



**Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет
имени Абая**

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

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

№ 2 - 2014

АЛМАТЫ



**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university**

**Көптілді білім беру институты
Институт полиязычного образования
Institute of multilingual education**

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

2014

АЛМАТЫ

БАС РЕДАКТОР

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

БАС РЕДАКТОР ОРЫНБАСАРЛАРЫ:

Асқарова С.А. ф.ғ.к., доцент

Баданбекқызы З. ф.ғ.к., доцент

ҒЫЛЫМИ РЕДАКТОРЛАР:

Ешимбетова З.Б. п.ғ.к., 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)

Новин Н. 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)

Яуманн М. магистр (ФРГ) ДААД орталығы

Али Али Шабан PhD Каир (Египет)

ЖАУАПТЫ ХАТШЫЛАР:

Шинтемирова А.М. аға оқытушы, кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасының аға оқытушысы (орыс тіліне жауапты)

Кулекенова Ж.Г. аға оқытушы, 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

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Асқарова С.А. к.ф.н., доцент

Баданбекқызы З. к.ф.н., доцент

НАУЧНЫЕ РЕДАКТОРЫ:

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

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

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 дела

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

Дэвис Брент PhD (США)

Новин Н. 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)

Яуманн М. магистр (ФРГ) Центр ДААД

Али Али Шабан PhD Каир (Египет)

ОТВЕТСТВЕННЫЕ СЕКРЕТАРИ:

Шинтемирова А.М. старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации и перевода (русский язык)

Кулекенова Ж.Г. 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

АҒАПОВА Т.Т. Director of the Institute of Multilingual Education, Abai KazNPU, doctor of philological sciences, professor

EDITOR-IN-CHIEF'S ASSISTANTS:

Аскарова С.А. candidate of philological sciences, associate professor

Баданбеккызы З. candidate of philological sciences, associate professor

SCIENTIFIC EDITORS:

Үешімбетова З.Б. candidate of pedagogical sciences, TTU chief of the Institute of Multilingual Education

Шенгелбайева Н.П. candidate of philological sciences, department of professional foreign language communication and translation studies

EDITORIAL STAFF:

Мирзоев К.И. doctor of philological sciences, professor, head of Eastern languages department

Мусайева К.С. candidate of pedagogical sciences, professor of Abai KazNPU, head of English language for special purposes department

Букabayева Б.Е. candidate of philological sciences, head of professional foreign language communication department

Кемелбекова З.А. candidate of philological sciences, head of professional foreign language communication and translation studies department

Мукasheva А.С. candidate of philological sciences, professor of Abai KazNPU

Davis Brent PhD (USA)

Novin N. 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)

Yauman M. master degree, DAAD center (Germany)

Ali Ali Shaban PhD Kair (Egypt)

EXECUTIVE SECRETARIES:

Shintemirova A.M. senior teacher (Russian Language)

Kulekenova Zh.G. senior teacher (English Language), (**executive secretary**)

Aytказыкызы S. PhD (Chinese Language)

Abdrakhmanova G. 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

Omarova Sh., Gumarova Sh. The Importance of Critical Thinking and Creative Tasks in Teaching English.....	7
Zharymbetova R.N., Sabyrbayeva N.K. Assessing students' learning outcome through the test use.....	11
Добаева А.К. Организация работы над аутентичным материалом для формирования коммуникативной компетенции.....	15
Nguyen Huu Hau Manipulation of the lesson study to form and develop professional skills for mathematical students during their teaching practice.....	18
Chu Cẩm Thơ Case study in family mathematics educating for kinder – garten children.....	22
Pho Duc Hoa Pedagogy interaction: the approach towards modern teaching.....	27
Le Bích Ngọc Designing non - standardized tools based on the five-year-child development standards of Vietnam....	32
Do Huong Tra, Nguyen Quang Linh Developing critical thinking for students by problem-solving activities of experimental exercises in teaching physics in high school.....	35
Nguyen Hoai Nam Building active and cooperative learning environment in introductory physics course of faculty of technology education.....	41
Bui The Hop The prevalence and several characteristics of students with reading difficulty/dyslexia in a research sample.....	47
Керімбеков Т.С. Шет тілін оқытудағы «жоба технологиясының» маңызы.....	53
Дюсебаева С. Оқушылардың оқылым әрекетін мәтіндер оқыту арқылы дамыту әдістері.....	55
Байденова А.С., Аскарова С.А. Оқушылардың оқу іс-әрекетіндегі дидактикалық ойындарды қолдану.....	58
Ломаченко Н.Л. Сабырбаева Н.К. Психологический аспект в преподавании иностранных языков.....	62

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

Ақыш А.Н., Садықова Р.К. Көркем аударманы оқытуда болашақ аудармашының мәдениетаралық құзыреттілігін қалыптастыру.....	65
Brent Davis Worldview Analysis for Intercultural Communication.....	67
Мусаева К.С., Бекқожанова Г.Қ. Мәдениетаралық қарым-қатынас негізі.....	71
Иралиева А. Студенттердің әлеуметтік-мәдени біліктілігін дамыту жолдары.....	75

КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА COGNITIVE LINGUISTICS

Nguyen Hong Lien A corpus-based study of adjectival collocation with the word 'economy' in the corpus of contemporary American English.....	79
Truong Thi Khanh Phuong Using Open-ended Problems to Enhance Students' Abductive Reasoning in Mathematics Classroom.....	84

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

Мулдағалиева А.А., Окушева Г.Т. Об учете особенностей дескриптивной и прескриптивной грамматики при обучении английскому языку.....	92
Уразова М.Р. Влияние фразеологического материала на мотивацию студентов при изучении английского языка.....	96

**ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
CULTURAL LINGUISTICS**

Тохметов А.Т. Лингвострановедческие реалии как необходимый элемент учебных материалов в обучении китайскому языку.....	100
Нурманова М.О. Источники омонимии в китайском языке.....	103
Nguyen Thi Toan Vo ngu yen giap – a humanistic intellectuals.....	106
Сайбекова Н.У. «Концепт» терминінің құрылымдық сипаты.....	110
Шойманова М.Б., Мухатова О.З. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі төрт түлік малға қатысты тұрақты тіркестер мен мақал-мәтелдердің этнолингвистикалық сипаты.....	112

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

Нургожина Ш.И. Ситуационные компоненты речевого акта.....	118
Дауылбаева Д. Тіл оқыту үдерісіндегі дискурс.....	121

**КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ
ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MULTILINGUAL EDUCATION**

Султан Жанар Английский язык в системе трехязычного образования в неязыковых вузах РК.....	126
«Хабаршы» журналының «көп тілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясында басылатын мақалаларды безендірілуге қойылатын талаптар.....	130
Требования к оформлению статей в журнале «Хабаршы/Вестник».....	131
Requirements to the articles in the journal "Khabarshy/Vestnik".....	132
Келесі басылымның негізгі бөлімдері/Рубрики следующего выпуска/Rubrics of the next issue.....	133

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 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

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

УКД 378.016:811.111

THE IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING AND CREATIVE TASKS IN TEACHING ENGLISH

Sh.Omarova – *KazNU named after Al-farabi senior teacher of English,*

Sh.Gumarova – *KazNU named after Al-farabi senior teacher of English*

The article considers the significance of critical thinking in teaching English as a foreign language. It emphasizes and claims the idea that both teachers and students should be aware of the fact that language is not used in vacuum; neither is it used without contents. In order to develop language proficiency, we need subject matters to be discussed or studied or taught by using a target language. So both knowledge and language get developed simultaneously. Surely, the critical thinking strategies if applied properly will stimulate learners to develop higher levels of thinking and make them feel like expressing, sharing, doubting, debating, discussing, etc. At the same time, when they feel the need of expressing their ideas, they automatically acquire their target language i.e. English in the context of their country.

The urgent need to teach skills at university continues. With critical thinking teachers may create an atmosphere where students are encouraged to learn deeply, call in question, engage in divergent thinking, look for relationships among ideas, and grapple with real life issues. According to many famous, critical thinking is consciously observing, analyzing, reasoning, and evaluating, according to proven standards. To conclude, critical thinking is that mode of thinking which stimulates higher level of thinking in individuals, and enables them to take rationale decisions analyzing different contexts skillfully and wisely. Thus, it is absolutely obvious that pedagogic ideas concerning teaching young generation thinking skills must be among priorities in contemporary educational environment. Furthermore, a critical thinking approach to English education facilitates language learning because such thinking strategies deepen the learning experience, making the language more meaningful for the students a vehicle through which they can gradually discover themselves in the process.

Key words: creative thinking, analyzing and evaluating information, gathering and creating new knowledge, assessing relevant information, judgmental ability, rationale decisions, observing, reasoning, doubting, debating, discussion, instructional techniques, creative classroom activities

Critical thinking refers to a type of thinking that enables individuals to analyze and evaluate information about a situation or phenomenon or a problem and to make appropriate decisions that befit in their contexts. As a matter of fact, it is the thinking process through which people tend to gather knowledge, reconstruct the gathered knowledge and create new knowledge. The people who think critically do not take anything for granted, no matter who says. Instead, they raise vital questions and problems, formulate them clearly, gather and assess relevant information, use abstract ideas, think open-mindedly and communicate effectively with others. It is that mode of thinking which stimulates higher level of thinking in individuals, and enables them to take rationale decisions analyzing different contexts skillfully and wisely

In its most basic form, critical thinking involves having an open and questioning mind. Don't accept everything at face value. Be critical, and use your own judgment and common sense to answer questions, approach unfamiliar situations and be open, yet discerning about the world around you. Different cultures have different ways of approaching problems and dealing with situations and this comes through in the way they use language. If a Kazakh person were to have native level grammar and vocabulary, but a poor understanding of western culture, in many situations they would still come across as poor communicators. The same can be said for a Native English communication for the language they will come across as direct and somewhat overpowering, and in many situations this would make communication more challenging.

Both teachers and students should be aware of the fact that language is not used in vacuum; neither is it used without contents. In order to develop language proficiency, we need subject matters to be discussed or studied or taught by using a target language. So both knowledge and language get developed simultaneously. Surely, the critical thinking strategies if applied properly will stimulate learners to develop higher levels of thinking and make them feel like expressing, sharing, doubting, debating, discussing, etc. At the same time, when they feel the need of expressing their ideas, they automatically acquire their target language i.e. English in the context of their country. Undoubtedly, in the initial days, learners can be confused and will even think that they are not learning, nor will they think that their teacher is teaching, but their perseverance to try a new way of learning will certainly count in the long run. It is because almost all the strategies to be used in critical thinking enhance learner-centeredness.

Syllabus designers, textbook writers, examiners certainly play significant roles in deciding what instructional

techniques and evaluation schemes should be followed in a particular program. They should know the fact that critical thinking is an important way of imparting education to the students. These three key stakeholders should collaborate and take initiatives to make textbooks, exam papers and teaching learning activities critical thinking friendly. A critical thinking approach asks students to do something with information being learned. Teachers can set small goals, or learning outcomes, to give students targets to hit-for example: "After this lesson, you will share with a partner three reasons why people emigrate to other countries." The readings, questions, and exercises in the lesson encourage students to use language to discover *their* three reasons. Students and teachers work together to understand, analyze, synthesize, and evaluate the lesson's content to reach the stated outcomes-all skill categories in Bloom's Taxonomy, a resource that outlines goals of the learning process. By providing students with learning outcomes, students can critically think about information and develop their own meaningful answers. Questions are important tools in the critical thinking process. Questions encourage students to reflect on and apply their knowledge to new questions. Yet how do we help students answer difficult, thought-provoking questions? We don't present them with a selection of answers and hope they choose wisely. We provide them with skills to find their own answers, and we make them care about the answers.

In compliance with modern researches, the primary difference between a bored class and an absorbed class lies in how creative the teaching techniques are. It is critically important to keep the teaching material interesting, actual and to make it applicable for practical use. There is no doubt that in order to truly learn the materials (as opposed to merely memorizing them), students must be involved in interesting, interactive, applicable and creative activities. "Creativity can be defined as production of an idea or product that is innovative and meaningful. Creativity is about ways we can reach beyond ourselves in our conventional lives, realities, and consciousness, to access deeper ways of knowing, and even profound spiritual realizations. There is a vital role for creativity studies in making the most of our self-awareness, and furthering our human possibility" [1]. A lot of scholars state that creativity, creative exercises and various tasks at foreign language university classes are worth doing according to the following reasons. Creative tasks:

- give a real content, purpose, outcome or even a product (e.g. drawing and explanation, etc.);
- help students to practice language;
- provoke students to think creatively;
- help students practice diverse communication strategies (miming, pauses, paraphrasing, etc.);
- help students master creative ways of expression;
- help to improve self-esteem as students can look at their own solutions to problems and their own products and see what they are able to achieve;
- in the language classroom can lead to genuine communication and co-operation. Students use the language to do the creative task, so they use it as a tool, in its original function. This prepares them for using the foreign language outside the classroom;
- enrich classroom work, and they make it more varied and more enjoyable by tapping into individual talents, ideas and thoughts – both the students' and the teacher's;
- help to introduce creativity in real life. It is a part of our survival strategies and it is a force behind personal growth and the development of culture and society.

"We understand thought (thinking) as the ideal component of the real activity of social people transforming both external nature and themselves by their labour" [2]. The amount of information available today is massive through the modern technology. This information explosion is likely to continue in the future. Students need a guide to choose the information they really use and not just passively accept it. Critical thinking is essential for effective functioning in the modern world.

Students need to develop and effectively apply critical thinking skills to their academic studies, to the complex problems that they face, and to the critical choices they will be forced to make as a result of the information explosion and other rapid technological changes. Thinking combines the related structures and processes of perception, memory, forming ideas, language and use of symbols - the basic cognitive skills which underlie the ability to reason, to learn and to solve problems. Although there are different definitions of the terms thinking and critical thinking, each model describes similar elements of either thinking or critical thinking or creative or both. "Thought and thinking are mental forms and processes, respectively ("thought" is both). Thinking allows beings to model the world and to deal with it according to their objectives, plans, ends and desire" [3].

Forming and developing thinking skills are complemented and embedded in the EFL Curriculum as a key component. The urgent need to teach critical thinking skills at university continues. With Board Game Scrabble teachers may create an atmosphere where students are encouraged to learn deeply, call in question, engage in divergent thinking, look for relationships among ideas, and grapple with real life issues.

Thus, it is absolutely obvious that pedagogic ideas concerning teaching young generation thinking skills must

be among priorities in contemporary educational environment. A certain solution to the scarcity of effective and amusing materials is the implementation of creative classroom activities that move beyond reliance on textbooks. These activities can enliven lessons and motivate students to master the language they are studying.

Teaching English is challenging as well as exciting. All universities pay a lot of attention to improving the knowledge of English. Any EFL teacher faces the tough problem of teaching the language in a creative and innovative method. Though many students are able to understand the language, most of the students face the problem of communicating their ideas effectively. Creativity at lessons helps to solve this problem as it teaches them speak and learn new words, grammar constructions, be responsible for their decisions, provokes positive attitude to language learning demonstrating abilities to practice communication. For example, students should be taught new vocabulary. If you just ask them to read newspapers, magazines, Internet articles, books daily or learn a list of new words, few will respond to the suggestion positively. But if you use creativity methods for learning new words at lessons, the attitude and result will be quite different.

Broadly speaking, creativity at lessons helps to introduce new ideas (it is essential quality for future engineers), aims at a purpose and requires its achievement, helps students to show their individuality and has a value. On the whole, we need to give the activity a purpose where language is used as a tool. To put it another way, we should organize the learning process in a way that gives time, space and freedom to students so that they can use their originality and imagination. This means that creative tasks are open to many answers, solutions and products. Using these tasks a teacher should act like a facilitator or a helper and not like a judge ready to give his strict opinion. Evaluating students' activity a teacher shouldn't pay all his attention to language use, but take into account the final product.

In conclusion we can say that if we want to run a creative activity in the classroom and develop creative thinking skills, we need to keep in mind four essential features of creativity: imagination, purpose, originality and value. Board game Scrabble helps to realize all features in the educational process effectively.

In conclusion, critical thinking is one of the most thought provoking methods of teaching, which can be implemented in any discipline. From the above discussion, it can be discerned that this methodology can be applied in teaching English as a foreign language, disregarding to whether the learners are in elementary level or advanced level. The implementation of critical thinking can help learners bring about positive changes in the ways they think and expand the horizons of their knowledge. Therefore, if it is implanted in ESL classrooms, the learners will not only build up communicative competence in English, but also intellectual traits.

Principles for Training Students to Think Critically

1. Use activities that have various answers or solutions
2. Give students ample time for challenging tasks
3. Model clearly what students are to do
4. Outline the steps that students are to follow by breaking them into chunks
5. Promote interaction among the students and mix up groups often
6. Encourage students to have a sense of curiosity and a community of inquiry
7. Challenge students to explain and justify their views clearly

Critical Thinking Skills in the Context of Teaching English

Although critical thinking encompasses a broad range of skills and sub skills, for the purpose of English teaching, it can be framed in terms of the specific linguistic and cognitive skills thinking strategies that are used to accomplish a variety of academic tasks. The major skills include: **information processing, inquiry, reasoning, creative thinking, and evaluation skills all of which are crucial for academic study.** This is essential for foreign students who aim to study at an English-speaking university or high school because they are expected to adopt the academic practices of English and are assessed accordingly. Furthermore, a critical thinking approach to English education facilitates language learning because such thinking strategies deepen the learning experience, making the language more meaningful for the students a vehicle through which they can gradually discover themselves in the process.

1 Atkinson D. 1997. A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 71-94.

2 Barbara, L. and Wendy, W. 2006. *Critical Thinking Framework for any Discipline. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 17: 160-166.

3 Chapman, D.E. 2007. *The Curricular Compass: Navigating the Space between Theory and Practice. Thinking Classroom*. 5: 29-34.

4 Craford, A. et al. 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. - Kathmandu: Goreto Nepal.

5 Fisher A. 2011. *Critical Thinking: An Introduction*. - New Delhi: Cambridge University. Press.

6 Paul, R. & Elder, L. 2003. *The miniature guide to critical thinking concepts. The Foundation for Critical Thinking*.

7 Кобзева Н.А. *Forming of critical thinking skills by means of creative activities at foreign language classes [Текст] / Н.А. Кобзева, М.В. Куимова // Молодой ученый. 2011. - №2. Т.2. - С. 92-94.*

Түйін

Бұл мақалада ағылшын тілін шетел тілі ретінде үйрету барысында «сындарлы ойлау» әдісінің ерекшелігі қарастырылады. Бұл әдіс оқытушы мен студенттер арасындағы өзара қарым-қатынасты сипаттай отырып, тілдің бос кеңістікте қолданылмайтындығы, яғни шетел тіліне оқытуда екі жақты қатынастың болуын талап етеді. Студенттердің тілді жетік меңгеруі үшін, біз шетел тілінің кейбір мәселелерін талқылауымыз қажет. Шетел тілінде білім алу және оны меңгеру бір уақытта жүзеге асатын үрдіс болғандықтан, оны жан-жақты қарастыруымыз қажет. «Сындарлы ойлау» әдісінің стратегиясы бұл студенттердің ойлау деңгейін дамытуға, өз ойын толық айта білуге, өз ойымен бөлісуге, қарсы көзқарас білдіруге, сөзжарысқа түсуге, пікірталас жасауға бағытталған және т.б.

Сонымен қатар, сындарлы ойлау әдісін қолдану арқылы студенттер өз ойын жеткізу барысында, автоматты түрде үйреніп жүрген шетел тілінде, яғни ағылшын тілінде өз ойын жеткізе білуге үйренеді.

Университетте бұл әдісті қолдану арқылы студенттердің сындарлы ойлау дағдысын қалыптастыру өте маңызды және бұл әдісті тиімді қолдану өз жалғасын табуда. Сындарлы ойлау әдісін қолдану арқылы, шетел тілін үйретуші оқытушы студенттерге қолайлы жағдай тудыра алады, яғни студенттер шетел тілін терең меңгеруге, қойылған сұрақтарға жауап беруге, басқа студенттердің ойларынан ұқсастықтарды табуға және шынайы өмірде болатын іс-әрекеттерде өз ойын тиянақты жеткізіп, мәселенің шешімін табуға үйренеді. Дәлелденген стандартқа сәйкес сындарлы ойлау әдісінің кең тараған түрлеріне саналы бақылау, талдау, жинақтау және бағалау әдістері жатады.

Қорыта келе, жеке тұлғаның ойлау деңгейін дамытатын ойлаудың түрі – бұл «сындарлы ойлау». Бұл ойлау әдісі студентке әртүрлі мәселелердің шешімін өз бетінше шеше алуға және де сол шешімдерге талдау жасай білуге мол мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: креативті ойлау, ақпаратты бағалау және талдау, білімді алу және жинақтау, ақпаратта қатысты бағалау, бағалауға қабілет, тиімді шешім, бақылау, себеп салдарын түсіндіру, талқылау, нұсқау бойынша техникасы, сабақтағы креативті тапсырма

Резюме

В данной статье рассматривается значение критического мышления в обучении английскому языку как иностранному. Обучение иностранным языкам в современной высшей школе предполагает обновление форм, методов и содержания языкового образования на основе личностно-ориентированного подхода с максимальным учётом интересов студентов и на основе использования современных технологий.

Технология критического мышления дает студенту:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса, как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования студентов;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Критическое мышление позволяет студентам развивать свои таланты, добиться положительных результатов в изучении иностранного языка и глубже может освоить новый материал.

Ключевые слова: креативное мышление, анализ и оценка информации, сбор и получение нового знания, оценка относящейся информации, способность оценивать, рациональные решения, наблюдение, объяснение причины, обсуждение, техника по инструкциям, креативные задания на уроках

ASSESSING STUDENTS' LEARNING OUTCOME THROUGH THE TEST USE

R.N. Zharymbetova, N.K. Sabyrbayeva – *KazNU named after al-Farabi*,

This article discusses the issues of test items for students to determine learning outcomes. Learning outcomes of students are the knowledge, skills, attitudes and values that students receive from the learning experience. The purpose of training of students is to determine what students know and can do, and to assess till the end of the learning experience. The single most important aspect of assessment is that the assessments match the intended outcomes of the class. To do this, there are a number of tests that are used in the students training. Several tests exist that assess student learning outcomes. Here are the most common national tests. By specifying the intended uses for language tests, language teachers should be able to make well-motivated and purposeful selections of language testing instruments and procedures. However, regardless of how carefully we select and use language testing tools, we can never predict exactly what the outcomes of the assessment process will be. To keep our language assessment practice purposeful, we therefore need to evaluate the extent to which our language testing tools are actually helping to accomplish the jobs of language assessment in our classrooms and programs. The in-depth evaluation of test use may involve a number of approaches and methods, including empirical investigations and observations. Did the testing tools provide the appropriate amount and type of information to support these interpretations? Were test-based decisions accurate and test-based actions appropriate? Were the intended classroom, curriculum, and program purposes fulfilled by using the language test? Finally, and perhaps most importantly, what were the actual positive and negative consequences of using the language test? Based on the answers to these questions, we may decide that language testing tools are appropriate for our language assessment need. Thus, to choose and use the language testing alternatives most appropriate for their language education contexts, language teachers need to keep in mind the purposeful nature of language assessment.

Key words: assessment, learning outcomes, learning objective, the test task, critical thinking, assessment practice, empirical investigations, curriculum

Student learning outcomes are the knowledge, skills, attitudes, and values that students gain from a learning experience.

Student learning objectives define what students know, are able to do, and value by the end of a learning experience.

What is the difference between student learning outcomes and objectives?

- Student Learning Outcomes (SLOs) are program-level statements describing the knowledge, skills, attitudes, and values that students gain from the program. They are more overarching and often encompass multiple courses.

- Learning Objectives are course-level statements describing the knowledge, skills, attitudes, and values that students gain from a course. They are more detailed and course content-specific.

Where does one find learning objectives?

The basis for the minimum learning objectives a course should address can be found in the course content summaries. Textbooks often provide learning objectives for each chapter.

Learning Objectives should be SMART:

- Specific;
- Measurable;
- Attainable;
- Results-oriented;
- Time-bound.

Refer to Bloom's taxonomy of educational objectives as a resource to help ensure that the learning objectives are observable and measurable. In other words, what must the students do to demonstrate that they have achieved a learning objective?

Bloom's taxonomy (or hierarchy) identifies three learning domains:

- Cognitive (*knowing*);
- Affective (*feeling*);
- Psychomotor (*doing*).

Choosing Appropriate Testing Formats

Types of Testing Items Limited-Choice: Students choose from alternatives provided:

- True/False;
- Multiple Choice;
- Matching.

Open-Ended: Students formulate their own answers:

- Fill-in-the-blank/Completion;
- Short Answers;

- Essays;
- Problem-solving.

Performance test items

Limited-Choice: Students choose from alternatives provided:

- True/False;
- Multiple Choice;
- Matching.
- Open-Ended: Students formulate their own answers:
- Fill-in-the-blank/Completion;
- Short Answers;
- Essays;
- Problem-solving.

Choosing Appropriate Type of Test Item. Certain types of exam items (limited-choice vs. open-ended) are better suited than others for measuring different types of learning objectives. The verb in the learning objective can often limit the type of item that can be used.

Table 1. Learning Objectives

Learning Objectives	Most Suitable Test Item
The student will be able to name the parts of the human skeletal system.	Limited-choice
The student will be able to identify common characteristics of various genres of literature.	Limited-choice
The student will explain the processes and outcomes of communication and miscommunication within groups, teams, and leadership.	Open-ended
The student will describe the differences between translating, transliterating, and interpreting.	Open-ended
The student will demonstrate appropriate laboratory safety skills.	Open-ended

Table 2. Choosing Appropriate Types of Activities

Learning Objectives	Most Suitable Test Item	Type of Activity
The student will be able to name the parts of the human skeletal system.	Limited-choice	Fill-in-the-blanks
The student will be able to identify common characteristics of various genres of literature.	Limited-choice	Matching
The student will explain the processes and outcomes of communication and miscommunication within groups, teams, and leadership.	Open-ended	Essay
The student will describe the differences between translating, transliterating, and interpreting.	Open-ended	Short answers
The student will demonstrate appropriate laboratory safety skills.	Open-ended	Performance

After determining which type of test item would be appropriate for a given learning objective (limited-choice items and open-ended items), one must then decide which type of activity would

Table 3. Average time needed for test item types

Item Type	Average Time
True-false	30 seconds
Multiple-choice	1 minute
Multiple-choice of higher level learning objectives	1.5 minutes
Short Answer	2 minutes
Completion	1 minute
Matching	30 seconds per response
Short Essay	10-15 minutes
Extended Essay	30 minutes
Visual Image	30 seconds

Several tests exist that assess student learning outcomes. Here are the most common national tests.

1. Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP)

2. Critical Thinking Assessment Test (CAT)
3. Collegiate Learning Assessment (CLA)
4. ETS Proficiency Profile: Formally known as Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP)
5. Work Keys

The Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) is a nationally-normed assessment program from ACT which measures outcomes of the general education programs at the end of the first 2 years of college.

Critical Thinking Assessment Test

The CAT Instrument is a unique tool designed to assess and promote the improvement of critical thinking and real-world problem solving skills. The instrument is the product of extensive development, testing, and refinement with a broad range of institutions, faculty, and students Collegiate Learning Assessment (CLA)

The Collegiate Learning Assessment (CLA) is a test of reasoning and communication skills at the institutional level to determine how the institution as a whole contributes to student development. It focuses on the value-added of attending the institution through assessing performance tasks and analytic writing tasks covering critical thinking, analytic reasoning, written communication, and problem solving. Additional information on the Council for Aid to Education website includes institutional reports, FAQs, test measures, across the country.

Work Keys is a job skills assessment system developed by ACT. It includes a job analysis to identify required skills needed to be successful at work and then assess the current skill levels of individuals in order to determine gaps. It assesses 10 foundational workplace skills which are listed on their FAQ section of the website.

The single most important aspect of assessment is that the assessments match the intended outcomes of the class. Students determine what you value and what the field values by what you grade, not by what you say.

The purpose of the test:

Just as we need to specify what information testing instruments and procedures should give us, we also need to make explicit exactly what purposes we have for using tests. Once we have administered language tests, we use the resulting information to inform various decisions and actions, that is, to accomplish the jobs of assessment. It will prove helpful to give further consideration to just how we intend to use language assessment; that is, how we intend to use language tests to contribute to our overall classroom and program goals and our curricular objectives. What kinds of language testing tools will reflect the values underlying our program? Does our intended use of language tests contribute to accomplishing the curricular objectives in a manner that is consonant with our values and with the values of our students? How does language assessment in general fit into the big picture that we want our language program to portray? Answers to these questions should help us develop a better understanding of the overall purpose for using language tests within our language education contexts. Given explicit specification of exactly why we are engaging in assessment in the first place, we will be much better able to select and use language tests appropriate to our purposes.

By specifying the intended uses for language tests, language teachers should be able to make well-motivated and purposeful selections of language testing instruments and procedures. However, regardless of how carefully we select and use language testing tools, we can never predict exactly what the outcomes of the assessment process will be. To keep our language assessment practice purposeful, we therefore need to evaluate the extent to which our language testing tools are actually helping to accomplish the jobs of language assessment in our classrooms and programs. The in-depth evaluation of test use may involve a number of approaches and methods, including empirical investigations and observations (Messick 1989; Shepard 1997). Fundamentally, to evaluate how well our language testing tools are functioning, we need to reflect on the extent to which our use of language tests helps us to make the decisions and take the actions concerning the jobs of language assessment. Thorough specifications of intended test use will provide a valuable resource. In evaluating the outcomes of language test use, teachers should first reflect on the specifications of intended use, then decide the following: Were all of the actual test users identified? What range of interpretations did the test users actually make based on information provided by the language test? Did the testing tools provide the appropriate amount and type of information to support these interpretations? Were test-based decisions accurate and test-based actions appropriate? Were the intended classroom, curriculum, and program purposes fulfilled by using the language test? Finally, and perhaps most importantly, what were the actual positive and negative consequences of using the language test? Based on the answers to these questions, we may decide that language testing tools are appropriate for our language assessment need. Or we may decide that test instruments and procedures need to be slightly revised, thoroughly overhauled, or thrown out. In summary, purposeful language assessment involves the cyclical process of focusing on the jobs to be accomplished by language assessment, specifying the intended uses of language tests in accomplishing these jobs, selecting the appropriate language testing tools and designating how they are to be used, and evaluating the extent to which the jobs of language assessment are being accomplished with the help of language tests. Thus, to choose and use the language testing alternatives most appropriate for their language education contexts, language

teachers need to keep in mind the purposeful nature of language assessment.

1 Brown, J. 1995. *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. - Boston: Heinle and Heinle.

2 *Computers in language testing: Present research and some future directions*. *Language Learning and Technology*, 1, 1, pp. 44-59. <http://polyglot.cal.msu.edu/vol 1>

3 Dr. Jennifer E. Roberts, *Coordinator of Academic Assessment Office of Institutional Research, Planning, and Assessment Northern Virginia Community College "Student Learning Outcomes/Objectives"*.

4 Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning* - Oxford: Oxford University Press.

Түйін

Бұл мақалада студенттердің білім нәтижесін тексеруге арналған тест тапсырмаларының сұрақтары қарастырылған. Студенттердің оқу нәтижелері дегеніміз студенттердің білімі, біліктілігі және оқу процесіне пайда болатын құндылықтар. Оқытудың мақсаты білім алушылардың білімін және біліктілігін анықта, оқу жылының соңына дейін бағалау. Бағалау үміт күткен нәтиже бағасына сәйкес келуі өте маңызды. Бұл үшін білім беру процесінде әртүрлі тест тапсырмалары бар. Тілге арналған тесттердің мақсатын көрсете отырып, тіл оқытушысы жоғары дәлелді және нысаналы тест тапсырмалары мен тілдің ретін дұрыс таңдай алу керек. Оған қарамастан, тілді тестілеу құралдарын қаншылықты мұқият таңдап қолданғанымен бағалаудың нәтижелері қандай болатынын ешкім алдын ала айта алмайды. Біздің бағалау практикасы нысаналы болу үшін сыныптар мен оқу бағдарламасында қолданылатын тілді тестілеу құралдары тілді бағалау жұмыстарын қаншалықты дәрежеде талап етілген мұратқа жетуге көмектесе алатынын анықтау. Зерттеудің нәтижелері бойынша тестті бағалау эмпирикалық зерттеулер мен бақылаулардан басқа түрлі тәсілдер мен әдістерден тұрады. Тесттік тапсырмаларды таңдау барысында тіл оқытушысы кейбір сұрақтарға жауап бере алуы қажет. Мысал келтіретін болсақ, осы тест құралдары өтілген тақырып көлемі мен түріне сәйкес келе ме? Тестке негізделген сұрақтар дәлме және іс-қимылдар қолайлы ма? Силлабустар мен бағдарлама мақсаттары үшін бағытталған тапсырмалар тест арқылы жүзеге асты ма? Және соңғысы, мүмкін ең бастысы тілге арналған тест тапсырмаларының нәтижелері жағымды ма әлде жағымсыз ба? Осы сұрақтардың жауаптарына сүйене отырып, тілді тестілеу құралдары тілді бағалау қажеттілігіне сәйкес келеді деп шеше аламыз. Осылайша, тілді тестілеудің балама құралдарын таңдау мен қолдану студенттердің білім алуына ең қолайлысы болып табылады. Тіл оқытушылары тілді бағалаудың нысаналы табиғатын әрқашан жадында сақтау керек.

Түйін сөздер: бағалау, оқудың нәтижесі, оқудың мақсаты, тест тапсырмасы, сыни тұрғыдан ойлану, бағалау практикасы, эмпирикалық зерттеулер, оқу бағдарламасы

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы тестовых заданий для студентов, чтобы определить результат обучения. Результаты обучения студентов являются знания, умения, отношения и ценности, которые студенты получают от опыта обучения. Цель обучения студентов определить, что студенты знают и умеют делать, и оценивать к концу учебного опыта. Самым важным аспектом оценки является то, что оценка соответствует ожидаемых результатов. Для этого существует ряд тестовых заданий, которые используются в обучении студентов. Указывая цели языковых тестов, преподаватели языка должны уметь подбирать хорошо мотивированных и целеустремленных тестовых заданий и процедур языка. Тем не менее, независимо от того, насколько тщательно мы выбираем и используем инструменты тестирования языка, мы никогда не можем точно предсказать, каковы будут результаты оценивания. Чтобы наша практика оценивания была целеустремленной, мы должны оценить, в какой степени наши инструменты тестирования языка на самом деле помогают достичь работы оценивания языка в наших классах и программах. По результатам углубленное оценивание тестов может включать ряд подходов и методов, в том числе эмпирических исследований и наблюдений. В процессе подборки тестовых заданий у преподавателя языка должен возникать ряд вопросов, таких как обеспечивает ли инструменты тестирования соответствующий объем и тип информации, для интерпретации? Были ли решения на основе теста точными и а действия подходящими? Были ли предназначенные классы, учебная программа, и цели программы выполнены с помощью языковых тестов? Наконец, возможно, самое главное, каковы были фактические положительные и отрицательные последствия использования языковых тестов? На основе ответов на эти вопросы, мы можем решить, что инструменты тестирования языка подходят для нашей потребности оценивания языка. Таким образом, выбрать и использовать альтернативные языковые тестирования наиболее подходящие для языкового образования студентов, преподаватели языка должны всегда помнить, целенаправленную природу оценивания языка.

Ключевые слова: оценивание, результат учебной деятельности, цель обучения, тестовое задание, критическое мышление, практика оценивания, эмпирические исследования, учебная программа
УДК 378.091.33:811'161.1'243

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД АУТЕНТИЧНЫМ МАТЕРИАЛОМ

ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А.К. Добаева – *КазНПУ им. Абая, магистрант 2 курса*

Основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной средней школе – формирование у учащихся способности к взаимопониманию и толерантного отношения к представителям иной культуры. Исходя из этого, совершенно по-новому осознаётся роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является проводником культуры того или иного народа для других культур и народов. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному богатству этого народа, служит дополнительным “окном в мир”, важным средством взаимопонимания и коммуникации представителей различных культурных сообществ. Для формирования оптимального уровня коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений учащихся во всех видах речевой деятельности. Однако, вопросы, связанные с обучением чтению всегда занимали особое место в методике обучения иностранным языкам. Как средство языкового общения чтение доминирует по распространённости, важности и доступности.

Обучение чтению на иностранном языке призвано обеспечивать рецептивное овладение языковым материалом и развивать познавательную компетентность учащихся, т.к. с одной стороны, это вид речевой деятельности, а с другой, основа для формирования информационно-академических умений. Опираясь на данные умения, человек способен ориентироваться в современных информационных потоках [1,126].

Ключевые слова: познавательная компетентность, коммуникативная компетентность, аутентичный текст, социокультурная информация, информационные технологии, мотивация, текстовые пробелы, поисковое чтение, аутентичная информация

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Применение современных информационных технологий во многом способствует обогащению содержания обучения чтению посредством аутентичных текстов из ресурсов Интернет. Идея изменений в системе обучения чтению иноязычных текстов базируется на положении о том, что именно применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обеспечивает современный подход в обучении иностранным языкам, повышает эффективность самостоятельной работы учащихся и стимулирует их познавательный интерес. Используя ИКТ, мы вызываем инструментальную мотивацию ученика, т.е. мотивацию, вытекающую из положительного отношения к определённой виду работы. Современному молодому поколению близко всё то, что связано с информационными технологиями и построение обучения на их основе, безусловно, вызывает интерес и импонирует им.

Интернет – это доступный источник “свежей” информации, и текстовой в том числе. Именно там, например, в блогах или на форумах, можно найти средние по объёму (а для нас это важно) высказывания молодых носителей языка по различным темам. Интересно знать, как живёт его сверстник в стране изучаемого языка из первых уст, какие ему приходится решать проблемы, чем отличается их образ жизни от нашего и многое другое. Даже самый хороший учебник с точки зрения содержащихся в нём текстов в известной степени консервативен, в том смысле, что не имеет места постоянное обновление информации о жизни носителей изучаемого языка. А ведь именно такого рода информация вызывает повышенный интерес и, следовательно, благоприятно сказывается на мотивации овладения иностранным языком. Именно поэтому необходим подбор таких аутентичных материалов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям других народов и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции учащихся. Практика показывает, что работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности учащихся, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

Чтение аутентичных текстов при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе, особенно в старших классах, играет первостепенную роль. В основе мотивации чтения лежит осознание его полезности и необходимости для расширения границ познания за счёт освоения чтения на иностранном языке [1, 12]. При недостаточном владении языковыми средствами и фактами культуры изучаемого языка – а в условиях общеобразовательной школы это всегда так:

- деятельность чтения осуществляется в двух планах:
- декодирование языкового формата текста;
- понимание содержания текста [2, 32].

При восприятии аутентичного текста и его декодировании, когда национально-культурная среда и читательский опыт далеки от образов текста, возникают искажённые смысловые представления или

смысловые “пустоты”, которые в отличие от лакун, заполняющихся ресурсами субъективного жизненного опыта читающего, вообще ничем не заполняются и остаются в сознании учащихся “текстовыми пробелами”. Следовательно, необходимо разработать специальную схему работы над аутентичным иноязычным текстом, которая способствовала бы формированию у учащегося отношения к тексту как к инструменту познания нового, средству овладения языком и иноязычной культурой в целом. Деятельностная активность возникает лишь тогда, когда задача “принимается” учащимися, когда она ему интересна. С этой целью следует придать работе над языком, вообще, и над текстом, в частности, характер поисковой, исследовательской деятельности, в результате которой у учащегося разовьется умение видеть за беспристрастным языковым знаком значение и смысл.

Обучение чтению иноязычных аутентичных текстов предполагает правильный выбор стратегии чтения с той целью, чтобы оно было рациональным и результативным. В соответствии с поставленной коммуникативной задачей избирается определённая стратегия чтения, т.е. его вид. Поисковое чтение входит в целевой аспект обучения чтению в общеобразовательной школе. Стратегия поискового чтения преследует своей целью найти в письменном тексте интересующую информацию. По мнению психологов, при осуществлении данного вида чтения эмоциональное состояние читающего представляет собой состояние максимальной реализации всех его способностей, приподнятое состояние, в котором текст усваивается наилучшим образом.

Обучение поисковому чтению происходит на средних по объёму аутентичных текстах с целью извлечения предполагаемой заранее смысловой информации: мыслей или фактов, подтверждающих, опровергающих, поясняющих, разъясняющих какие-либо предметы или явления иноязычной действительности.

К поисковому чтению, как правилу, предъявляются три главных требования:

- точное формулирование задания для поиска;
- ограниченное во времени проведение поиска нужной информации;
- гарантированное нахождение требуемой информации в тексте [3, 35].

При чтении аутентичного текста учащиеся не понимают значений многих слов, словосочетаний и вынуждены часто обращаться к словарю, что делает чтение утомительным и неинтересным. Интерес (на эмоциональном уровне – внешне, на нейрофизиологическом – в действительности) появляется тогда, когда читателем оценивается разность между уровнями знаний, имеющихся в памяти и извлечённых из текста. Причём, если уровни (из текста и из памяти) находятся высоко, то разность между ними будет более ощутимой эмоционально (“Вот это да, я думал, что это так, а на самом деле по-другому!”), и интерес к прочитанной информации будет большим. Следовательно, для того, чтобы вызвался интерес к текстовой информации, необходимо иметь в активной памяти (в готовом виде на “поверхности” памяти, чтобы не вспоминать долго) вполне конкретную информацию по данной теме для сравнения её с полученной из текста. Этому должна способствовать организация дотекстового (или предтекстового) этапа работы [4, 52-53].

Отсутствие интереса у учащихся к чтению иноязычного текста объясняется тем, что он (текст) является источником сведений о той предметной действительности, с которой реципиент не всегда, а может быть и никогда не вступает в непосредственный контакт. Аутентичные тексты помимо языковых трудностей содержат национально-специфические понятия (реалии), которые при отсутствии предварительного “распредмечивания” становятся причиной разрывов смысловых связей текста. Если организовать работу по содержательному поиску с элементами исследования текстовых реалий, то можно оптимизировать сам процесс чтения аутентичного текста и повысить тем самым уровень мотивации и интерес учащихся к поисковому чтению. Таким образом, очевидна необходимость организации обучения чтению на проблемной основе. Как было сказано выше, чтение любого иноязычного текста, тем более аутентичного, сопряжено с определёнными трудностями. Одной из причин является отсутствие модели обучения чтению аутентичного текста. Мы полагаем, что наибольший эффект способна дать организация работы над чтением аутентичного текста в поисковом режиме на проблемной основе, т.к. у многих учащихся наблюдается неумение выявить и выделить существенную или необходимую информацию, а также неуверенность в её оценке.

Таким образом, перед нами стоит задача создать у учащихся ориентировочный образ целостной деятельности чтения, оперативные схемы мышления для осуществления конкретных действий. Организация обучения поисковому чтению аутентичных текстов в рамках подобной модели может опираться на следующие положения:

1. Обучение поисковому чтению с целью извлечения каждым учащимся полезной для него аутентичной информации.
2. В основе обучения – опережающее ознакомление с алгоритмом работы над текстом с целью создания целостного образа деятельности чтения.

3. Формирование механизмов действий, составляющих деятельность чтения, с помощью специальной системы упражнений [5, 124].

Такая организация обучения чтению будет активно способствовать формированию у учащихся умений и навыков полноценного чтения аутентичных текстов, которое предусматривает использование определённых сигналов текста для построения гипотез, предположений на различных уровнях. В конечном итоге это должно способствовать верному смысловому ориентированию в аутентичном тексте и успешному поиску необходимой социокультурной информации [6, 7]. Следует отметить, что на протяжении довольно долгого периода времени отношение к проблемному обучению в методике преподавания иностранного языка было очень осторожным. Это объяснялось объективными трудностями создания проблемных ситуаций средствами иностранного языка при явном дефиците этих средств в арсенале учащихся. Ещё более сложным представлялось обсуждение на изучаемом языке проблемных ситуаций. Однако весь смысл метода проблемного обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности учащихся, а это не только устная речь, но и другая учебная деятельность, в том числе организация работы над чтением.

1 Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск: Высшая школа, 2001 г. - 522 с.

2 Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста, ИЯШ, 1999, - №2.

3 Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста, ИЯШ, 1999, - №1, - с. 11-18.

4 Рогова Г.В. Методика преподавания английского языка на начальном этапе. - М.: Просвещение, 1998 г. - 294 с.

5 Рогова Г.В., Верецагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 2000. - 232 с.

6 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций - М.: Просвещение, 2002 - 238 с.

7 Соловьевич Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания, ИЯШ, 1999, - №1.

Түйін

Жоғары мектепте шет тілін оқытудың негізгі мақсаты – оқушылардың бөгде мәдениет өкілдерімен қатынаста оқушыларды өзара түсіністікпен толеранттық қатынасты қалыптастыру. Олай болса, шетел тілінің рөлін пән ретінде басқары қырынан қарастыру қажет. Тілі басқа ел мәдениетін білудің негізгі құралы, тірегі. Тіл оқушылар халықтарының тіл байлығына мәдениетіне жол ашады. Басқа халық өкілеттерімен өзара түсінісуге, коммуникативтік қарым-қатынас ашылатын «жаңа терезе» болып табылады. Жаңа коммуникативтік құзыреттілікті жеткілікті деңгейде меңгеру үшін білім алушылардың барлық тілдік әрекеттерін қалыптастыру қажет. Әйтседе, мәтін оқытудың мәселесі шет тілін оқыту әдістемесінде ерекше қарастыруды қажет етеді. Тілдік қарым-қатынас ретінде оқылым өзінің маңыздылығымен, ауқымдылығымен және қолжетімділігімен ерекшеленеді.

Оқылымды шет тілінде оқыту рецептивті қабылдау түсінігін қалыптастыру мен білім алушылардың танымдық құзыреттілігін қалыптастыруда маңызды, өйткені информативті білім беру қабілетін қалыптасырудың негізі. Осы қабілеттерді қолдана отырып, тіл үйренуші қарым-қатынас құралдарының ағымын меңгере алады.

Тірек сөздер: танымдық құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, аутенттік мәтін, әлеуметтік мәдени ақпарат, ақпараттық технологиялар, мотивация, мәтіндегі ауытқулар, ізденістік оқылым, аутенттік ақпарат

Summary

The main goal of foreign language teaching in secondary schools - to offer students the ability to mutual understanding and tolerance towards representatives of other cultures. Based on this, a completely new role is realized foreign language as a school subject. After all, language is the vehicle of the people culture to other cultures and peoples. It opens the students direct access to a huge wealth of the nation, serves as an additional "window to the world", an important means of understanding and communication of representatives of various cultural communities. For the formation of the optimal level of competence is necessary to improve the skills of students in all kinds of speech activity. However, issues related to the teaching of reading has always occupied a special place in the methodology of teaching foreign languages. As a means of linguistic communication dominates the reading on the prevalence, importance and availability.

Teaching to read in a foreign language is intended to provide a receptive mastery of linguistic material and develop cognitive competence of students, as on the one hand, this kind of speech activity, and on the other, to form the basis of information and academic skills. Based on data from the skills a person is able to navigate the modern information flows.

Key words: cognitive competence, communicative competence, the authentic text, socio-cultural information, information technology, motivation, word gaps, search reading, authentic information.

MANIPULATION OF THE LESSON STUDY TO FORM AND DEVELOP PROFESSIONAL SKILLS FOR MATHEMATICAL STUDENTS DURING THEIR TEACHING PRACTICE

Dr. Nguyen Huu Hau – *Faculty of Natural Science, Hong Duc University, 307 Le Lai, Thanh Hoa City, Vietnam*

This article focuses on the application of the lesson study process to form and develop professional skills for mathematical students. The research results in this area are expressed through teaching a specific lesson in a secondary school, and have been used successfully in Vietnam.

Key words: lesson study, teaching practice, professional skill, mathematical student

1. INTRODUCTION

Effective improvement of pedagogical practice is the enhancement quality of teacher training in pedagogical school. Nowadays, there are many theoretical studies and practical to improve their teaching practice. However, it has not been mentioned much. Meanwhile, lesson study is considered to be a model, tools, or measure to develop business for teachers. Therefore, how to use the lesson study to form and develop professional skills for mathematical students during their teaching practice as the way to enhance the quality of teacher training that mentioned in this article.

2. CONTENT

2.1. *Some characteristics of the lesson study*

"Lesson study" in Japanese means "jugyokenkyu", its origin in the history of Japanese education, emerged from the Meiji period (1868 - 1912), that is research and improvement until the lesson became perfectly [3]. From the late last century (1990); lesson study was introduced into the United States quickly. By Lewis, c., et al (2006), there were the lesson study groups in 24 universities in the U.S. In Asia, it appeared in a number of countries, such as China, Singapore, Indonesia, Thailand, Vietnam,...

Catherine (Catherine and Rebecca, 2006) describes the following of three main characteristics of the lesson study:

- To help teachers recognize specific form of teaching and learning in a classroom. When teachers observed a classroom, he (she) can develop a common understanding what good teaching practice. This helps students know about knowledge they learned.

- To put students in the position of the center trug activities for professional development. By observing and discussing about what happen in the classroom, teachers can assess the pupils' learning and understanding thoroughly to make innovation in teaching.

- Teachers are central to professional development [1].

To form a lesson study, teachers act as a research practice. This will require them to have background knowledge of mathematics and advanced teaching methods to study and propose new theories to innovate teaching methods. Lesson study process have three steps: planning, observation and reflect discussion [2].

2.2. *Applied lesson study to form and develop professional skills for mathematical students during their teaching*

2.2.1. *The status of the teaching practice and the occupational skills training today*

The fact that, occupational skills training for teaching students in general, for students in mathematics teaching in particular not enough attention and realistic. The knowledge and skills that they learned in favor of the theory. Our survey was conducted at a number of university where the teacher training. The results showed that teaching practice in mathematics teaching have from 6 to 8 credits. They range teaching practice in from 8 to 10 weeks. Maybe, there is enough time to form and develop professional skills in the best way.

Teaching practice emphasizes the form of the teachers' practice (try to to the teachers' work). This has some disadvantages, such as the approach of knowledge towards teacher than learner. Students who are only interested in how to teach and impart knowledge content of the lecture rather than focusing on the way to learn of students properly; the way of thinking of all knowledge, the situation of learner can occur. Instructors in teaching practice primarily focus on solving course content, time allocation, expression, presentation boards,... On the other hand, the capacity of teaching practice instructors mostly repeats. Problem - solving skills, communication experience, thinking professional activities mainly on personal experience. Furthermore, hierarchical relation within guidelines for the teaching practice that teachers are always right, this reduces the initiative and creativity foods of internships.

We believe that, in order to form and develop professional skills for mathematical students in a sustainable manner should be considered as teaching practice environment for students to study and manipulate. They apply theoretical knowledge into practice and need to know relative, research, propose new ideas and solution to improve the current teaching practice. In other words, in the course of their teaching practice, students are not only taught

but also set the research to establish and professional skills.

2.2.2. Steps

In this section, we are interested in the application of the lesson study process in the construction of the steps taken shape and develop two basic professional skills for students during their teaching practice.

When teaching practice, trainees participate as an observer, the research and the teaching practice in the classroom. Collective pedagogy that teachers have professional experience and has worked at professional schools. Therefore, when conducting research lesson, the participant include: trainees, high school teachers, lecturers in mathematical teaching methods.

Process of study lesson in teaching practice include:

Step 1: planning for teaching preparation

In preparation for the study, lecturers help teaching practice instructors and students understand the purpose and role of research in the formation and development of professional skills for students.

Before conducting teaching, trainees need to understand what pupils learned previously. Design lesson to be really consistent with the mathematical pupils' ability. Each class has its own characteristics which students must work directly with the new pupils' feedback correctly. Based on the planned distribution of teaching programs, selecting a research paper, the team then discuss it together and unified teaching plans, ideas. The research group give facilities, equipment to serve for unit. All people have equal right and duties when proposing ideas, their views on related to the preparation of lesson taught.

The study was conducted at Le Viet Tao high school in 2 months of the first 2012, an audience of pupil in grade 10, there were 3 classes (118 pupils). Based on the distribution program, we discussed with the selected instructors and lesson related to the Cosin theorem for triangles in geometry 10th grade program. We all agree to compose all innovation - oriented teaching method: the thinking process of students is shown through the answers to the teachers and students can see clearly. Students have to receive new knowledge in the lesson actively. The design of questions and activities aimed at solving problems that students will face. This helps pupils develop thinking, keep lesson and apply knowledge to solve lesson's problems.

Step 2: Implementation and monitoring

A member will teach illustrated lesson in the classroom. The teachers and students act as observers and recorded the movements of the content classes, methods, means of teaching. Other activities of the trainees, especially sighs, behavior, attitudes in interaction with learning materials, peers and teachers,...

Observers have to understand the thinking and feeling of students receiving inside. While observing, people do not necessarily have to sit behind the class, they should choose a position to observe the activities most trainees and students. For materials used in the discussing step, in addition to the recording, photographic media, or other notable happening during that time. It is not only observed the trainee teaching but also to observed pupils' learning. This is not a common observation which an observation study to obtain information as a basic for improving the teaching of each lesson.

Step 3: The discussion and reflection

In the thinking and discussion process after the teaching lesson, all members comment the way of teaching, effective lesson the pupils' perception. It should be note that not only comment on the activities of the intern teaching, but also pay attention to thinking, pupils' problem solving. People need to consider the use of teaching facilities. The results will discuss measures to make improvement, solving situation are not conductive to pupils' learning activities.

Each team member need to speak up lesson thinking, their views on lesson for comment, addition and further improvement of the lesson. This is not action capability assessment, the students' qualities that pondering and sharing of pupil's learning to improve the lesson's effectiveness. After editing and completing the lesson teaching in other class after 1st draw lesson, both of groups continued to observe and record the pupils' process. The selection continues to teach lesson study is not entirely depend on the team's decision. However, each time teaching will not be the same due to the change in the pupil's audience. The teaching situation will be different observation. By analyzing, thinking to enrich learning experience for trainees and teachers.

Through research on the lesson, the team has worked together from step 1 to step 3. Internship as the real teachers. This approach contributes to the formation and development of professional skills for teaching more than pedagogical practice organization.

2.2.3. The results of research and analysis through teaching and learning mathematics situations which are conducted at a high school in Vietnam

To illustrate for this process, we will present the three-step case study in the Middle School Le Viet Tao, the research team included four teaching practice instructors and 7 teaching practice students, 2 instructors who teaches math teaching methods at Hong Duc University. Students Kieu Trang made lesson plans. Diagram implementation of research in teaching lessons cosine theorem in the triangle as follows:

No. 1: Most students have not yet wanted to learn cosine theorem in the triangle, students do not access to the theorem by induction, or inference which is introduced the theorem directly; teachers do not use forms of group learning; students do not deduct the theorem; cause some questions are not yet clear and specific so students do not feel confident to answer; some questions require to recall of knowledge learned Pythagorean theorem, which do not need to think so students do not feel pleasant to answers.

The team of studying, discussion and editing:

- Prior to the lesson the teacher made needs to learn the cosine theorem in the triangle by a practical situation: "People need to dig tunnels through the mountains. Calculate the distance from the foot A in this side to the foot B in the other side (the length of the tunnel), know that a point C make with AB an angle 60° and distances $AC = 2$ km, $CB = 1$ km";

- Instruct students to access the theorem by the induction coordinate with the cooperative forms of teaching in groups as follows: Consider the case that the triangle sides and angles in between them, such that the angle A and sides b, c . Calculate the side a . First we consider the special case, with the corner A is $90^\circ, 120^\circ, 60^\circ, 30^\circ$.

+ Group Activity: Divide the students in the class into 4 groups, each group consider in one case.

+ From the results of each group, guide students to predict with any triangle ABC , then $a^2 = c^2 + b^2 - bc$. \square

. Which is the ratio of the angle trigonometry A in the box \square , or in other way, what's the quantity for the box which depends on the angle A ?

- Instruct students to express theorem accurately and proving theorem.

No.2: - The teacher made the problematic situation to attract needs to look, discover the cosine theorem in the triangle for students;

- Teachers aggregate group results in the following table:

A	a
30°	$a^2 = c^2 + b^2 - bc\sqrt{3}$
60°	$a^2 = c^2 + b^2 - bc$
90°	$a^2 = c^2 + b^2$
120°	$a^2 = c^2 + b^2 + bc$

Based on the above table, students can predict and fill in the blanks trigonometry values $\sin A, \cos A$. From this, students express the theorem exactly;

- Teachers guide students to prove theorems;

- Teachers strengthened theorem through the exercise.

Observe students: Students are interested in seeking, discovery theorem, the group study effectively, students express the theorem exactly; students meet difficulty in proving theorems; the strengthen part do not yet show the recognized, represented activity and advanced exercises.

The team of studying, discussion and editing:

- The author of this article suggest changing approach theorem as follows:

Activity 1: Suggestions motivation to detect theorem:

Consider the particular case: If the right angled triangle ABC , with hypotenuse $BC = a$, right angled sides $AC = b$, $AB = c$. We had the relationship between the sides in the Pythagorean theorem: $a^2 = b^2 + c^2$ (1).

- Thus, when we know the two edges b, c and angles in between $BAC = 90^\circ$, we can calculate the edge by the formula (1).

Teachers lead students to think and formulate the hypotheses:

- If $BAC = \alpha$, $0^\circ < \alpha < 180^\circ$, how to calculate a ? Compare with the formula (1). This formula depend on b and c and does it depend on α ?

- Assuming unchanged length edges b, c and let α change.

If $\alpha > 90^\circ$, then the side BC of this triangle is longer than the hypotenuse of the triangle ABC . Then the triangle ABC has the angle A is equal to α , then a^2 is represented by b, c as: $a^2 = b^2 + c^2 + d$, $d > 0$;

- Trying to consider a degenerate case: if $\alpha = 180^\circ$ then B, A, C is aligned and we have $a = b + c$. Since

then: $a^2 = b^2 + c^2 + 2bc$.

To form a hypothesis: Can it be predicted in the case $\alpha > 90^\circ$, we have:

$$a^2 = b^2 + c^2 \pm 2bc \cdot e \quad (2), e \text{ is the real number.}$$

Hypothesis Testing

- How the number e in equation (2) depends on α ?

- Compared with the relation (1), e can be either $\cos \alpha$ or $\cot \alpha$ because if $\alpha = 90^\circ$, when the triangle ABC is right angled at A , then $e = 0$ will infer to $a^2 = b^2 + c^2$.

- From the relation (2) we have e cannot be $\cot \alpha$ because if $\alpha = 180^\circ$, then $\cot \alpha$ is not defined. Predicting $e = \cos \alpha$. When it changes into (2) to select and sign (-) in equation (2) will be satisfied.

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha = a^2 = b^2 + c^2 - 2bc(-1) = a^2 = b^2 + c^2 + 2bc$$

If $\alpha < 90^\circ$ the side BC of the triangle is shorter than hypotenuse, then $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha$ is satisfied because $2bc \cdot \cos \alpha > 0$ since $\cos \alpha > 0$

Continue to lead students to cosine theorem in the triangle.

Experiment with equiangular triangle ABC , then:

$$a^2 = a^2 + a^2 - 2 \cdot a \cdot a \cdot \cos 60^\circ = a^2 + a^2 - 2a^2 \cdot \frac{1}{2} = a^2$$

Conclusion: For every triangle ABC , we have:

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A; b^2 = a^2 + c^2 - 2ac \cos B; c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos C$$

Activity 2: Prove the theorem.

- Control the students prove the theorem as follows:

Teacher's control is expressed through the following guiding questions: Which knowing knowledge is related to the expression of $2bc \cdot \cos A$. Require to answer this question to recall the concept of scalar product of two vector $\overrightarrow{AB}, \overrightarrow{AC}$ which have the length equal to c, b respectively.

Which knowing knowledge has contact with the number a^2 ? Ask student to perform $a^2 = \overrightarrow{BC}^2$. From above remark, let show how to prove the equality $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A$

- Teachers can suggest some strengthening exercises as follows:

+ Back into the issues mountain tunnels in the beginning suggestive situations for the theorem, using the cosine theorem in triangle, calculate segment AB ?

+ Consider following propositions, which propositions are true, any false statement, please explain?

a, In triangle ABC , angle B be calculated through sides a, b, c by the formula $\cos B = \frac{a^2 + c^2 - b^2}{2ac}$?

b, In the triangle ABC , $\cos B > 0$ if and only if $a^2 + c^2 > b^2$?

+ We can use exercises which calculate the angle through the side of the triangle, the edges through the other two sides and the angle in between, the practical problem apply the theorem to help students express it.

No.3: Students have occupied the theorem effectively, apply it to solve related problems.

3. CONCLUSION

Research results also showed that the application of the lesson study model on the formation and development of professional skills for teaching mathematics students during their teaching practice process has proved effective. However, using lesson study in their teaching practice will encounter many difficulties and obstacles ahead. However, with the inherent characteristics, as shown above, the lesson study will be selected to develop in teacher training to respond the demand of innovated education.

1 Catherine Lewis - Rebecca Perry, 2006. Professional development through lesson study: Progress and Challenges in the U. S. Tsukuba Journal of Education Study in Mathematics. Japan. ISSN 0919 - 3928. Vol. 25.

2 Tran Vui, 2006. Using lesson study as a tool for professional development of mathematics teachers. Education Magazine, No. 151, 18-20, 26.

3 Teachers College Columbia University (30/12/2009), "What is Lesson Study",

Түйін

Мақалада практика кезінде математика сабағында студенттердің кәсіби дағдаларын қалыптастыру жіне дамыту мәселелері қарастырылады.

Тірек сөздер: сабақты талдау, оқытудың тәжірибесі, кәсіби қабілет, математика студенті

Резюме

Данная статья посвящена использованию исследовательских процессов проведения уроков для образования и развития профессиональных умений студентов педагогических университетов в области математики. Достигнутые успехи в этой области по улучшению методики и проведению конкретных уроков в одной из школ, были успешно использованы во Вьетнаме.

Ключевые слова: изучение урока, практика преподавания, профессиональные навыки, студент математики

УДК 373.2.016:51(597)

CASE STUDY IN FAMILY MATHEMATICS EDUCATING FOR KINDER – GARTEN CHILDREN

Lecturer, PhD Chu Cẩm Thơ – Faculty of Mathematics and Informatics, Hanoi National University of Education, 136 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Mathematics plays an important role in children's thinking forming, practicing and developing. Almost all of children already have some knowledge in simple part of Mathematics before going to school due to interactions with parents, relatives and self-learning from the world outside. In kinder-garden age, children is formed their thinking according to the senses movement, communicating with people around them. Therefore, early educating Mathematics for children through playing included learning is necessary. The article introduces some family Mathematics educating case study that can help parents join in kinder-garden children educating process.

Key words: Mathematics educating, kinder-garden children, number sense, geometry thinking, corresponding rule

1. Introduction

In some studies of Berch (1998), Bruer (1997), Case (1998), Gersten and Chard (2001), and some others showed that all most all of children already have some knowledge in simple part of Mathematics before going to school due to interactions with parents, relatives and self-learning from the world outside. With them, it is not necessary to have an exactly definition of “number”, “calculus” or “shape”. Because visual is the most effective tool for children in understanding and practicing.

According to studies of the famous psychologist Jean Piaget (Piaget Psychology, Education Publishing, 1996), stages of children development can be divided into **Motivating senses stage** (from 0 to 2 years old) and **Before having clearly manipulation stage** (from 2 to 7 years old).

In Motivating senses stage, children's intellect is formed and exposed a wide range of skills to recognize the world outside. They actively discover the world. To help children develop their thinking, a positive environment need to be created for children to maximize their senses. Therefore, psychologists recommend parents should not restrict children's spaces and let them play in natural environment and different environments.

In from 2 to 7 year old stage, according to the study of J. Piaget and his colleagues later, children develop their mimic skill and learn the expression ability. Along with the strongly language development, the social rules capturing (particularly rules of conduct and ethics), children also receive quickly mathematical knowledge including geometry and number. They have the ability to self-discovery and accept knowledge about the number (count, the corresponding of number to the number of elements of set, the value of the number, comparison, and the natural sequence laws). About geometry, children can receive ideas and recognize through some basic two-dimensional and three - dimensional performances. Some children can perform and identify some different simple shapes such as triangles (3 edges), quadrilateral (4 sides), square (equal sides) or rectangles (like doors).

In modern society, children have opportunities to expose to various material and information environment. However, according to a research of POMATH Education joint stocks company in 2012 with over 2500 parents in Hanoi and studies of psychologists found that children in the before school stage (from 4 to 6 years old) now are having smaller chance to expose to outside school education environment in a positive way, especially family education. While studies have shown the huge benefits of family education to children, the young families in Vietnam have difficulty in organizing educational activities for children (hereinafter referred to as playing with their children). On one hand, young parents lack facilities and time, and on the other hand, they are also shortage of the understanding of organizing family education for children. Many children early get acquainted with the modern

computer games and media. Many of them lived in closed houses and be limited contact with the outside world because of safety reason.

In the last 3 years, with the willingness of some parents, we have conducted a number of studies in order to create individual or group education activities that can help children receive Mathematics knowledge and develop other capacities through playing (in collaboration with training department – POMATH Education joint stock company).

Within the study framework, we would like to introduce some situations that help parents can play with their children without compulsory Mathematics learning activities.

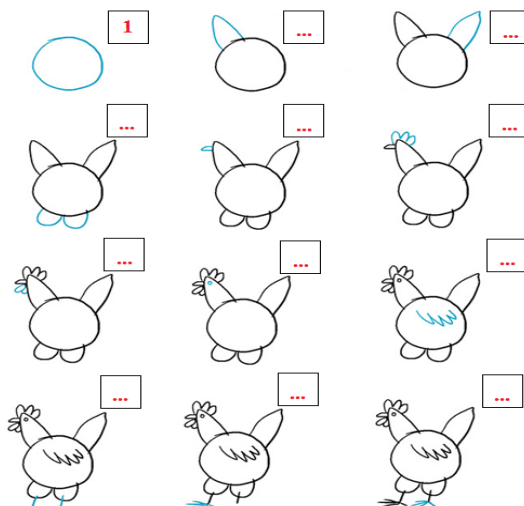
2. Some cases of family Mathematics teaching for kindergarten children

2.1 Forming corresponding symbols

In this case, due to some non-Mathematics activities (coloring, finding ways, connecting numbers), children are gradually formed a working habit by realizing corresponding law. It is perhaps the correspondence among colors and activities or logical correspondence. Hence, children are trained capacity of observation, analysis and synthesis.

Example 1: Coloring pictures

Parents and children draw a chicken together and number the steps. Children will not only know drawing rule but also figure out the relationship between numbers and drawing steps (picture 1). This activity can be used for children age 3 years old and older.



Picture 1: Drawing a chicken steps

Example 2: Find the way in the maze (for children age 4 years old and older)

Situation as follow: “Тю lost in a numbers’ forest, can you help him find the way back to the forest gate”. Parents create the picture (can be the same as picture 2), after that the game can be started as follow: Тю now is standing at number 9, the numbers are in descending order from 9 to 0 on the way, forest gate is at number 1.



Picture 2: Finding way in the maze

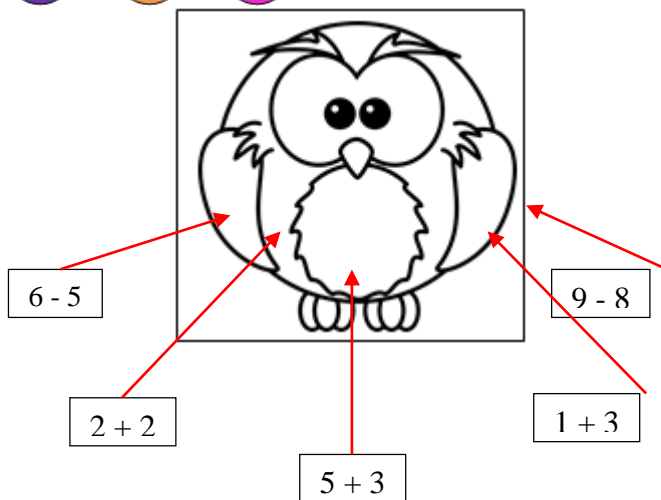
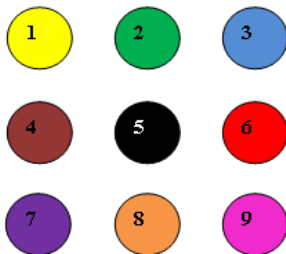
Example 3: Drawing by connecting the numbers (draw a mermaid (picture 3), for children age 4 years old and

older). This example helps children become familiar with and interested in the numbers.



Picture 3: Drawing a mermaid

Example 4: Coloring as the palette (for children age 5 years old and older). You can change the calculations from easy to difficult.



Picture 4: Drawing an owl

Forming number and shape symbols

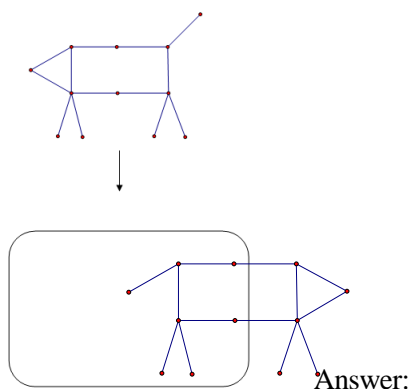
Playing with matchsticks or calculus sticks to create numbers and shapes can help children practice their puzzle out skill, skillful hands, geometric and numerous thinking.

Example 5: Playing with matchsticks

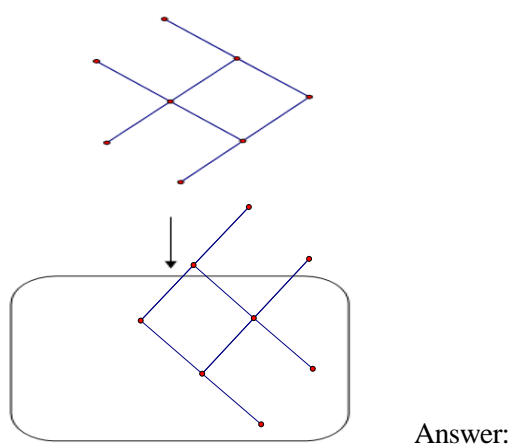
a. Creating number as given form

0	1	2	3	4
5	6	7	8	9

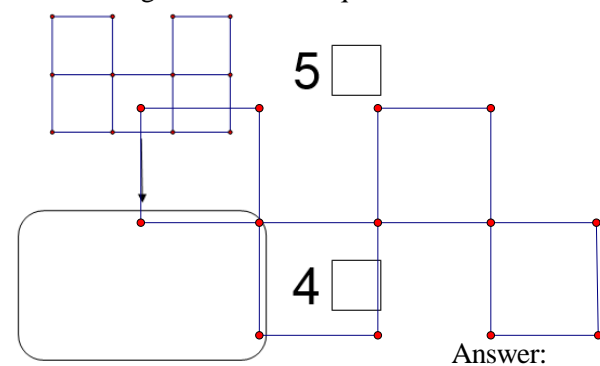
b. Moving 2 sticks to have a reverse direction going dog



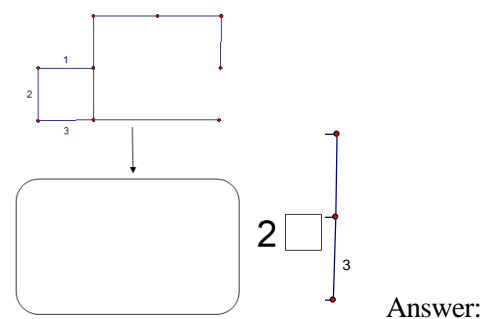
c. Moving 3 sticks to have a reverse direction swimming fish



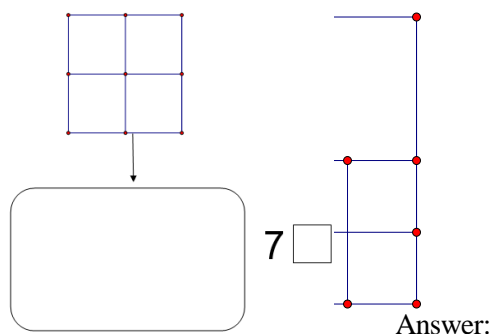
d. Moving 3 sticks that 5 squares decrease to 4 ones



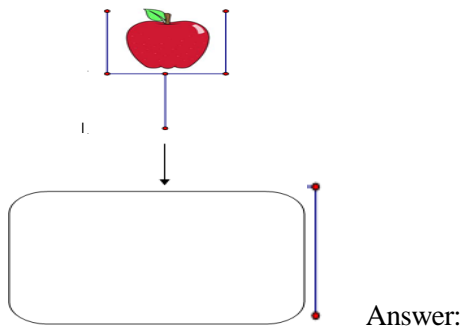
e. Moving sticks number 1, 2, 3 to other places that create 2 squares



f. Moving 2 sticks to create 7 squares



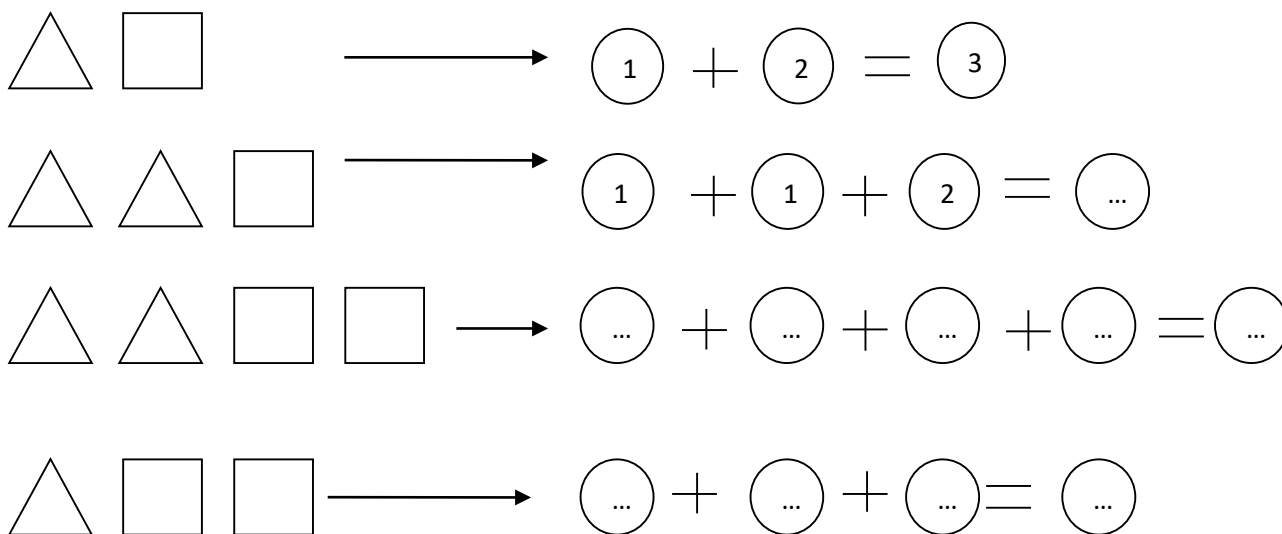
g. Moving 2 sticks only to get the apple out from the cup



2.2 Forming a finding rule habit

In this situation, game “skipped count” (similar to count 5, 10, 15, 20), drawing follow a rule can be used to form a finding rule capacity for children.

Example 6: Numbering as the shapes



Parents can create as some simple rules in the real life to play with children. For instant, “this year, Dad is older than Mom 1 year old, in the next year, how many is Dad older than Mom?”; “You are older than your sister 2 years old, you are 5 years old, so how old is your sister?” In order to help children learn geometry, parents can describe structures for children while playing with them. For example, a milk bottle or bean bottle can be used to visualize the cylinder (roll these bottles on the floor), a ball can be used to visualize the sphere (roll on all sides), a gift box can be used to visualize the cube. In playing time, parents can ask children some questions or encourage them ask to create an environment of discovery rules, characteristics of shapes or phenomena. When seeing similar things, children need to be reminded to have the association and practicing.

3. Conclusion

The cases mentioned above have been tested with children from 4 to 6 years old in POMATH Mathematics center since October 2012 to August 2013. There were 36 children and parents joined. Each week, children and parents played together 01 hour under guidance of teachers. Documents are delivered to parents after 10 weeks. The results showed that the suggested examples are absolutely easy to practice at home. The effect is active and joyful

atmosphere. Children are trained many skills, especially discipline consciousness, language and Mathematical thinking. They enjoyed and be more obedient.

According to these results, we recommend that parents should use Mathematical games and activities in family living. It brings not only cultural but also educational benefits to children.

1 Russell Gersten and David J. Chard (2001) - *Number Sense: Rethinking Arithmetic Instruction for Students with Mathematical Disabilities*, <http://www.ldonline.org/article/5838/> (dated January 1st, 2012).

2 Piaget J. (1996), *Piaget psychologist Anthology*, Education Publishing House.

3 Chu Cẩm Thơ and colleagues (2012), *Educating Mathematics individual orientation for children program – POMATH*, POMATH Education Joint Stock Company.

4 <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/projects/mepres/primary> (dated January 20th, 2012).

Түйін

Мақала кейс технологиясы арқылы бала бақшада математиканы үйрету жолдары қарастырылған.

Тірек сөздер: математика білімі, кішкентай жастағы бабалар, геометриялық ой өрісі, сәйкес келетін ереже

Резюме

Математическое образование играет важную роль в образовании, закреплении и развитии мышления детей. Почти все дети до школы имеют простые представления о математике благодаря общению с родителями и родственниками или самоучению у внешнего мира. В этом возрасте у детей формируется мышление благодаря работе органов чувств, общению с окружающими людьми. Поэтому нужно рано обучать детей математике через урок-игру. Статья знакомит читателей с некоторыми ситуациями обучения математике, которые можно использовать в семье с целью помочь родителям в обучении детей.

Ключевые слова: математическое образование, дети детского возраста, количество чувств, геометрическое мышление, соответствующие правила

УДК 373.091(597)

PEDAGOGY INTERACTION: THE APPROACH TOWARDS MODERN TEACHING

Pho Duc Hoa – *Dr. Associate Professor, Hanoi National University of Education, Vietnam*

The total effect of each mechanism in pedagogy is the intersection of three factors: the teachers - learners – learning environment. The interaction between the three factors depending on conditions and different circumstances. However, the environment of interactive pedagogy is to address interoperability between teachers and learners. Environmental factors to be considered in the state, not static. Thus, the environment has always operated in accordance with the laws of development of the teaching process in order to meet the needs and demands of society.

Key words: interactive pedagogy, interactive teaching methods, cognitive process, learning environment

Introduction

In the process of education, the interaction between these factors: the teaching-learning and the environment are considered as a whole and the entire dien. Day interactive learning environments pedagogical consideration and research examined under a variety of multi-dimensional base. Starting from practical teaching, we discuss the pedagogical interaction in teaching modern perspective.

Content

Pedagogy interaction is considered as a current of thought in modern teaching. In the nineties of the 20th century, the French author and C.Margolinas G.Brousseau studied the interaction between the different elements of teaching activities. In education, the dialectical interaction between the two activities of teaching and learning have been studied for a long time. However, current interactive pedagogical activities are understood to include three elements: teachers – learners - environment. The book of Canadian Jean-Marc and Madeleine Roy Denomme (2000), *"Toward a interactive pedagogy "* is said to be typical. This is an approach that emphasizes active learning relationships between teachers - learners - environment. This approach tends to show teaching based on learners. Interactive Pedagogy is a new approach to teaching, this teaching approach has been applied successfully in Africa, Canada and continues to be popular

Thought interactive pedagogy of this Canadian author has some limitations. Environment is shown on the extensive margin but is considered static factors, default, is available and directly affect the teaching. Educational practice shows that environmental factors affecting teachers and the school are always in a state, this factor should change continuously both teachers and learners to consider and mention. Besides, in research of M.Roy & JMDenomme "interactive pedagogy always brings the excitement of learning and create effective lessons, but studies have not shown how to create excitement as well as the way to improve the quality of lessons. Perhaps, from

ideas to realization of the process is an arduous perform...

In addition, the study of the author C.Comiti, M.Artigue .. mentioned pedagogical activities interact with active elements are placed on top, the role of the teachers orientation was confirmed in the relationship of 4 factors: learners (who to learn)-Teaching (who to teach) - Scientific Knowledges - Environment.

Interactive pedagogy is understood in many ways. There are important notion that teaching is interactive one a philosophy of teaching or pedagogy is interactive teaching methods; Another concept that interactive pedagogy is a teaching style or as a form of organizational learning. We believe that these are different interpretations when considering according to the angle of a problem. In general, it is more reasonable if one can consider pedagogical interaction as an activity in a broad sense. The phrase itself - "interaction" also implies this.

According to the Greek, derived from *pedagogy* comes from a noun and a verb, it means "*child guidance*". The origin of this phrase indicates that the participation of two factors: the guide and the instructions. Nowadays people randomly assimilated into *the teaching and learning*.

According to the dictionary definition of common and specialized current *pedagogical interactive* (interactive pedagogic) is the interaction between teachers and learners in the teaching and learning activities. Lexicographer Hoang Huu Phe said, science *teachers* education, and *interact* is the interaction.

Actually, in the process of education, teachers and learners development in a particular *environment*. So, the environment becomes a requisite and is the third main factor in pedagogical activity.

On this point, the author Jean-Mare and Madeleine Roy Denomme (Canada) launched operation called *interactive pedagogy* demonstrated that the three factors learners, teachers and the environment is a group of key things involved in the learning process by describing the role of each factor and interrelated.

According to the author, teachers interaction is a new vision of teaching and learning activities. It is the establishment of a structure-thinking of how collaboration between teachers, learners and the environment to achieve a solid foundation of knowledge scientific and naturalistic. *interactive pedagogy* is an approach that revolves around the role of the learners, teachers and learning environment. How to understand this as a positive thinking to help educators choose appropriate teaching methods for learners in the environmental impact.

Such interactive pedagogical approach of teaching activity, with emphasis on the dialectical relationship between three factors learners, teachers and the environment.

1. Interactive pedagogy focused primarily on the learner, teachers-learners interactions are the main agents of learning. First of all people who go to school to learn, not the one who will be taught by educators. So, teachers acts as a guide, as a driver. The teaching activity oriented teaching, depending on the learner. This is the concretized in pedagogical methods, teaching how to organize, how to assess the situation in the particular environment...

The view on the direction of education in order to enhance the role learning self-discipline, positive and independent role under cognitive organization, orientation of teachers. According to Carol Blades, learner's learning activities as a process to follow concentric circles rather than a straight line... Circles with awareness comes from experience and learning, while exploring the learner to use all the senses to observe, discover the world around them. Subsequently, learners transition to the investigation, study, in which children themselves think about their learning as well as compare and analyze what we observed, thereby approaching the cultural norms ... Pictures the final effect of this circle is the application. Here, learners can apply what they have learned in the tangle of circumstances in everyday life. Learning is not a straight line, it helps people search and discovery learning in similar situations. Circle of school activities always repeats itself, the concept of the trickiest skills and learners will become more complex and more creative. To acquire *new ones* in the objective world, they must learn the cognitive abilities explorer, search, use and application ... This is the message of active teaching and learning methods, is applied in the type of school today.

As active learners manifested in the activities of every person, especially in the proactive activities of the entity. In education, active learning is considered a key activity of the subject of education. Positive nature of learning is positive perceptions, understanding the desires and aspirations to dominate the knowledge of the objective world.

The process of human perception is the process of research, looking to explore the world. The process of scientific research can be successful, can fail. If successful, scientists have found *a new man*, which we call 'inventions or *research results*. The research results are included in the type of school through the *course* content to help learners dominate the knowledge accumulated by mankind. Thus, the cognitive process of learning is the process of cognitive problems have been studied. However, in learning, the learner must actively, actively explore unknown things for themselves. Over time, the school will gradually accumulate knowledge capital and self-change yourself. At a certain level, the study will be positive nature of scientific research and the learners to find out what new knowledge to humanity.

Positive perceptions of learning activities related to *motor* learning. Learning proper engine will generate *excitement*. Excitement is the first facility of *self-discipline*. The excitement and sense of self are two psychological factors to create positivity. Positive thinking creates folds *independently* of awareness. Independent thinking is the

source of *creativity*. And this is the goal of education, training product is the human dynamic, creative, independent thinking and harmonious development of personality.

Positive learning embodied in various activities such ardent opinions all building; positive presentation of the issues raised, or to ask questions, not satisfied with the answers of all people, including their own answers; hard thinking before the problems; persistence solving exercises in many different ways.

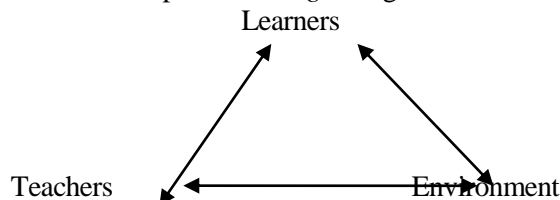
It can be raised following the low to high level of positive learning:

- Mimic: The action efforts in the form of teachers and friends ... (Practical skills: applied in similar situations)
- Explore: The independence of thinking when solving problems, looking for different ways to solve a problem ... (trickiest level is applicable in different situations, modified)
- Self-discovery: learning problems in school who discover themselves and solve problems, develop critical thinking (creative activities are undisclosed and development)

2. *Interactive pedagogical activity is mainly based on the interaction between learner, teachers and environment* basic orientation, which fully evaluate the role of learners, teachers and the surrounding environment as well as special attention to the relationship between these three factors. All interaction between teachers, learners, environment for the purpose of supporting and promoting the teaching and learning activities. We can say, without a lecture is not interactive pedagogical interactions. But the interaction does not mean merely poses questions and answers. The interaction only when the learner tries to learn to operate the machine to adjust the learning process. Thus the interaction expressed by activity, u feedback, adjustment and readjustment, it does not just stop at the language but also to convey the issues nonverbal communication through various activities during school hours.

In the traditional sense, there is always an interaction between two factors: the teachers and learners. Thought interactive pedagogical impact of Tuesday's work-environmental factors. This is a proper perspective and clearly reflected in current educational practice. All three agents have a dialectical relationship of mutual influence, infiltrate each other, influence the outcomes of learning activities. For example, when introducing the different places in the field of geography, who taught art and shared understanding of regional characteristics where learners live and learn to give illustrative examples closer to life of learners; selecting the language used in teaching must take into account regional characteristics, geographical characteristics of learners ...

3. *Mechanism of interaction in pedagogical environment* is the movement of the interactive process of teaching. Can express this mutual relationship in *the triangle diagram interactive pedagogical activities* as follows:



Looking at the diagram, we see the form of interactive pedagogy in teaching practice:

- ☐ Interactive Teachers – learners;
- ☐ Interactive learners – environment;
- ☐ Interactive teachers – learners - environment.

3.1. Interaction of *teachers & learners* is shown the interaction of the two-sided nature of the teaching process. Training activities (teachers) and learning activities (learners) take place simultaneously and in parallel. This relationship brings the dialectic interaction: design instructor - learners construction. Interactive *learner-oriented* Activities, highly active role, under the learner's active role in the organization and coordination of the training. Modern education that learning activity plays a key role in school time. This is the basis for the study and application of active teaching methods in different types of schools.

Thus, the organization of the knowledge learned dominate through activities should always be used in class time. Here, the teachers acts as guide and coordinator, learners actively participate in solving the problems of the lesson. Activities such as practical, experimental; group discussion or cooperation; finding and collecting information to solve problems in the projects, brainstorming to develop learners' critical thinking ... always been implemented in the school. It is through these activities, the interaction between teachers and learners are seen in modern theories of teaching: teachers are the operators, the self-control in their learning process. The training imparted knowledge not available to the school that teaches learners how to find that knowledge.

3.2. Interaction of *learners & environment* plays an important role in the process intellectual development, and the formation of moral character for the school. Educational practice shows, the relationship between the learner and the environment is expressed in many different angles.

About nature, the environment impact study by the climatic conditions, the regions, the geographical conditions ... where the learners live and study

Regarding space, the environmental impact study anywhere, everywhere: in families, in each region town and village, the school and the classroom, in society at the level of the widest ... The different spatial locations will influence and interact with different learners. The family is the biological interaction, nature of love and responsibility, in the school's pedagogical interaction, orientation for the personality development of learners, in the social interaction between people through exchanges and the mass media ...

On time, environmental impact learners in school every moment, every hour of every day, every month for each year of life. The transformation of time associated with the transformation of history, they will impact on the school, altering perceptions and thinking of the learners that

Environmental impact on learners from diverse sources of information different from the advice of his parents in the family, from the teachings of the teachers in the school, from exchanges with friends, colleagues and people surrounding the sources of information from newspapers, magazines, documents and reference books, from television and the internet ... This is the interaction between the learner with external social environment difficult to control because the information is not appropriate or consistent with the school. Thus, where the environment is revealed and promote intellectual ability itself. Good environmental conditions are favorable for the formation and development practitioners who comprehensively. In contrast, the impact on the environment in ways that are beneficial to society.

3.3. Teachers – *learners- environment* interaction is between three overall in pedagogy factors. Three agents of the 3 vertices of the triangle pedagogical interaction is considered as a mechanism of action in today's teaching. However, when the third agent - environmental factors are overlooked in the process of teaching operating activities. This is a misconception in education. Here, environmental studies and the review status, tend to change and to impact people from many teachers and learners

a. *family is the first outside environment* greatly affects the personality of the learners by various factors such as heredity, the customs, economic conditions, the value of family counseling of parents in the education of family members

Genetic factors are more influential to the formation and development of the personality of the family members. Intellectual potential of each person having origins from genetics, but the genetic characteristics can be promoted or eroded away by factors outside the educational environment.

Family traditions and routines, lifestyle affects each family member. In addition, economic factors in each family has an impact on the school. The conditions of economic and spiritual values in each family as the basis for shaping the personality of the learner.

The traditional values of family influence education in the ethical, lifestyle (to respect, the emotional attitude, sharing, empathy ...) and it is expressed in schools and in society.

The family's interest in the expression of the learning center of learning at home, in regular contact with schools also have an impact to the teachers and learners. Teachers have more responsibility also keen learners clear and conscious in learning activities.

Thus, the interaction between family and school is the first step when learners interact started its academic activities. Factor is always there for the family throughout the years of school children learning in the secondary school types.

b. *school* are from families where education learners to become good citizens of the society. The school plays an important role in the lives of learners and teachers.

In terms of administrative and school leaders to interact with the pedagogical activities related to decision-oriented teaching organization, the working conditions of teachers, the learning conditions of learners.

The school is a small society of learners. This is where learners are taught *to do the* first step, preparing them to enter the baggage future life. School environment where the formation and personality training for learners

c. *Classroom Environment* be interpreted as scaled environment in the school in which pedagogical activities. It includes the issues of space, time, light, sound, the arrangement of the classroom, ...

□□ *Decorative, arranged* in science classes required; how to decorate Pros conducive to learning and teaching. The teachers and learners can easily deploy tasks and various activities in the classroom

□□ *Classroom space* must be the teacher. It's not only served time for teaching and learning activities in the classroom. Physical space as tables, chairs, blackboards, the audiovisual teaching facilities (Projector projector, smart board Smartboard ...) and psychological space (suitable location for each learner ..) is the problem that teachers and managers must always interested in solving

□□ *Time* is a calendar, a schedule that teachers and learners must follow. Time for each subject, each *credit* credit should be appropriate for school audiences. He teaches the computer's internal clock when education lectures to avoid boredom necessary to select a different time for each teaching lesson content.

□□ *Air, light and sound* are the environmental effects of activities catering for learning. These factors create conditions for teachers and learners to perform the tasks of teaching and learning.

In a classroom environment interaction between teachers and learners who always takes place in the course contents or *credits or modules*. The interaction between teachers and learners in the class and the method to organize teaching differently. The teaching method is to establish the relationship between teachers and learners in the teaching environment. Teachers create teaching environment friendly and safe, and learners responded positive environment in the same direction and both the quality and effectiveness of learning

Comparison of teaching environment

Traditional Learning Environment	Modern learning environment
1. Obtain your traditional teaching-centered	1. Study learner center
2. Single sensory stimulation	2. Multi-sensory stimulation
3. One-way direction of development	3. Growing range attack
4. Single media, single power	4. Multimedia, multi-functional
5. Working separately, the individual	5. Collaborative work, interaction
6. Transmission of information	6. Exchange of information
7. Passive Study	7. Active learning, I discovered heart
8. School events, Schools based on available knowledge	8. Tuition is based on critical thinking, creativity by job decisions
9. Teaching based on responsive, regeneration template	9. Teaching based adaptation activities as intentional
10. Isolating situation, not reality	10. Actual situation, authentication

(PROAP UNESCO, 2002)

4 The social environment is a great environment for teachers, learners and social environments affect teaching activities in the field of political institutions, the policies of the State, the orientation and reform education, education laws, as well as the implementation ... Besides, economic development conditions have a significant impact to the teachers and learners. The impact of the physical environment, spiritual environment, environmental education ... will always penetrate into operation interactive teaching and learning. Social environment that embraces pedagogical interactive environment, social environment creates favorable conditions or inhibits the development of education.

In addition, environmental technology and information communication ICTs have a significant impact to the modern teaching. Table comparing this clear expression of today's learning environment.

Conclusion

In summary the total effect of each mechanism in pedagogy is the intersection of three factors: the teachers - learners – learning environment. The interaction between the three factors depending on conditions and different circumstances. However, the environment of interactive pedagogy is to address interoperability between teachers and learners. Environmental factors to be considered in the state, not static. Thus, the environment has always operated in accordance with the laws of development of the teaching process in order to meet the needs and demands of society. The active teaching methods and teaching with technology and proposed the following applications also followed this trend

1 JMDenomme ' & M.Roy, 2000. *Towards an interactive pedagogy*, Youth Publishing House, - Hanoi, - pp. 12-45.

2 Pho Duc Hoa, 2009. *Active teaching and learning approaches in primary*, HNUE Publishing House, - pp. 5-29.

3 Pho Duc Hoa Ngo Quang Son, 2011. *Sonmethod teaching and technology in pedagogical environment interaction-HNUE Publishing House*, - pp. 7-33 & 99-120.

4 Moyles J., Hargreaves L. ..., 2003. *Interactive teaching in the primary school*, Open University Press, Maidenhead, - Philadelphia, - pp. 35-69.

5 Sigrid Norris, 2004. *Analyzing Multimodal interaction-A methodological framework*, - New York, - pp. 16-78.

6 Applying Constructivism and inquiry teaching models in volume-temperature relationship of gases (charles law), 2006. SEAMEO Regional Centre for Education, Penang, Malaysia, - pp. 10-25.

7 Handbook for the Master of Teaching program, 2007. University of Calgary, Canada, - pp. 23-39.

8 [http // www.google.com/inquiry;inquiry teaching, discovery learning ...](http://www.google.com/inquiry;inquiry teaching, discovery learning ...)

9 [http // www.google / pedagogie interactions](http://www.google / pedagogie interactions)

Түйін

Мақалада педагогикалық ортадағы мұғалім-оқушы - орта аралығындағы өзара іс-әрекет механизмы қарастырылады. Әр түрлі жағдаяттағы іс-әрекеттер екі немесе үш адам арасында болуы мүмкін.

Тірек сөздер: педагогикалық қарым қатынас, интерактивті оқу әдістері, танымдық үдерісі, оқу ортасы

Резюме

Механизм взаимодействия в педагогической среде это взаимодействие трёх составляющих: учителя-учащегося-среды. В разных ситуациях и ситуациях это взаимодействие может происходить между двумя или тремя составляющими. Конечно, в педагогической среде это взаимодействие чаще происходит между учителем и учащимся. Фактор среды рассматривается в мобильном состоянии, а не в статическом. Таким образом, среда всегда меняется вместе с развитием по законам учебного процесса с целью обеспечения спросов и требования общества.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, интерактивные методы обучения, когнитивный процесс, обучающая окружающая среда

УДК 373.2.091.64

DESIGNING NON – STANDARDIZED TOOLS BASED ON THE FIVE-YEAR-CHILD DEVELOPMENT STANDARDS OF VIETNAM

Le Bich Ngoc – *PhD of Education National Institute of Education Sciences of Vietnam, Hanoi, Vietnam*

Designing non- standardized tools is the need of most of early childhood education teachers today. The five-year – child development standards of Viet Nam is basis to design the tools. There are principles and requirements for designing the tools. The principles are that have to ensure measurable purpose, measurement contents, measurement field. The requirements are that chosen measurement method, measurement scales have to ensure difficulty, distinction, validity, reliability, accuracy, easy, economy and culture. There are 8 steps to design the tools: selecting indicators, finding evidences, selecting method, determining means, guiding monitor and determining the follow – up period, trying and completing the tracked tool. It is easy for teacher to create and implement the indicators that five- year children reached or not yet.

Key words: standard, non- standardized, tool, designing

1. INTRODUCTION

The Ministry of Education and Training of Viet Nam has issued Circular No. 23/2010/TT-BGDDT of Regulations on five – year – child development standards to support the implementation of the Early Childhood Education Curriculum towards education standardization [1].

One of the used purposes of this standards is the basis for designing and using tools to monitor the child's development. It is also the demand of the most of preschool teachers to day [1, 4].

Currently the standardized tools has been designed by psychological researchers, educators. Using the tools requires tight techniques. So it is hard for teachers to app in early childhood education classes in Viet Nam.

So, we have studied the design of non-standardized tools based on the five-year- child development standards of Viet Nam. It helps to meet the needs of preschool teachers.

2. CONTENT

2.1 *The five – year – child development standards of Viet Nam*

The five – year – child development standards of Viet Nam is studied by chairman of Early Childhood Education Department (Ministry of Education and Training), in collaboration with 11 research institutions. They are UNICEF in Viet Nam, Research Center for Strategy and Education Curiculums, Research Center for Strategy and Early childhood Education Curriculum Development, Research Center for Strategy and Non-formal education Curriculum Development (National Institute of Strategy and Education Studies), the Early Childhood Education Departments (Ha Noi University of Education), Ha Noi College of Education, Ho Chi Minh College of Education, the branch of Viet Nam Educational Publishing House in Ho Chi Minh city, Institute of Nutrition (Hanoi Medicine University), Viet Nam Union of Science and Technology associations, Viet Nam Association of Psychology and Education [4].

The five – year – child development standards of Viet Nam is built on the principles that ensuring the rights of children, expressing expectations of national, comprehensively covering child development domains, clearly defining age range, ensuring relationships between family, preschool and society, accordance with the conditions of economy, sociaty, and culture of Viet Nam in the period 2010-201five. It is based on psychological theories of L.X Vugotxki (the nearest developed zone), N.A. Leonchiep (activity theory), Bloom (cognitive criteries), J. Piaget (child development periods), J. Dewey (centered – child). The standard forms are easy to follow, easy to understand, easy to use. The standards are the technical support, resources for users. The standards are evaluated and updated at least every five years [3,4].

The construct of five – year – old child development standards of Viet Nam includes 4 domains, 28 standards and 120 indicators.

A domain is showed a development area of children. Each domain includes many standards. Domains are distributed unevenly. They depend on the development and the central role of each domain in each child development stage.

Standard is expectations about what children should know and be able to be under the influence of education. Each standard includes many indicators.

Indicator is the behavior or skill can be observed that our children reach the desired standard. Each indicator is evaluated through evidence – specific expression.

Evidence can be able to be scaled, mesured, counted. Each indicator has some evidences.

The standards'construct helps to determine easily measurable purpose, measurement contents,

measurement field.

The standards' contents are presented 4 domains. This is physical, emotion and social relationship, language and communicate, cognitive development domain.

The physical development domain is experted towards developing child's movement (3 standard, 11 indicators), physical health (1 standard, 3 indicators), personal hygiene, nutrition, safety (2 standards and 12 indicators). The emotion and social relationship development domain is experted towards developing child's speech activities and comunication (3 standards and 18 indicators), early literacy with reading and writing (3 standard, 13 indicators). The cognitive development domain is experted towards awareness of the natural, social and artistic (3 standard, 12 indicators), awareness of elementary math symbols (3 standard, 8 indicators), the desire to learn, reasoning ability and creativity (3 standard, 9 indicators). This contents of the five – year – child development standards of Viet Nam help to design the tools for monitoring the child's comprehensive development.

Purpose of using the standards is not to classify, rank, screening five-year children but to orgnize educational activities for child developing. The purpose allows to design the non – standardized tools to monitor the development of the child [1,3,4].

2.2 Non-standardized tools

There are two forms of tools tracking child development: standardized and non-standardized. Standardized tools are prepared, tested and perfected by experts. They are ensured the reliability in certain conditions. Non-standardized tools are developed by teachers and managers for child development tracking in the classroom.

The tracked tools based on the five – year – child development standards of Viet Nam is to determine if child achieved or not yet the indicators. They have non-standardized form. They are designed by preschool teachers, administrators, managers as professional head, professional assistant principals, principals. They are used in the classroom by daily, or periodically by year, month, week. They are improved gradually. They still are specified indicators, evidences, methods, means, time, guiding, comments / reviews and record results. But their form and structure haven't to be required closely as standardized tools [3, 4, 5].

2.3 Desining non – standardized tools based on the five – year – child development standards of Viet Nam

Designing non-standardized tools based on the five – year – child development standards of Viet Nam is the process which preschool teachers form, improve, I the tools according to the domains, standards, indicators, and evidences of the five – year – child development standards.

Designing non-standardized tools based on the five – year – child development standards of Viet Nam be done by general principles, requiements. The principles are that have to be ensured measurable purpose, measurement contents, measurement field. The requiements are that choosed measurement method, scales have to be ensured difficulty, distinction, validity, reliability, accuracy, easy, economy and culture. The Satandards' construct shows that a domain is a measurement purpose, an indicator is a measurement content, evidences of an indicator are measurement field. Measurement method have to be showed difficulty, distinction, validity, reliability, accuracy, easy, economy and culture [3, 4, 5].

Desining non- standardized tools based on the five – year – child development standards of Viet Nam can be done with 8 steps according to the general principles, requiements.

Step1. Selecting indicators

Selecting indicators is that determining measurable contents. Teacher could select about 20- 30 indicators for each measurement. The indicators need to ensure conditions as below:

- * Covering all of 4 domains – measurement purposes.
- * Each domain has indicators in all of standards.
- * Each standard has only 1-2 indicators taught children. Selecting standard is that determining measurement content.
- * The indicators represent the knowledge, skills, attitude taught children in the months/subject

Step 2. Finding evidences

Finding evidences is that determining measurable fields. Teacher want to track an any indicator, she/he can find the appropriated evidences in the five – year – child development standards.

Step 3. Selecting method

Selecting method is depended on the indicator, evidences. The method has to be showed difficulty, distinction, validity, reliability, accuracy through means, space, time, and measurement instructions.

Teachers can usual methods in Viet Nam's Early childhood Education Curriculum to gather information and to monitor the child's development include: examination, observation, interview/ talk, analyzing children's activity products.

- *Examination* is that directly collecting information on indicator by the test, scale, listing, exercise, game... according to evidences of each indicator.

- *Observation* is that collecting information on indicator by purposeful, systematic, planned notes according to evidences of each indicator.

- *Interview / talk* is that collecting information on indicator by plan outline to talk carers, parents, educators, teachers, managers or children according to evidences of each indicator.

- *Analyzing children's activity products* is that basing on the physical/mentally products of the child (molding, construction, paintings / tear stickers, coloring, storytelling, singing, dancing, working product ...) to analyze the achieved level according to evidences of each indicator [2].

Step 4. Determining means

Means are utensils, toys to implement method selected. Means should fit indicators, evidence, methods, condition of class. It is good to determine the means of simple, easy to make, cheap, locally common, available in the classroom. It means that they are ensured economy and culture.

Step five. Guiding monitor

Guiding monitor needs to determine the space (school gardens, playgrounds, classrooms, play corner, dining room ...), the number of children involved in each track, stating teacher's work and children's activities in the follow-up. Tracking instructions are monotherapy, not vague, several interpretations. It means that everyone has the same understanding. Monitor is the same for all children. This is to ensure the objectivity and reliability of the obtained results.

Step 6. Determining the follow – up period

Determining the follow-up period includes count of the amount of tracked time per a child, per total children of the group/ class, and tracked time. The best for the tracked time point is according to daily schedule of pre-school children, such as welcome, picnic, visit, out door activities, play activities, learning activities, personal hygiene, lunch time...

Step 7. Trying the tracked tool

Trying the tracked tool is performed with 3-five children (excellent child, good child, and not good child). They are boys and girls, the minorities and the Kinh. Scale can be reached at the (+) or (-) according to the evidences of the indicators. The tracked tool achieved or not achieved with all of 3-five children can be not used because so difficult or so easy. The traced tool achieved with 2/3 children or 3/five children can be used.

Step 8. Completing the tracked tool

Completing the tracked tool is done with 7 steps as above. May be delet, add, revise contents of each step. After that, the tool is presented in the formal form of writing such as observation form, exercises, interview/ talk outline, product analyzed outline. For example, the product analyzed outline:

Indicator 102: Using of different materials to make a simple product.

* *Preparation*: The different types of brushes (crayons, pastels, crayon / marker pen...), 1 sheet of A4 paper / child.

* *Procedure*: The teacher gives each child a full kit as above, introduces everything and encourages types of brushes to draw a beautiful picture. Each child draws a picture.

* *Assessment*:

- Using more 2 types of brushes to draw the picture (+)
- Producing the picture with layout and colour matching (+)
- Another more (-)

3. CONCLUSION

Designing non – standardized tools is the need of most of early childhood education teachers today. The five – year – child development standards of Viet Nam is basis to design the tools. There are principles and _equirements for designing the tools. The principles are that have to ensure measurable purpose, measurement contents, measurement field, measurement method, measurement scales. The requirements are as difficulty, distinction, validity, reliability, accuracy, easy, economy and culture. There are 8 steps to design the tools: selecting indicators, finding evidences, selecting method, determining means, guiding monitor and determining the follow-up period, trying and completing the tracked tool. It is easy for teacher to create and to implement the indicators that five-year children reached or not yet.

4. ACKNOWLEDGEMENT

I would like to express my thanks to Department of Early Childhood Education of the Ministry of Education and Training, and the teachers of the kindergartens in Viet Nam for helping me during the experiment process of designing non – standardized tools. I would like to take the opportunity to thank to Journal of *Sciences* of Ha Noi University of Education for helping me contact to magazine *Pedagogics and Psychology* of Kazakhstan Republic. I also would like to thank so much to the magazine for editing and publishing the article.

1 Vietnam Ministry of Education and Training, 2010, Circular No. 23/2010/TT-BGDDT of Regulations on five – year –

child development standards. Printed in Viet Nam.

2 Vietnam Ministry of Education and Training, 2009, Viet Nam's Early childhood Education Curriculum, Vietnam Education Publishing House, Ha Nội. Printed in Viet Nam.

3 Dinh Thị Kim Thoa, 2008, Assessment in early childhood education, Viet Nam Education Publishing House, Ha Nội. Printed in Viet Nam.

4 Departement of Early childhood Education, Vietnam Ministry of Education and Training – UNICEF, Ha Noi, 10/2008, Report on process of building five-6 year child development standards. Printed in Viet Nam.

5 Sharon L. Kagan, Pia Rebello Britti, Oct. 200five, Some guiding principles for coding standards, Teachers College, Columbia University (in USA).

Түйін

Мақалада бес жасар балаларды ТҚ колдану арқылы дамыту стандарты берілген. Бұл ТҚ колданудың талаптары мен принциптер негізі болып табылады.

Тірек сөздер: стандарт, стандарттық емес, жоспарлау, құрал

Резюме

В настоящее время создать нестандартизированные ТСО является потребностью большинства учителей дошкольного образования. Стандарт развития детей пятилетнего возраста служит основанием для создания этих ТСО с определёнными принципами и требованиями. Принципами являются цель измерения, содержание измерения и домен измерения. Требованиями измерения являются его уровень трудности, уровень дифференциации, значимость, достоверность, точность, лёгкость, экономность и культурность.

Существуют 8 шагов создания ТСО: выбор размеров, доказательств, методов, определение способов, указание использования, определение времени, испытания и совершенствование средств. С этими 8 шагами создания средств учитель без труда может создать комплекс нестандартизированных средств обучения с целью определения удовлетворительных и неудовлетворительных показателей у детей пятилетнего возраста.

Ключевые слова: стандарт, нестандартизированный, инструмент, проектирование

УДК 373.016:53

DEVELOPING CRITICAL THINKING FOR STUDENTS BY PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES OF EXPERIMENTAL EXERCISES IN TEACHING PHYSICS IN HIGH SCHOOL

Do Huong Tra – Associate Professor. PhD, Department of Physics,

Hanoi National University of Education, N^o 136, Xuan Thuy Street, Cau Giay, Hanoi, Vietnam,

Nguyen Quang Linh – Master - PhD student, Thai Nguyen University of Education, N^o 20, Luong Ngoc Quyen Street, Thai Nguyen City, Vietnam

The true goal of teaching is "teaching thinking", including critical thinking. There are many ways to develop students' thinking. In this article, we will discuss the development of students' critical thinking by activities to solve problems of experimental exercise in the teaching of physics in high school.

Key words: critical thinking, experimental exercise, teaching of physics.

1. INTRODUCTION

There have been many ways to classify the thinking. In terms of psychology, there are two types of thinking, one is abstract/ non – figurative thinking and one is visual thinking [9]. According to philosophical viewpoint, there are three types which are experiential, theoretical and logical thinking. Guilford, J.P. [4], however, divided the thinking into two types: converging thinking and separating thinking. Up to 1956, Benjamin Bloom introduced another way of thinking classification, with six levels of thinking: knowing, understanding, applying, analyzing, synthesizing and judging [3].

According to R.J. Sternberg [6], there are three main types of thinking: critical thinking, creative thinking and practical thinking. We use this classification and we focus on how to develop students' critical thinking by solving experimental exercises.

2. CONTENT

2.1. Three types of learners' thinking to develop

Although critical thinking had been approached more than 2000 years ago by Socrates, but only when John Dewey – an American philosopher, psychologist and educator – made an introduction about it, did it become more popular. J. Dewey referred critical thinking as [1] "reflective thinking" and defined it as "Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends" John Dewey's definition focused on the activeness of critical thinking. When

a person thinks critically, they would rather make questions and find related information to answer the questions by themselves... than passively learn things from the others. He also stressed on the continuity of critical thinking. Before coming to a conclusion or decision, all the problems should be judged carefully and all the information should be collected. The most important thing in John's definition is that our belief is affected by the reasons which play an important role in critical thinking, both reasons and reason judgments are very constructive. Thus, the ability of inference is the key element.

Edward Glaser, co-author of one of the most popular test in the world on critical thinking, namely Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, stated about critical thinking as [1] *“(1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one's experience; (2) knowledge of the methods of logical enquiry and reasoning; and (3) some skill in applying those methods. Critical thinking calls for a persistent effort to examine any belief or sup-posed form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends”*.

E.Glaser shared J.Dewey the same idea. He talked about the “evidence” instead of the “ideas” in a similar J.Dewey's statement. According to Glaser, thinking skills are essential parts of critical thinking.

Robert Ennis, a very popular scientist in the field of studying about critical thinking, also declared a definition about the term as [7] *“Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do”*. This definition was supposed to be very popular in many fields by Alec Fisher, because while all the other authors just paid attention to “thoughtful mind”, R.Ennis focused on “the decide acting”. That is the reason why making decision is an element of critical thinking according to the R.Ennis's definition.

Micheal Scriven stated that critical thinking is [1] *“a basic learning ability, similar to reading and writing”*, and *“Critical thinking is skilled and active interpretation and evaluation of observations and communications, information and argumentation”*. The analyzing action [to comprehend and rephrase the content acquired by language or other ways like writing, drawing, filming, or body language] and the judgment action [to estimate the values, ability, and trustworthiness of declarations] are the two actions which are supposed to be in need of the application of critical thinking skills. The critical thinking should be understood as a way of thinking to judge; it consists of not only the criticism but also creative thinking. In order to understand one problem, it is insufficient if we just try to discover the mistakes in the others' ideas and reasons. The important thing is to bring in careful conclusion only when there is a background with strong basis. Therefore, thinking about all the related elements, finding more new information are something that is necessary to do, not merely depending on things exposed. Moreover, considering the problem from all the different angles or predicting any ability of occurrence in the future. This also need the creative thinking.

Another educators, Diane F.Halpern, shared an judgment which is very general: It is possible to gather many statements on critical thinking of psychologist and scientists of many fields. However, all the statements seem to be similar in terms of content. She said that most of the definitions for the terms “critical thinking” consist such words as reason/logic, judgment, metacognition, reflection, questioning or mental processes [5].

In conclusion, critical thinking can be understood in many angles, especially in typification and active skepticism. Active skepticism of critical thinking manifested in any situations or activities should be judged and considered carefully to come to the best conclusion with the most objective attitude. This is also one thing that all the people in the new era to equipped themselves. As the result, students are much more in need of being taught and developed this kind of thinking.

2.2. Manifestations of critical thinking in teaching Physics

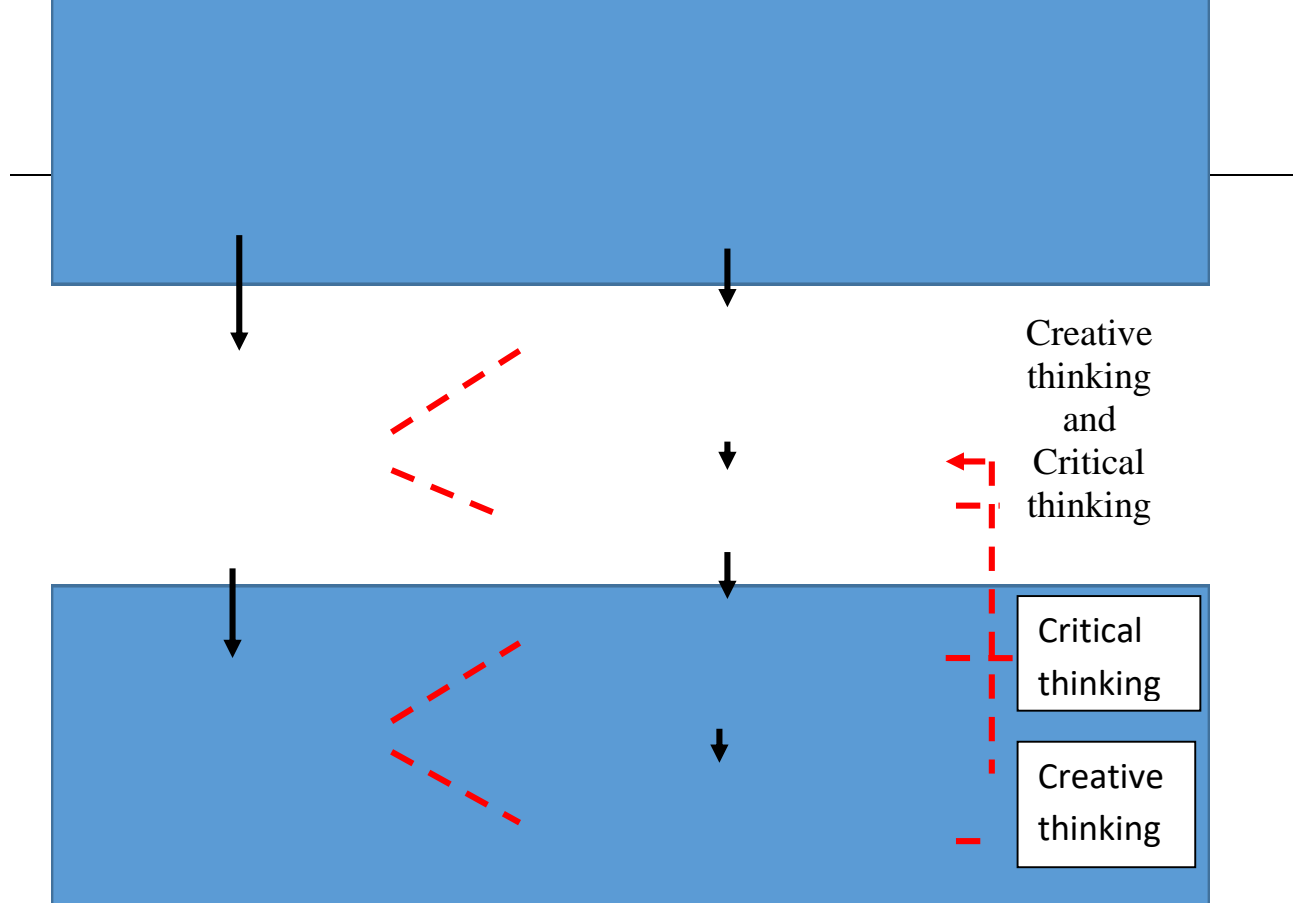
In teaching Physics generally and teaching physical experimental exercises particularly, students' critical thinking should be developed through such manifestations as:

- Knowing how to make questions about the physical phenomena, physical experiments, or physical quantities... in certain conditions. Express the questions clearly and accurately. This often follows the questions: Why...? If changed..., so...? How...? How to...? What are the effects of ...?

- Being ready to consider different information and judge them carefully with an active skepticism. Being able to choose from the given information, process the new one to judge the reasonability of the ways to find out the problem to be solved. This is proved in that the students do not hurry to believe or not to believe, do not come up to a conclusion about one certain thing or phenomenon, but they stop to have a look all the manifestations from all different angles, then comes the conclusion. Only when all the information is collected sufficiently and considered properly, are the judgments implemented.

- Being able to access different opinions and ready to discuss. Being able to define a variety of criteria and employ them to evaluate the ideas and solutions. In addition to evaluation and judgment of personal opinions, the students are also able to access the other students' evaluation and judgment or the teachers' in class.

- Being able to eliminate the wrong and unrelated information. Being able to relate efficiently with other



Schema 1: Steps to solve the exercises

After implementing the experiments and getting some results at the end of the step 4, if the result achieved in the step 4 is not suitable (for example, it is contradictory with the theorem, the achieved quantity is too big or too small in comparison with the normal value...), it is necessary to come back to consider the design, the experimental implementation, and the data collection. After the time the students show off the result and discuss them, but cannot protect their results, they should check steps 3. Unlike the normal exercises, after giving the conclusions, students should apply the knowledge into new situation (come back to step 1). Accordingly, students' knowledge, thinking, and skills will be developed properly.

2.5. Example to illustrate the steps to solve an experimental exercise

Equipments: 1 pillar cup, 1 stop – watch, 1 measure stick, 1 plastic jar bored two holes. Find the solutions to:

- Define the speed of the water flowing out through each hole.
- Define the difference of the height between two holes in the jar.

Solution:

a. To define the speed of the water flowing out through each hole, it can be three cases:

+ **Case 1 (a1):** Use the stick to measure the length L of the water spurt, measure the height h of the water flow in comparison with the horizontal plane. Then based on the point equation of the horizontal movement, we find out

$$v = L\sqrt{\frac{g}{2h}}$$

the speed of the water flowing out through the holes by the formula:

+ **Case 2 (a2):** Use the stick to measure the height, the diameter of the cup, from which to define the volume V of the cup. Use the stick to measure the inside diameter of the hole, from which to define the section S of the hole. Use the stop – watch to measure the time t for the water to flow full into the cup, from which we can define the

speed of the water as: $v = \frac{V}{S \cdot t}$.

+ **Case 3 (a3):** Use the stick to measure the height h of the water pillar. Based on the Bernoulli law, we can find out that: $v = \sqrt{2gh}$.

b. To define the difference of the height of two holes in the jar, it can be two cases:

+ **Case 1 (b1):** Use the height H by the stick directly.

+ **Case 2 (b2):** Based on the result measuring the speed of the water flowing out of the holes, and based on Bernoulli law, we also measure the height of the water pillar which corresponds to each position of the hole, then we can define the difference of the height of the two holes in the jar based on the speed of water in two holes v_1, v_2

$$H = \frac{v_1^2 - v_2^2}{2g}$$

according to the formula:

Marking: Complete properly each case above, students will get 2 marks. Give out one more reasonable case, they get 2 marks. By introducing the marking system, students will be motivated to find out as many cases as possible, because if the students can give just only one case for each task, they get just 4 marks. This is also a way to help students develop their thinking.

The difficulties students might face with this exercise:

- Being unable to define the relationship between the physical phenomenon and the physical laws, unable to define which phenomenon control the phenomenon stated above. Here is the Bernoulli law and the horizontal movement.

- Being unable to apply the physical laws to the relationship between the physical quantities (which consist of the needed quantity) with each other, even when they can define the physical quantity and the dominant laws. Here is the equation of horizontal movement, and the expressions of Bernoulli law...

By predicting the difficulties in class, teacher will find it much easier to instruct students to do the exercise and get higher educational effectiveness.

Instruction

To help students overcome these difficulties, teacher may instruct students to study by suggestions.

Step 1: Problematic situation

Teacher prepares a plastic jar with two holes on it. Teacher asks the students:

- If the jar is filled, what will happen?
- Which element does the speed of flowing water depend on?
- Is it possible to measure the speed of the flowing water at the beginning of the hole?



Picture 1: Jar without water

Step 2: Receive the task

- Teacher gives out the task above.
- Students analyze the data of the task (notice that the task limits the experimental equipments to be used), requirements of the task (Find out what quantity? Investigate which phenomenon? Find out which relationship?...).



Picture 2: Jar with 1 hole opened

Step 3: Design, implement the experiment, collect data

Students independently do the experiment according to the designed project to collect data.

a. Define the speed of the water flowing out of the hole v

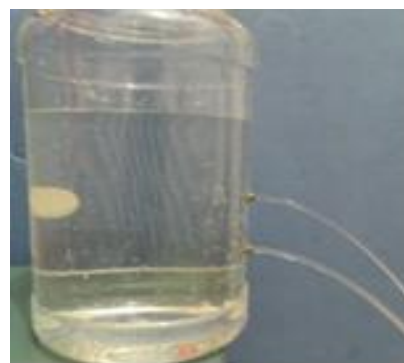
+ Based on the semi – parabol orbit of the water spurt (similar to the orbit

$$v = L\sqrt{\frac{g}{2h}}$$

of the horizontal movement), we have $v = L\sqrt{\frac{g}{2h}} \rightarrow$ case (a1) \rightarrow it is necessary to measure the length of the water spurt L , the height h of the hole compared with the base.

+ Consider the water flowing out as a duct with the section S , then $v = \frac{V}{S \cdot t} \rightarrow$ Case (a2) \rightarrow it is necessary to define the section S , measure the volume V of the cup, measure the time for the water to pour the cup fully.

+ Based on Bernoulli Law $\rightarrow v = \sqrt{2gh} \rightarrow$ Case (a3) \rightarrow it is necessary to define the height h of the water pillar (from the beginning of the hole to the water surface).



Picture 3: Jar with 2 holes opened

b. Define the difference of the height of the two holes in the jar

+ Use the height H by the stick directly \rightarrow Case (b1)

$$H = \frac{v_1^2 - v_2^2}{2g}$$

+ Based on Bernoulli law, we have $2g \rightarrow$ Case (b2) \rightarrow it is necessary to measure the speed of the water at the beginning of the two holes v_1, v_2 according to one of 2 ways above.

Step 4: Process and discuss the results

- Are the results suitable or not? Are they too big or too small?

- When doing the experiment, what should be noticed to get the most accurate results?

+ According to the way (a1), (a3) and (b1): Note that when reading the values on the stick, or when measuring L, h , we should guarantee that what we want to measure have to be in the same vertical plane; the start and end point of the section to be measured should be in right position; the speed of flowing water changes continuously, therefore L and h should be defined in a time which is short enough.

+ According to (a2): Notice to stop the watch decisively and at the right time; the process to measure the diameter of the hole might be difficult and easy to have great errors as the result of small section of the holes, therefore the students should do the experiment minutely.

+ According to (b2): it is necessary to implement measures to define v_1, v_2 at the same time.

Step 5: Present, discuss and protect the results

Students present the results individually or in groups, then compare the results, designs, the implementation of the experiments and give the reasons to protect the results.

+ Why is the individual or group implementation reasonable? (Based on the reasons in the solution above).

+ Why do we have to measure many times? (To reduce errors, and increase the persuasiveness of the values measured).

+ With such equipments, in which case will the results be trustworthy? (The results are accurate if while flowing, the water flow is always of the same current with the cut side equivalent with the area of the hole (no whirl); The difference between jar's section and hole's section should be as little as possible; Water speed should be strong enough).

Step 6: Applying knowledge, developing the task

Students can expand the task, applying it into similar situation in real life, for example: defining the speed of the water in their houses' pipes, defining the atmosphere in the water faucets...

Because of the limitation of time, the experimental results of the students' development of critical thinking through exercise like this are not really accurate. And whether critical thinking can be developed in students or not; or if it can, how strong will it be are still questionable. (We will answer the question in another paper). However, on the basis of the critical thinking expressions above and the students' process to do the exercise, we hope that our students will strongly make themselves think critically, especially in steps 1, 3 and 4 with all the expressions stated in this writing.

3. CONCLUSION

The effect of experimental exercises during the process of teaching Physics in high school is undeniable. Nevertheless, if we want to apply them into reality, we need more care from educators. The aims of teaching should be changes, for example, pay more attention to evaluating the skills. We need a different mechanism to help the teachers to implement the experimental exercises into high school, for example, changing the allotment of the periods, allowing the teachers to evaluate the students during the implementation of the exercises, or building an

uncourageous mode to those who are interested in the exercises...

1 Alec Fisher, 2001. *Critical Thinking: An Introduction*. Press Syndicate of the University of Cambridge, The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom, - pp 1-7.

2 Benjamin Bloom, 1956. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York, David McKay & Co (With D. Krathwohl et al.)

3 Benjamin Bloom, 1964. *Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain*. New York, David McKay & Co (With B. Masia and D. Krathwohl.)

4 Guilford J.P., 1970. *Creativity American Psychologist*. The Haworth Press, Inc. New York.

5 Halpern, D.F., 2014. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th Edition)*. - NY: Psychology Press.

6 R. Keith Sawyer, Vera John -Steiner, Seana Moran & Robert J. Sternberg, Sep 4, 2003. *Creativity and Development (Counterpoints: Cognition, Memory, and Language)*

7 Robert J. Ennis, 1987. *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In Baron and Sternberg, *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman and Company, New York, pp 10.

8 Nguyễn Đức Thâm, Nguyễn Ngọc Hưng, Phạm Xuân Quế, 2004. *Theories of Teaching Physics in High School*. Hanoi National University of Education Press (In Vietnamese: *Lý luận dạy học Vật lý ở trường phổ thông*. NXB PHSP).

9 Nguyễn Quang Uẩn, 2004. *Textbook of General Psychology*. Hanoi National University of Education Press. (In Vietnamese: *Giáo trình tâm lý học đại cương*. NXB PHSP).

Түйін

Мақала жоғарғы оқу орнындағы студенттерге физиканы оқытуда проблемалық жағдаяттарды эксперименталдық жаттығулар арқылы шешудегі сыни ойлау мәселелерін дамытуды қарастырады.

Тірек сөздер: сыни ойлау, тәжірибелік жаттығулар, физиканы оқыту

Резюме

Аутентичной целью обучения является «научить мыслить», в том числе и научить критическому мышлению. Существуют много способов развития мышления у учащихся. Данная статья посвящена развитию критического мышления учащихся через решение задач по физике в средней школе.

Ключевые слова: критическое мышление, экспериментальное упражнение, преподавание физики

УДК 378.016:53:004(597)

BUILDING ACTIVE AND COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT IN INTRODUCTORY PHYSICS COURSE OF FACULTY OF TECHNOLOGY EDUCATION

PhD. Nguyen Hoai Nam – Faculty of Technology Education, Hanoi University of Education, Hanoi, Vietnam

Model of active and collaborative learning applied in training specific subject makes clear advantage due to the goals of knowledge, enhanced activeness, skills that students got to develop successful future job. Studying and applying the model to build a learning environment in the Introductory Physics course with the support of ICT, especially social network and eLearning system of HNUE.

Key words: Pedagogy, Active and Collaborative learning, Introductory Physics, Blended learning, Learning environment

1. Introduction

Vietnam Education is on the first step of innovation: changing from content training focus in developing competency-based learner training. To make a success, both content and program must be redesigned from teacher-oriented to learner-oriented. The teacher becomes an instructor to help the student in learning.

HNUE is a key university of training teacher, therefore it is asked to study solutions to enhance quality of future instructor to meet education reform requirement.

Researching solution is not a task of Methodology Unit but teaching member in any subject of higher education, because the Freshman learns knowledge and training business from the instructor.

2. Content

2.1. General issues of the Freshman of Faculty of Technology Education

The Freshman has just left from a hard entrance examination. There are several disadvantages factors to learner included playing desires or uneasy feeling due to a temporary learning mental process of who not be in the proper environment. Nevertheless, lasting the duration for accepting the 2nd registration affects disadvantageously on student, especially who begin later.

The Freshman gets difficult and nervous of a new learning way which needed to pay more attention for self-

learning. They also have to adapt to a new environment with many challenges because that is the first time apart from family.

According to credit training tree, the Introductory Physics is a common and a prerequisite subject like Mathematics, Introductory Informatics for the 1st year student before registering the next business [13]. Most of introductory physics contents mentioned in school with easier requirement and experience with practicing in the progress training for university entrance of learners make them subjective feel. However, the content of the 1st part of the introductory physics is most related to mechanics and heat, which they had studied in the first year of school so it makes some trouble to remember. Many students come from rural and mountainous region therefore the ICT (Information and Communication Technology) skills are limited.

But the student can adapt quickly to changing and eager to learn a new thing which reveals a suggestion to exploit this feature of learner to enhance learning effectiveness.

2.2. Active and Collaborative Learning Model (ACLM)

Active learning based on constructivism theory with two strands: cognitive constructivism and social constructivism. Several constructivists ideas have been used to inform adult education, whereas pedagogy applies to the education of children. There are different in emphasis, but they also share many common perspectives about teaching and learning [14]. With the support of ICT, the collaboration of learner is essential [2], [12]. Different from the traditional model in which listening and writing passively, students are encouraged to join in activities with the active learning model [1]. They actively study learning materials such as documents, textbooks... or searching necessary contents with the help of instructor to get knowledge and skills [10]. Student can work independently, in pair or group and be encouraged to present and defend result in group or class. Many researchers agree that most of learners feel excited and have advantage result due to that work [11] [4] [6].

In the learning model, students play a major role to find knowledge. They practice skills to solve problems, working in a team, presenting, asking, answering... Students also actively join in evaluating process included self-evaluation, group evaluation and external evaluation. By the way, they absorb knowledge, correct wrong information and learn more experiences from learning partner (classmate...) and teacher (instructor).

As an instructor, the teacher also plays an important role because giving suggestion to help student solving problem efficiently. The instructor also analyses, evaluates and corrects the wrong in cognitive process and inexactly self-evaluating, peer-evaluating of students.

The efficiency of learning activities improved with the support of ICT as various rich multimedia contents, tools for searching, building contents, evaluating, discussing etc. via the internet and social network [6], [10], [2], [12].

2.3. Active and Collaborative Learning Model for the Introductory Physics

2.3.1. Preparation for students take part in ACLM

In the welcome lecture of the introductory physics, we surveyed 1st year students (K63) of the Faculty of Technology Education with voting paper. The summary table with 165 student's vote showing here:

Learning supported variations in school	Frequency uses	Efficiently self-evaluation
- Email: 25 (15.15%) - Chat: 14 (8.48%) - Forum: 32 (19.39%) - Blog: 36 (21.82%) - Social network: 108 (65.45%) - YouTube: 45 (27.27%) - Learning management system: 48 (29.09%) - Others: 22 (13.33%)	- Rarely: 16 (9.7%) - Sometimes: 92 (55.76%) - Frequently: 35 (21.21%)	- Useless: 0 (0%) - Not efficient: 5 (3.03%) - Neutral: 28 (16.97%) - Less efficient: 97 (58.79%) - Very efficient: 13 (7.88%)
Learning activities in school	Frequency uses	Efficiently self-evaluation
- Discussion: 153 (92.73%) - Project: 5 (3.03%) - Playing role: 7 (4.24%) - Others: 4 (2.42%)	- Rarely: 24 (14.55%) - Sometimes: 94 (56.97%) - Frequently: 31 (18.79%)	- Useless: 1 (0.61%) - Not efficient: 5 (3.03%) - Neutral: 23 (13.94%) - Less efficient: 103 (62.42%) - Very efficient: 13 (7.88%)

In the survey, students can choose multiple choices with the question for learning supported variations and learning activities in school. In spite of robustness, the result reveals experiences and ideas of students, which help instructor to prepare for student taking part in ACLM. According to the survey, activities with ICT support and enhanced learning activate solutions got highly appreciated by students. However the frequency uses is low because it is likely caused by the limit of learning space, a time of learning activities in the classroom, students ICT skills and ICT condition.

2.3.2. Deploying ACLM with ICT support

A/ Management of learning activities: In [5], authors suggest 4 phases in ACLM process: preparation → learning activities → discussion → summary. The details of activity depend on the learning condition and learning content. We go further in the Introductory Physics as follow:

Phase 1: preparation. Due to the problematic requirement, student study individual, in pair or small group. Instructor announces tasks, guides the way to study. If working in a pair or group, students negotiate each duty. The number of members in a learning group should be chosen as 3-5 due to a reasonable duty arrangement, in our point of view. Working process must be presented by the instructor.

Phase 2: learning activities. Student actively self-studies given problem, searches documents, etc. He/she works individually to solve own problem.

Phase 3: discussion. Students discuss in pair or own group to make an addition, correct the project outcome. Writing down questions about own concerned subject need to be answered by the instructor.

Phase 4: summary. Students present and defend the result chosen by one of the mode:

+ A group-pair mode: two groups working in pair. Each must give criticizing and appreciating of partners result. They also ask and answer about the result of own and partners.

+ A class-presenting mode: individual or group presenting and defending.

Finally, instructor summarizes, gives added information, answers question, corrects the results of individual, duet or groups.

B/ Learning content design: Method of pattern language is taken to design learning content [8]. Classification and purpose uses of the pattern language method were presented in [7]. In the introductory physics course, temporary sample is applied due to the consistency with constructivism. The student is required to rebuild content according to the structure as follows:

1/ Group Name

2/ Member Name

3/ Name of Subject

4/ Comic: Graph related to the topic

5/ Context: A sample related to the field

6/ Target and Purpose: Target and purpose using a subject

7/ Features and applying condition: features and applying a condition of the subject

8/ Applying: activities, samples of subject application in life, technology, etc.

9/ Extra information: Addition about subject or suggestion finding more information with related subjects

With the time limitation of activities in class, the student is required to write down own duty result on A4 paper consistent with the above structure. The groups result is combined of members' achievements.

C/ Learning evaluation: formative and summative evaluation both used. At the conclusion of the course, students must participate in the final exam according to the training required to obtain a final score. A portion of an exam of theory question follows the above structure. A middle mark of the student got by weighted average mark of individual and group activities. Activities include solving problems, making project, doing exercise, doing a middle exam, etc. A reasonable weighted mark was decided by the instructor and announced in class.

Evaluation points of individual and group are published. Members of a group negotiate evaluating weight point due to each contribution. A student's mark for a group solved problem is equal to the weight point multiplied with group's mark.

Group's mark is evaluated according to the result as follows:

Idea (10p)	Oral presentation (10p)
Exact (10p)	Team support (10p)
Application (10p)	Answer (10p)
Presentation on paper... (10p)	Question (10p)

Group's result is evaluated by the partner group in the group - pair mode or whole class in the class-presenting mode.

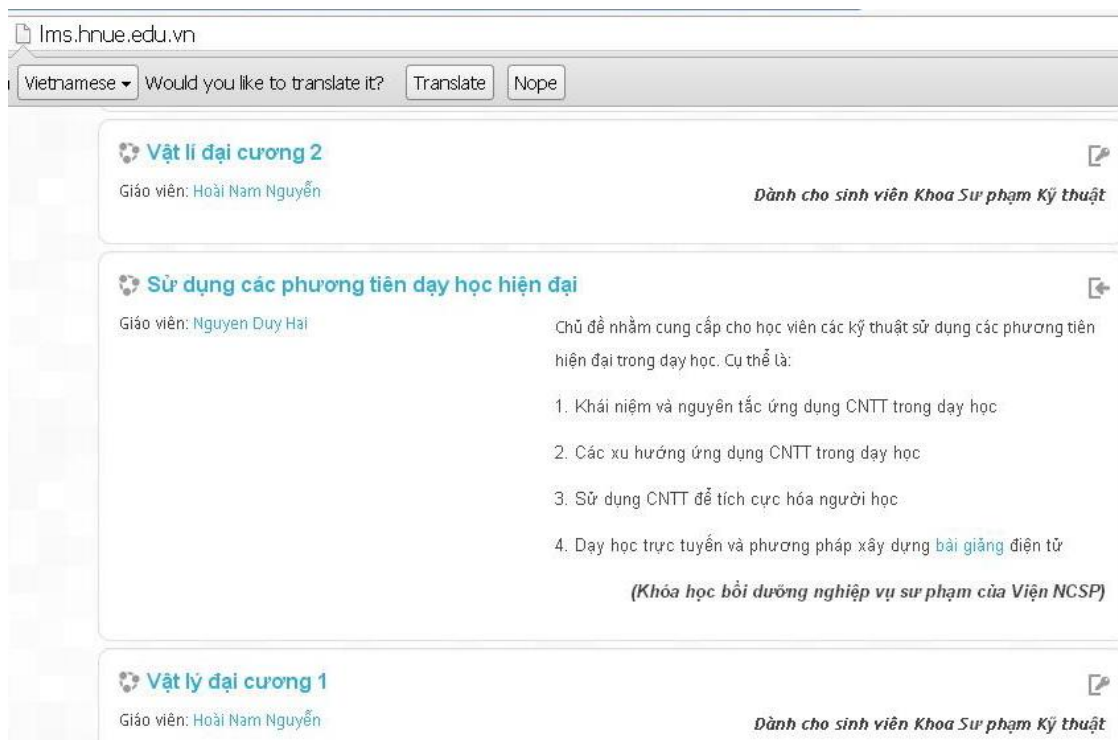
D/ ICT support: The efficiently ICT support is clearly shown in building rich multimedia content, searching, collaborated process, presenting etc. We have deployed the Learning Management System (LMS) of HNUE to make the online introductory physics course to support a student at the address: <http://lms.hnue.edu.vn> with the mode of "Blended Learning" [3].

The course contains required subjects for individual or groups as task or assessment. The student can add submission via LMS. Presentation as a hard copy was shown as photo. All of requirements, evaluation guide, group working guide, etc. were published. A forum for the whole course and each subject was created and ready for discussing topics related and concerned. Extra information also was uploaded as attached documents or from other

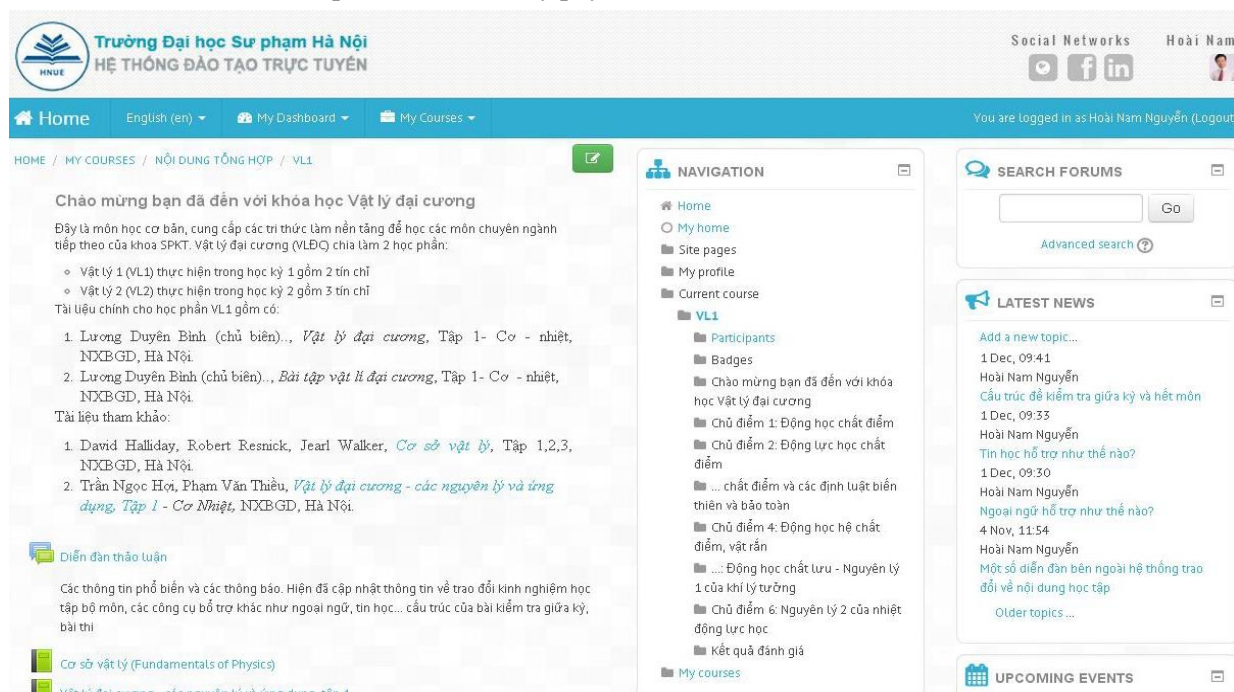
resources as videos for physics experiments, technology and website links related etc. The LMS system supports conference room for online discussing between students and instructors at a timely decision.

For efficient learning, instructor guides, student exploiting other ICT services as sharing documents, building contents etc. via internet with the help of Google Drive, Drop box... and social networks as Facebook to get information and support quickly and in time because as the survey result shown students pay a great attention to communicate with social networks.

Graphics of the Introductory Physics courseware (in Vietnamese):



Inside the courseware of the part 1st introductory physics:



Task, assessment and evaluation published for student:

9. Chủ đề 9: Phương trình trạng thái của khí thực

10. Chủ đề 10: Phương pháp giải bài tập áp dụng nguyên lý 2

Nguyên lý thứ hai của nhiệt động lực học



Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề Lớp K63A

Danh sách phân bổ thành viên, chủ đề cho các nhóm thực hiện trong chủ điểm 6 của lớp K63A. Các nhóm cần làm bài tập đúng hạn.

[Tải về danh sách lớp K63A](#)



Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề Lớp K63B

Danh sách phân bổ thành viên, chủ đề cho các nhóm thực hiện trong chủ điểm 6 của lớp K63B. Các nhóm cần làm bài tập đúng hạn.

[Tải về danh sách lớp K63B](#)



Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề Lớp K63C

Danh sách phân bổ thành viên, chủ đề cho các nhóm thực hiện trong chủ điểm 6 của lớp K63C. Các nhóm cần làm bài tập đúng hạn.

[Tải về danh sách lớp K63C](#)



Diễn đàn thảo luận chủ điểm 6

Thảo luận nội dung liên quan tới chủ điểm 6

Nhận xét, đánh giá (Kích chọn vào liên kết để xem):

- [Bài tập làm việc nhóm của K63A](#)
- [Bài tập làm việc nhóm của K63B](#)
- [Bài tập làm việc nhóm của K63C](#)

Kết quả đánh giá

Presentation as a hard copy of learning group shown as photo was uploaded into a forum for discussion:

TRANG CHỦ / CÁC KHOA HỌC CỦA TÔI / NỘI DUNG TỔNG HỢP / VL1 / CHỦ ĐIỂM 6: NGUYÊN LÝ 2 CỦA NHIỆT ĐỘNG LỰC HỌC /

DIỄN ĐÀN THẢO LUẬN CHỦ ĐIỂM 6 / CHU TRÌNH NHIỆT ĐỘNG LỰC HỌC VỚI ĐỘNG CƠ XĂNG

Hiện thị phúc đáp theo kiểu cấu trúc

Di chuyển cuộc thảo luận này tới ... Di chuyển

Chu trình nhiệt động lực học với động cơ xăng
Bồi Hoài Nam Nguyễn - Chủ nhật, 5 Tháng một 2014, 8:33 PM

Nhóm GREEN HOUSE - Lớp K63A

DIỄN ĐÀN THẢO LUẬN CHỦ ĐIỂM 6

- Trang chủ
- Trang của tôi
- Các trang của hệ thống
- Hồ sơ của tôi
- Current course
- VL1
 - Danh sách thành viên
 - Badges
 - Chào mừng bạn đã đến với khóa học Vật lý đại cương
 - Chủ điểm 1: Động học chất điểm
 - Chủ điểm 2: Động lực học chất điểm
 - Chủ điểm 3: Chất điểm và các định luật biến thiên và bảo toàn
 - Chủ điểm 4: Động học hệ chất điểm, vật rắn
 - Chủ điểm 5: Động học chất lưu - Nguyên lý 1 của khí lý tưởng
 - Chủ điểm 6: Nguyên lý 2 của nhiệt động lực học
 - Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề lớp K63A
 - Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề lớp K63B
 - Danh sách làm việc nhóm theo chủ đề lớp K63C
 - Diễn đàn thảo luận chủ điểm 6
 - Chu trình nhiệt động lực học với động cơ xăng
 - Kết quả đánh giá
 - Các khóa học của tôi

2.3.3. Several problems in deploying ALCM and suggestion

A/ Deploying result: we have deployed ALCM for part 1 of the introductory physics and surveyed students at the end of the course. With 176 responded votes, the result as follows:
Students' attitude to ALCM:

Surveyed Item	Dislike/Disagree	Neutral	Like/Agree
Like methodology	29	71	76
Active learning improved	27	53	96
Self-studying improved	22	41	111
Efficiency	61	68	67
Group-partner mode suitable	20	48	108
Class-presenting mode suitable	19	33	118
Social network improved learning efficiency	26	38	110
LMS improved learning efficiency	26	66	79
Art (poetry, music...) made learning interest	10	19	144

The survey result shows ACLM preferred by most of students who agree with learning methodology. However the efficiency of LMS voted at low rate, whereas a neutral vote at high was caused by the limitation of LMS-using skills and chit-chat liked psychology via social network of students. Art performance of students (playing poetry, music...) in the rest time or at the welcome session to reduce stress and enhance learning interest is one of the solutions mentioned in our another study [9]. This was supported by almost students.

We also asked students about the grounds of their spirit and the result showing:

Reason in favour:		Reason in unfavour:	
Own preparation allowance	75	Discuss disliked	7
Learning content related to life	62	Uncomfortable in presentation	14
Discussion with instructor allowance	87	Overload learning content	16
Doing many exercises	10	Lack of learning information	58
Knowledge extension	57	Lack of information searching skill	43
Working in pairs or group	110	Learning content unrelated to life	14
Presentation allowance	90	Boring methodology	19
Defense allowance	86	Group mode unsuitable	13
Question allowance	91		

Thus the reason for students' interest in ACLM was confirmed by the active and collaborative learning and developmental skills with activities which is essential for the future job. Their difficulties in learning caused by lack of skills in working and searching with documents and learning materials. Some students have not adapted with new learning methodology and relied on others. Some of them felt ashamed to make a presentation. The disadvantage of psychology should overcome with practice.

B/Suggestion: ACLM requires the timely support of instructor to students. The student should be trained to have skills of self-solving problem and collaboration in learning. To meet such requirements, the facilities of ICT play important roles.

The LMS of HNUE is based on a well known open-source named Moodle, which supplies free services for courseware. It is necessary to research and invest to improve friendly facilities of LMS as registration, using resources for both student and instructor. If an application form connected with social network studied, the information of courseware would be transferred to the student and instructor timely which enhance the efficiency of learning.

3. Conclusion

Applying ACLM in the introductory physics course shows the advantage in competency-based education. Using ACLM in specific subjects training makes efficient in learning because students get benefit from active and collaborative working in which many soft skills for future job development. Deploying ICT in combination of social network and LMS with blended-learning mode will increase the efficiency of ACLM so it need to be studied and supported.

Acknowledgment: Author thanks to the support of the project SPHN-13-314.

1 Bonwell C. and Eison J. 1991. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. - Washington, D.C.: Jossey-Bass. ISBN 1-878380-08-7.

2 Downes S. 2012. *Connectivism and Connective Knowledge (ver 1.0-May 19, 2012)*. Essays on meaning and learning networks. From http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

3 Friesen N. 2012. *Report: Defining Blended Learning*. Online: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

4 Godfrey M. 2013. *Effect of active learning teaching methodology on learner participation*. J.Edu & Pra., Vol.4, No.4, - pp 157-168. ISSN 2222-288X (Online)

5 Hazzan O., Lapidot T. and Ragonis N. 2011. *Guide to Teaching Computer Science: An Activity-Based Approach*. Springer-Verlag, - London. ISBN 978-0-85729-442-5, Chapter 2, - pp. 17.

- 6 Lilia C.B. and Sonia A.G. 2014. *Conceptual Design and Validation of Meta-Model for Active e-Learning*. *Int. J. Inf & Edu Tech.*, Vol 4, No 1, - pp 42-48. ISSN: 2010-3689
- 7 Nam N.H. and Quyen C.T. 2013. *Develop interest in learning for students of vocational colleges*. *Educational Sci.*, (Vietnamese version, submitted). ISSN: 0868-3719
- 8 Hung N.H. and Nam N.H. 2013. *On the Procedural Structure of Learning Ecosystem Toward Competency Learning Model*. *Special Issue of the Journal of Science*, Vol 53 (87), - pp. 13-23. ISSN: 1859-3100
- 9 Nam N.H. 2013. *Ways to improve the quality of pedagogy for students of the Faculty of Technical Education*. *Educational Sci.*, Vol. 58, No. 8, - pp 128-133 (Vietnamese version). ISSN: 0868-3719
- 10 Newman I., Daniels M. and Faulkner X. 2003. *Open ended group projects a 'Tool' for more effective teaching*. *Proc. Australasian Comput. Educ. Conf. (ACE2003)*, Australian Computer Society, Inc., Adelaide, Australia.
- 11 Peter A., Maya P., Erika J. and Martha W. 2009. *Active Learning and Student-centered Pedagogy Improve Student Attitudes and Performance in Introductory Biology*. *CBE Life Sci Educ.*, Vol. 8, - pp. 203-213.
- 12 Siemens G. 2004. *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. From: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- 13 HNUE (2012). *The framework and detail of program of Faculty of Education Technology (Vietnamese version)*
- 14 [http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_\(philosophy_of_education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_(philosophy_of_education))

Түйін

Мақала Ханой педагогикалық университетінде жалпы физиканы оқитын оқу ортасын құру мақсатында ақпараттық технологияларды eLearning және әлеуметтік торап жүйесіндегі ақпараттық технологияларды қолдануды қарастырады.

Тірек сөздер: педагогика, белсенді және біріккен оқу, физикаға кіріспе, оқытатын қоршаған орта

Резюме

Модель учебы в сотрудничестве, применяемая в подготовке специальностей, показывает своё преимущество, так как одновременно она обеспечивает нужное знание, повышает самостоятельность и обучает навыкам и тем самым помогает учащимся овладеть будущей специальностью. Статья посвящена исследованию и использованию модели «учёбы в сотрудничестве» с целью создать учебную среду для изучения общей физики, тем самым использовать информационную технологию, особенно систему социальной сети и eLearning в Ханойском педагогическом университете.

Ключевые слова: педагогика, активное и совместное обучение, введение в физику, обучающая окружающая среда

УДК 373.3.016:82

THE PREVALENCE AND SEVERAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH READING DIFFICULTY/DYSLEXIA IN A RESEARCH SAMPLE

Bui The Hop – *Ph.D. Vietnam Institute of Educational Sciences*

It is a fact that the existence of students with reading difficulty/dyslexia is universal over the world. This phenomenon has become an interdisciplinary problem with a research history for more than one century. In Vietnam, the problem found to be a concern in public recently, however, there were very few studies and literature addressed on. This study was conducted in a sample of 223 students at primary schools in order to identify the prevalence and several characteristics in reading and writing abilities of students with this specific difficulty in our nation. The results showed that the prevalence estimated around 3-4%. In comparison to students without reading difficulty, the students with this specific difficulty were not too weak at reading letters, realizing and reading digits but extremely poor at reading separate words aloud, reading passage fluently as well as listening – writing.

Key words: reading aloud, difficulty, dyslexia, nonwords, reading speed

INTRODUCTION

To be literate person is one of the most important objectives for every student at primary education. By being literate, the individual can read, learn and continuously study.

In a normally way, at the end of grade one, most of Vietnamese students will be able to read aloud almost all words printed and understand the common and simple texts. However, it is a fact that there are still minority of students who cannot read or are extremely poor at reading, compared to their classmates; although these difficult students do not have disabilities of sensory or intelligence, nor lack of learning aids and other conditions. These students find it difficult right at the first phases of reading, that is the decoding words into sounds. It is probably an advantage if we early identify their difficulties to make some individual educational supports for them.

Over the world, the research of dyslexia is a multi-discipline field with a history of more than one century which huge knowledge and significant achievements have been gained [1]. In Vietnam, by contrast, this found to be a new

problem with a big gap for baseline-surveys and studies to describe and explain the facts, as well as to develop the educational measures helping overcome the specific difficulty.

This research is in the initial efforts to study and understand the reality of reading difficulty / dyslexia of primary school-aged students in Vietnam.

1. CONTENTS

2.1. Methodology

2.1.1. Research sample

02 primary schools, including 1 from the North (at Hoai Duc district, outskirts of Hanoi) and the other from the South (Cho Gao district, Tien Giang province), joined in this research. For each school, 4 classrooms grade 1-4 were randomly selected. In total, there were 223 students at 8 classrooms tested at the end of academic year 2009-2010 (see *Table 1*).

Table 1. The research sample by gender and grades

	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Total
Girl	23	23	25	32	103
Boy	27	29	31	33	120
Total	50	52	56	65	223

The students with either sensory or intellectual disabilities did not take part in this survey.

2.1.2. Methods of collecting and processing data

An individual test for assessing the students have been developed and used [2]. The test were built and examined for 6 sub-scales:

1) *Reading letters*: there were 38 items matching with 38 Vietnamese letters, letter-composes or tone symbols. Each correct read gets 1 point.

2) *Reading words*: 10 items consist of one syllable but none-sense words. These selected non-words reflect the variety of pronouncing and writing complexity in Vietnamese script. One correct read gets one point.

3) *Reading and comprehending sentences*: 12 items include 6 items asking to read 6 sentences with orthographical rules of Vietnamese diphthongs, of distinguishing among c/k/q, g/gh, ng/ngh and the capital writing ruler; and the 6 remains requiring to match each of these sentences to one suitable picture. One correct get one point, again.

4) *Reading fluency*: assessed by reading speed, counting the number of correct words read per minute. The students were asked to read a literature passage printed with the complexity of content and form as well as font style expected to be equivalent to the texts in student books for children at the end of grade 1.

5) *Recognizing and reading digits*: 20 items, include 10 items requiring to read random digits 0 – 9, and 10 remains for matching the digit with its word.

6) *Writing*: Listening - writing 6 sentences with orthographical rules of Vietnamese diphthongs, of distinguishing among c/k/q, g/gh, ng/ngh and the capital writing ruler. Total score for this task is 20.

This test had been re-examined the validity and reliability for a small sample size of 33 students selected at grades 1-4, randomly taken 6 to 10 children from each class. The reliability of the test was determined by the method of correlation between the two halves of the data set: count the score totals of odd items and of even items, then find the correlation between the halves. The re-examination showed that the reliability reached 92.88%. In addition, the test also got necessary validity in which the correlation among subscales and the whole scale were all positive values, ranging from 0.30 to 0.63.

After re-examining, the test was finalized, printed and used for the research sample. The data had been collected then analyzed by statistic method.

2.2. Results

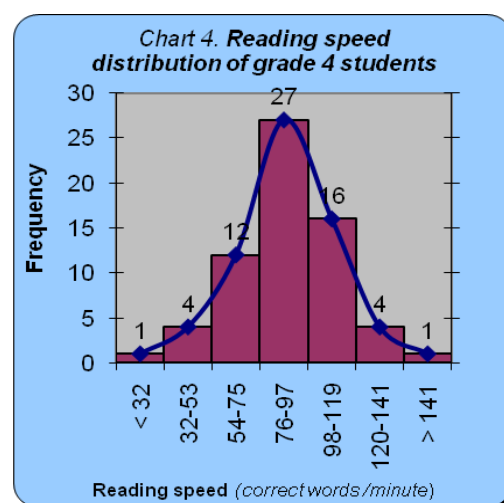
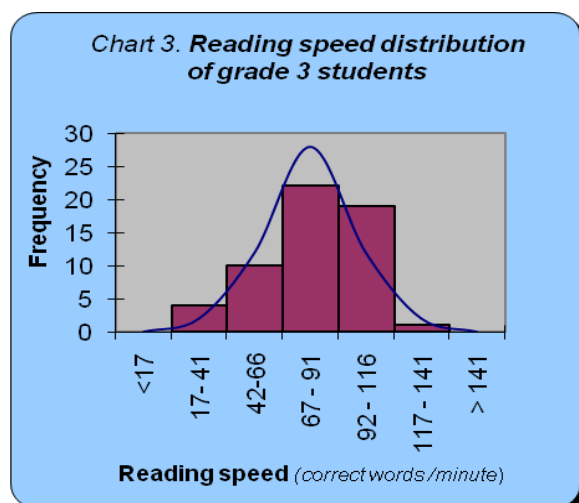
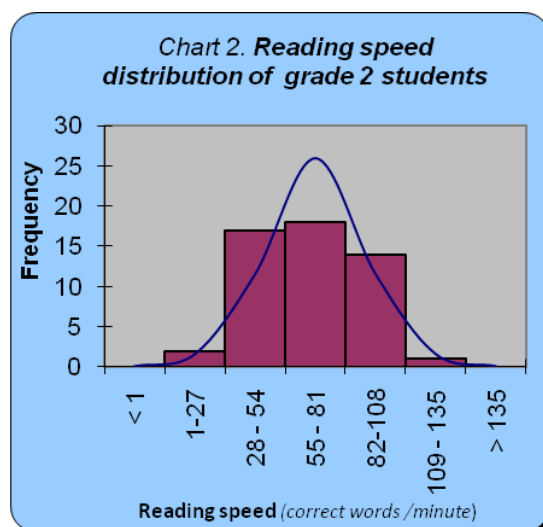
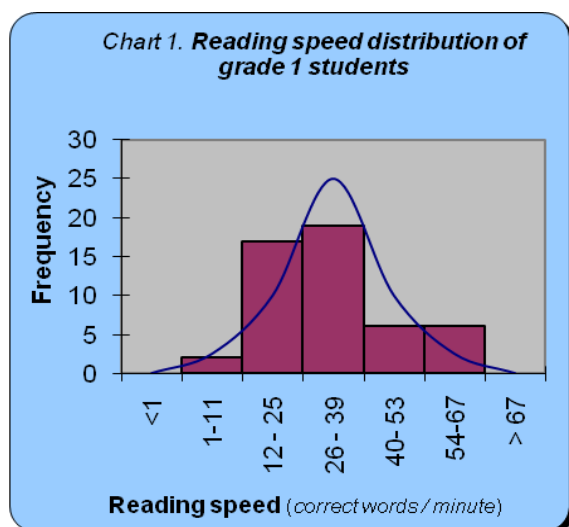
2.2.1. On the reading fluency

As mentioned above, reading speed measured by number of correct words read per minute were seen as an indicator for assessing the fluent reading ability. This sub-scale has not been scored to the total of 100 points, but seen as a main criterion of reading ability. The results showed the medium (M) of reading speed and respective standard deviation (SD) for the each grade as the *Table 2* below. The distributions of reading fluency at grade 1-4 are also found as *Chart 1-4*.

Table 2. Ability on reading fluency (correct words/minute)

	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4
M	32.52	68.04	79.45	86.06

SD	13.46	26.47	24.21	21.40
----	-------	-------	-------	-------



The results showed that:

- Reading speed of students continuously increased from grade 1 to 4. Specifically, at the end of grade 1 the medium speed reached 33 correct words per minute, then this indicator was 86 at grade 4.
- The differentiation was found clearly at grade 2, with SD = 26.47 and M = 68.
- The reading speeds at different grades were found as a continuous quantitative variable and normally distribution. This showed most conspicuous at grade 4 with the typically curve chart (see Chart 4).

2.2.2. Ability to spell and read separate words

At this task, the students were asked to read 10 non-sense words, with allowing to whisper spell if necessary. It was amazing that grade 1 students but not the others attained the highest scores, with M = 7.96 and SD = 1.37. The correlation (r) between reading separate words (W) and reading passage or fluency of reading (F) ran among 0.50 (at grade 2) to 0.68 (grade 3), which means to be positive and fair correlative [3] (see Table 3).

Table 3. Comparison between reading word and reading passage

		Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4
Sample size (Total=223)		50	52	56	65
Reading words (W)	M	7.96	7.48	7.36	7.72
	SD	1.37	1.88	1.97	1.56
Reading passage (F)	M	32.52	68.04	79.45	86.06
	SD	13.46	26.47	24.21	21.40
Correlation (r) between W & F		0.54	0.50	0.68	0.60

2.2.3. Prevalence and characteristics of students with reading difficulty/dyslexia

The prevalence

Due to the reading speed was found as a continuous quantitative variable and normally distribution, so we could

take this as a criterion for identifying of reading difficulty. As result, the different levels of reading difficulty were possibly classified as Table 4 below.

Table 4. Different levels of reading difficulty (unit: correct words/minute)

	<i>Profound difficulty</i>	<i>Difficulty</i>	<i>Nearly difficulty</i>	<i>Without difficulty</i>
Classifying formula	$F < M - 3SD$	$M - 3SD \leq F < M - 2SD$	$M - 2SD \leq F < M - SD$	$F \geq M - SD$
Grade 1	$F_1 = 0$	$F_1 < 7$	$7 \leq F_1 < 20$	$F_1 \geq 20$
Grade 2	$F_2 = 0$	$F_2 < 15$	$15 \leq F_2 < 42$	$F_2 \geq 42$
Grade 3	$F_3 < 7$	$7 \leq F_3 < 31$	$31 \leq F_3 < 56$	$F_3 \geq 56$
Grade 4	$F_4 < 22$	$22 \leq F_4 < 44$	$44 \leq F_4 < 65$	$F_4 \geq 65$

By the temporary classification as shown in Table 4, the percentages of reading difficulty in the research sample were found as Table 5 below:

Table 5. Percentages of students grade 1-4 with reading difficulty

	<i>Group with difficulty</i>				<i>Nearly difficult group</i>		<i>Group without difficulty</i>	
	<i>Profound</i>		<i>Difficult</i>					
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Grade 1 ($n_1 = 50$)	0	0	0	0	10	20,00	40	80,00
Grade 2 ($n_2 = 52$)	0	0	1	1,92	15	28,85	36	69,23
Grade 3 ($n_3 = 56$)	0	0	3	5,36	5	8,93	48	85,71
Grade 4 ($n_4 = 65$)	1	1.54	1	1.54	8	12.31	55	84.62
Total ($n = 223$)	1	0.45	5	2.24	38	17.04	179	80.27

It is found that:

- The group of *profound* and *difficult* levels made 2.69% of the total (i.e., $\approx 3\%$).
- The percentage of *nearly difficult* group was fairly high, reached 17.04%. In which, this group of grade 2 made up 28.85%, highest among the grades.
- In this sample, if we use purely the criterion of reading fluency then we cannot find any grade 1 student in the group of reading difficulty, but find 10 cases (20%) in the *nearly difficult* group. Of them, in the 20%, there were 2/10 cases found to be difficult in reading the non-words. Thus, if we use both criteria of reading fluency and reading words for students at grade 1, and use the pure criterion of reading fluency for the remains, then the total of students with reading difficulty are 8 per 223, make up 3.59% (i.e., $\approx 4\%$).

Several characteristics

Characteristics of students with reading difficulty were seen clearly in comparison with their classmates in fulfilling the same tasks of the test. The comparison was shown as Table 6.

Table 6. A comparison among the groups with and without reading difficulty and the total sample

Sub-scale		<i>Group with reading difficulty ($n_{wd} = 8$)</i>	<i>Group without reading difficulty ($n_{nwd} = 179$)</i>	<i>Total sample* ($n = 223$)</i>
Reading fluency		22.75	76.19	68.19
Reading words		4.13	7.87	7.63
Reading letters		36.13	37.03	36.88
Recognizing and reading digits	<i>Reading digits</i>	10.00	10.00	10.00
	<i>Matching digit-word</i>	9.10	9.60	9.52
	<i>Both</i>	19.10	19.60	19.52
Reading and comprehending sentences	<i>Reading</i>	2.63	5.39	5.14
	<i>Comprehending</i>	5.50	5.87	5.83
	<i>Both</i>	8.13	11.26	10.97
Writing		3.38	12.01	10.90
Whole scale		70.88	87.19	85.91

*Including groups of difficulty, nearly difficulty and without difficulty.

It is found that:

- Overall medium score of the group with difficulty was significant lower than that of the group without difficulty and of the whole sample, attained 20.88 compared to 87.19 and 85.91 respectively.

- In average, the difficult group could read passage at speed 22.75 correct words/minute, compared to 76.19 of the non-difficulty. Similarly, there was a big gap between the two groups at reading separate non-words, with 4.13/10 compared to 7.87/10.

- There were not any significant differences among the groups with and without difficulty and the whole sample at sub-scales of *reading letters* and *recognizing & reading digits*. Specifically, at reading digits 0-9, the difficult group could get max score like the others. In addition, they could realize almost all of the letters checked.

- At *reading and comprehending sentences*, the difficult group was nearly equal the whole sample in skill of matching picture-sentence (point 5.50 compared to 5.83), but really inferior at reading aloud these sentences (point 2.60 compared to 5.14 of the whole sample and 5.39 of the non-difficulty).

- The truly big gap found at the task of writing. In average, the difficult group got just 3.38/20 compared to 12.01/20 of the non-difficult one.

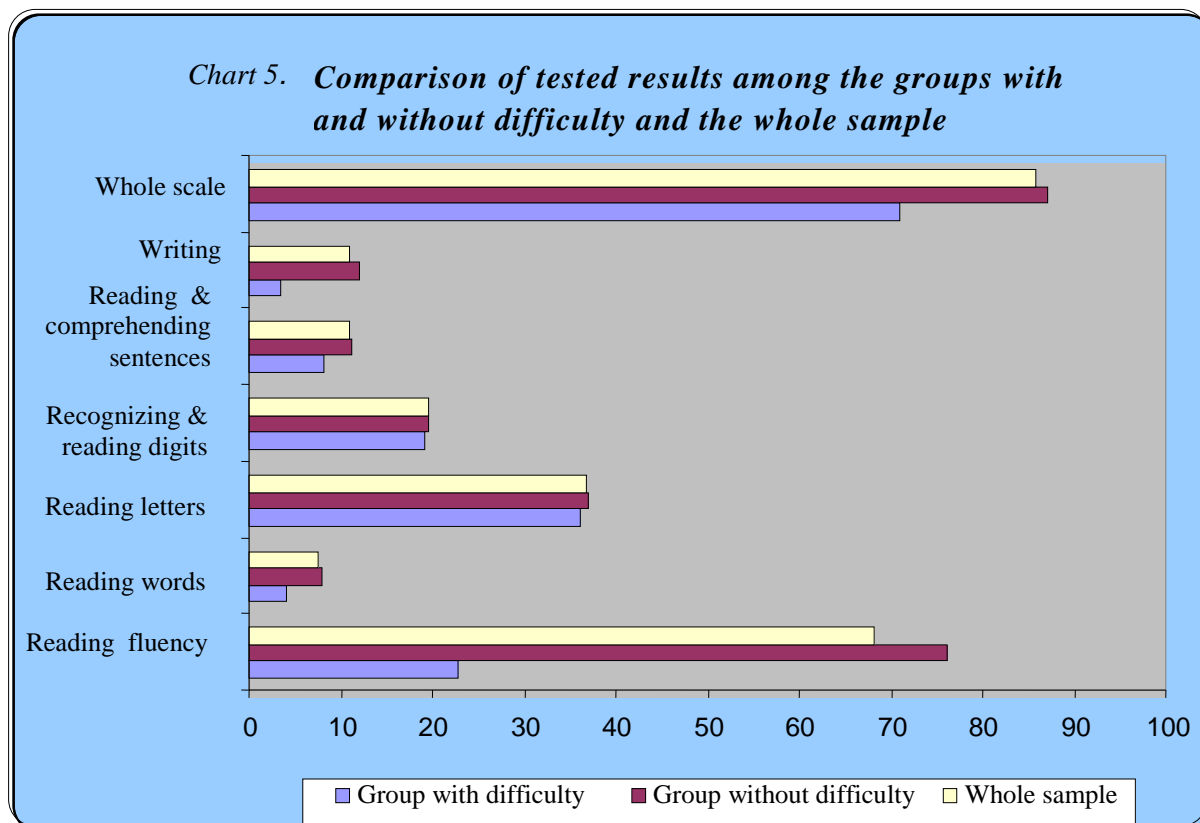


Chart 5 gives a clear demonstration the comparison of tested results among the groups and whole sample.

2.3. Discussion

In this survey, the indicators of reading fluency are fairly appropriate with the norm of reading aloud required in national curriculum at primary education [4] shown as Table 7. Accordingly, the average results of students of grades 3 and 4 in the survey are in the range of the respective standard by Ministry of Education and Training (MoET), while those of grades 1 and 2 are actually little higher.

Table 7. Standardized reading aloud skill for primary school students

Grade	Speed (words/minute)
1	30
2	50 – 60
3	70 – 80
4	90 – 100
5	100 – 120

(Source: MoET, 2006)

Among 4 grades, that the average score at reading nonwords of grade 1 found highest, while *reading words* and *reading fluency* had just fair plus correlation, therefore, the two skills seem not to be parallel increased. Indeed, the ability to spell and read separate words in Vietnamese found to be early completed and stable the end of grade 1, while the ability to read passage fluently was continuously increased from grade 1 to grade 4, with a sudden raise and differentiation at the end of grade 2.

If we use purely the indicators of reading fluency for identifying students with reading difficulty, the percentage of this group compared the total sample, is counted to 2.69%. However, only with this criterion, there was not any case of grade 1 student with reading difficulty in the sample. On the other hand, of the *nearly difficult group* by this criterion, there were still several cases at grade 1 found hard to spell and read aloud separate words, whose results

were lower than 2 minus standard deviations compared to the average score by criterion of reading words. Therefore, it seems to be more appropriate to use combinedly both criteria for identifying students with reading difficulty at grade 1. By this way, the percentage of children with reading difficulty made up 3.59%. This rate seems to be more appropriate to results from international studies on the prevalence of reading difficulties, around 3% to 10% [5], [6], [7], [8], [9] & [10].

3. CONCLUSION

By this research, one test for identifying of reading difficulty applied to Vietnamese primary students has been built and examined. The test covers 70 items on 6 sub-scales, with reliability and validity checked.

A survey on 223 students grade 1-4 using this test showed:

- The prevalence of students with reading difficulty made up 3% to 4%.
- In comparison to the students without reading difficulty, the children with this kind of difficulty were not too weak at reading letters and digits, but extremely inferior at reading separate words, reading fluency, and listening-writing.

Obviously, it is difficult for generalization and widely deduction based on the results with such small sample size as this survey. Therefore, the following studies with random sample and enough size are necessary for the more reliable and valid findings and conclusions. However, because that there are very few similar studies up to now in Vietnam, hopefully this research can service as an initially reference for studies with more expectations and findings in the future.

1 Gayan G.J. (2001). *The evolution of research on dyslexia. Anuario de Psicologia*, Vol. 32(1), - Pp. 3-30.

2 Bui The Hop. 2011. *Building and piloting the screening test to identify students with reading difficulty/dyslexia at primary schools. Vietnam Institute of Educational Sciences, - Hanoi, Report of Research Project V2010-03NCS (in Vietnamese).*

3 Duong Thieu Tong. 2000. *Applied Statistics in Educational Sciences. Social Sciences Publishing, - Hanoi, (in Vietnamese).*

4 Ministry of Education & Training, 2006. *National Curriculum for Mainstream Schools: Primary Education. Education Publishing, - Hanoi, (in Vietnamese).*

5 Judith R. Birsh. 2005. *Research and reading disability. In Judith R. Birsh. Multisensory Teaching of Basic Language Skills. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, - p. 8.*

6 McCandliss B.D. & Noble K.G. (2003). *The development of reading impairment: a cognitive neuroscience model. Ment Retard Dev Disabil Res Rev*, Vol. 9 (3), - Pp. 196-204.

7 Frost J.A. & Emery M.J. (1995). *Academic interventions for children dyslexia who have phonological core deficits. ERIC Digest E539, www.eric.ed.gov.*

8 Siegel L.S. (2006). *Perspectives on dyslexia. Paediatrics Child Health*, 11/2006, 11(9), - Pp. 581-587.

9 Snowling M.J. (2002). *Reading and other learning difficulties. In: Rutter M. & Taylor E., eds. Child & adolescent psychiatry, 4th edition, chapter 40. Black Well Science, 2002.*

10 Zang C., Zang J., Yin R., Zhou J. & Chang S. 1996. *Experimental research on reading disability of Chinese students. Psychological Science*, 19, - Pp. 222-256.

Түйін

Мақалада оқу барысында студенттерде кездесетін қиындықтарға сипаттама беріледі.

Тірек сөздер: дауыстап оқу, күрделілік, дислексия, ымдау және іс қимыл, оқу жылдамдығы

Резюме

Затруднение в чтении у детей – это популярное явление во многих странах мира. Оно является междисциплинарной проблемой и изучается более 100 лет. Во Вьетнаме эта проблема почти новая и нет литературы в этой области. Данное исследование было проведено у 223 учащихся начальных классов с целью определить проценты учеников начальных классов, которые имеют затруднение в чтении, и выявить у них некоторые особенности в чтении и письме. Результат исследования показывает, что 3-4% учащихся начальной школы имеют затруднение в чтении. По сравнению с другими учащимися эти ученики не уступают в умении читать буквы и узнавать цифры, но далеко уступают в чтении отдельных слов, целого текста и в аудировании.

Ключевые слова: чтение вслух, сложность, дислексия, бесловестность, скорость чтения

ӘОЖ 378.02:37.016 (579)

ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ «ЖОБА ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ» МАҢЫЗЫ

Т.С. Керімбеков – Абай атындағы ҚазҰПУ Шет тілі: екі шет тілі 2-курс магистранты

Жаһандану үрдісі халықтар мен этникалық топтардың арасындағы мәдени, саяси, тіл байланыстарын нығайтуға өз әсерін тигізуде. Бүгінгі өмір талабы әр түрлі халықтар мен мәдениеттің араласу және өзара түсінісу мәселесін барынша жоғары деңгейде қарауды талап етіп отыр. Адамдар бір-бірімен өзара қатынаста болу үшін бір-бірінің мәдениетін, тұрмыс-тіршілігін, тілін, дінін жете білуге тырысады, осы тұрғыдан келгенде мәдениетаралық байланыс орнатуға құлшыныс жасайды. Мәдениетаралық қатынастың басты саласының бірі – шет тілі арқылы ұлттық әдебиет және мәдениетпен танысып, халықтар арасындағы қарым-қатынасты кеңінен жүзеге асыруға мүмкіндік алады.

Қазіргі уақытта әлем елдерінің дамуы білім беру жүйесінде де жаңалықты қажет етіп отыр. Өйткені педагог ғалымдардың басты нысаны ол қазіргі білім алып жатқан оқушылар. Көптеген ғалымдарымыз қазіргі білім беру жүйесінің толық өзгергендігін мойындап, тек мұғалім ғана білім беру арқылы қазіргі білім беру жүйесін қанағаттандыра алмайтынын айтуда. Қазіргі кезеңде оқушылардың да, мұғалімдердің де екі жақты ізденуінің арқасында толыққанды білімге қол жеткізе алатыны аян.

Қазіргі таңда оқу үрдісінің қай саласын алып қарасаңызда оқу-тәрбие жұмысының сапасын арттыру барысында қарқынды жұмыстар атқарылып, жаңа технология түрлерінің қолдану әдістері кеңінен талқылануда.

Тірек сөздер: Мәдениетаралық қатынас, жоба технологиясы, жобалау әдісі, үдеріс, субъект, жоба бірізділігі

Оқу үрдісін студенттердің жоғары сапалы білім алуына ықпал ететін, студенттердің бойына мәдениеттілік, білімділік, коммуникативтік, ізденпаздылық сияқты біліктіліктердің қалыптасуына жағдай жасай алатын және алған білімдерін күнделікті өмірде, әлеуметтік салада, қоғам өмірінде кеңінен қолдауға мүмкіндік туғызатын, оқытудың заман талабына сай әдіс-тәсілдерін қолдана отырып құру, бүгінгі таңдағы жоғары оқу орынының оқытушыларының басты мақсатына айналып отыр.

Аталған мәселенің шешімін табудың бірден бір жолы - жоғарғы оқу орынының оқытушыларының ізденпаздылығының, білімі мен біліктілігінің төмендегі талаптарға сай болуы:

1. Оқытушылардың интеграциялық курстарға даяр болуы және оқыту барысында оқытудың жеке тұлғаға бағытталған түрін қолдана алуы.

2. Студенттің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін,оның жеке тұлға ретіне қалыптасуына жағдай жасайтын педагогикалық технологиялардың заманауи түрлерімен таныс болуы және оларды сабақ барысында тиімді қолдануы.

3. Студенттің жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал жасап, оның белгілі бір тақырыпқа зерттеу жасап, тұжырымдама жасап, қортынды шығаруына әсер ететін технология жоба технологиясын қолданудың жолдарын үйрену [4]. Жоба технологиясы әрқашан түпкі нәтижеге бағытталады [1]. Сыртқы нәтижені көзбен көріп, мағынасын түсініп, күнделікті өмірде қолдануға болатын болса, түпкі нәтиже - ол студенттің алған терең білімі, дағдысы, жоба барысындағы жұмыстар нәтижесінде жинақтаған тәжірибесі болып табылмақ.

Жоба технологиясы – белгілі бір проблеманы бөлшектеп өңдеу арқылы дидактикалық мақсатқа жетудің тәсілі. Оның нәтижесі – шынайы, белгілі бір түрде рәсімделген практикалық нәтиже. Жоба әдісі-нің негізі мына идея – ол «жоба» ұғымының мәнін құрайды, оның прагматикалық бағыты белгілі бір теориялық және практикалық мәнге ие проблеманы шешу барысында алынатын нәтижеге жетумен көрсе-тіледі. Оған қол жеткізу үшін балаларды мынаған үйрету керек: өз бетімен ойлау, ғылымның түрлі салалары бойынша білімдерін пайдалана отырып, проблеманы табу және шешу, шешімдердің түрлеріне орай олардың мүмкін болатын нәтижелерін болжау қабілеті, себеп-салдарлы байланыстарды орнату іскерлігі. Жоба әдісі әрдайым оқушылардың өз бетімен жұмыстануына бағытталған. Оны студенттер белгілі бір уақыт аралығында жеке, жұппен, топта орындауы мүмкін.

Жоба әдісі педагогикалық технология ретінде – бұл мәні бойынша шығармашылық болып табылатын зерттеу, ізденіс, әдістердің жиынтығы.

Жоба жұмысында оқушылар педагог ұйымдастырған ізденімпаздық оқу-танымдық мүддеге бағытталады. Педагог оқушылардың қабілеттерінің шығармашылық ойлау деңгейі бағытында болуын қадағалайды. Жоба технологиясы мен әдістемесі көптеген ғылымдардың зерттеу нысанына айналып отыр, атап айтсақ: педагогика, әлеуметтану, экономика, архитектура, дизайн және т.б. Көптеген пәндерде жоба технологиясын қолдану оның дидактикадағы өз орнын даралап көрсетті (Е.С. Полат, В.В. Гузеев, Г.К. Селевко және т.б.). Бұл оқыту түрі жалпы және кәсіби құзіреттілікті қалыптастырудағы оқушылардың педагог жетекшілігімен маңызды мәселелерді шешуге үйретеді.

Джон Дьюидің «Демократия және тәжірибе» атты еңбегінде оқытудың қоғамдық сипаты қарастырылуына байланысты, жобалау әрекеті қоршаған ортада, шынайы өмірде туған проблемаларды шешуге негізделген білім мазмұнын әлеуметтендіру амалы ретінде мақсатты түрде дамытыла бастады. Үнемі өзгеріп отыратын өмір шындығы әлеуметтік тәжірибені тұтас меңгеруге негізделген дағдыларды талап ететін болды, ол мектептердің де өзгеруіне ықпал ете бастады.

Педагогикалық инновациялық бағыттарды зерттеген В.Я. Ляудис те *білім берудегі* жобалау туралы, біріншіден, бұл - мақсатқа бағытталған, жобаланған, саналы түрде ұйымдастырылған оқыту процесі, оны *басқару* ғылыми және мәдениеттанымдық білімдерді пайдалану негізінде іске асырылады. *Екіншіден*, бұл-мақсатқа бағытты ұйымдастырылған болашақтағы міндеттерді орындауға қабілетті тұлғаны әлеумет-тік дамыту ситуациясы, сонымен қатар, осы жерде мақсат ретіндегі болашақтың *нәтижелік мәні* де, оны орындауға дайындық деңгейіне *жеткізетін үдеріс* те жобаланады» дейді [5].

Жоба технологиясында студент пен оқытушы оқыту үрдісінің субъектілері болып табылады. Себебі оқытушы студентпен бірлесіп жұмыс атқарған кезде әркез өзінің еңбекқорлық шеберлігін ұштастырып отырады және оны студенттің білімділік, өмірлік және тәжірибелік деңгейін ескере отырып, оқу материалын меңгеру барысында қолданады. Студенттермен жоба технологиясын қолдану барысында оны бірнеше кезеңдерге бөлуге болады: бірінші кезеңде студенттермен дербес жұмыс жүргізіледі. Студенттердің курсына қарай, олардың білім деңгейіне қарай, қызығушылықтарына қарай жобаның тақырыбы таңдалып алынады. Ұтымды тақырып таңдаудың жобалық жұмыстың нәтижесіне тигізетін әсері мол, өйткені бізді қоршаған ортадағы, еліміздегі, әлемдегі орын алып отырған өзекті мәселелерді тақырып ретінде таңдау және алдын алу, қоршаған ортаны қорғау мақсатында студенттердің қызығушылығы мен белсенділігінің артуына ықпал ететіні сөзсіз [1]. Сол себептен ұтымды тақырып, ұтымды жобалық жұмыстың алғышарты деп түсіну қажет. Тақырыпты таңдап алғаннан кейін студенттерді топтарға бөліп, түпкі мақсатқа жету барысындағы мақсат-міндеттерді анықтаймыз, керекті әдебиеттердің тізімін жасаймыз және қажетті әдебиеттер тізімін жасау кезінде студенттерге кітапханаларға, оқу залдарына бару міндеттеледі. Екінші кезең оқытушылық, іс-әрекеттік кезең болып табылады. Бұл кезең барысында студенттің жоба тақырыбын алмай тұрған кезіндегі осы тақырыпқа байланысты жинақтаған тәлім-тәжірибесі, білімі тексеріліп, бір жүйеге келтіріледі. Түпкі мақсатқа жету барысындағы мәселелерді шешу мақсатында студенттің интеллектуалдық, кәсіптік біліктіліктері қалыптастырылады, студенттің білім қорында берілген тақырыпқа байланысты әдістемелік, жалпы мәдениеттік, әлеуметтік, зерттеушілік құзырлылығы қалыптасады [3]. Үшінші кезең барысында оқытушы студентке кеңес береді, олардың жұмысын бақылауға алып жүреді және жасалып жатқан жоба жұмысын қайталап, пысықтайды. Студенттермен оқытушының бірлесіп атқарған жұмысы әркез өзінің жемісін бермек. Әр түрлі тақырыптағы және үлгідегі жобалар жасалады, студенттер мен оқытушының арасындағы шығармашылық жұмыс түрлері жанданады, студенттердің өз бетімен жұмыс атқару қабілеті, ізденпаздығы артады. Жобаның бірізділігі дегеніміз - түйінін табу керек мәселенің, түпкілікті мақсаттың, міндеттің, мақсатқа жету жолдарының айқындығы, анықтығы. Аталған технологияда бірізділік түпкі мақсатқа жету барысында үлкен орын алады, сол себептен жобамен жұмыс жасаған кезде жоғарыда суреттелген жобамен жұмыс жасаудың үш кезеңін естен шығармау керек [2].

1 Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Школьные технологии. 2002. - №2.

2 Байсалбаева М. Жобалау технологиясы бойынша оқушылармен жұмысты ұйымдастыру тәжірибесінен. / Қазақ тілі: әдістеме. 2011. - №2. - 25 б.

3 Бахшиева С.М. Педагогикалық жобалау: теориясы мен технологиясы: Оқулық. – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011. - 336 бет.

4 Бартош С.Н., Сайфуллин Х.Х. Жобалар апталығы // Білім беру мекемесі басшыларының анықтамалығы. 2011 - №9. (19 б ссылка).

5 Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Иностранный язык в школе, - №3, 2000.

Резюме

Влияние процесса глобализации это - взаимодействие культуры, языка и, с политической точки зрения, взаимодействие между странами и этническими группами. В наше время жизненно важным критерием является понимание различных национальных культур в высоком уровне. Люди, чтобы общаться друг с другом, - пытаются знать культуру друг друга, язык, общественную жизнь и их религию. Основная цель межкультурной коммуникации – изучить национальную литературу и культурные аспекты в иностранном языке и воспользоваться информацией о различных странах.

В наше время миру нужны новые методы в системе образования. Главным предметом ученых педагогических наук являются студенты. Многие наши ученые согласятся с тем, что система образования полностью изменилась, и даже учителя не выражают удовлетворительность образовательной системой. Это означает, что мы можем достигнуть нашей цели, если у нас есть взаимодействие между учителем и студентом.

Ключевые слова: международные отношения, проектные технологии, метод проектирования, процесс, субъект

Summary

The influence of globalization process is make interaction in culture, language and polity between nations and ethnic groups. Nowadays criterion of life importance for us is to understand different nation's culture in high level. People in order to communicate with each other try to know each other's culture, language, social life, and their religion. The main aim of

intercultural communication – to study national literature and cultural aspects in foreign language and to take opportunity of information about different nations.

Nowadays the world needs new methods in education system. The main subject of pedagogical scientists are students. A lot of our scientists agreed that education system has fully changed and they said that not only teachers are satisfied with educational system. It means we can achieve our aim if we have interaction between teacher and student.

Key words: international relations, project technologies, projecting method, process, subject

ӘОЖ 378.02:37.016.(14.36)09

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚЫЛЫМ ӘРЕКЕТІН МӘТІНДЕР ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ДАМУЫ ӘДІСТЕРІ

С.Дюсебаева – 6М011900-«Шет тілі: екі шет тілі» мамандығының 2 курс магистранты

Бәрімізге белгілі оқылым - ақпаратты тану мен қабылдаудың негізгі құралы. Әсіресе, қазіргі кезде адам өзінің танымдық қабілетін оқылым арқылы қалыптастырады. Шет тілін оқытуда оқылым тілдік қабілетті дамытудың негізгі өзінің қажеттілігімен және мүмкіндігімен ерекшеленеді. Сондықтан оқылымды өзіндік жұмыс ретінде бағалау қиын.

Шет тілін оқытудың басты мақсатының бірі, бұл болашақ маманға арнайы мәтінді оқытып, одан кәсіби мағыналы мәліметті ала алу дағдысын қалыптастыру.

Оқылым бұл коммуникативті-танымдық әрекеттің ең маңызды түрі болып табылады. Бұл әрекет жазбаша бекітілген мәтіннен керекті әрі маңызды мәліметтерді алуға бағытталған.

Оқылым әртүрлі функцияларды орындайды: шет тілін меңгеру үшін, ақпараттық және білім көзі, өз бетінше тіл үйрену және мәдениет құралы болып табылады.

Оқылым тілдің коммуникативті қызметінің басқа түрлерінің дамуына мүмкіндік туғызатыны белгілі жай.

Оқылым әрекетінде білімгер сөйлемнің мәніне, мағынасына қалыбына (формасына) көңіл аударып, оны ойлау әрекетімен пайымдауы арқылы өзінің санасынан өткізіп, қағаз бетіне түскен материалдың түсінікті, жүйелі болуы нәтижесінде тілдік қатынасты жүзеге асырады.

Оқушыны тілдік қатынасқа төселдіруде де, тіл байлығын дамытуда оқылым әрекетінің рөлі ерекше. Оған қоса бұл мәселенің ағылшын тілді оқытуға қатысты еңбектерінде ішінара айтылғанымен, арнайы зерттеу нысанына алынбауы да жұмыстың көкейкестілігін көрсетеді.

Тірек сөздер: оқылым, шет тілін оқыту, оқылым қабілеті, мәтін мазмұны, танымдық қажеттіліктер, шеттілдік тілдік қарым-қатынас

Ағылшын тілі сабағында жүргізілетін жазу жұмысында білімгерлердің ауызша және жазбаша сөздік қорларын молайтып, сауаттылығын арттыру мен жазбаша мәтін құрауға дағдыландыру үшін білімгерлердің мынадай ікемділіктері мен дағдылары қалыптастырылады:

1. Мәтіннің мазмұнын, көлемін анықтай білу;
2. Мәтінді түсініп оқи біліп, мазмұнын игеру;
3. Мәтіннің тақырыбын нақты белгілеп, оған материал жинап, әңгімелей білу;
4. Жазба жұмысының тақырыбына лайықты өз көзқарасын, ойын білдіріп, жаңа пікір қосуға баулу;
5. Жазба жұмыстарда баяндау, суреттеуге машықтандыру;
6. Жазылған жұмыстарды өңдеп, толықтырып, қайта редакциялап жазуға үйрету;
7. Мәтіннің жанрлық, функциональды стильдері бойынша жазбаша мәтін құрастыруға жаттықтыру;
8. Сауатты сөйлеп, қатесіз жазуға баулу.

Мәтін мазмұнын игерту жаттығулары арқылы қалыпты мәтінді талдап оқуда лингвистикада “форма-дан - мазмұнға” қарай әдісі қолданылады. Өйткені, мәтін – лингвистикада сөйлемнен жоғары бірлік ретінде қарастырылады. Ал лингвистикалық бірліктердің – сөз, сөйлем – формалық құрылымынан мазмұнына қарай қарастырылатыны белгілі. Осындай мәселелермен байланысты Х.Вайнрих, қарапайым-мәтін-дерді (тексты-примиты) қарастыру қалыпты мәтіндерді талдайтын лингвистика ғылымында қалыптасуы қиын болып келетіндігін айтады [2; 55 б].

Ал қарапайым - мәтіндерде “мазмұннан-формаға қарай” әдісі негізгі орында тұрады. Өйткені мұнда басты мәселе – қарапайым түрде берілген мәтіннің мазмұны түсінікті (біршама дәрежеде, әрине) ал қалыпты түрде болса, қандай құрылымда, қандай байланыстар арқылы тұтастық жасалар еді деген мәселе қарастырылады. Бұл, негізінен, психолінгвистикалық бағыт болып табылады. Өйткені мұнда мәтіннің байланыстылығы емес, тұтастығы бірінші алынып отыр. Осы ретте гештальт мәселесі туындайды. Гештальт теориясы бойынша қарастырсақ, мәтін – тұтастық күйде беріледі, оны талдау арқылы қандай байланыстар болуы мүмкін екендігін ғана анықтай аламыз. Осымен байланысты, психолінгвист ғалымдар “текстер парадигмасы”, “текстер синонимиясы” деген ұғымдарды да қарастыру қажеттігін айтады.

Осы ретте “тірек сөздер” және қарапайым-мәтіннің жасалу мәселесі қарастырылады. Өйткені “тірек

сөздер” “қарапайым-мәтіннің” ерекшелігін құрайды. Бұл айтылғандардың барлығы психолінгвистиканың тереңдетіле қарастыратын мәселелері болғандықтан, қарапайым-мәтін туралы қысқаша тоқталып өттік.

Мәтін – тек сөйлеудің туындау үдерісінің жемісі ғана емес, сонымен қатар, қабылдау жемісі болып табылады. Сондықтан да мәтінді екі жақты тану маңызды орын алады: біріншісі – айтушының тұрғысынан, екіншісі – тыңдаушының тұрғысынан қарастыру. Кейбір психолінгвистикалық ғалымдар мәтіннің байланыстылығын айтушы сөйлеуімен байланыстырса, мәтіннің тұтастық сипатын тыңдаушы қабылдау ерекшелігімен байланыстырады [1, 12-6]. Сонда айтушы өзінің тұтас мәтінін тыңдаушының қажеттілігіне байланыстыра туғызады. Өйткені айтушы әрдайым өзінің тыңдаушысының даму дәрежесі мен сөз түсіну деңгейін ескеріп отырады.

Негізінде ғалымдар мәтінге жоспар құруды біліктіліктің күрделі қызметін қажет ететін үдеріс деп санайды. Сондықтан да оқушы жеке жоспар құрғызуға жеңіл қарамағаны дұрыс. Дұрыс құрылған жоспар – оқушының айқындалған ойын танытады. Ал оқушы өз ойын айқындап, бір желіге түсіре алмаса, материалды меңгерді деп айта алмаймыз. А.А. Смирнова, Л.И. Каплан, М.Ф. Морозова т.б. ғалымдар оқушылардың мәтінді меңгеруінің психологиялық аспектісін зерделей келе, мәтінге жоспар құрғызу оқушыларді түрлі ойлау амалдарын жинақы жүргізуге, өзінің айтарын басқаның “көзімен” салыстыра отырып беруге тәрбиелейді деген пікір айтады.

Мәтінге жоспар құру барысында оқушы екі жақты әрекет жасайды: оның бірі – тұтас мәтінді бөлшектеу жолын танып жатады, екіншісі – мәтіннің мәнісі жағынан жуық келетін бөліктерін топтап, жинақтап жатады. Сонда, жоспар құру анализ бен синтездің қатар жүруін қажет ететін логикалық амалдар екендігін танимыз. Құрылымдық жағынан бөлшектеп жатқанымен, сол бойда мән-мағыналық жағынан топтап жатады.

Мәтінге жоспар құрғызуды оқушылардың танымдық әрекеті деп тану осыдан келіп туындайды. Өйткені тұтас пен бөлшектің ара қатынасы және тұтастықты құрап тұрған ішкі байланыстарды анықтау – оқушытің таным қызметінің нәтижесі.

Мәтінге жоспар құруды үйрену арқылы оқушы берілген материалдың ішіндегі ең мәнді, маңызды, яғни ойдың дәнін тану жолын меңгеретінін ұмытпау керек. Алғаш жоспар құруды үйренген кезде оқушы маңызды емес, жанама белгілерді алдыңғы кезекке қоюы мүмкін. Мысалға, ол бір заттың айрықша белгісі болуы да, немесе оқушыке таныс емес, айтылуы күрделі сөз болып та көрінуі мүмкін. Бірақ мәтінді тұтас қайта-қайта оқып, дауыстап оқып, одан мазмұндау барысында оқушытің санасында үлкен мазмұн біртіндеп компрессиялана бастайды да, нәтижесінде оқушы жоспарды немесе тезисті “жасай бастайды”. Бұл – біліктілікпен (интеллект) тығыз байланысты ой амалдары деп саналады.

Мәтінге жоспар құрғызуда оқушылар орындайтын, оларды қалыптастырылуы тиіс деп саналатын логикалық амалдар мыналар: тұтас мәтінді мағыналық бөлшектерге бөлу; негізгі ойды іріктеп, анықтау; бөлшектерге тақырыпшалар беру; оларды жоспар түрінде ретке келтіру.

Жоспар құру үшін, сонымен бірге жоспардың түрлерін де тану керек. Олар:

- жоспарды сөз бен құру, мұның өзі жай жоспар, күрделі жоспар, кеңейтілген жоспар болып бөлінеді;
- сурет арқылы жоспар құру;
- танымдық жоспар құру [2].

Негізінде жоспар құру барысында оқушылардың ой қызметі жетіледі. Оқушы мәтіндегі берілген материалдың мазмұнындағы түйінді ой мен қосалқы ойды ажырата ала ма, ол үдеріс қалай өтіледі, ойлау қызметі қаншалықты өсіп-жетілді, жазушы адамның тілдік қызметінің нәтижесі (яғнимәтін) екінші адамға қалай аударылып шешілді деген маңызды сұрақтарға оқытушы оқушытің мәтінге жоспар құру қызметінен, соның нәтижесінен жауап іздейді. Бірақ сол жақсы нәтижеге жету үшін оқытушы соған жететін баспалдақтарды қалауы тиіс екендігі есте тұрады.

Берілген мәтінге мәндік тұрғыдан (смысловое) қайта шолуға мүмкіндік беретін ақыл-ой әрекеттерінің сипатын осы ғалымдар мынадай деп таниды: тұтасты мәндік топтарға бөлу; мәтіннің құрылымын сол мәндік топтар арқылы топтау; есте сақталуы қажет материалдың жекелеген бөлшектерін бір-бірімен сәйкестендіру; есте сақталатындарды бір-бірімен және өзінде бұрыннан бар таныс мазмұнмен байланыстыру, үдеріс жаңаны есте сақтауда тірек болады; көрнекі бейнелерді тірек ету; метафоралық ойлау қызметін белсендіру т.б. [3; 89-93 б].

Мәтінге жоспар құрғызудағы әрекеттің бірі мәтінді топтарға бөлу – жұмыстың алғашқы сатысы ғана. Бұл әлі есте сақтау емес. Өйткені ол оқушың өз бетімен орындайтын дағдыларының қатарына енген жоқ. Сондықтан да логикалық бірізділікпен жүргізілетін оқытушы жұмысының түпкі нәтижесі ғана оқушынің мәтінді есте сақтауы, оны бөлуі мен мазмұндық жағынан тығыз түрде жүйелей алуы сияқты маңызды қабілеттерді қалыптастыратын болады.

Орта мектептерде танымдық қызметті, негізінен, бірізділікке, бірқалыптылыққа түскен деп санауға болатыны белгілі. Сондықтан да жазу әрекеттерді оқушы тің орындау ыүшін негіз бар болып келеді. Ал есте сақтау мен материалдың маңызды мәнді тұстарын ғана айқындауды ойлаудың жоғары басқыштағы қызметі десек, психология мен логика ғылымдарының мәліметтерін шет тілін оқыту әдістемесінде молынан пайдалана білудің қажеттілігін көреміз.

Жоғарғы оқу орындарында ағылшын тілін жүргізу оқытушылардан көп дайындық тыталап етеді. Оқытушының еңбегінің табысты болуының қайнар көзі оқушының ана тілі мен ағылшын тілі арасындағы әр қилы ұқсастарын, айырмашылықтарын есепке ала отырып, соларға негіздей оқытқанда ған асабақта бысты да тиімді болады. Оқу-тәрбие жұмысының негізі - сабақ. Сапалы сабақ оқу тәрбиесінің нәтижелі болуына тікелей әсеретеді [4].

Сабақ үстінде оқушының жүйелі жұмыс істеуіне мүмкіндік туғызу, сабақтың тақырыбына сай нақтылы міндет қоя білу - ол әр оқытушының шеберлігіне байланысты. Өйткені оқушыларді терең әрі жинақты біліммен қаруландыру, олардың шығармашылық қабілетін, қызығушылық талғамын дамыту, өз бетінше білімін толықтандыруға дағдыландыру сияқты күрделі жұмыстар сабақ барысында қалыптасады. Бұл әрбір оқытушыны ойландырып, жаңаша жұмыс істеуге, жаңа ізденістерге жетелейді. Әрбір оқытушының негізгі алға қойған міндеті - шәкірттерінің ой-өрісін кеңейтуге, биік адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру.

Тілді оқытып, үйретудің сапасын арттыру әр түрлі жағдайларға байланысты. Жоғарғы оқу орындарында оқытылатын ағылшын тілі пәнінің түпкі мақсаты - оқушыларға ағылшын тілін меңгерту, ойлау қабілеті мен сауаттылығын арттыру, ағылшын тілінде сөйлеп, жаза білетін дәрежеге жеткізу. Сабақ өткізу, оқыту барысында өткізілетін ең күрделі жұмыс түрлерінің бірі - сабақта мәтінмен жұмысты ұтымды ұйымдастыру. Мәтінмен жұмыс дегеніміз - сабақта өтілетін әр түрлі жұмыстардың жиынтығынан құралады. Олар:

1. дыбыстармен жұмыс;
2. сөздіктермен жұмыс;
3. сөздік қорларын жетілдіру;
4. тіл дамыту;
5. ережемен жұмыс;
6. ауызша сөйлей білуге дағдыландыру [5].

Қабылдаудың ерекше түрі – бақылау. Бақылау үдерісі белсенді жүргізілуі шарт. Бақылаудың белсенділігі дегеніміз – жұмысты жүргізерде оқушыларді қандай нәрселерге мән беруді ескерте отырып сұрақтар арқылы жетелеу. Демек бақылау дегеніміз белгілі бір нысанды мақсатсыз қарау немесе бір нәрсені тыңдау сияқты пассив үдеріс емес, керісінше ойдың қатысымен белсенді түрде іске асатын үдеріс.

Тыңдап түсіну іскерліктері мен дағдылары қандай жұмыстар арқылы дамытылғаны (қиындықтарды алдын ала ескеру ұйымдастырылды ма, текстердің мазмұны талапқа сай болды ма, оны тыңдаудан бұрын қандай жаттығулар орындалды, түсінгенін тексеру үшін қандай жаттығулар пайдаланылды, тыңдаған текст көлемінде монолог және диалог түрінде сөйлесу әдістеріне көңіл бөлінді ме?) Екі немесе одан да көп адамдармен әңгімелесу (диалог) іскерлігі мен дағдыларын жетілдіру үшін қандай жұмыстар жүргізілді, осындай кезде қолданылатын қайырма сөздер, диалогтық бірлестіктер қалай түсіндірілді және қалай ұйымдастырылды, сөйлеу үлгісі берілді ме, оқушыларбелсенділігін қалай байқатты, әңгімелесуге дейін қандай жаттығулар орындалды, бағдарлама талабы қалай ескерілді.

Сонымен мәтін таңдаудың және оны оқыту әдістерін мейлінше әсерлі ету оқылым үрдісін нығайтады. Оқу дағдылары мен іскерлігін дамытуға байланысты қандай жұмыстар жүргізіледі (қиын оқылатын сөздер алдын ала оқылды ма, материалды оқудан бұрын мазмұнын түсіну қиын да күрделі тіл материал-дарына түсініктер берілді ме, оқушының түсінуі қалай тексерілді, сөйлеу іскерліктері оқыған текст негізінде дамытылды ма? Осы барлық жұмыстарды жүргізу қатаң талаптар болып табылады.

1 Львов М.Р. *О речевом развитии и учащихся средней школы. // Советская педагогика. 1973. - №9. - С. 27.*

2 Ладыженская Т.А. *Анализ устной речи учащихся 5-7 классов // Изв. АПН РСФСР - М., 1963. - 125 с.*

3 Пассов Е.И. *Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: издательство Русский язык, 1977, - С. 300.*

4 Беляев Б.В. *О взаимоотношении мышления, языка и речи. // Вопросы психологии. 1958. – 112 с.*

5 Львов М.Р. *О речевом развитии и учащихся средней школы. // Советская педагогика. 1973. - №9. - С. 27.*

Резюме

Общеизвестно, что чтение - одно из основных средств получения информации. Особенно велика ее роль в наши дни, так как именно оно обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои личные познавательные потребности.

При обучении иностранному языку чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Роль чтения в самостоятельной учебной деятельности трудно переоценить.

Чтение, по существу, является одной из основных сфер иноязычного речевого общения в самостоятельной работе. При этом оно выполняет различные функции: цели практического овладения иностранным языком; средства изучения языка и культуры в условиях углубленного изучения иностранного языка; средства информационной, образовательной и профессионально ориентированной деятельности учащегося, а также средства самообразования и рекреативной деятельности. Помимо этого, практика в чтении позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и фазовые логико-смысловые умения, умения, связанные с переработкой смысловой информации.

В настоящее время осуществляется поиск эффективных путей обучения чтению. Технология обучения в сотрудничестве представляет в данном случае особый интерес.

Ключевые слова: чтение, обучение иностранного языка, умения в чтении, содержания текста, познавательные потребности, иноязычное речевое общение

Summary

It is well known that reading - one of the principal means of obtaining information. Especially its role is great in our days, as it provides the personality with the opportunity to meet their personal educational needs.

While learning a foreign language, reading is seen as an independent kind of developing speech activity and it is also one of the main places with its importance and availability. The role of reading in independent learning activities is overemphasized.

Reading, in essence, is one of the key areas of foreign language speech communication in independent work. At the same time, it performs various functions: goals in acquiring practical mastery of a foreign language; means of learning the language and culture in the in-depth study of a foreign language; means of information, education and vocational oriented student activities, as well as, the means of self-education and recreational activities. In addition, the practice of reading allows you to maintain and improve your skills not only in reading and understanding and providing interpretation to read, but also the phase of logical-semantic skills, skills associated with the processing of semantic information.

At present the research for effective ways of teaching reading is being carried out. Technology training in collaboration is in this case particularly interesting.

Key words: reading, learning foreign language, skills in reading, text content, cognitive needs, foreign language speech acts.

ӘОЖ 370266: 811.111 (07)

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІНДЕГІ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ

А.С. Байденова – Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М011900-«Шетел тілі: Екі шет тілі»

мамандығының II курс магистранты,

ғылыми жетекшісі **С.А. Аскарова** – ф.ғ.к., доцент

Оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттыру үшін, оқу үрдісінде кеңінен қолданылатын ойын – дидактикалық ойындар. Дидактикалық ойындарға қойылатын талаптар:

- а) балаларға қабілетін көрсете білуге мүмкіндік беру;
- ә) баланы басқалармен жарыстыра білуге қалыптастыру;
- б) ойын барысында балаға жаңа білім, білік, дағдыларды қалыптастыру;
- в) баланың ойын барысында жеткен оның алған білім, білік дағдыларын пайдалана білуіне зор мүмкіндік беру.

Дидактикалық ойындардың белгілі бір мақсатқа негізделген арнайы бейімділігіне келер болсақ, бұл жайлы Г.К. Селевко төмендегідей жіктейді:

- Дидактикалық: ойлау қабілеттерін кеңейту; танымдық мақсаттар; алынған білімдерді, ептіліктерді, дағдыларды практикалық әрекетте қолдану; еңбектік дағдыларды жалпы білімділікке дамыту;
- Тәрбиелеуші: еріктілікті, дербестікті тәрбиелеу; нақтыланған адамгершілік, эстетикалық, көзқарастық ұстанымдарды қалыптастыру; ұжымға деген икемділіктерін үйрету;
- Дамытушы: ойлауды, есте сақтауды, сөйлеуді, назар аударуды, дамыту; балама табу; талдау және синтездеу ептілігі; елестету, қиялдау, шығармашылық қабілеттері; рефлексстер; тиімді шешімдер қабылдау икемділігі;
- Әлеуметтендіруші: ортаның жағдайларына бейімделу; оқу; әңгімелесу.

Мектеп оқушыларының білімдерін, оқуға деген қызығушылықтарын арттырудың ең тиімді құралы дидактикалық ойындар. Сабақ барысында дидактикалық ойындарды қолданудың сан түрлі жолдары бар. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді және нақты міндетті шешеді. Ойын сабақтың басында – өткен сабақты еске түсіреді. Сабақтың ортасында көңіл күйін сергітеді, сабаққа ынта жігерін арттырады. Сабақтың соңында – тақырыпты бекіту, сабақта алған білімді жинақтау мақсатын көздейді.

Тірек сөздер: дидактикалық ойындар, зейін, байқампаздық, достық, ынтымақтастық, білік, дағдылар, сюжеттік-рөлдік ойындар, жаттығу ойындар, драмалық ойындар, шығармашылық ойындар.

Дәстүрлі білім берудің кемшіліктерінен құтылудың бірден бір жолы, бұл оқыту үрдісінде дидактикалық ойын түрлерін қолдану. Оқушылар ойнай отырып, өзіндік ойлау қабілетін, өз ойларын ашық әрі еркін айта отырып, өзін-өзі тануға және өзін-өзі анықтауға жол ашады. Оқушылардың сезімдік адамгершілік

сапасын дамытады.

Дидактикалық ойындардың оқу үрдісіндегі басты мақсаты - білім беруді ойынмен ұштастыру. Оқушылардың ойынға белсенді түрде қатысуы оның ұжымдағы басқа да әрекеттерін айқындайды. Ойын бір қарағанда жәй әрекет сияқты болғанымен, ол ұжымдық әрекет. Ойын арқылы оқушы:

- қисынды ой-қабілетін дамытады;
- өздігінен жұмыс істеуге үйренеді;
- есте сақтау қабілеті дамиды;
- зейіні қалыптасады;
- байқампаздығы артады;
- ойынның ережесін бұзбау, яғни тәртіптілікке үйренеді;
- бір-біріне деген сенімдері артады, достыққа, ынтымақтастыққа баулиды [1].

Оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттыру үшін, оқу үрдісінде кеңінен қолданылатын ойын – дидактикалық ойындар.

Дидактикалық ойындарға қойылатын талаптар:

а) балаларға өзінің қабілетін көрсете білуге мүмкіндік беру;

ә) баланы басқалармен жарыса білуге қалыптастыру;

б) ойын барысында балаға жаңа білім, білік, дағдыларды қалыптастыру;

в) баланың ойын барысында жеткен оның алған білім, білік дағдыларын пайдалана білуіне зор мүмкіндік беру [2]. Осы көрсетілген сұраныстардың ішінде балалардың танымдық әрекеттерін дамытуда әсіресе оқушылардың өздері қолдан жасап, құрастырып ойнайтын ойын түрлерінен мысалдар келтірсек болады. Құрылымы бойынша дидактикалық ойындарды мынадай түрлерге жіктейді:

Сюжеттік-рөлдік ойындар

Жаттығу ойындар

Драмалық ойындар

Шығармашылық ойындар

Әдеби-музыкалық ойындар [3].

Мектепте оқыту барысында дидактикалық ойындарды қолдануға арналған қазақстандық ғалымдардың біраз еңбектері бар. Р.Қ. Керімбеков және Р.Жиеналиевтің ғылыми жұмыстары дидактикалық ойындарды оқу үрдісінде қолдануға арналған.

Дидактикалық ойындардың белгілі бір мақсатқа негізделген арнайы бейімділігіне келер болсақ, бұл жайлы Г.К. Селевко төмендегідей жіктейді:

• Дидактикалық: ойлау қабілеттерін кеңейту; танымдық мақсаттар; алынған білімдерді, ептіліктерді, дағдыларды практикалық әрекетте қолдану; еңбектік дағдыларды жалпы білімділікке дамыту;

• Тәрбиелеуші: еріктілікті, дербестікті тәрбиелеу; нақтыланған адамгершілік, эстетикалық, көзқарастық ұстанымдарды қалыптастыру; ұжымға деген икемділіктерін үйрету;

• Дамытушы: ойлауды, есте сақтауды, сөйлеуді, назар аударуды, дамыту; балама табу; талдау және синтездеу ептілігі; елестету, қиялдау, шығармашылық қабілеттері; рефлексстер; тиімді шешімдер қабылдау икемділігі;

• Әлеуметтендіруші: ортаның жағдайларына бейімделу; оқу; әңгімелесу [4] 54 б.

Мектеп оқушыларының білімдерін, оқуға деген қызығушылықтарын арттырудың ең тиімді құралы дидактикалық ойындар. Сабақ барысында дидактикалық ойындарды қолданудың сан түрлі жолдары бар. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді және нақты міндетті шешеді. Ойын сабақтың басын – да – өткен сабақты еске түсіреді. Сабақтың ортасында көңіл күйін сергітеді, сабаққа ынта жігерін арттырады. Сабақтың соңында – тақырыпты бекіту, сабақта алған білімді жинақтау мақсатын көздейді.

Ойынның аты: “Лимерик”. Бұл ойынды Эдвард Лир деген ағылшын ойлап тапқан. Ойынның шарты: Белгілі бір құрылымға бағынатын мазактама, күлдіргі өлең. Мысалы:

Болыпты бір пенде

Өзі аңғал, әпенде

Түбі тесік шелекпен

Су тасыпты күн ұзақ

Әй, жарымес әпенде

Ойынның аты: “Сұрақ-жауапқа құрылған хат”. Италиян жазушысы Дж. Родари бұл ойынды ойлап тапқан. Ойынның шарты: Алты оқушыға алты түрлі сұрақ беріледі.

Бірінші сұрақ: “Who? What?” (яғни бір оқушы зат есімнен бір сөз жазады)

Екінші сұрақ: “Where?” (яғни қайда оқиға болғандығы)

Үшінші сұрақ: “What did he do?” (оны үшінші оқушы жазады)

Төртінші сұрақ: “What did he say?” (бұл сөйлемде оның айтқан сөзі)

Бесінші сұрақ: “What did people say?” (бұл сөйлем де елдің айтқаны)

Алтыншы сұрақ: “How did it finish?” (бастауышы жоқ бір сөйлем)

Бір қызығы әр оқушы қандай сұрақ берілгенін білсе де, оның кім немесе не жайлы айтылып жатқаны белгісіз болады.

Мысалы:

a) Bear Party Apple

He said: “I’m happy!”

Адамдар: “How is beautiful!”, - деді.

Bear is dead.

Ескерту. Бұл ойынды ойнатар алдында мұғалім сыныптағы оқушылардың жас ерекшелік және білім деңгейлерін ескеруі тиіс. Мысалы, 2 сынып оқушыларына ойынның алғашқы үш сұрағымен шектелуге болады [5].

Ойынның аты: “Жалғасын тап”

Ойынның шарты: Тақтаға белгілі мақалдардан екіден сөздер жазылады. Олардың:

1. Friend... .. 2. Teacher..... Need Pupil.....

«Кім жылдам?» атты ойыны. Ай аттарын дұрыс жаз.

1. Uaryjan 2. Ebfraruy 3. Chrma 4. Rilap 5. Yam 6. Unej 7. Lyju 8. Gustau 9. Bertemsep 10. Toberoc 11. Bervemno 12. Cemberde

Бұл ойынды жекеде, топпен де өткізуге болады. Бұл ойын оқушылардың сөздерді буынға дұрыстап оқу дағдыларын қалыптастыруда қолдануға болады [6].

Оқушылардың қызығып ойнайтын ойындарының бірі «Адасқан айлар».

Жыл мезгілдеріне сай сурет салынған төрт қорап дайындап алып, ай аттарын ауыстырып салып, оқушылар әр айды жыл мезгіліне сай тауып салады. Бұл ойынды уақытпен ойнатуға болады. Оқушылардың жылдам оқу, қимылдау дағдысын қалыптастыратын ойындардың бірі. Мұғалім оқушының ай аттарын, жыл мезгілін есінде қалай сақтағанын бағалайды.

«Сымсыз телефон» ойыны. Лексикалық бақылауды ауызша жүргізгенде қолданамыз. Мысалы тақырыбы: «Қалада. Қаладағы мәдени орындар». Оқушы телефон тұтқасын алады да сөзді айтады. Біздің қала – аудармасын екінші оқушы айтады. Ары қарай жалғаса береді. Біздің қаланың көркі өте әдемі. Сөздік қорларын дамыту мақсатында, осы ойын арқылы шағын диалогты ойнатуға болады. Оқушыларды дұрыс мәдениетті сөйлеуге үйретеді, сөздік қорын бағалауға мүмкіндік береді. Үлкен бір модульді аяқтап, қорытынды сабақта «Қоржынды кім тез шешеді?» деген ойын ойнатуымызға болады. Сыныпта үш қатар болса, үш қоржын дайындайсыз. Әр қоржында аударма жұмысы, сөз тіркесін құру, буынға бөлу, модульге сәйкес грамматикалық тапсырма, мәнерлеп оқу, диалог сияқты түрлі тапсырмалар берілген. Үш топтың қайсысы жылдам дайындалып, дұрыс тапсырмаларды орындап шығады, сол топ жеңіске жетеді. Бұл ойынды мұғалім белгілі бір модульді оқушының қандай деңгейде меңгергенін тексере алу мақсатында ойнатуға болады [7].

“Кім жылдам ойнайды?” ойыны. Ойынның мақсаты: Үй жануарлары мен үй құстары, жабайы аңдар мен құстардың атын дұрыс айта білуге және есте қалдыруға үйрету. Ойынға керекті заттар: жануарлар мен құстардың суреті.

Ойынның басты шарттарын мұқият тыңдап аламыз.

Ненің дауысы? Не, қалай дыбыстайды? деген сұрақтарға жауап беруге жаттықтырады.

Нелер? Сиырлар, иттер, тауықтар, қаздар, қойлар, лақтар.

Үй жануарлары қалай дыбыстайды? (Үй жануарлары қайтеді?).

- Қой үй жануарына жатады, ол мынадай дыбыс - маңырайды.

- Сиыр да үй жануарына жатады, ол мөңірейді, т.б.

Не қалай дыбыстайды? деген сұрақты оқушыларға жануарлардың суреттерін көрсете отырып, тек дауыстарымен, ненің дауысы екенін хормен айтады.

«Бұл не?» ойынында оқушылар доп немесе кез келген бір затты алып, біріне бірі лақтырып, тез заттың атын немесе түсін айтуы керек.

«Өз жұбыңды тап». Жай сөздерден күрделі сөздерді құрау. Apple tree, school bag, copy book, chair, desk... [8].

1 Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 2005. – 357 б.

2 Наркұлова Б.А «Қазақ тілі сабағында дидактикалық ойындарды қолдану әдістемесі» - Алматы, 2006. – 23 б.

3 Semyashkina N.I. Value of didactic games at mathematics lessons // Elementary school. 1997. - №2. - P. 28.

4 Эльконин Д.Б., Селевко Г.К. Детская психология. - М.: Просвещение, 1980. – 328 с.

5 Коньшиева А.В. «Использование ролевых игр в обучении иностранного языка на начальном этапе» Игровой метод в обучении иностранному языку - №5 / 2008. - 11-13 б.

6 Тұрғанбаева М.О. «Ағылшын тілі сабағында ойын элементтерін қолдану жолдары» // Мектептегі шет тілі - №1/2008. - 11-13 б.

7 Керімбаева Р., Керімбаева Т. Дидактикалық ойындардың түрлері. \ Қазақстан мектебі. 2001 - №1, 2 - Б. 45-48.

8 Ланглиц Т.В. «Использование игровой технологий на уроках английского языка» - №4, 2011.

Түйін

Один из видов игры это дидактические игры, которые имеют огромную возможность мотивировать учащихся к знаниям. Основные требования к дидактическим играм:

- Дают возможность учащимся проявлять свои способности;
- Сформировать умения у учащихся конкурировать с другими учащимися;
- При помощи игры сформировать навыки, знания и умения;
- Полученные навыки и умения с помощью дидактических игр дают возможность учащимся использовать их на практике.

Если мы рассматриваем дидактические игры, цели которых обоснованные на специальных способностях по ученому Г.К. Селевко квалифицируются следующие:

- дидактические: расширяет способности мышление, познавательные цели, полученные знания, навыки, умение использовать на практике;
- проявить и развить любовь к труду в учебном процессе;
- воспитатель: воспитывает к свободе и индивидуальности, сформировывать принцип точки зрения к человечности и гуманном эстетике;
- развивать: развивает мышление, память, говорение, внимание, умение сравнение, навыки синтеза и анализа.

Дидактические игры мотивируют знание и интерес к обучению. Во время занятий имеются несколько путей дидактических игр Дидактические игры нацелены на специальные цели и решаются в обязательном порядке В начале игр на занятии – повторяют пройденный материал В середине урока повышает настроение, открывается желание к обучению В конце урока – закрепление темы, достижение целей и знании поставленных на уроке.

Ключевые слова: дидактические игры, дружелюбия, образованность, чувствительность, дружба, сотрудничество, знание, навык, сюжетно-ролевая игра, игра упражнение, драматические игры, творческие игры

Summary

Didactic game is a one type of game that have a great opportunity to motivate students to learn. Basic requirements for didactic games:

- Give students the opportunity to demonstrate their abilities;
- Develop students' ability to compete with other students;
- Use the game to develop skills, knowledge and abilities;
- These skills are using didactic games to allow students to use them in practice.

If we consider the didactic purpose of the game who settled on the special abilities by scientist G.K. Selevko categorized as follows:

- didactical: Expands the ability of thinking, cognitive goals acquired knowledge, skills, ability to use in practice;
- opportunity and develop a love of work in the educational process;
- brain-up: fosters freedom and individuality, forms the point of view of the principle of humanity and humane to aesthetics.
- developers of: developing thinking, memory, speaking, attention, ability to compare skills of synthesis and analysis.

Didactic games motivate knowledge and interest in learning during training. There are several ways of didactic games. Didactic games are aimed at specific targets and resolved without fail, at the beginning lesson, games in class – to prepare past material, in the middle of a lesson improves mood, desire to offer training; at the end of the lesson - fastening threads goals and knowledge delivered at the lesson.

Key words: didactic games, attention, sensitiveness, friendship, collaboration, knowledge, skill, role-play games, exercise games, dramatic games

Н.Л. Ломаченко – *ст.преподаватель,*
Н.К. Сабырбаева – *преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов*
КазНУ им. Аль-Фараби

Основные условия эффективности усвоения информации: желание заниматься, принцип радости, принцип расслабления, принцип сосредоточенности. Учебная работа должна выполняться в условиях психологического комфорта.

Процесс познания важно направлять, научив студента заниматься самостоятельно, общаясь с ним открыто, на равных. При обучении переводу иноязычных текстов важно, чтобы студенты воспринимали чтение, как полезный вид речевой деятельности. Задания должны быть посильными, а содержания текстов значимым в глазах студентов. По согласованию с профилирующими кафедрами студенты переводят материалы, связанные с их будущей магистерской диссертацией, составляют аннотации необходимых им журнальных статей. Переводимая информация должна использоваться в практической деятельности студентов, это создает психологический комфорт.

Ключевые слова: желание заниматься, внутренняя мотивация, психологический комфорт, информационный стресс, процесс познания, возможности студентов, 4 условия усвоения информации, понимание иностранного текста, посильные задания, практические результаты занятий

Эффективность усвоения любой предъявленной информации определяется психофизическим состоянием человека. Обучающийся должен научиться целенаправленно управлять своим состоянием. Основными условиями высокой эффективности усвоения информации психологами называются:

1. Желание заниматься
2. Принцип радости
3. Принцип расслабления
4. Принцип сосредоточенности

Желание заниматься – основной принцип любой учебной деятельности. Следует сознательно вызывать поддерживать у себя состояние желания заниматься. Желание – это источник нашей энергии. Причем желание изучить язык и желание изучать – не одно и то же. Эксперименты психологов, занятых проблемами обучения показали, что без внутренней мотивации усвоение учебной информации имеет низкий результат, так как в этом случае на уровне психологических процессов происходит блокировка каналов поступления в долговременную память. При желании же заниматься в процессе усвоения информации они сразу же активизируются, и память становится восприимчивой к предъявляемому учебному материалу.

Любую работу, в том числе и учебную надо выполнять в условиях внутреннего психологического комфорта на фоне положительных эмоций. Только в этом состоянии человек способен усваивать и перерабатывать большие объемы информации.

Если обучение идет на фоне отрицательных эмоций, внутреннего психофизического дискомфорта, возникает знакомый каждому студенту информационный стресс в виде усталости, головной боли, раздражительности, чувства тревоги, исчезновения желания заниматься. Таким образом, первопричиной информационного стресса является не усвоение больших объемов информации само по себе, а отрицательные эмоции в процессе обучения.

Известно, что излишнее внутреннее напряжение резко снижает эффективность любой деятельности, в том числе и интеллектуальной. В процессе изучения надо учиться расслабляться, снимая мышечные зажимы в работе лица, шеи, плеч и кистей рук, это поможет меньше утомляться.

Для того, чтобы состояние ума было устойчивым, должно быть устойчивым положение тела. Между умом и телом есть четкая связь, и когда тело и дыхание успокаиваются, ум легко следует за ними. Когда вы приняли устойчивую позу, вам легко расслабиться и вы уже на полпути к достижению спокойствия и сосредоточения нашего ума.

Усвоение информации в состоянии внутренней физической и психологической напряженности, внутренней физической и психологической напряженности, как и при отрицательных эмоциях можно привести к информационному стрессу.

Основным условием эффективного обучения является то, что в течение всего учебного времени надо быть полностью сосредоточенным на учебном материале, то есть находиться «здесь и сейчас». Если вы мысленно находитесь в другом месте и не сосредоточены на предъявленном учебном материале, КПД обучения будет крайне низок.

Только наличие одновременно четырех условий «Желание, радость, расслабление, внимание» позволяет реализовать себя и свои способности в любой интеллектуальной деятельности и, в частности, в обучении иностранным языкам.

С точки зрения психологии, человек является познающим, эмоциональным существом. Процесс познания важно правильно направить, научив человека учиться самостоятельно, дав ему возможность выбора. Общась с учащимся на равных, открыто, эмоционально, признавая его как личность, преподаватель может надеяться на достижение полного раскрытия возможностей студента. Но здесь важно не переусердствовать, создавая спокойную и благоприятную обстановку, некоторое напряжение, давление все же должно присутствовать, как способствующее усилению процесса познания.

Все перечисленные психологические моменты в изучении иностранного языка ставят на первое место самого обучающегося, делает его основным активным, заинтересованным участником процесса обучения.

Важен психологический аспект в процессе обучения чтению и переводу текстов. Как всякая деятельность, чтение направлено на получение необходимого результата; таким результатом является понимание смыслового содержания текста. Для того, чтобы студенты воспринимали чтение как полезный и интересный вид речевой деятельности, необходимо соблюдать ряд условий:

1. Вся работа по чтению текстов должна быть направлена на то, чтобы создать у учащегося уверенность, что он способен читать и получать необходимую информацию, здесь помогут посильные задания для проверки прочитанного. Психологи и методисты утверждают, что если занятия не приносят практических, ощутимых самими учащимися результатов, то они имеют мало пользы. Практика в деятельности – это то звено учебного процесса, когда обучаемый ясно ощущает результаты своей работы.

2. Содержание читаемых текстов должно быть значимым в глазах студента. В учебном процессе ситуации выбора следует создавать как можно чаще, то есть следует сам выбирает одну из 3-4 статей из журнала или книгу для чтения из числа рекомендованных.

3. Следует стремиться и к тому, чтобы материал, содержащийся в текстах на английском языке, мог быть использован студентами в других видах учебной деятельности. Этот вопрос решается проще при обучении магистрантов, когда по согласованию с профилирующей кафедрой студенты читают и переводят те материалы, которые понадобятся им при написании курсовых работ и магистерской диссертации. По заданию профилирующих кафедр студенты могут выполнять отдельные поручения: составлять аннотации журнальных статей, подбирать необходимые статьи, выполнять переводы каких-либо документов и т.д.

Этот аспект работы преподавания иностранных языков очень важен, так как в реальных условиях информация, полученная при чтении, всегда предназначена для какой-то определенной цели и будет использована студентами в их практической деятельности, а не просто для галочки. Это и создает еще один элемент психологического комфорта на занятиях по иностранным языкам.

1 Амонашвили Ш.А. «Учитель – друг, учитель – коллега». - Киев, 2000 год.

2 Зимняя И.А. «Психология обучения иностранным языкам». – М.: «Просвещение», 1999 год.

3 Омельяненко Т.Н. «Язык и стиль научного изложения». – М.: «Наука», 1998 год.

4 Фоломкино С.К. «Обучение чтению по иностранным языкам» - М., 1987.

5 Леонтьев А.А «Язык, как речевая деятельность». – М., 1989.

6 Гальперин И.Р. «Текст, как объект лингвистического исследования». – М., 1981.

7 Константинов Н.А. «История педагогики» - М.: «Просвещение» 1974 год. - Стр. 400.

8 Журнал «Forum». Volume 38, page 7.

Түйін

Ақпаратты меңгерудің тиімділігін арттыратын алғы шарттары: дайындалу ынтасы, қуану ұстанымы, өзін еркін сезіну ұстанымы, өзін бір бағытта ұстанымы. Оқу жұмысын психологиялық тұрғыдан ыңғайлы жағдайларда орындау керек.

Ақпаратты тану үдерісі студентті өз бетімен жұмыс істеуге, тең дәрежеде және ашық түрде сөйлесуге бағыттау арқылы жүзеге асады. Мәтінді аударуға үйретуде, студенттер оқуды сөз әрекетінің маңызды түрі ретінде қабылдау керек. Мәтіннің мазмұны студенттерге маңызды және берілген мәтінге арналған тапсырмалар күрделі болуы керек. Мамандыққа бағытталған кафедралардың келісімімен студенттер өздерінің болашақ магистірлік диссертацияларына байланысты материалдарды аударып, арнайы бір журналға мақала жариялау үшін түйін жазып үйренеді. Аударылған ақпарат студенттердің тәжірибелік іс-әрекетінде қолдануға ие болу керек және бұл студенттер үшін психологиялық

ыңғайлықты тудырады.

Түйін сөздер: үйренуге ынта, ішкі мотивация, психологиялық қолайлылық, ақпараттық күйзеліс, таным үдерісі, студенттерінің мүмкіншіліктері, ақпаратты меңгерудің төрт түрлі жағдайы, шетел тіліндегі мәтінді түсіну күрделі тапсырмалар, сабақтың тәжірибелік нәтижесі.

Summary

The aim of the article is to show that a process of studying and accepting information is connected with some psychological moments. Internal motivation of a student is extremely important for learning a foreign language. We should support the student's desire to learn. Any kind of work should be done in the state of psychological comfort. Large amount of information is better accepted under such condition.

The position of a student's body is also of great importance. He should be relaxed enough in order to be concentrated on large amount of material given in the English language. Four conditions: desire, joy, relaxing and attention may let the student realize their abilities in any intellectual activity, especially in learning foreign languages. However, some tension is still to be presented at the lesson in order not to make the lesson only relaxing. The student should be active and able to work hard. All psychological moments help the teacher of mentioned. The English language makes the process of teaching more effective and productive.

Key words: desire to be engaged, internal motivation, psychological comfort, information stress, process of knowledge, possibility of students, 4 conditions of assimilation of information, understanding of the foreign text, feasible tasks, practical results of occupations

КӨРКЕМ АУДАРМАНЫ ОҚЫТУДА БОЛАШАҚ АУДАРМАШЫНЫҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

А.Н. Ақыш – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің II курс магистранты,

Р.К. Садықова – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің доценті, ф.ғ.к.

Болашақ аудармашыларды көркем мәтін құрастыру заңдылықтарымен және оның негізгі қызметтерімен танысу үлкен де жауапты мәселе. Аударманың мақсаты – әр ұлт өкілдерінің арасындағы лингвоэтикалық бөгеттерін бұзып, қатынасын мүмкін ету жолдары дәлелденеді.

Аударманың қай түрі болса да, рухани өмірдің, үлкен саласы – халықтардың рухани байланысын дамытатын күш. Бұл жайында айтылатын сөз, қойылатын мәселе әрқилы болып беріледі. Сондықтан аударма мәселесі қай кезеңде не айтылса да, маңызын жоймайды, қашан да жаңа мәселелерге жол ашып, қозғалыста болады. Мақалада аудармашының көркем аударма жасауы үшін – шығармашылық әдісі болу керектігі және сол үшін аудармашы көркем аударманы аударуда мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігіне ие болу міндеттілігі жайында хабардар етеді. Сондай-ақ мақалада аудармашының кәсіби құзыреттілігі бірнеше маңызды фактормен өлшеніп, мамандығына сәйкес білімі, дағдысы, жаңа білім мен білікті өз бетімен меңгеру, өз еңбегінің нәтижесін бағалау жақтары қарастырылады.

Тірек сөздер: құзіреттілік, коммуникативті құзіреттілік, аудармашы, мәтін, көркем аударма, теория, білім

Аударманың қай түрі болсын рухани өмірдің, үлкен саласы, халықтардың рухани байланысын дамытатын күш. Ол туралы айтылатын сөз, қойылатын проблема қашанда туындай бермек. Белгілі кезеңдерге байланысты аударма проблемасы оның мәселесі қай кезеңде не айтылса да, маңызын жоймайды, қашан да жаңа проблемаларға жол ашып, қозғалыста болады. Ол проблемалардың елеулі бөлігі аударманың әсіресе классикалық шығармалар аудармасының көркемдік дәрежесіне байланысты.

Аударма өнері, аударма үлгілері, ең алдымен, әр дәуірдің жемісі болғандықтан да, әр кезеңде әрқалай көрінуі ықтимал. Сонымен бірге қай кезеңде де өзгермейтін үнемі үлгі етіп ұстайтын аударма үлгілері аз емес. Аударма тірі организм сияқты. Бүгінгі кешегіні, ертеңгі бүгінгіні алдына үлгі етіп отырып, соның жетістіктерін пайдаланады, өз тұсының ерекшеліктерін қосады, сөйтіп, аударма өнері дамып отырады. Көркем аудармамен шұғылдану болашақ мамандарды жалпы мәдени байыту және білім алушыларға кәсіптік қызметке қажетті аудармашылық лингвистикалық және мәдениетаралық қарым-қатынастық біліктілік қалыптастырады. Аударма тілі туралы әңгіме қозғағанда, кейбіреулердің айтқанындай, негізгі көздегеніміз түпнұсқа тілі емес, ана тілінің ерекшелігі болуы шарт. Болашақ аудармашыларды көркем мәтін құрастыру заңдылықтарымен және оның негізгі қызметтерімен танысу үлкен де жауапты мәселе.

Аударманың мақсаты – әр ұлт өкілдерінің арасындағы лингвоэтикалық бөгеттерін бұзып, қатынасын мүмкін ету. Аударманың қоғамдық мәнін төмендегідей анықтауға болады: Аударма – екі тілде қатынасқан коммуниканттардың байланысы, бір тіл ширегіндегі коммуникацияға мүмкіндігінше сәйкес болуы керек. Яғни, аудармада тек қана адамдар қарым-қатынасы кезінде ғана қажеттілік туады. Сол кезде адамдардың арасында тілдік емес, лингвоэтикалық (мәдениеттердің, ұлттық психологиясының және т.с.с. факторлардың әр түрлі болуы) бөгет туады.

Аудару үдерісі кезінде тіл ойнап жатқан рөлдей бағынышты рөл атқарады. Сондықтан оны алдыңғы орындарға қоюға болмайды. Алдымен, тіл мұнда көркем мәселелеріне жету үшін қолданылатын амал ретінде қарастырылады.

Көркем аударма – қиынынан қиыстырылатын күрделі құрылым. Өйткені аударма жасаудың өзі шығармашылық жұмыстың жемісі және онда аудармашының шығармашылықтың элементтері бар. Әрбір аударма аудармашының даралығы арқылы беріледі. Аудармашының негізгі мақсаты түпнұсқаның ерекшеліктерін жеткізу екендігі белгілі. Түпнұсқаға сәйкес көркем және эмоционалды әсерін дәл жеткізу үшін, аудармашы тілдің ең қолайлы құралдарын пайдалануы тиіс. Ойды нақты жеткізетін көркем бейнелерді жәнә сол сияқтыларды табу керек. Аудармадағы ең қиын нәрсе – лингвистикалық ерекшелігі емес, ол түпнұсқасының көркемдік жағын дұрыс жеткізу, яғни аудармашы туындының образдық әлемін, автордың идеясын, позициясын және стилін нақты, дәл көрсете білуі керек [1,456 б]. Көркем шығарманың аудармашыға эстетикалық ететінін де ұмытпауымыз керек. Сөйтіп ол өз тарапынан белгілі бір эмоционалды сезімдерді білдіреді: осы фактордың объективті және субъективті әрекеттестігі нәтижесінде аудармашының санасында шығарманы қабылдау кезінде түпнұсқаның аудармасы туады. Көркем аударма жасау үшін шығармашылық әдіс қажет. Сол себепті аудармашы көркем аударманы аудару мен оқытуда мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігіне ие болуы міндетті. Себебі ол көркем аударманы автордың төл

еңбегіндей етіп аударуды мақсат қояды. Сондықтан маманның кәсіби құзыреттілігі бірнеше маңызды фактормен өлшенеді. Олар – өзінің мамандығына сәйкес білімі, біліктілігі, дағдысы, жаңа білім мен білікті өз бетімен меңгеру, өз еңбегінің нәтижесін бағалау, біліктілігінің болуы. Әлеуметтік жағы – тіл туралы білімінің, коммуникативті мәдениетінің, басқамен ынтымақтастыққа қабілетінің жетуі. Сонымен бірге, қоршаған ортаны түсінуге дайындығы болуы керек. Тұлғалық – өзін-өзі тану бойынша біліктілік, дағдысын жетілдіруге кәсіби іс-әрекет тұлғаның дамуына дайындығының болуы. Бұл үшін, біріншіден, ақпараттық қоғамда кез келген маманның іс-әрекеті күшейтіледі, екіншіден, білім парадигмасының өзгеруі кәсіби білім, біліктілік пен дағдыға маманның дайындығын қалыптастырудың, ойлаудың әдіснамасын дамытудың қажеттілігін көрсетеді, үшіншіден, ізгілікті және әлемдік интегративті үрдістер тенденциясы алдымен көпмәдениетті тұлғаны қалыптастырудың қажеттілігін айқындайды [2.135-140 б.].

Әлемдік әдебиетпен әлемдік өркениеттегі таңдаулы мәдениет қазыналардың бірін-бірі байыту маңызды деп бағалануда. 1948 жылдан бері қарай ЮНЕСКО-да дүниежүзі тілдеріндегі аударма әдебиетінің жылма-жылғы тізімі жасалып, ресімделіп отыруы сол принциптің көрінісі. Демекаударма ісі-қоғамдық құрылымдағы қайшылықтарға, саяси ағымның екпініне тәуелсіз. Сөз жоқ, бір тілден екінші тілге аудару ісіне жүктелген міндет әр заманның талап-мақсаттарына сай әр қилы болды [1,213 б.]. Арғы-бергі тарихта, бастапқыда ауызша, кейіннен бірыңғай жазбаша дамыған тәржіма өнері қазақ халқы үшін мәдени-танымдық, қоғамдық-әлеуметтік сан түрлі қызметінің екі арнаға қарай тоғыстырып отырды. Оның бірі білім-ғылымды, оқу-оқыту ісін дамытуға қосқан үлесі; яғни, ағартушылық қызметі; екіншісі қазақ әдеби тілінің қалыптасуына, тілдің сөздік қорының, ғылыми аталымдар жүйесінің қосқан үлесі.

Ұлттық мәдениетті өркендетудің, әлемдік әдебиет нұсқаларымен, көршілес, туыстас халықтар әдебиетін оқып-үйренудің, жалпы алғанда, әлемдік өркениетке жақындаудың негізгі ұтымды көзінің бірі ретінде танылған аудармашының дұрыс жолға қойылу қоғам мүшелерінің интеллектісін көтеру мен қатар, халықтар арасындағы экономикалық, саяси, мәдени байланыстарды нығайтуға жол ашатындығын ұғынған зиялы қауым өкілдері осы үдеріске арласуда.

Мәдениетаралық қарым-қатынас әр түрлі мәдениеттердің вербалды және вербалды емес, өзінің және басқа мәдениеттің және тілдің иеленушісімен қатынастағы ерекше үрдіс ретінде анықталады. В.Г.

Зусманның, З. Е. Рогановтың пікірлері бойынша аудармашының мақсаты тілдердің ерекшеліктеріне, қызмет заңдылықтарына, мәдениетіне байланысты лингвоэтикалық бөгеттерді бұзу. Басқа сөзбен айтқанда, аудару үдерісі кезінде аудармашы әр түрлі тілдерде сөйлейтін, әр түрлі лингвоэтикалық қоғамға жататын адамдардың қарым-қатынасы әсерлі болу үшін лингвоэтикалық бөгеттерді бұзады. Яни аударма – бұл лингвоэтикалық ретрансляция. Бірақ, егер де лингвистикалық қағида негізгі екені айтылатын болса, онда ол түпнұсқаның сөзбе сөз аударылуына әкелуі мүмкін. Тіл жағынан ол нақты болар, ал көркемдік жағынан өте әлсіз аударма болуы мүмкін.

Сонда бұл формализмнің бір түрі болады. Формализм кезінде басқа халықтың тіл формалары дәл аударылады да, шетел тілінің заңдары бойынша мәтіннің стилизациясы шығады.

Аударылатын сөйлемнің синтаксистік құрылымы аудармада ұқсас тәсілдермен берілуі мүмкін болса, онда сөзбе-сөз аударма ешқандай әдеби талдаусыз, соңғы амал ретінде қарастырылуы мүмкін. Әр түрлі тілдерде синтаксистік амалдардың сәйкес келуі өте сирек кездеседі. Көбінесе сөзбе-сөз аударма кезінде қазақ тіліндегі синтаксистік нормалардың бұзылуына әкеледі. Сондай жағдайларда біз мазмұн мен форма арасындағы қарама-қайшылықпен түйісіп қаламыз.

Аударма үдерісі негізінен 2 кезеңнен тұрады. Олар аудармашының түпнұсқаның мазмұнын анықтауы және аударманың тиімді нұсқасын таңдауы. Осы кезеңдердің нәтижесінде түпнұсқа мәтінінен аударма мәтініне көшу орындалады. Бұл жағдайда аудармашы жиі өз интуициясын басшылыққа алады. Кейде варианттарды таңдауда нені басшылыққа алғанын өзі де білмеуі мүмкін. Бірақ бұлай жасау үнемі еркін өз білгенін істеу деген емес. Ол көп жағдайда бастапқы тіл мен аударма тілі хабарларын құру тәсілдерінің сәйкестігімен анықталады [1,215 б.].

Аударма теориясы түпнұсқа мәтінінен аударма мәтініне өту қалай өтеді, аудармашы әрекетінің негізінде қандай заңдылықтар жатқанын анықтауға тырысады. Нақты аударма үдерісі аудармашының миы арқылы орындалады және оны тікелей бақылап, зерттеу жасау қиын. Сондықтан аударма үдерісін зерттеу жанама жолмен әртүрлі теориялық модельдердің көмегімен, яғни аз не кем мөлшердегі жақындықпен аударма процесін толықтай немесе оның белгілі бір жағын сипаттайтын теориялар арқылы жасалады. Демек, көркем аударманы оқытуда аудармашының ең негізгі мақсаты-мәдениетаралық қарым-қатынас желісін таба білу, сол арқылы ары қарай жұмыс істей білу. Себебі бұл көзге көрінбейтін байланысты таба білмесе, сезіне білмесе ол көркем аударманың мәнін, негізі мен сәнін түсіне алмайды. Жақсы аударылған көркем аударма – сол тілдегі төл шығармалармен бірге өсіп, жымы білінбей біте қайнап сабақтасып кетеді. Ел мен елді таныстырады, жақындастырады, ұлттық мәдениетті байытады. Мұнда автор мен аудармашы

өнер жарысына түседі, тіл мен тіл жарысқа түседі. Бұл ел мен елдің өнер жарысы. Бір сөзбен айтқанда, аударма шығармалар ұлттың ұлылығын, елдің елдігін дәлелдеудің бір жолы.

1 Аманжолов С. *Құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық негіздері* – Өскемен, 2007. – Б. 135-140.

2 Юсуп К. *Көркем аударма: тәжірибе мен тағылым*. – Астана: Фолиант, 2011. – 456 б.

3 Алдашева А. *Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер*. - Алматы: Арыс, 1998. - 215 б.

Резюме

Знакомство будущих переводчиков с правилами и основными функциями составления художественного текста является большой и ответственной задачей. Цель перевода – разрушение лингвоэтнических преград между представителями разных национальностей и определение возможностей их взаимоотношений.

Любой вид перевода это сила развивающая духовную связь народов. Слова, проблемы касающиеся этой темы могут быть разными, исходя из этого можно сказать что проблемы перевода никогда не потеряют свою актуальность в любое время и всегда будут движущей силой для развития новых путей. Данная статья рассматривает необходимость креативного метода переводчика для перевода литературного материала, также необходимость формирования культурно коммуникативной компетенции переводчика. Более того, статья рассматривает профессиональные компетенции переводчика с точки зрения знания, навыков, умения использовать новые знания и навыки, также умения оценивать итоги своих достижений.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, переводчик, текст, художественный перевод, теория, образования

Summary

The introduction of the future translators with the rules and main functions of compilation of the literary text is the great and responsible task. The purpose of translation – is destroying the linguo-ethnic barriers between representatives of different nationalities and determining of the opportunities of its relationships.

Any type of translation is the strength, developing spiritual connection of nations. Words, problems related to this theme can be different, on this basis, we can say that the problems of translation do not lose an actuality in any time and would be motive forces for the development of new ways. The necessity of creative method of translator for the translation of literary material, also the necessity of formation of cultural communicative competencies of translator have been considered in this article. Also, the article considers professional competencies of translator from the point of knowledge, habits and skill in order to evaluate the results of his achievements.

Key words: competence, communicative competence, translator, text, literary translation, theory, education

UDC 81'3616.21.39

WORLDVIEW ANALYSIS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Brent Davis – Suleyman Demirel University

In order to communicate with business partners, scholars and any person from another culture that we expect to have more than a casual acquaintance with, we need to know something of his/her worldview. In order to do that, we must understand the concept of worldview, how to access a person's worldview, and how to use this understanding in communication.

Key words: Intercultural communication, individual's worldview, understanding of culture, a different culture, worldview analysis, a member of another culture, communicate

Introduction

Intercultural communication is an important component of communicative language learning. Communicating interculturally requires understanding other cultures. What are the components of culture? There are many ways an abstract construct like culture could be analyzed. Bakıj-Mirij (13) considers the elements of culture to be: history, religion, values, social organizations and language. Liu, Volini and Gallois (57) (following Dodd 1998) define three levels of components: inner, intermediate and outer. The inner layer is composed of the history, identity, beliefs and values, and worldviews of the members of a culture. The intermediate layer is behaviors such as rituals and communication patterns, while the outermost level is systems such as economic, educational and religious. Clearly, much of the inner layer can only be inferred from the statements and behaviors of the members of a culture as beliefs and values, and worldviews are immaterial.

We are all born with needs (Maslow 1943). If we do not obtain certain things like air and water, we die. Beyond these basic needs are more intangible needs such as love, or social acceptance. Babies whose physical needs are met, as in an institution, but have little social contact do not develop normally (Goldfarb 1945). In order to meet these needs, we must (and almost unconsciously) develop a map of where and how to meet these needs. This mental map is the individual's worldview and is constructed, for all but the most concrete, physical aspects, socially using language or through observation of others' behavior and through non-verbal symbol systems by the processes of

enculturation and education (Odden 2004).

When one enters a new culture or attempts to communicate with a member of another culture entering one's own cultural sphere two types of miscommunication may take place: 1) behavior that is meaningless, that is one cannot place the behavior within one's current set of beliefs and values in a coherent manner; or 2) behavior that appears meaningful, but in fact the purpose and function of the behavior are different in the two cultures. As people make a great effort to find meaning in behavior, instances of total confusion are rare. The second type of miscommunication is much more common. Perhaps, an example of the first might be the experience of a foreigner buying food at an American market and being asked, "paper or plastic?" The full question is "do you want your purchases put into a paper bag which is biodegradable and better for the environment or a plastic bag which is less biodegradable, but cheaper?" Without this full text the question may appear meaningless. An example of the second sort of miscommunication is: giving a clock as a present to someone from a Chinese culture. In the Chinese language the word for clock is a homonym for funeral and will be interpreted by the recipient as a death wish. Probably, not what the unaware, non-Chinese giver intended (Cultural China n.d.). Avoiding a problem such as giving a clock could be as simple as observing a list of dos and don'ts such as may be found at the website cited above, but for a deeper understanding of culture leading to deeper levels of communication one needs an understanding of the worldview of the other culture.

How can one learn the worldview of someone from another culture? One way is the process of acculturation which is like enculturation for individuals coming from a different culture and is analogous to second-language acquisition as enculturation is analogous to first-language acquisition. The second way which complements the first, or necessarily replaces the first if there is little or no contact with the target culture is a conscious study of the culture. Returning to the three levels noted above, one can begin with the outer levels, but will have trouble understanding these systems and behaviors unless one understands the worldview and other beliefs and values which undergird these other layers. On the other hand use of some of the methods discussed later will allow one to understand something of the worldview from analyzing the outer layers.

Worldview Analysis

For the purposes of this article we will use a broad definition of worldview as all the beliefs of an individual about reality. By defining worldview at the individual level we must make a connection with the general culture of an entire society. By analogy with language, we may see the individual worldview is the equivalent of the idiolect, and the term subculture as equivalent to a dialect of a language and thus a culture as equivalent to a language, (of course language is major component of culture so these concepts line up nicely). A culture is the set of all subcultures and individual worldviews such that there is a shared understanding of beliefs (whether accepted by individuals or subcultures or not) and how to function in the systems of society. Thus, for example, a Muslim raised and educated in Los Angeles will not, probably, accept many of the things believed by those around him or her, but will, to some extent, understand those beliefs and how they motivate and define the behavior of those he/she interacts with. Further, he/she will understand how to carry out tasks such as purchasing food and paying taxes. Again, some of this understanding will be intuitive, rather than conscious.

In order to use worldview analysis in intercultural communication we need to know the main components of worldview, the means of accessing the content of these components and methods for using this knowledge in our communications.

Components of Worldviews

Much of the conscious articulation of beliefs is due to the work of philosophers and, in some cultures or subcultures, theologians. Since earliest times, certain people have pondered the question of how to meet the needs discussed earlier, how to live the 'good' life. This 'simple' question is not so simple for different needs are salient for different individuals and cultures. For example, studies have shown (Schwartz 1994) that at a high level, values are common cross-culturally. That is, we (almost) all value our families, we value artistic objects and performances, we value nature, and we value comfort and security. On the other hand, we value freedom to make our own choices, and value the thrill or sense of accomplishment from competition which may conflict with family or societal expectations and security. Each culture, or subculture, has a hierarchy of values. One of the main sources of cross-cultural misunderstandings is that we expect foreigners to have the same hierarchy. That is if a choice need be made, we think we know which value will trump another. For example, Americans tend to value individualism more while Japanese value belonging to a group more (Katsioloudes 2009, 328). The hierarchy rests on the underlying worldview beliefs which map our overall path to the 'good life.'

First, let us look at the major components of worldview: 1) fundamental beliefs about reality (sacred-desacralized); 2) beliefs about historical trends/causation (linear-intermutual-circular-random); 3) beliefs about our relationship with nature and our physical surroundings; 4) beliefs about our relationships with significant others and who they should be; 5) beliefs about our relationship to the systems in our culture (government, religious

organization); 6) beliefs about relationships with outsiders [cooperation-competition] (important for intercultural communications); 7) beliefs about how knowledge is acquired and evidenced (objective-perspectival); 8) beliefs about analyzing (relational, fuzzy, reductionist-holistic; .); 9) beliefs about language use (also very important for intercultural communication). In sum, these will represent the person's view of what is the 'good' life and provide clues as to how the person will attempt to achieve it. (Sire 2004) (E.B. Dent 2013) (Hiebert 2008)

Positions on these components form clusters which are found in particular cultures such as the West, India, or China. Again, as noted above there are subcultures in these which may differ markedly from each other at certain points which often generate conflict. At the boundaries of worldview cultural complexes we often find hybrid forms such as Sikhism (The First Master Guru Nanak (1469-1539) n.d.).

Methods for Accessing Worldviews

One of the best ways to do this, when one is in the culture, is participant observation with ethnographic interviewing. However, with the internet, it may be possible to use this method online (DeWalt and DeWalt 2011). Another method is survey research. Some worldview surveys have been developed, but none seem to be very comprehensive (E.B. Dent 2013) (Morales 2013). As an example of the way one might approach this, I will give some worldview questions with my personal answers:

1. What do you consider to be ultimate reality? Ultimate reality is the eternal God who created all things and is characterized by love and holiness. I believe that people were created perfect, but with free will and man chose to disobey God resulting in death and ecological problems. I believe that man can be reconciled to God for his disobedience through sacrifice, ultimately through the sacrifice of Christ. Finally, I believe that all who have been reconciled will have eternal life in heaven and those who have refused to become reconciled will suffer eternal punishment.

2. What do you believe about history and causation? I believe history is essentially linear, progressing from creation to the final judgment. Events have causes, although these may be part of complex systems with feedback loops.

3. What do you believe about Nature and your relationship to it? I believe that man was created to care for Nature and is responsible to God to maintain a proper ecological balance.

4. Who do you regard as significant others (family, etc.) and what should be your relationships with them? I believe that my first responsibility next to God is to care for my family: my wife as myself, to honor my parents, and treat my children with love and discipline. Following the teaching of Jesus, I am to love my neighbor (any person I meet) as myself. However, I do see my family as higher priority than others.

5. How do you see yourself relating to cultural systems like government? My responsibility is to support the government as ordained by God, but to try to use the political system to support things I value. I belong to a church and support their work of spiritual education and helping the poor.

6. How do you relate to people other than significant others, especially those from other cultures? As I stated above, I am to love all people; that means I should respect their language and culture, share my views on reality and listen to theirs, also be a good neighbor. Hopefully, we will find areas of cooperation to make the world more peaceful.

7. What do you believe about knowing reality? I believe that through proper interpretation methods, my perspective on reality will gradually approach true reality, and that that process can be enhanced by first, understanding authoritative scripture (the Bible) and secondly by observation and discussion with others to get their perspectives.

8. What are the ways you analyze reality? I am basically a Western structuralist; I try to analyze things into parts, and group them by shared characteristics. However, I am very aware of the necessity of viewing things in the context of greater systems and believe that the characteristics of the whole may be different than the sum of the parts.

9. What do you believe about language use? I believe language can influence our view of reality, but that language can change, hopefully to be a better reflection. I tend to use an American linear discourse style. I try to value narrative and exposition as both valid ways to communicate truth.

Outside the culture, one can use worldview content analysis to look at biography and literature. An example of the latter can be found in an analysis of the worldview of John Woolman from his journal (Davis 2013). This method involves a close reading of the text followed by coding statements and behaviors that represent beliefs according to the components above.

Skills for Using Worldviews in Intercultural Communication

What do we communicate about? There are three basic areas of communication: basic, instrumental and deep. The basic communication is termed phatic. Phatic communication is the basic level to maintain accepted social relations, like greeting your neighbor on the street. Intercultural communication at this level consists of learning

routinized conversation and a few simple topics that are appropriate at this level. For example, Americans tend to talk about the weather in such superficial conversations. Communicators should also be aware of any taboo topics and avoid them.

Instrumental communication is about meeting low-level needs, like food and getting housing. Beyond this we get to the more complex areas of work and professional collaboration cross-culturally. Co-workers from different cultures can easily misunderstand each other if their worldviews are not shared and taken into account in organizational communication. For example, some cultures communicate through a chain of authority, others promote direct communication to relevant individuals:

Swedes feel that informal contacts and direct communication bypassing management levels and departmental boundaries are necessary for a company to run smoothly. As far as executives from most other countries are concerned, Swedes violate the corporate chain of command. But Swedes don't see exchange of information as having anything to do with the chain of command (an expression they are unfamiliar with anyway). The thought that a manager might feel threatened when an employee goes over his head (another unfamiliar expression) would never occur to a Swede (Expats in Sweden n.d.).

Consider the following quote from an expert in organizational management:

Covey suggests that if we don't engage in skilled listening as described above (Covey calls it empathic listening), we tend to respond in one of four ways. We either evaluate, probe, advise, or interpret. In each of the four cases, we are operating from our own paradigm [worldview]. We evaluate according to our criteria, we probe to get information to fit our paradigm, we advise based on our experience, and we interpret based on our paradigm. If we respond in any of these ways, we are not seeking to understand the other person and will have difficulty engaging in effective communication. Barker (1985) expresses the same notion in different words.

So, when I get into a disagreement, I've learned to quiet down and listen. Almost always the person will sooner or later tell what his or her paradigm [worldview] is, and, once I understand it, I can begin to understand what he or she is saying. I may still disagree, but at least I know why (p. 77). (Dent, Communications (ch. 10) n.d.).

From this we can see that effective communication requires understanding the other person's worldview. Once we truly understand the other person, we can avoid the misunderstandings discussed in the beginning and proceed on a productive basis. The above quote is from a business or organizational standpoint. However, sometimes deeper relationships are desired. For deeper communication to proceed, as sharing of worldviews is imperative, as in a deep friendship.

Conclusion

In order to communicate with business partners, scholars and any person from another culture that we expect to have more than a casual acquaintance with we need to know something of his/her worldview. In order to do that, we must understand the concept of worldview, how to access a person's worldview, and how to use this understanding in communication.

1 Cultural China. Taboo 2: Giving a Clock as a Gift. n.d. <http://traditions.cultural-china.com/en/14T8158T12916.html> (accessed October 31, 2014).

2 Davis, Brent M. "Building Bridges through Understanding Worldviews: An Approach to Area Studies." In *Building Cultural Bridges in Education*, by Nataša Bakić-Mirić and Davronzhon Erkinovich Gaipov, 27-34. Newcastle-upon-Tyne: CambridgeScholars Pub., 2013.

3 Dent, Eric B. *Communications* (ch. 10). n.d. <http://faculty.uncfsu.edu/edent/unit10.htm> (accessed November 1, 2014).

4 "The Design, Development, and Evaluation of Measures to Survey Individual Worldview." Eric Dent faculty page University of North Carolina. September 17, 2013. <http://faculty.uncfsu.edu/edent/EWVFAC~1.HTM> (accessed November 1, 2014).

5 DeWalt, Kathleen M. and Billie R. DeWalt. *Participant observation : a guide for fieldworkers*. Lanham, MD: Altamira, 2011.

6 <http://www.expatsinsweden.com/eis/business/businesscustoms.shtml> (accessed November 2, 2014).

7 Goldfarb, William. "Effects of Psychological Deprivation in Infancy and Subsequent Stimulation." *American Journal of Psychiatry*, 1945: 18-33.

8 Hiebert, Paul G. *Transforming Worldviews: An Anthropological Understanding of How People Change*. Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008.

9 Katsioloudes, Marios. *Strategic Management*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann, 2009.

10 Maslow, Abraham H. *The Hierarchy of Needs: A Theory of Human Motivation*. Corby: Institute of Management Foundation, 1943.

11 Morales, Kathy. "Doctoral Dissertations and Projects." *Digital Commons at Liberty University*. July 2013. <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/733/> (accessed November 1, 2014).

12 Odden, Harold & Rochat, Philippe. "Observational Learning and Enculturation." *Educational and Child Psychology*, 2004: 39-50.

13 Schwartz, Shalom H. "Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?" *Journal of Social Issues*, 1994: 19-45.

14 Sire, James W. *Naming the Elephant: Worldview as a Concept*. Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 2004.

15 *The First Master Guru Nanak (1469 - 1539)*. n.d. <http://www.sikhs.org/guru1.htm> (accessed November 1, 2014).

Түйін

Іскер серіктестіктермен қарым қатынаста болу үшін әр түрлі мәдениеттегі ғалымдар және басқа мамандармен тек таныстықпен шектелмейді, олардың көзқарастарын білу қажет. Осы мақсатта көзқарас ұғымын, оған жету жолдарын және осы ұғымды іскерлік байланыста қолдана алуды меңгеруі тиіс.

Тірек сөздер: мәдени-аралық қарым-қатынас, тұлғаның көзқарасы, мәдениетті ұғыну, басқа мәдениет, көзқарасты сипаттау, басқа мәдениеттің мүшесі, қарымқатынас жасау

Резюме

Для того, чтобы общаться с деловыми партнерами ученые и другие специалисты различных культур должны иметь нечто большее чем обычное знакомство с своими партнерами. Нужно знать что-нибудь о их мировоззрении. Для этого нам нужно понимать значение мировоззрения, как достигнуть понимания этого мировоззрения и как использовать данное понимание в деловой связи.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, мировоззрение личности, понимание культуры, другая культура, анализ мировоззрения, член другой культуры, общаться

ӨОЖ 82-1 17.82.10

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС НЕГІЗІ

К.С. Мусаева – к.п.н., профессор,

Г.Қ. Бекқожанова – ф.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Қазіргі кезде, мәдениетаралық қарым қатынаста түсуші қабілетін оқыту барлық ЖОО-да маңызды. Өйткені, әріптестердің әлеуметтік-рухани және ұлттық ерекшеліктердің мәнін білудің маңызды екеніне дау жоқ осы этнос мәдениет қайталанбас ерекшеліктердің тіл өкілінің сөзінде бейнеленуі тілді мәдениет аралық қарым қатынаста құралы ретінде қолдануы мүмкіндік беретіні барлық білім беру бағдарламаларында айтылып жүр. Және ол мәдениет өкілдері мен қолдануға бірін бірі түсінуінің алғышарттары болып табылады. Әртүрлі мәдени-тарихи бірлік терге тән болудың әсері оқыту ерекшеліктерін де анықтайды сондай ақ ол шетелдік ғылым мен тәжірибеде жаңа әдістеменің бағыттық кескініне ие болып отырған соңғы уақытта өз үстемдігін ала бастаған шетел тілін оқытудағы мәдениет аралық әдіс әдіс деп аталатын дидактикалық тұғырнаманы тандауда да өз септігін тигізеді.

Ұлттық мәдениет басқа ұлттық мәдениетте болатын қатынастардан өзге алуан түрлі құбылыстар, факторлар мен олардың өзара әрекетінің бірлігін көрсетеді; қайта құрушы болмыстың үрдісі мен нәтижесі, материалды және рухани құндылықтар жиынтығы; жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу мазмұны мен мақсаты. Мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігі дегеніміз - оқып жатқан тіл елінің немесе елдерінің әлеуметтік - мәдени ерекшеліктері туралы білімін кеңейту, тілдік және тілдік емес іс-әрекетті сол ерекшеліктерге сай қолдана білуін дамыту, өз елі мен оқып жатқан тіл елінің жалпы және жеке мәдени ерекшеліктерін айыра білу қажеттілігі.

Тірек сөздер: мәдениет, мәдениетаралық қарым-қатынас, мәдениаралық тұлға, мәдениетаралық құзыреттілік, мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыру

Қазақстан Республикасының тәуелсіздік алып, әлемдік өркениеттің даму жолына түсуі, әртүрлі елдермен экономикалық, саяси және мәдени байланыстар жасауы елдегі шетел тілін оқыту процесінің жаңа мәнге ие болуына негіз болды. Бүгінгі таңда шетел тілін оқытудың басты мақсаттарының бірі - мәдениет-аралық қарым-қатынаста қабілетті, шетел тілін сол тілде сөйлеуші ұлттық тілдік және әлеуметтік-мәдени ерекшеліктеріне сай, дұрыс қолдана алатын, білімді де мәдениетті мамандар даярлау болып табылады. Бұл мақсатқа жетуде «тіл-ұлт-мәдениет» үштігін өзара тығыз байланыста қарастырудың, шет тілі мұғалімінің бойында мәдениетаралық қарым-қатынасты қалыптастырудың маңызы зор. Өйткені шетел тілін оқытудың бұл аспектісі тілді этностың мәдениетімен тығыз байланысты қарастыруды, соның негізінде студенттердің бойында тілін үйреніп отырған халықтың салт-дәстүрі, наным сенімдері, тарихы т.б. жайындағы білімді қалыптастыруды талап етеді. Ал мұндай шынайы өмірге негізделген білім студентті көп мәдениетті орта жағдайында, әрекет ете алуға, жағдайға сай шешім қабылдауға, шетел тілін тек тілдік нормаларға ғана емес, сонымен қатар сол тілде сөйлеуші ұлт дәрежесінде қолдануға мүмкіндік беретіні сөзсіз [1;138].

Негізінен шетел тілінің мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігін оқыту мәселесі ғылымда орын алған жаңа бағыттың бірі екендігіне қарамастан әртүрлі отандық және әлем ғалымдарының Халеева И.И., Тер-Минасеева С.Г., Сысоев В.П., Выготский Л.С., Құнанбаева С.С. зерттеу жұмыстарының нысанына айналған.

Дегенмен, ғылыми әдебиеттерді сын көзбен оқу, оларға талдау жасау мәдениетаралық қарым-қатынастың өз дәрежесінде зерттелмей келе жатқанын көрсетті. Яғни:

- шетел тілін оқыту теориясында мәдениетаралық қарым-қатынас, оның компоненттері деген не, бұл компоненттер шетел тілін оқыту құралдарында қалай берілуі керек т.б. сияқты мәселелер әлі жеткілікті түрде зерттелмеген;

- шетел тілін сол тілде сөйлеуші халықтық мәдениеттерін тығыз байланыста қарастыру мәселесінде жүйелілік, жалпылық сипат жоқ;

- шетел тілін оқыту халықтың әлеуметтік-мәдени өмірі, дәстүрі әдет-ғұрып т.б. оқу процесінен көп жағдайда тыс қалып жатады.

Ал әлеуметтік-мәдени коммуникация құралдарын білместік түсінбеушілікке, қарым-қатынастың үзілуіне, тіпті мәдениетаралық қақтығыстарға да әкеп соғуы мүмкін екені бәрімізге белгілі. Шетел тілін әлеуметтік-мәдени біліктілікте бақылау студентті әлеуметтік және отандық мәдениеттің жетістіктерімен бұл бағыттың маманы деп бекер айтпаған, олар әртүрлі тілдік және мәдени ортаға тән адамдар арасында қатысымдық байланыс құрып, серіктестер арасындағы «жатырқаушылықты» жояды. Шетел тілін оқытуда қатысымдық амалды қолдану кеңінен таралып келеді, себебі бұл амал көптеген зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей, студенттерді алдын ала дайындалмаған қарым-қатынасқа түсе білуге шыңдайды.

Сонымен бірге мәдениеттану біліктілігі немесе мәдениетаралық қарым-қатынас тілді нақты бір жағдайда қолдануды анықтайтын және міндеттейтін фактор ретінде оған көп көңіл бөлу керек деген С.В. Сенченконың пікірмен келісеміз. Мәдениетаралық қарым-қатынас біздің түсінігіміз бойынша нақты бір әлеуметтік ортада тілді лингвистикалық, психологиялық, мәдени қабылданған әлеуметтік ережелерді білу. Бұл ережелерді оқушыға меңгерту табиғи жолмен әлеуметтік және қатысымдық ара-қатынасы кезінде сол қоғамның өміріне әлеуметтік мәдени құрамдас бөлігін енгізген білім берудің мазмұнын жаңарту керек. Шетел тілін оқыту мазмұнының әлеуметтік-мәдени құрамдас бөлігі студенттің мәдениетаралық еркін қатынас алуға себеп болатынын таныстыруға, әртүрлі ұлттардың мәдениетін түсініп, құрметтей білуге, үйретеді десек, оның мұндай маңыздылығы әлеуметтік-мәдени біліктілікті теориялық және практикалық тұрғыдан тереңірек зерттей түсуді қажет етеді. Қоғамдық сұраныспен ұштасып жатқан әлеуметтік мәдениет құрамдас бөлігін енгізген білім берудің мазмұнын жаңарту керек. Шетел тілін оқыту мазмұнының әлеуметтік-мәдени құрамдас бөлігі студенттің мәдениетінің диалогқа еркін қатыса алуға себеп болатын тұлғалық қасиеттерін дамытуда маңызды рөл атқарады.

Өз кезегінде мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілік қатысым құзіреттері: тілдік біліктілік, сөйлеу біліктілігі, оқу-танымдылық біліктілігімен қатар жүретін негізгі құрамы. Сонымен, мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігі дегеніміз не?

Мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігі дегеніміз - оқып жатқан тіл елінің немесе елдерінің әлеуметтік-мәдени ерекшеліктері туралы білімін кеңейту, тілдік және тілдік емес іс-әрекетті сол ерекшеліктерге сай қолдана білуін дамыту, өз елі мен оқып жатқан тіл елінің жалпы және жеке мәдени ерекшеліктерін айыра білу (Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова) [2; 27].

Осы ережеге қарап, бұл іскерлік өзінің негізі бойынша өте күрделі және оны меңгеруге еңбек керек екенін көрсетеміз. Мәдениетаралық қарым-қатынасқа түсу үшін жақсы дайындық қажет. Аудармалардың тұлғалық қасиеттерін дамытуда маңызды рөл атқарады.

Қазіргі таңда Қазақстандағы шетел тілін үйретудің ең негізгі міндеттерінің бірі – тілді шынайы және толыққанды қарым-қатынас құралы ретінде үйрету. Сондықтан да, отандық әдістемеде дұрыс мәдениетаралық қарым-қатынас және мәдениет диалогын жүргізуге қабілетті тілдік тұлға даярлау мәселесі алдыңғы орынға шықты.

Жаңа заман талаптары шетел тілін оқытушы ұстаздардың алдына жаңа міндеттер қойып отыр соған сай шетел тілінде мәдениетаралық қарым-қатынасқа түсу бұрынғыдай белгілі бір пәннің, уақыттың аясында шектеліп қалмай, әртүрлі мәдениетаралық байланыстарға түсу, басқа елдердің рухани құндылық-тарына құрметпен қарай отырып, елді әлемдік аренаға таныстыру мәселесіне бағытталып отыр.

Осы мәселені жүзеге асырудың ең басты жолы студенттердің бойында мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігін қалыптастыру. Өйткені тіл-ұлт-мәдениет үштігін өзара тығыз байланысты қарастыру. Қандай болмасын шетел тілін оқыту процесінің жемісті болуына өз септігін тигізері анық.

Мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігінің жан-жақты қарастырмасы бұрын алдымен «біліктілік» ұғымына тоқталсақ.

Әлемдік тәжірибие бойынша ХХІ ғасыр жоғарғы оқу орындарының қызметін және ондағы білім беру мазмұнын анықтауда бірқатар жаңа тұжырымдық тәсілдердің негізгі бағыттары түзілгендігін көрсетеді. Осы тұрғыдан алып қарағанда тіл үйренушіге алған білімнің негізінде өмірдің өзгермелі жағдайларын еркін бағдарлауға, білімін толықтырып дамытуға, сол арқылы сөз мүмкіндіктерін іске асыруға және адамгершілік

тұрғыда өз бетінше дұрыс әрі жауапкершілікпен шешім қабылдауға бағыт беретіндей болуы тиіс. Білім берудің бұл тұжырымдары бүгінгі таңда жаңа «компетенттілік тәсіл» «компетенция» «компетенттілік», яғни соңғы уақыттары «біліктілік» ұғымдары арқылы беріліп келеді.

Қазіргі шетел тілін оқытудың стандартына сай біліктілік адамның белгілі – бір ортада әрекет етуге дайындығы және қабілеттілігі «Біліктілікті игеру – мәдени» адамды академиялық білімнің өкілі ретінде "белсенді", "әлеуметтік бейімделген" тұлғаға айналдырады. Ол өз кезегінде тұлғаны ақпарат алмасу мақсатында қарым-қатынасқа түсіп қана қоймай, қоғамда әлеуметтенуге, сол қоғамды өзгерту мақсатында оған әсер ете алатын тұлғаға айналуына көмектеседі [3;2].

Сондай-ақ қазақстандық ғалымдар да ұлттық білім беру жүйесін әлемдік білім кеңістігіне кіргізу және қоғамдық сұраныстарға жауап беру мақсатына сәйкес білім берудегі біліктілік моделіне зерттеулер жүргізіп, оны мектеп, жоғары оқу орны тәжірибесіне енгізу мүмкіндігін қарастыра бастағаны көңіл қуантарлық жай.

Қазақстандық білім беру жүйесінде жиі қалыптасып жүрген «мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігі» ұғымы - «тұлғаның белгілі бір пәндер шеңберінде қатысты мәселелерді меңгеруі, білуі» немесе «тұлғаның белгілі бір мәселелер шеңберінде таным мен тәжірибеге ие болуы» деп талқыланып, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.Л. Бим, И.В. Елухина, Н.Д. Гальскова сияқты ресейлік және шетелдік авторлар мен зерттеушілердің лингводидактикасында кеңінен қолданылады.

Шет тілінде сөйлей алудың ерекшеліктерін есепке ала отырып, аталмыш талдаушыға «хабардарлық», «бір нәрсені таныс болу дәрежесі» деген анықтамалар қосылуы мүмкін [5;165].

«Біліктілік» шетел тіліндегі әдебиеттерде «тәжірибе», «іскерлік» «дағды» мағыналарында көбірек қолданса, отандық әдебиеттерде бұл «білім», «теория» ретінде түсіндіріледі.

Студенттердің біліктілігі ең әуелі мектепте, сосын жоғары оқу орнында оқыту үрдісі кезінде қалыптасады. Ол оқу үрдісінің негізгі сапа көрсеткіші болып табылады және қойылған педагогикалық мақсатқа жетуді көздейді. Біліктілік оқу нәтижелерімен қатар студенттің шығармашылық іс-әрекеттері мен құндылық бағдарламаларының жүйесін көрсетеді.

Қорыта келгенде «біліктілік» - бір нәрседен хабардар болу, белгілі-бір іс-әрекетте білімнің, тәжірибенің таныс болудың біршама дәрежесі, тұлғаның қасиеті.

Мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігінің рөлі күннен күнге арта түсуде. Сонымен, бір нәрсені оқып үйрену, жетік білу барысында қалыптасқан білімнің, дағдының, іскерліктің жиынтығы деген мағынада қолданатын біліктілікті қалыптастыру ісінің маңызы уақыт өткен сайын арта түсуде.

Европалық кеңестің шетел тіліне қатысты материалдарда біліктіліктің мынадай түрлері көрсетіледі.

Жалпы біліктіліктер және коммуникативтік тілдік біліктіліктер

Жалпы біліктіліктерге жататындар:

1. оқуға қабілеттілік (ability to learn);
2. экзистенциалды компетенция (existential competence);
3. декларативтік біліктілік (declarative competence);
4. іскерліктер мен дағдылар (skill and know – how).

Коммуникативтік тілдік біліктіліктерге жататындар:

1. лингвистикалық компоненттер (linguistic competence - lexical , phonological – syntactical knowledge and skill).
2. әлеуметтік лингвистикалық компоненттер (sociolinguistic component).
3. прагматикалық компоненттер (pragmatic component knowledge existential competence and skill and know how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) жатады [1; 3].

Мәдениетаралық қарым-қатынастың құрамдас бөлігі тілдік біліктілік болып табылады. Тілдік біліктілік (тілдің графикалық, орфографикалық, лексикалық және грамматикалық жақтары).

- сөздік біліктілік (сөйлеу, жазу, тыңдау және оқу).
- әлеуметтік-мәдени біліктілік (шетел тілінде сөйлейтін халықтардың әлеуметтік-мәдени портреті).
- компенсаторлық біліктілік.
- оқу танымдық біліктілік (жалпы және арнайы іскерліктер).

Мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігін көптеген ғалымдар коммуникативтік біліктілік немесе құзыреттілікпен байланысты қарастырады, Мәселен, А.Н. Шукін коммуникативтік біліктілікті әдістемелік тұрғыда төмендегідей негізгі компоненттерге бөлуді ұсынады:

- 1) Лингвистикалық біліктілік;
- 2) Стратегиялық біліктілік;
- 3) Әлеуметтік біліктілік;
- 4) Әлеуметтік-мәдени біліктілік;

5) Дискурстық біліктілік [6].

Біздің ойымызша мәдениетаралық қарым-қатынас жағдайында, Е.И. Пассов ұсынған «Тілді-мәдениет, ал мәдениетті тіл арқылы үйрену», зерттеу мәселесінің маңыздылығы артқан уақытта әлеуметтік-мәдени біліктіліктің маңызы зор. Өйткені әртүрлі ғылыми зерттеулер әлеуметтік-мәдени біліктіліктің дұрыс қалыптаспауы немесе жеткіліксіздігі мәдениетаралық қарым-қатынас жағдайында оқушыны әртүрлі қателіктерге ұрындыратынын көрсетті.

Егер кез-келген мәдени қатенің грамматикалық немесе лексикалық қателерге қарағанда терең қабылданатынын ескерсек мұндай жағдай қарым-қатынастың үзілуіне, тіпті мәдениет аралық қақтығыстарға әкеп соғуының мүмкін екені бәрімізге белгілі [1;8].

Сонымен, тұлғаның, сонымен қатар, болашақ шетел тілі мұғалімінің мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігін қалыптастыру қажеттілігі мәдениет пен тілдің өзара тәуелділігіне байланысты. Адам өміріндегі материалдық және рухани құндылықтар олардың өмір сүру жағдайларына байланысты тілді толық меңгеру үшін тұлға әлеуметтенуі керек, яғни жаңа құндылықтарды, қарым-қатынастық жаңа нормаларымен танысуы керек [5;1].

Енді мәдениетаралық қарым-қатынас біліктілігі ұғымына берілген анықтамаларға тоқталып өтер болсақ, олардың бұл терминнің мағынасын әртүрлі қырынан жан-жақты ашуға көмектесетінін көруге болады.

Білім беру стандартынан бұл ұғымның бұдан да толығырақ мағынасын табуға болады: «әлеуметтік-мәдени біліктілік (Sociocultural competence) - басқа мәдениет өкілі бола отырып, тілін үйреніп отырған халықтың мәдениет ерекшеліктерін білу, олардың салт-дәстүрлерін, мінез-құлық нормаларын, этикетін білу және олардың қарым-қатынас жағдайында дұрыс түсінік, адекватты түрде қолдана алу іскерлігі. Тұлғаның әлеуметтік-мәдени контекст элементтерімен (салт-дәстүрлер, ережелер, нормалар, әлеуметтік талаптар, елтанымдық білімдер т.б.) танысуын қамтамасыз етеді.

1 Романова Р.З. *Язык и культура: лингводидактический аспект* - А., 1998. - стр. 138.

2 Гез Н.И., Гальскова Н.Д. *Методика преподавания иностранного языка* - М., 2003. - стр. 27.

3 Сафонова В.В. *Культуроведение в системе современного языкового образования иностранных языки в школе*; 1990, - №6. - стр. 2.

4 Артемева В.А. *Психология обучения И.Я – М.: Просвещение, 1969. – 58 с.*

5 Верещагин Е.М., Костомаров Г.В. *Язык и культура, Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Изд. 2, перераб., дом – М.: Русский язык, 1976. - стр. 58.

6 Шуклин А.Н. *Обучение иностранным языкам, Теория и практики. Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис. - стр. 165.*

Резюме

Сегодня различным формам коммуникации и общения обучают во многих вузах. И не только потому, что для целого ряда специальностей изучение норм, правил и стилей коммуникации является обязательным в соответствии с Государственным образовательным стандартом. Прежде всего, овладение знаниями и навыками коммуникации диктуется практическими потребностями реальной жизни. Процессы глобализации, демократизации общественной жизни, открытость и доступность самых последних достижений мировой культуры позволяют огромному числу людей узнавать много нового о поведении и образе жизни других народов. Новые знания приобретаются в туристических поездках, на научных конференциях, симпозиумах, из сообщений СМИ, личных встреч, т.е. посредством различных форм общения людей. Само понятие «культура» можно условно разделить на две части: объективную и субъективную.

Объективная культура включает все возможные институты, такие как экономическая система, социальные обычаи, политические структуры и процессы, а также литература, виды искусства и ремесла.

Субъективная культура - это психологические черты культуры, включающие ценности и образцы мышления (ментальность). Вот эта субъективная культура и представляет, по мнению многих исследователей, огромную трудность для понимания.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, межкультурный субъект, межкультурная компетенция, формирования межкультурной компетенции

Summary

Today, various forms of communication and communication are taught in many Russian universities. And not just because for a number of special study of norms, rules and styles of communication is mandatory in accordance with state educational standards. First of all, knowledge and skills of communication is dictated by practical needs of real life. The processes of globalization, democratization of public life, the openness and accessibility of the latest achievements of world culture allows a huge number of people learn a lot about the behavior and lifestyles of other peoples. New knowledge acquired in tourist trips, at scientific conferences, symposia, media reports, personal meetings, i.e. through various forms of communication between people. The very concept of "culture" can be divided into two parts: objective and subjective.

Objective culture includes all possible institutions, such as the economic system, social customs, and political structures and processes, as well as literature, arts and crafts.

Subjective culture - a culture of psychological traits, including values and patterns of thinking (mentality). Here is the Subjective culture and is considered by many researchers, the great difficulty to understand.

Key words: culture, intercultural communication, intercultural subject, intercultural competence, intercultural competence formation

ӨОЖ 81'367 16.21.49.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ БІЛГІЛІГІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

А.Ираниева – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М011900-«Шет тілі: екі шет тілі» 2 курс магистранты*

Бүгінгі таңда шетел тілін оқытудың басты мәселесінің бірі мәдениетаралық қарым-қатынасты шетел тілінде сөйлеуші ұлттың тілдік және әлеуметтік-мәдени ерекшеліктеріне сай дұрыс қолдана алатын білімді де, мәдениетті мамандар даярлау болып табылады. Бұл мақсатқа жетуде «тіл-ұлт-мәдениет» үштігін өзара тығыз байланыста қарастырудың, студенттердің әлеуметтік-мәдени біліктіліктерін қалыптастырудың маңызы зор. Өйткені шетел тілін оқытудың өзектілігі тілдің этнос мәдениетімен тығыз байланыста болуы. Соның негізінде студенттердің бойында тілін үйреніп отырған халықтың салт-дәстүрі, наным сенімдері, тарихы т.б. жайындағы білімді қалыптастыруды талап етеді. Ол үшін ең алдымен отандық білім мен ғылымды дамыту қажет. Әрбір қазақстандық қызметкер, болашақ білікті кадрлар – бүгінгі студенттер, оқушылар мен жастар білімді болуы тиіс. Біртұтас әлемдік қауымдас-тықты қалыптастыру үрдістері мен интеграциялық қалыптастыру үдерістері, халықаралық қарым-қатынас салаларының кеңеюі сияқты ғаламдық процестер қатарына халықаралық ынтымақтастықты ғылыми білім-беру тұрғысынан қамтамасыз ету мен қарым-қатынас салаларында мәдениетаралық байланысты арттыру мәселесін білім беру жүйесінің, атап айтқанда Қазақстан Республикасы жоғарғы оқу орындарының басым міндеттерінің біріне айналдырып отыр. Қоғам өмірінің барлық жақтарының ғаламдану нәтижесінде өзара тәуелді, біртұтас дүниежүзілік және әлеуметтік-мәдени көп өлшемді кеңістіктің қалыптасу динамикасы мен қарқыны білім беру жүйесінің алдына халықаралық кәсіби-мәдени ынтымақтастықты жүзеге асыруға қабілетті мамандарды даярлау міндетін; түрлі әлеуметтік-мәдени бірлестік өкілдерінің белсенді қарым – қатынас жасауын қамтамасыз ету сияқты әлеуметтік маңызы зор міндеттерді қояды.

Тірек сөздер: мәдениетаралық қатынас, әлеуметтік-мәдени құзырлық, ұлттық мәдениет, тілдік құралдар, әлеуметтік-мәдени компонент, мәдениетаралық қызмет, танымдық ізденушілік тапсырмалар

Соңғы он жылдықта қазақ қоғамы өміріндегі түбегейлі өзгерістер, атап айтқанда мемлекет шекарасының ашықтығы, мобильдіктің кеңейуі, қазіргі заманғы ақпараттық технологиялардың дамуы жоғарғы оқу орындарында, соның ішінде шетел тілдерін оқытуда, көрінісін тапты. Студенттерді өзге тілді мәдени аралық қатынасқа оқыту кәсіби бағдарлы болуы керек және психологиялық ұғымдар мен оқиғаларды салыстыру мен талдауға бағытталған, кәсіптік мәдени аралық әрекеттестік әдеттегі жағдайлардың үлгісін жасауға негізделген мәдени танымдық мәселелік тапсырмалар кешені негізінде жүзеге асырылуы қажет.

Әлеуметтік-мәдени құзырлық деп өзара зерттеулі лингвистикалық мәдени ортақтықтарды салыстыру, мәдени аралық өзгешіліктерді түсіндіру мен мәдени аралық өзара түсіністіктің бұзылу жағдайларында барабар қимылдау қабілеттілігін түсінуге болады; тіл иеленуші пайдаланатын шет тілінің әлеуметтік-мәдени контексті туралы және осы контекстің жеке лингвистикалық қалыптың коммуникативті күшті әсері мен таңдауына ықпал ететін тәсілдері туралы түсініктіде айтады.

Жоғарғы оқу орындарында әлеуметтік-мәдени құзырлықты қалыптастыру және дамыту шеңберінде өткізіліп жатқан зерттеулер болашақ мамандарды шет тілін кәсіби бағытталған оқытуда әлеуметтік-мәдени аспекттің рөлін анықтау әрекеті болып табылады. Ұсынылып отырылған өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлықты қалыптастыру үлгісінің негізіне келесі ұстанымдар енгізілген:

- оқыту контекстінің аутенттік;
- шет тілін оқытудың кәсіби дайындық мазмұнымен өзара байланысы;
- шет тілі мен ана тілін мәдени байланыста зерттеу;
- жаңа тілдік жағдайларына бейімделу қабілеттілігін ынталандыру;
- оқытудың аутентті материалдар мен тәсілдердің алуан түрлігі мен жеткіліктілігі;
- пайдаланылатын материалдардың прагматикалық релеванттығы [1, 46].

Студенттерге шет тілін үйретуде негіз болатын оқу әдебиеті қосымша аутентті әлеуметтік-мәдени материалды іріктеуді және кәсіби бағытталған мәдени танымдық тапсырмалар кешенін жасақтауды талап етеді. Шет тілін үйретудің әлеуметтік-мәдени мазмұнын келесі бөлшектер құрайды: өзге тілді әлеуметтік-мәдени білімдер, дағдылар мен әдеттер; ұлттық мәдениеттің жұмыс істеу өрісі мен шағы өрісі; өзге

мәдениет болмысының аспектінің көрсететін жағдайлар; аутентті мәтіндер мен мәдениет танымдық сипаттағы өзге тілді тапсырмалар жүйесі. Ұлттық мәдениет басқа ұлттық мәдениетте болатын қатынастардан өзге алуан түрлі құбылыстар, факторлар мен олардың өзара әрекетінің бірлігін көрсетеді; қайта құрушы болмыстың үрдісі мен нәтижесі, материалды және рухани құндылықтар жиынтығы; жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу мазмұны мен мақсаты.

Мәдениет адам қызметінің барлық жағын қамтиды, болашақ мамандардың шетел әріптестері мен тұтынушылармен кәсіби бағытталған мәдени аралық әрекеттестікке қажетті өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлықты қалыптастыру мәселесін шешу тұрғысында оқыту мазмұны болашақ мамандар тікелей кездесетін және әлеумет пен оның өкілінің ұлттық мәдени өзгешелігі көрінетін тіршілік әрекеті өрістерімен негізделеді: қоршаған ортамен қарым-қатынасы; физикалық тіршілік етуді қамтамасыз ету; кеңестікке, уақытқа қатысы; оқу – кәсіби қызметі.

Өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлықтың құрлымы мен мазмұнына кіретіндер: кәсіби өріс лексикалық бірліктерінің эквиваленттілігі мен эквиваленттілік емес қатынастары туралы, кәсіби лақуналар түрлері туралы, лексиканың лингвистикалық-елдік және әлеуметтік-лингвистикалық толтырылуы, лексикограмматикалық құрылымдар, ана тілі мен шет тілінде тілдік және тілдік емес тәртіптің стереотиптері, мәдени аралық қатынас жағдайында шет тіліндегі тілдік тәртіптің әлеуметтік-мәдени аспектілері туралы білімдер;

- зерттеп танылған қоғамдағы әртүрлі әлеуметтік топтар өкілдері әрекеттерінің ережесі мен дәстүрі, мәдени тарихи құндылықтары туралы түсініктері;

- кәсіби таңбаланған тіл бірліктері мен түніктерін тану, зерттеліп жатқан мәтіндердің әлеуметтік-мәдени мазмұнын заттандыру, ауыз екі тілде әлеуметтік-мәдени таңбаланған бірліктерді әдепті пайдалану, ел танымды және кәсіби таңбаланған тіл бірліктерін аудару дағдылары;

- кәсіби мәнді мәтіндерді әлеуметтік-мәдени талдауды іске асыру, әлеуметтік-мәдени жағдайда қолайлы тілдік тәртіпті таңдау шеберлігі;

- әлеуметтік-мәдени және мәдени танымдық байқағыштық, коммуникативті жүріс-тұрыста әмбебап пен ұлттық өзгешелік әрекеттесу тенденциясын айқындауға әлеуметтік-мәдени алғырлық;

- әлеуметтік-мәдени этнорелятивизм, толеранттық, өзге тілді мәдениеттің құбылыстарын қабылдау және оған бейімделу.

Өзге тілді коммуникативті және әлеуметтік-мәдени шеберлікті интегративті дамыту қажеттілігі оқып жатқан тіл елінің мәдениетін үйретудің мәселелі сипатын айқындайды. Оның өзі әлеуметтік-мәдени білім мен коммуникативті шеберлікті игеруде студенттердің ойлағыштық және ой-тілдік қызметін белсендіруге бағытталған өзге тілдік тапсырмалар пайдалануды болжайды (Барышников, 2003).

Студенттердің өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлығын қалыптастыруға қажетті барлық мәдени танымдық мәселелі тапсырмалар кәсіби бағытталған сипатта болады және танымдық, ізденімпаздық, зерттеушілік түрде болады: Тұлғаның туған және зерттеп жатқан мәдениеттегі мұқтаждық – мотивациялық және құндылық-мағыналық приоритеттерін анықтау;

- Зерттеулі бірлестіктің әр алуан қызмет салаларында белсенді пайдаланатын психологиялық тәсілдер мен технологияларды игеру.

- Зерттеулі бірлестіктегі мәдени және әлеуметтік теңсіздік себептерін табу, классификациялау және, тұлғалық, отбасылық, басқармалық мәселелер мен шиеленістерді шешу;

- Жергілікті, ұлттық және халықаралық мәселелер мен дауларды шешуде зерттеулі бірлестік билік құрылымдарының қимылдары мен қоғамдық реакцияны түсіндіру.

- Бөгде әлеуметтік-мәдениеттің әлем бейнесін түсінетін, өзге лингвоәлеуметтік мәндік бағдарын түсінетін, зерттеп жатқан және туған мәдениетінің арасындағы айырмашылық пен ұқсастықты көре білетін және оларды мәдени аралық кәсіби қатынас контекстінде қолдана алатын қалыптасқан екінші қайтара тілдік тұлға шығару студенттерге шет тілін үйретудің нәтижесі болу тиіс [2, 25].

Өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлықты қалыптастырудың жасақталған үлгісі екі кезеңде іске асырылады. Бірінші кезеңде оқытудың мақсаты студенттерде мәдени аралық өзгешеліктерге психологиялық зеректікті қалыптастыру болып келеді (құндылық нысаналар, менталитет, әртүрлі мәдениеттердегі таным тәсілдері, адамгершілік дамуы, эмоцияны ажырату және бағалау, психикалық бұзылудың ерекшеліктері, даулы жағдайлардағы жүріс-тұрыс стратегиясы, психологиялық бейімделу мен реакциясы, уақытқа, материалдық құндылықтарға, еңбекке, дінге, отбасына қатынасы).

Үлгіні іске асырудың осы кезеңінде әлеуметтік-мәдени компонент ағылшын тілін оқытудың мазмұнына танымдық ізденушілік тапсырмалар түрінде кірістіріледі:

- әр түрлі мәдениет өкілдерінің уақытқа, кеңестікке, тұлғаға, өз жеке меншігіне деген қатынасы мысалдарын мәтінмен табу;

- еңбек, тәрбие, білім беру және басқа да қызметтерінде зерттеліп жатқан мәдениет өкілдерінің

маңыздылық дәрежесі бойынша құндылық-мәндік, мұқтаждық-мотивациялы приоритеттерін классификациялау;

- зерттеулі елдегі қоғам, тұлға, отбасы және құрылымы туралы және өмір сапасы жайлы бейнелі-сызбалы, статистикалық ақпаратты зерттеу;

- екі елдің әлеуметтік-мәдени тәжірибесіне сүйене отырып ағылшын-қазақ тілді психологиялық түсініктердің түсіндірмесіндегі өзгешеліктерді айқындап салыстыру [3, 27].

Тілдік құралдарды пайдалана отырып ағылшын тілі сөйлеу нормаларына барабар сөйлемдерді басқа-ша айту. Психологиялық тезаурусты белсендіру жаттығуларынан кейін мәдениет жағынан нақты даулы жағдайларды (case studies) суреттейтін мәтіндер мен кәсіби мәдениаралық қатынастың нақты жағдайында меншікті жүріс-тұрысты үлгілеуге септігін тигізетін жағдайатты диалогтарды талқылай жүреді [4, 5].

Кәсіптік маңызды мәдениетаралық коммуникацияға өзге тілде дайындаудың екінші кезеңінде болашақ мамандар әр қилы тәжірибелік жағдайларда әлеуметтік-мәдени білім, дағды, әдеттерін қолдануды үйренеді. Өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлықты қалыптастырудың екінші кезеңінің айрықша белгісі студенттердің қабылдау, ұғу мен түсінуден мәдениаралық байланыс орнату кезінде ынта көрсету шеберлігін ұйғаратын.

Белсенді коммуникативті іс-әрекетке ауысуға, кәсіптік қызмет аясында өз мәдениеті өкілі ретінде қимылдауға, түсініспеушілікке, жалған стереотиптер жасауға, мәдениет фактілерін бұрыс түсіндіруге, кроссмәдени кикілжіндерге жетелейтін әлеуметтік-мәдени кемістіктерді болжау мен анықтауға, коммуникацияға қатысушыларға туған мәдениеттің кәсіптік болмысты түсіндіру және кәсіптік аумақта өзге тілді болмыстың мағынасын нақтылауға; мәдениеттер диалогында толеранттық көрсетуге; барабар коммуникативті стратегияны қолдана отырып көп мәдениетті кәсіби әлемде дербес қимылдауға өзін-өзі үйретуге өту болып табылады. Сонымен қатар, аккультурация мен иммиграцияның әлеуметтік-мәдени жағдайларын қарастыру мен даулы жағдайларды шешу болашақ мамандарда клиенттің дүние танымын қабылдау дағдысын қалыптастыруға және әртүрлі жағдайлардағы пациенттің психологиялық жауап қату мен үйреншікті емес жүріс-тұрысын бағалауда релевантты мәдени өлшемдерге сүйенуде шақырады. Екінші кезеңде студенттердің әлеуметтік-мәдени құзырлығын қалыптастыруға бағытталған тапсырмалардың дидактикалық негізі олардың кәсіптік бағытталғандығы, әлеуметтік-мәдени оқытудың кәсіптік өзгешелігін тереңдетуге мүмкіндік беретін арнайы пәндік мазмұнды игеруде шет тілін құрал ретінде пайдалану болып табылады.

Situation: conflict between different cultures based on business ethics.

Japanese clients came to negotiate the automobile sale franchise agreement. Russian businessmen prepared the talks and the restaurant with a show program after talks. How do you think what was the Japanese clients' reaction?

Were the talks successful? What should the representatives of two cultures do to understand each other better?

Behavior Expectation Value Creative,

Emotional and communicative

Easy – going;

Responsible.

Perspective of the Partner

Behavior Expectation Value

Understanding and delicate,

This goes without saying;

Careful and restraint.

Tasks:

- Make a list of inferences found in problem description.
- Take the perspective of the other and assess the situation from both side points of view.
- Assess the accuracy of one side perspective on the situation and explore ways to modify the behavior of one partner and stimulate more adequate behavior of the other side.
- Role play the given incident and try to come to an agreement and solve the conflict.

Нәтижелі кәсіптік мәдениетаралық қызметті жүзеге асыру үшін студент өзге тілді әлеуметтік-мәдени құзырлыққа ие болуы тиіс, оны қалыптастыру тілдік жоғарғы оқу орындарында шет тілі мен кәсіптік дайындық пәндерінің пән аралық интеграциясы жағдайында мүмкін болмақ.

Қорыта келгенде, шет тілін оқыту мазмұнының әлеуметтік-мәдени компоненті оқу жағдайларында үлгіленетін кәсіптік мәдениетаралық әрекеттестікте зерттеулі социум өкілдерінің құндылық бағдарлары, коммуникативті жүріс-тұрысының ұлттық-мәдени өзгешелігі, өзге тілді тілдік ортадағы тұлға аралық және әлеуметтік интеграция шарттары туралы білімдерді көрсетуі керек.

1 Смағұлова А.С. Шетел тілі сабақтарында мәдениетаралық қарым-қатынасты дамыту және лингвоелтанымдық ақпараттар кезінде мәдениетаралық қарым-қатынасты үйрету әдістемесі. Магистрлік диссертация. - Алматы. 2010. – 87 б.

2 Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе 1999 - №2. - 85-92 С.

3 Борисенко М.К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения на французском языке // ИЯШ. 2002 - №3.

4 Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавание русского языка как иностранного – М., 1980. – 192-194 с.

5 Кацук С.М. Лингвострановедческий подход при обучении английскому языку в младших классах // ИЯШ 2009 - №2.

Резюме

На сегодняшний день одной из основных проблем обучения иностранному языку является формирование такой языковой личности, которому иностранный язык будет нужен для жизни, для общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Очень важно сегодня укрепление социальной и духовной консолидации в обществе, создание высокой культуры межличностного и межнационального общения. Остро стоит проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Уже в настоящее время наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами земного шара на основе международного разделения труда, что неминуемо ведет к развитию международной коммуникации, культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов, стран, цивилизаций в самых различных сферах социальной жизни, в том числе и образовательной.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социо-культурная компетенция, национальная культура, языковые средства, социо-культурный компонент, межкультурный диалог, познавательные-поисковые задачи

Summary

Nowadays one of the basic problems of teaching foreign language is forming such linguistic personality to which a foreign language will be needed for life, for intercourse in real situations and which will be able to carry out the effective socializing with the representatives of other cultures. Strengthening of social and spiritual consolidation is very important today in society, creation of high culture of interpersonality and international intercourse. Sharply the problem of education of tolerance costs to the stranger cultures, awakenings of interest and respect to them, overcoming in itself of sense of irritation from surplus, insufficiency or simply unlikeness of other cultures. Already presently there is a tendency to establishing connections between the different regions of earth on the basis of international division of labor, that unavoidable conduces to development of international communication, cultural and informative exchange, strengthening of co-operation and interrelation of people, countries, civilizations in the most different spheres of social life, including educational.

Key words: intercultural communication, socio-cultural competence, national culture, language tools, socio-cultural component, intercultural dialogue, information-seeking tasks.

A CORPUS-BASED STUDY OF ADJECTIVAL COLLOCATION WITH THE WORD 'ECONOMY' IN THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH

Nguyen Hong Lien – *Faculty of English – Hanoi National University of Education – 136
XuanThuy Street – CauGiay District – Hanoi - Vietnam*

The study describes a study of adjectives collocating with the word “economy” in the Corpus of Contemporary American English (COCA). This study of analyzing real-life language use of “economy” reveals how “economy” is addressed in American English in some certain contexts. Corpus-based approach and lexical collocation technique are employed. Significant conclusions are deduced: (1) the meanings of adjectives collocating with the word “economy” vary in different discourse communities; (2) the top 10 adjectives collocating with the word “economy” describe the size, the provenance and the condition of an economy.

Key words: research approach, lexical collocation, linguistics approach, data collection, discourse analysis

I. INTRODUCTION

The economy can be said to exert significant influences on almost every respect of a specific country from education, healthcare to politics, traffic network or cultural activities, whether they are positive or negative effects. The United States of America is undoubtedly an influential country in the world nowadays, not only exhibiting their power in politics but also in economy. One particular way which the power can be illustrated is through the means of language. Via language, the standpoints of the writers or the speakers are likely to be revealed. Accordingly, language is a powerful tool that is often manipulated by groups or individuals in society to demonstrate power and control, especially over the economy.

Meanwhile, language is shown in corpora where not only various forms of language but also a significant volume of written and spoken texts are stored. Studying linguistic features of texts plausibly discloses writers and speakers' intentions. The Corpus of Contemporary American English (COCA) is a corpus that covers real-life language use on any issue, including the topic of economy. Hence, to unearth this corpus's stances on the word “economy” will suggest how “economy” is addressed in American English in some certain contexts.

Despite the vast existing linguistic research employing the corpus linguistics approach, almost no corpus-based study related to economy is carried out. Therefore, a study which both employs “real life” texts from corpora and explores the topic of *economy* certainly fills the mentioned gap.

II. CONTENT

II.1. Research approach

As the title of study indicates, the study follows the corpus approach which utilizes authentic language from real life in order to identify words collocating with a targeted one in the highest frequency.

According to Conrad [1, 385], “corpus linguistics is an approach to investigating language that is characterized by the use of large collections of texts (spoken, written, or both) and computer-assisted analysis methods.”

In this study, lexical collocation is the main method that is employed. As Firth [3, 37] states: “The complete meaning of a word is always contextual, and no study of meaning apart from a complete context can be taken seriously”.

Also, this study is a mixed model which involved the integration of quantitative and qualitative research methods. Particularly, the quantitative method is performed as top 10 adjectives that collocate with the word “economy” in the highest frequency in the COCA and are listed. The qualitative method is processed as discourse analysis of these adjectives is conducted in order to propose the use of “economy” in American English.

The study is implemented on a comparative-synchronic axis (simultaneous depictions of the use of adjectives with “economy” in different contexts that are language items in the COCA) and a historical-diachronic axis (temporal sequences that range from 1990 to June 2012).

II.2. Data collection procedure

The subjects of the study fall on language materials which are stored online in the COCA <http://corpus.byu.edu/coca/>

Davies [2] - the creator of the COCA – states that the COCA contains more than 450 million words of text and is equally divided among spoken, fiction, popular magazines, newspapers, and academic texts. It consists of 20 million words each year from 1990-2012 and the corpus is also updated regularly (the most recent texts are from summer 2012).

So as to conduct the study, the *SEARCH STRING* section in the COCA <http://corpus.byu.edu/coca/> is the main data collection instrument.

In order to conduct the study, these stages are followed:

Stage 1: Steps to collect data from the website <http://corpus.byu.edu/coca/> are processed.

- In the SEARCH STRING section, the word “economy” is typed in box WORD(S).
- In the COLLOCATES box, the number 1 and 1 are ticked to limit the number of words appearing in front of “economy”, which means only 1 word before “economy” is listed and counted.
- Then, in the POS LIST section, “adj.ALL” is chosen so that only adjectives are included in the list.
- Afterwards, the SEARCH button is pressed and the results are displayed on the right with the adjectives that have the highest frequency of collocation.

Stage 2: Data are collected and analyzed. The analysis is performed based on the following framework:

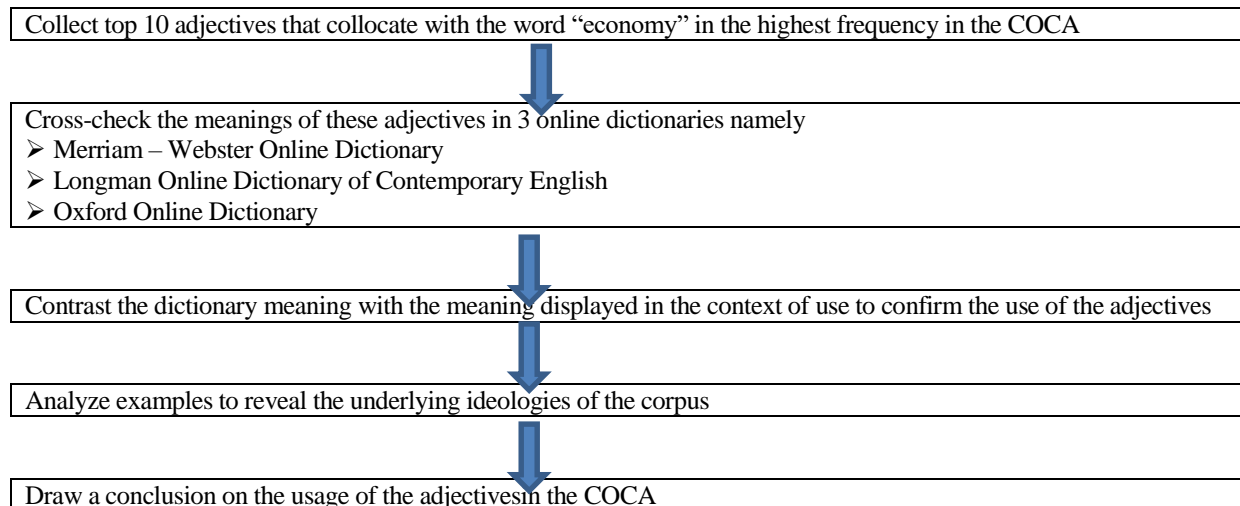


Figure 1. Framework of discourse analysis of the adjectives that collocate with the word “economy” in the highest frequency in the COCA

II.3. Discourse analysis and findings

II.3.1. Data collection

After running the queries, the adjectives that have the highest frequency of collocation with “economy” are displayed. This study focuses on the top 10 adjectives in the COCA. The results are depicted in the chart below:

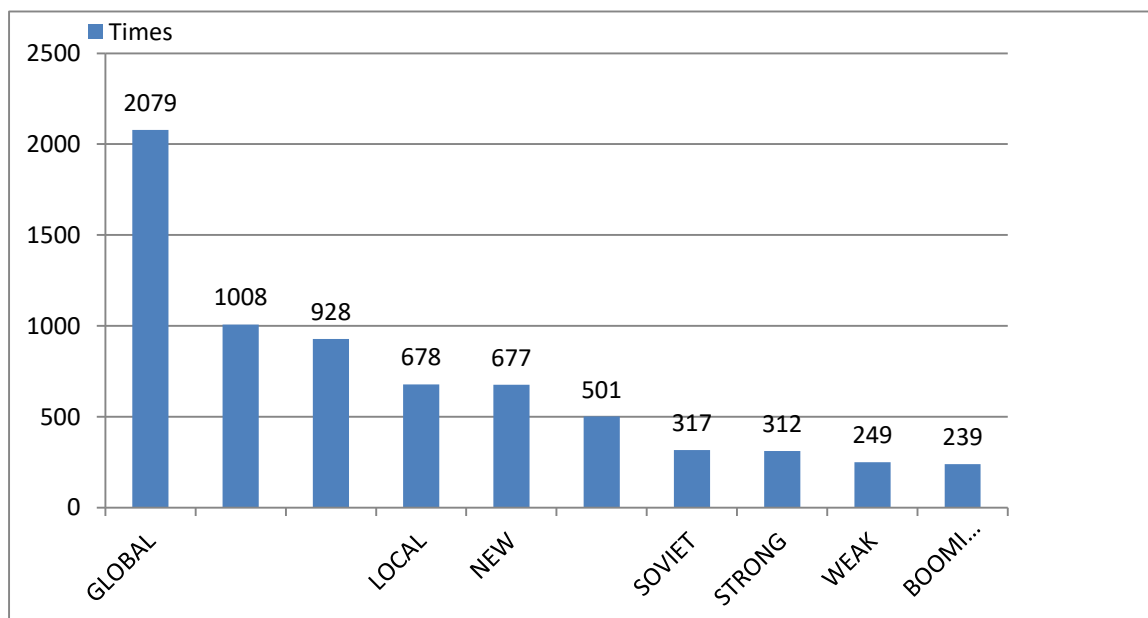


Figure 2. Top 10 adjectives that collocate with the word “economy” in the highest frequency in the COCA

Concerning the chart, “global” ranks first with 2079 times, almost doubling the 2nd place of “American” with 1008 times. Coming 3rd place is “political” with 928 times. “Local” stands in the next position with 678 times, which is only 1 time higher than “new”. The 6th place belongs to “national” with 501 times, followed by “Soviet” and “strong” with 317 times and 312 times, correspondingly. The final two words, “weak” with 249 times and

“booming” with 239 times stand in the last places in the top 10.

II.3.2. Discourse analysis

From the 3 explanations from the 3 different dictionaries and the data collection, it is possible to conclude that each adjective may hold the following meanings:

Table 1. Dictionary's meaning of top 10 adjectives that collocate with the word “economy” in the highest frequency in the COCA

Adjective	Dictionary's meaning	Note
“global”	“affecting or including the whole world”	(1)
“American”	“relating to or characteristic of the United States or its inhabitants”	(2)
“political”	- “involving in politics, especially in the strategies of a particular party”	(3)
	- “(+ economy) the study of the way nations organize the production and use of wealth”	(4)
“local”	“relating or restricted to a particular region”	(5)
“new”	- “produced, introduced, or discovered recently or now for the first time; not existing before”	(6)
	- “already existing but seen, experienced, or acquired differently from a recent previous one”	(7)
“national”	- “owned, controlled, or financially supported by the state”	(8)
	- “comprising or characteristic of a nationality”	(9)
“Soviet”	“relating to the former Soviet Union”	(10)
“strong”	“powerful and influential, difficult to defeat”	(11)
“weak”	“lacking power or influence”	(12)
“boom”	“having a period of great prosperity”	(13)

As can be seen in the table, “political”, “new” and “national” have 2 meanings in different settings while the remainder possesses 1 meaning. With each meaning, a random example in the COCA is analyzed to confirm the usage of the word in contexts. The analysis is presented in the table below with the meaning of each adjective numbered in Table 1:

Table 2. Discourse analysis of top 10 adjectives that collocate with the word “economy” in the highest frequency in the COCA

Number	Examples in the COCA	Discourse analysis
(1)	(2012) At the G-20 summit, there was relief the Greek election didn't further complicate the Euro Zone crisis that is dragging on the globaleconomy .	In this situation, the Euro Zone crisis is said to be dragging on the global economy. This crisis has a negative impact on every country in the world.
(2)	(2012) Avoiding any reference to Republican opponents during his afternoon speech, Romney assailed the president. "The Americaneconomy is fueled by freedom," he said, flanked by a row of American flags. "The Obama administration's assault on our economic freedom is the principal reason why the recovery has been so tepid and why it couldn't meet their expectations, let alone ours".	Mitt Romney and Barack Obama are running campaign for presidency. In this context, Romney analyzes the downsides of Obama's policies. He believes freedom underpins the American economy. This is the country he is running for the presidency election. Accordingly, “American” is linked to characteristics of the United States of America.
(3)	(1990) So in the end, the fee hikes are not about accounting but rather about politiceconomy . They reflect the administration's beliefs regarding who should pay for government and who should get the benefits. It has cut taxes for the affluent, even as the costs of government have continued to rise. The result has been a hidden shift of burdens onto the middle and working classes.	As indicated in the first sentence, the money is not about numbers but it relates to the gap among social groups. The affluent get benefits from tax-cutting while financial problems burden the middle and working classes. This is possibly a character of a political economy that a class' benefits outweigh others.
(4)	(1990) When an offer to teach history and politiceconomy at South Carolina College arrived in June 1835, Lieber headed to Charleston.	Appearing alongside “history”, “political economy” is described as a subject that Lieber was offered to teach at South Carolina College.
(5)	(1990) In one year, the school system lost nearly a third of its students and the government payments that came with them. The city closed four schools and laid off more than 100 teachers. The system is out of kilter and the cost per student has skyrocketed at a time when the localeconomy is dealing with the worst downturn people can remember.	In this context, the overall situation of a specific city was chaotic. The school system might not work well, leading to the cut down of governmental budget. The circumstance was even worse as over 100 teachers were made redundant. The local economy – the economic state of this city was undergoing an unprecedented recession. The intention of the writer was to put an emphasis on the wholly deteriorated condition that the

		city was suffering from. It negatively affected on not only education but also economy. Briefly, “local” here is linked as “relating to a particular city whose general outlook was depressing with economy inclusive.”
(6)	<i>(2011) Meanwhile, you have this, which is the poster child of vast swaths of Barack Obama's domestic policy. And it is a bankrupt, at minimum it's a shining one of many examples of the failures of this entire green jobs push, of this entire <u>neweconomy</u>, clean energy push that Obama staked his presidency on. And I don't see why it should not be thrown in his face a great deal more than it is right now by much of the mainstream media.</i>	The new economy in this context is linked to the economy that uses clean energy to provide so-call green jobs. The adjective “entire” emphasizes the fact that this type of economy has never been introduced before. Therefore, “new” refers to “not existing before”
(7)	<i>(2011) On Twitter and Facebook top aides have been pushing the President's plan for targeted spending in education and innovation as the road to a <u>neweconomy</u>.</i>	In this situation, the new economy is based on new spending strategies on education and innovation. It can be an increasing or decreasing amount of budget, but still the money is allocated for the same respect. Accordingly, “new” is likened to experiencing differently from previous time.
(8)	<i>(1990) Russia has thousands of nuclear warheads that will have to be decommissioned and disposed of. In addition, it has lots of nuclear waste which has yet to even be fully inventoried. To make matters worse, Russia's already strapped <u>nationaleconomy</u> doesn't allow a lot of money to be devoted to the task of environmental cleanup.</i>	In this setting, Russia has a number of problems relating to nuclear warheads. The author believes that once these nuclear warheads are decommissioned, environmental issue is pivotal. However, the author also emphasizes on the national economy not spending budget on this. That is, the government is unlikely to allocate money for this matter. Specifically, “national” refers to being controlled or financially provided by the state.
(9)	<i>(1990) But look, the automobile industry is really central to the <u>nationaleconomy</u>, and so it does need real restructuring.</i>	In this situation, the national economy is depicted as relating to the whole country, and the automobile industry is part of the national economic system.
(10)	<i>(1990) The <u>Sovieteconomy</u> is desperate, but much of what's wrong with it, in fact, they're going to have to solve it for themselves. Nobody can help very much from outside.</i>	The Soviet economy here is described as desperate and it is experiencing a tough period. Other countries are unable to provide Soviet people assistance. What is highlighted is that the Soviet Union itself needs to perform actions to save their own economy without any external help. Hence, “Soviet” is used as relating to the former Soviet Union.
(11)	<i>(2011) Don't forget China is taking our jobs. They are not only taking our money, but they are taking our jobs. So, we are losing money, they're taking jobs. Now, that means the economy can never come back because the best thing for balancing the budget is to have a <u>strongeconomy</u>. And the economy can never come back if we are going to always have high unemployment.</i>	As indicated, China is taking steps to compete with the speaker's economy by taking jobs from his/her economy. With money loss from jobs being taken, the balance of budget is no longer assured. Only by having a strong economy which is powerful enough to resist China's influences in job markets can the budget balance of this economy is guaranteed. Briefly, “strong” in this example refers to a state of being powerful and difficult to be defeated.
(12)	<i>(2012) With a <u>weakeconomy</u> and a vulnerable president in the White House, the Republican Party had a real chance to re-seize power, if it could only have grasped the gravity of the situation and put forward a plausible candidate.</i>	The writer wants to emphasize on the current state of the reigning party as an economy lacking power and a president whose influences are limited. Using “weak” brings a negative aura together with “vulnerable.” Accordingly, the Republican Party possesses an opportunity to redeem their power.
(13)	<i>(2010) Theoretically, in a "hydrogen economy", our country could experience seemingly endless new expansion opportunities through new jobs in business, industry, and customer service as we work to support the integration of fuel cell technology into our lives (USDOE, 2006). Envision this awesome picture of a <u>boomingeconomy</u> intertwined with a more</i>	The booming economy referred in this context is described as a “hydrogen economy.” “Booming” embraces a positive meaning, bringing opportunities to the economy and it is illustrated as new jobs are created in business, industry, and customer service. Other word chunks with the positive meaning namely “awesome”, “environmentally friendly” collectively denote a

environmentally friendly world.

prosperous period of the economy.

II.3.3. Findings and implications

In this study, the dictionary meanings of all listed adjectives are confirmed by specific examples in the COCA. It can be observed that the meanings of the adjectives vary in different contexts. In other words, the meanings of the words depend on the context. Specifically, “political”, “new” and “national” have 2 meanings in different settings.

The top 10 adjectives can be subdivided into groups. Initially, the size of an economy is mentioned, from “national”, “local” to “global.” The provenance of an economy only exhibits in 2 adjectives, namely “American” and “Soviet.” The adjectives in the COCA can be grouped into the condition of an economy with “strong”, “weak”, “new” and “booming” in the list. Global economy stays as the prime concern for Americans. In the new century where a multi-pillared world is on the trend, co-operating with emerging economies globally is an option that the US can take into consideration. “Political” places in the 3rd position, plausibly by dint of the fact that the economy controlled by government or “political economy” as a subject stand as the most crucial issue at that time. “New”, “strong”, and “booming” embrace positive meaning while “weak” holds a negative one.

The study contributes to the field of developing meanings of words through corpus analysis and the field of discourse analysis as well as education. The findings of this study show that the meanings of adjectival collocation with the word “economy” vary in different discourse communities. This confirms the fact that the meaning of a word is significantly restricted by ideologies of certain contexts, which stays as the core of discourse analysis. It is noteworthy that the study also serves as a pedagogical document which teachers and students can consult. Hence, they plausibly have a comprehensive view and a reference material when studying economy.

III. CONCLUSION

The objectives of the study are to pinpoint the adjectives which collocate in the highest frequency with the word “economy” in the COCA, thus revealing American English’s use on the word “economy” in the COCA. The study is expected to fill the gap in which almost no corpus linguistic research about the lexical item “economy” has been done.

In order to attain such mentioned goals, a corpus-based approach is employed with the support of lexical collocation technique. After running the queries, top 10 adjectives which collocate in the highest frequency with the word “economy” in the COCA are listed. Subsequently, adjectives are brought into analysis. Initially, dictionaries’ meaning of each adjective is contrasted with the meaning of the word in contexts to confirm the use of the adjective. Afterwards, the adjectives are thoroughly examined to uncover the underlying ideologies in the COCA. The data analyses draw the conclusions as follows:

- (1) the meanings of adjectival collocation with the word “economy” vary in different discourse communities;
- (2) the top 10 adjectives collocating with the word “economy” describe the size, the provenance and the condition of an economy.

The study not only contributes to the field of developing meanings of words through corpus analysis and the field of discourse analysis but also serves as a pedagogical document which teachers and students can consult.

1 Conrad, S. (Guest Editor). (2003). *TESOL Quarterly Special-Topic Issue on Corpus Linguistics*, 37(3), - pp. 385.

2 Davies, M. (2008) *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>.

3 Firth, J.R. (1935) *The technique of semantics*. *Transactions of the Philological Society*, - pp 36-72.

Резюме

Данная статья посвящена согласованию прилагательных с существительным «economy» в данных Corpus of Contemporary American English (COCA). Анализ практического использования прилагательных с существительным «economy» показывает, что слово «economy» в американско-английском языке может сочетаться с прилагательными в отдельных языковых ситуациях. Используя методы блоков данных и способы согласования слов, автор пришёл к выводу: 1) значение существительного в сочетании со словом «economy» изменяется в конкретных языковых ситуациях; 2) 10 существительных, чаще употребляемых с существительным «economy», принадлежат группе слов, выражающих: размеры экономики, происхождение и состояние экономики.

Ключевые слова: исследовательский подход, лексические сочетаемости, лингвистический подход, сбор данных, дискурсивный анализ
УДК 373.016:51(597)

USING OPEN-ENDED PROBLEMS TO ENHANCE STUDENTS’ ABDUCTIVE REASONING IN MATHEMATICS CLASSROOM

Truong Thi Khanh Phuong – *Ph.D candidate, Faculty of Mathematics, Science Department, Hue University of Medicine and Pharmacy, 06 Ngo Quyen, Hue City, Viet Nam.*

Abduction has played a fundamental role in helping people to explain puzzling observations and to discover new knowledge. Enhancing abductive reasoning for students at school, however, hasn't received much interest in mathematical education yet. This paper is aimed to clarify the interaction between solving open-ended problems and developing the abductive reasoning of students. Two case studies showed that students abductively inferred when facing with open-ended problems. Experimental results also provide mathematics teachers belief that abduction is not too unfamiliar to some activities in classroom and strike on a valuable discussion on the way to design open-ended problems to improve students' abductive reasoning.

Key words: mathematical education, mathematical rules and theorems, mathematical abilities

INTRODUCTION

The term "abduction" was introduced by C.S. Peirce, the great American philosopher and logician. He argued that "Every single item of scientific theory which stands established today has been due to Abduction." (Pierce, 1960, 8.172) and "All the ideas of science come to it by way of Abduction." (Pierce, 1960, 5.145). Not being an exception from other sciences, mathematics in the making resembles any other human knowledge in the making. You have to guess a mathematical theorem before you prove it, you have to guess the idea of the proof before you carry through the details. The result of the mathematician's creative work is demonstrative reasoning, a proof; but the proof is discovered by plausible reasoning, by guessing. If the learning of mathematics reflects to any degree the invention of mathematics, it must have a place for guessing, for plausible reasoning (Polya, 1954). And abductive reasoning, concerning with generating plausible hypotheses about the surprising or unexpected observations or with reasoning to the best explanation, is a form of plausible reasoning.

Considering another aspect, the goal of teaching and learning mathematics has been changed over time. Instead of concentrating mainly on understanding and recalling skills, the focus of the didactics of mathematics now places more emphases on mathematical processes such as mathematical thinking, reasoning, communication, connection and problem solving (NCTM, 2000). Particularly, in the age of information technology when a computer can help people to do almost algorithmic processes, the creativity and reasoning ability of humans have become more sharply important than ever before (Pedemonte & Reid, 2010).

With all such reasons, improving students' abductive reasoning should be a concern for mathematics educators. As a first step towards that improvement, we must come to a better understanding of tasks or activities which initiate mathematical reasoning and keep students engaging in the process of proposing conjectures and explanations, constructing new mathematical ideas and concepts. Many studies in recent years have referred to the usefulness of integrating open-ended problems into the mathematical curriculum to promote a higher level of thinking and reasoning. However, there was still a lack of research giving sufficient detail about the interaction between solving open-ended problems and fostering abductive reasoning for students at school. Therefore, in this study, we will focus on the influence of using open-ended problems on the development of students' abduction and analyze some abductive reasoning processes happening in the classroom when students face open-ended problems.

I. CONTENT

1. Abductive Reasoning

Reasoning is the process of deriving logical conclusions from premises known or assumed to be true. Traditional conceptualizations relevant to the nature of mathematical reasoning uphold the view that deduction and induction form a binary pair in such a way that all non-deductive types of reasoning tend to fall under the category of the other - that is, inductive (Magnani, 2005). But Peirce thought otherwise and proposed abduction as a third form of reasoning. The kind of reasoning he envisions proceeds something like the following: I make some observations (O) that are surprising, unusual, or puzzling. It occurs to me that if a particular hypothesis (H) were true, then O would follow as a matter of course. In other words, H implies O so we could say that H explains O. Thus, H is plausible and should be considered further. This concept has later been evolved over time by many researchers and it is hard to decide which abduction makes the most sense. In our study, we choose the following form of abduction, proposed by Josephson and Josephson (1994, p. 5), as the generation of hypotheses and selecting hypotheses that yield the best explanation:

Dis a collection of data (facts, observations, givens). (1)

H explains D (would, if true, explain D). (2)

No other hypothesis can explain D as well as H does. (3)

Therefore, **H is probably true.** (4)

An example of abduction in mathematics in a context of number theory is: when observing some relation such as: $3 + 7 = 10, 3 + 17 = 20, 13 + 17 = 30$ with the notice that the number 3, 7, 13, 17 are all old primes and that the

sum of any two of them is an even number, Goldbach (with the help of Euler) formulated his famous conjecture: “Every even number greater than two is the sum of two odd primes”.

Abductive reasoning is associated with some activities in mathematics classrooms such as: investigations, problem posing, real-life situations, projects, generalizations... In the process of teaching and learning mathematics, teachers maybe did not realize that the reasoning happens when students:

- investigate on dynamic models by moving objects, changing the value of parameters, tracing or creating new objects... to make conjectures about the locus of points in geometry, or the relationships between two geometry objects and explain it;

- try some particular cases and make a guess about the general term of a sequence;
- deduce the degree and the formula of a function based on its graph;
- make questions about what happens if they change some conditions of the problem;
- create an example that satisfies the teacher’s demands;

is not deductive reasoning, but mostly abductive reasoning.

2. Some types of abduction

Eco (1893) identified three kinds of abduction. Given a specific case, the reasoner may be aware of only one general rule from which that case would follow, this is called “Hypothesis or overcoded abduction” (p. 206). If there are multiple general rules to be selected from, Eco calls the abduction “undercoded abduction” (p. 206). It can happen that there is no general rule known to the reasoner that would imply the specific case in question. Then the reasoner must invent a new general rule. This act of invention can also occur when there are general rules known that would lead to the specific case, but they might be unsatisfactory for some reason. An abduction that involves the invention of a new general rule Eco calls “creative abduction”.

For the sake of analyzing in this study, we find that it’s useful to consider Meyer’s description of two general patterns of abduction that can be represented as follows (Meyer, 2008a, 2008b):

$\begin{array}{l} \text{Result: } R(x_0) \\ \hline \text{Rule: } \forall i : C(x_i) \Rightarrow R(x_i) \\ \text{Case: } C(x_0) \end{array}$	$\begin{array}{l} \text{Result: } R(x_0) \\ \text{Rule: } \forall i : C(x_i) \Rightarrow R(x_i) \\ \hline \text{Case: } C(x_0) \end{array}$
---	---

Figure 1: General patterns of abduction

(left: the cognitive ‘flash of genius’; right: abduction as process of making a hypothesis plausible)

We note that there is a general equivalence between two descriptions of Meyer and Josephson: The *result* $R(x_0)$ corresponds to “the facts, observations, givens D”, the *rule* corresponds to “the best way H to explain D”, and the *case* $C(x_0)$ corresponds to the hypothesis “H is probably true”.

3. Open-ended Problem

The traditional teaching method emphasizes “convergent thinking”, in which students memorize existing mathematical rules and theorems and then apply them to problems with great adroitness in order to find one exclusive solution. But such closed problems didn’t encourage students to adopt “divergent thinking” and reasoning, so it is necessary to introduce new contexts that allow them to respond positively and participate actively in the learning process.

During 1970s and 1980s, open-ended approach had emerged as a method to reform mathematics teaching of Japanese classrooms and has been spreading around the world. Between 1971 and 1976, Japanese researchers carried out a series of developmental research projects on methods of evaluating higher order thinking skills in mathematics education using open-ended problems as a theme (Becker & Shimada, 1997). Then, the idea of using open-ended problems to develop and foster methods for teaching problem solving and thinking skills has appeared in the curriculum of many countries, in the form that there is specific curriculum time left for teachers’ freedom to adopt an “open approach”.

What makes open-ended problems an attractive approach towards teaching and learning is their open nature that poses challenges to engage the students’ mind. They can range from simply asking a student to show the work done on a problem to involving complex situations requiring formulating hypotheses, explaining mathematical situations, writing directions, creating new related problems, or making generalizations (Kulm, 1995). Nohda (2000) held the view that open-ended problems are un-typified problems which should have two prerequisites. First, they should suit every single student by using familiar and interesting subjects. This implies that students realize it is necessary

to solve the problems, feel it possible to solve them with their own knowledge and have a sense of achievement after solving them. Therefore the problems should be sufficiently flexible to take into account the students' different mathematical abilities. Second, open-ended problems should be suitable for mathematical thinking and should also be able to be generalized into new problems.

Although many researchers have referred to open-ended problems through examples and their characteristics, it is not easy to devise a clear definition for them. According to our opinion, we need to consider an open-ended problem in two aspects: First, it must be an "open" task: (1) the goal is open; or (2) the method is open, or (3) the answer is open, or (4) there is no scaffolding so that the task is open, or (5) the task can be extended so the "end" is open. And second, it has three crucial components of a problem: (1) problem solver desires or needs to attain a solution, (2) the solution cannot be reached directly or immediately, and (3) a conscious effort is made to reach the goal.

4. The interaction between open-ended problems and abductive reasoning

When facing open-ended problems, students obviously can not immediately and directly use deduction because at first they don't have any sure conclusion. So what reasoning can be used at the first step of solving such problems? More clearly, let's consider an example in which a closed task (task 1) is transferred into an open-ended task (task 2):

Task 1. A rectangle is 20m long and 10m wide. What is its perimeter and area?

Task 2. If the perimeter of a rectangle is 60m, what might its area be? What would the largest area be?

Corresponding to the above switch, the students' reasoning are also changed from deduction (use the well-known formulas about the area and perimeter of a rectangle) to the activities of proposing hypotheses and explaining (about possible areas of the rectangle) - the main function of abduction.

Both abductive reasoning and solving open-ended problems are related to suggesting a new hypothesis and/or explaining it. Furthermore, based on the below theoretical analysis, we believe that open-ended problems can motivate students to use abductive reasoning:

- The situations in open-ended problems are almost unfamiliar, so they more actively engage learners in a higher level of thinking and reasoning rather than recalling facts or replicating processes. Besides, such processes of proposing a suitable plan or strategy, collecting relevant information, deciding which knowledge or rule can be used together with explaining the reason for their choices will enhance the necessity of using abduction.
- Open-ended problems are "ill-structured", i.e. "lack a clear formulation, a fixed procedure that guarantees a correct solution, and criteria for evaluating solutions" (Foong, 2002). So students have opportunities for extending their reasoning to explore a range of options and propose forms of generalized response, or choosing the best conclusion according to their explanation and prior knowledge.
- In open-ended problems, there is no known conclusion beforehand. Students in the face of such cognitive conflict must use abductive reasoning to suggest the most reasonable conclusion by themselves. Persuading others about their conclusion also might include the ability to assess which is the best way to explain a result.
- Some open-ended problems comprise missing data or assumptions. This makes it difficult for students using deductive reasoning to apply a formula or a procedure. Instead, students are required to extend their existing knowledge by drawing from other means and sources to engage the problem situations such as: making assumptions on the missing data or adding some new data to make new problems.
- Open-ended problems when being combined with the powerful support of dynamic geometry software (like The Geometer's Sketchpad, Cabri Geometry...) can create an experimental environment that encourages students to conduct mathematical experiments, to discover new conjectures and to expand the problems.

5. Using open-ended problems to enhance students' abductive reasoning

These two case studies provide an illustration of how open-ended problems can be integrated into mathematical classrooms to focus on abductive reasoning. Subjects are sixteen 15-year-old students (grade 10) in Hai Ba Trung high school (Hue city, Viet Nam, 2012). In example 1 below, students' preknowledge comprised the characters of the parabola and its translation. Collected data included students' work on paper and audio recording during the interview.

Example 1. The graphs of two functions $f(x) = x^2$ and $g(x)$ are given in the coordinate system Oxy (see Figure 2). Suggest a possible equation for the function $g(x)$ in the form $g(x) = a(x-h)^2 + k$. Explain your answer.

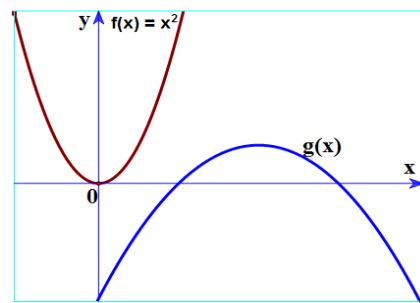


Figure 2

This problem is chosen because it is possible to have multiple valid answers (there is no such thing as an exact answer, rather it can just be a reasonable approximate answer) and multiple methods of solution. Moreover, the information needed to solve the problem is not entirely showed in the problem instructions, and indeed, the boundaries of the relevant information are themselves very vague. There is also no scaffolding provided in the task statement with regard to how to solve it. So it is obviously an open-ended problem.

Classroom experience:

We allowed students time to get familiar with this problem. From our observation, at first most students were not familiar with the problem whose data seems not to be clear and sufficient. They also felt a little uncomfortable because of thinking that they could not achieve an accurate answer as usual. But this problem really provoked students' curiosity and they wanted to show their mathematical ability in a new challenge by trying to make a reasonable conjecture.

After clarifying some students' queries about the problem, we let students work in pairs and encouraged them to say aloud their thinking to each other. Some students tried to look for the coordinates of three certain points in the graph $g(x)$ then they solved the system of three equations to find out the quadratic equation for function $g(x)$. Other students wanted to compare the similarities and differences between shapes and relative positions of two graphs, then derived the corresponding relationship between two functions. Because the function $g(x)$ being found out under the form $g(x) = a(x-h)^2 + k$ and the collected data could not be totally exact, more students had a tendency to choose the second strategy. They all realized that the missing data is the units on two axes. Let's have a closer look at the following discussion:

Quang: At first... I think we need to find out the units on two axes.

Ha: Uhm, I think so too. But how can we... The only thing we have here is the graph of function $f(x) = x^2$.

Quang: Try to get a point on it!

Ha: Ok. Suppose...this point (Ha marks a point in the graph of function $f(x) = x^2$). So its abscissa is a and its ordinate is b . We have $b = a^2$... and ... what else?

Quang: Hmm...I don't know. Maybe we should try a particular point.

Ha: If... the abscissa is 1 then the ordinate is... Hey... How about the point $(1;1)$. It lie on the graph. Let's try that! We'll find out the units if we can pinpoint this point.

Quang: Um... But where? (Quang moves the point of his pen inch by inch to some positions of the graph of function $f(x) = x^2$.)

Quang: Aha... Here... It must be here. You see, its abscissa and ordinate are equal.

Ha: That's right.

So we get two following abductions:

Abduction 1a:

Result: The point $(1;1)$ has two particular characters: the ordinate is equal to the abscissa and the ordinate is also equal to square of the abscissa.

Rule: The distances from the point $(1;1)$ to two axes are equal and the point $(1;1)$ belongs to the graph of function $f(x) = x^2$.

Case: The position of the point $(1;1)$ is somewhere on the graph of function $f(x) = x^2$ so that the distances from it to two axes are equal.

Abduction 1b:

Result: The point $(1;1)$ is pinpointed (Abduction 1a).

Rule: The units on two axes are found out if the point $(1;1)$ is pinpointed.

Case: The units on two axes are found out.

We also found out another student's abduction to pinpoint the position of $(1;1)$:

Teacher: Why do you suppose that the coordinate of this point is $(1;1)$? (teacher points at the point being marked in the graph)

Anh: Because two points $(1;1)$ and $(2;4)$ must be lie on this graph (students point at graph of function $f(x)$), and here we see that the positions of these two points seem to be reasonable in this picture.

Teacher: Could you explain more clearly your idea?

Quang: Let's call A, B respectively the projections of point $(1;1)$ and point $(2;4)$ on the x-axis, C, D respectively the projections of point $(1;1)$ and point $(2;4)$ on the y-axis. We move these two points on the graph of function $f(x)$ so that when OB is twice as long as OA then OD is four times as long as OC, like what you see.

After 25 minutes or so, we held the group and invited students to analyse the problem and also to report their discoveries. Our collected data showed that: after finding out the units on two axes, students used the following typical abductions (in order) to find the cases being associated with the observed results:

Students draw the graph of function $f_1(x) = -x^2$ (reflecting the graph of $f(x)$ over x-axis) and the graph of function $f_2(x) = ax^2$ (shifting the graph of $g(x)$ to the origin O).

Abduction 2:

Result: The graph of parabol $g(x)$ is shifted from the graph of $f_2(x) = ax^2$ to the right about 4 units and then shifted up about 1 unit.

Rule: The graph of function $g(x) = a(x-h)^2 + k$ is constructed by shifting the graph of function $f_2(x) = ax^2$ to the right (left) h units if $h > 0$ ($h < 0$), and then shifting up (down) k units if $k > 0$ ($k < 0$).

Case: $h > 0, k > 0, h \approx 4, k \approx 1$

Abduction 3:

Result: Parabol $g(x)$ is open down.

Rule: Parabol is open up if $a > 0$ and open down if $a < 0$.

Case: $a < 0$.

Abduction 4:

Rule: The graph of function $f_2(x) = ax^2$ will be narrower if $|a|$ increases, and will be broader if $|a|$ decreases.

Result: Parabol $f_2(x) = ax^2$ is broader than the graph of function $f_1(x) = -x^2$.

Case: $|a| < 1$

So all the answers with the value $-1 < a < 0, h \approx 4, k \approx 1$ and reasonable explanations are acceptable. Although almost students found out the approximate value of h, k , there were only a few students could show the range of value of a by the above abduction. Instead, they try to draw the graph of function ax^2 with some values of a ($a < 0, a \neq -1$) until it has the similar appearance as the graph of $g(x)$. We found that in Abduction 4, students created the new rule based on their knowledge and experiments, not on things learned at school. So it can be

considered as “creative abduction”.

Example 2. The “first to 100” game

Two players take turns choosing an arbitrary whole number from 1 to 10. For each turn, the subtotal is formed by adding up all previous chosen numbers and his/her number in that turn. The winner is the person who first reaches the subtotal 100.

- a) Play the game a few times with your neighbour. Is there a winning strategy?
- b) Can you find a winning strategy for the general situation where every player can only choose a number between a and b ?
- c) Can you modify this game or suggest a similar game?

This situation may surprise some students to find that their strategies are useful when tackling problems which seem to be quite unrelated. We choose this particular game because it is very easy to play and there is a simple strategy for winning that is not at all obvious, so it beautifully illustrates the role of abductive reasoning in real-life situation. Students who see this game for the first time may not have a well-defined method that will guarantee a solution, but they really want to discover the mystery being hidden behind the game. Furthermore, there is no scaffolding in the task statement and it can be extended to a general result. So this is an open-ended problem.

Classroom experience:

At first, we allowed students time to get involved in playing the game in pairs and clarified any misunderstanding about the rules. During this time, students were encouraged to keep a record of their game and to reflect upon their own strategies after each one. We also asked students to write down all their findings and to explain their methods whenever possible. After 30 minutes or so, we held a group discussion and asked students to report on their discoveries.

Some common observations in the classroom:

- a) At the beginning of the first few rounds, students played quite randomly. Below is the interview between teacher and the pair of Chi and Minh in their second round (Minh is on 19, Chi choose the next number 10):

Teacher: Why do you choose this number so fast? Do you think that it is a right choice?

Chi: I don't know...it is hard to decide which number is the good choice at the moment. I just want to move faster to the end of the game, so I choose 10.

Teacher: Minh, how about you? Do you have your own strategy to be the winner now?

Minh: Not yet. I think when we reach the bigger subtotal... maybe 70 or more, it is easier for us to observe and calculate, and we must think more carefully to choose a right number.

To explain this, we assume that the habit of using deductive reasoning may give students some difficulties when facing with this problem because there isn't any given result, but instead students are required to suggest a conclusion and explain it. So students need time to do some experiments and make a clue among the surprising observations. Now we will consider another discussion of two students (Nhan and Mai, after playing two rounds and Mai is on 80):

Nhan: If I choose ten, maybe you'll win. I'd rather should not reach the subtotal 90... I choose one.

Mai: I also shouldn't reach the subtotal 90... or more. I choose one too.

Nhan: Hm... Aha, but now you can not have another choice. Because I will choose... seven.

Mai: Oh... I know, so whatever I choose, you win.

Nhan: That right. You see, if you reach the 89 first, you will win.

We list here some students' conclusions being found on their handout (to make these comments easier to understand, these sentences were translate into English).

“Whoever gets to 90 first has lost.”

“Whoever starts first and gets to 78 or 89 wins!” (another student)

“The way to win this game is to get to 89 first.” (another student)

To summarize, we found that most students used the following abductions (in order) to solve this problem (Suppose that A and B is two player of this game).

Abduction 1.

Result: A is the winner.

Rule: Every player can only choose one whole number from 1 to 10 in their turns.

Case: At the last turn of the game, A can always reach the subtotal 100 by choosing a certain number from 1 to 10.

Abduction 2.

Result: At the last turn of the game, A can always reach the subtotal 100 by choosing a certain number from 1 to 10.

Rule: Every player can only choose one whole number from 1 to 10 in their turns.

Case: B can only reach a certain subtotal in the range of 90 to 99 at his/her last turn, whatever he/she chooses.

Abduction 3.

Result: B can only reach a certain subtotal in the range of 90 to 99 at his/her last turn, whatever he/she chooses.

Rule: Every player can only choose one whole number from 1 to 10 in their turns.

Case: A have to reach the subtotal 89.

So the problem “The first player reaches the subtotal 100” becomes the problem “The first player reaches the subtotal 89”. Continuing by this way of abduction, students realized that A needs to reach these subtotals: 1, 12, 23, 34, 45, 56, 67, 78. As a result, this pattern had been found by some students: “If you are the first player, you can surely win if you always reach these subtotals: 1, 12, 23, 34, 45, 56, 67, 78, 89, 100 whatever the second player chooses. And if you are the second player, although you can not reach the subtotal 1 but still have a chance to be the winner whenever you reach one of these subtotals 12, 23, 34, 45, 56, 67, 78, 89 and then apply this rule to the end (in case that the first player does not know this rule).”

We note that there were some other students’ abductions. For example, with the assumption that “A is the winner”, students proposed *the case*: “B can only reach the maximum subtotal 99”. This leads to the maximum subtotal 89 in which A can only reach at the previous turn. This way of abduction was not wrong, but it didn’t help students to find the winning strategy.

b) In this general situation, there were two different directions of abduction. While most students still used a similar abduction like in the subtask a), a few students recognized the pattern: the difference between two any consecutive numbers in the sequence of winning subtotals (1, 12, 23, 34, 45, 56, 67, 78, 89, 100) is $11 = 10 + 1$. So they suggest that the difference between two numbers in the sequence of winning subtotals in the general situation must be $a + b$.

This generalization can be formulated as Peirce’s definition about abduction if it is expressed as:

In case “only numbers between a and b can be chosen”, the first player need to reach a sequence of subtotals, and this sequence is based on the value of a, b.

In case “only numbers between 1 and 10 can be chosen”, the first player need to reach the sequence of subtotals $100, 100 - (1 + 10), 100 - 2(1 + 10), 100 - 3(1 + 10) \dots$ and this sequence is based on the value of 1, 10.

So $100, 100 - (a + b), 100 - 2(a + b), 100 - 3(a + b) \dots$ is probably the sequence of subtotals for the generalization.

Following this generalization, the students realized two numbers that affect the winning sequence are 1 and 10, and then they predict that the winning sequence for choosing between a and b will be affected by these numbers. In Eco’s terms it is a creative abduction.

c) In the common discussion session, students stated some ways to modify the game. For example: “Find a winning strategy if the first to 100 loses and overshooting is not allowed”. We let students all together solve this problem and below are some abductions:

Abduction 1.

Rule: Every player can only choose one whole number from 1 to 10 in their turns.

Result: A is the winner.

Case: B has to reach the subtotal 100 at his/her turn whether B wants to or not.

Abduction 2.

Rule: Every player can only choose one whole number from 1 to 10 in their turns.

Result: B has to reach the subtotal 100 at his/her turn whether B wants to or not.

Case: A has to reach the subtotal 99 at his/her turn.

Continue reasoning by the same way of abduction like in subtask a), students concluded: “When the first to 100 loses, the second player can always win by reaching the subtotals: 11, 22, 33, 44, 55, 66, 77, 88, 99.”

We also list here an interesting situation that students suggested and it would become an excellent activity for homework: “Suppose you can put any banknote (only 2.000 VND, 5.000 VND and 10.000 VND) on the table. Players take turns and the one who makes the total up to 100.000 VND wins”. The purpose of this subtask is to let students create new related problems satisfying some given conditions. This is another example of an open-ended task and the reasoning needed to pose a new problem which satisfies some given conditions is not either deduction or induction, but absolutely abduction.

II. CONCLUSION

Deductive reasoning brings to mathematics logical and cohesive beauty. However, mathematics at school should not just concentrate on practicing deduction. The open-ended problem is one kind of mathematically rich

task that helps students to create new ideas and to develop plausible reasoning like abduction, which is useful and essential for students to solve unfamiliar mathematical and real-life problems.

Vietnamese students are strong in deduction and in proving problems with absolute precision, but such strict standards can hardly be achieved in real life. In the trend of making mathematics to be closer to the real world, the improvement of students' abduction by using open-ended problems is necessary and makes sense to the education.

The result of this paper also shows that: with a clever and creative way in asking students to work with a problem, teachers can create an environment for students to develop mathematical reasoning, to learn new concepts and relationships.

1 Aliseda, A. (2007). *Abductive Reasoning: Challenges Ahead*. *Theoria*, 22(3), 261-270.

2 Becker, J.P., & Shimada, S. (1997). *The Open-Ended Approach: A new Proposal for Teaching Mathematics*. USA: National Council of Teachers of Mathematics.

3 Eco, U. (1893). *Horns, hooves, insteps: Some hypotheses on three types of abduction*. In U.Eco & T.Sebeok (Eds.), *The sign of three: Dupin, Holmes, Peirce* (pp. 198-220). - Bloomington: Indiana University Press.

4 Foong, P.Y. (2002). *The role of problems to enhance pedagogical practice*. *The Mathematics Educator*, 6(2), 15-31.

5 Josephson, J.R. & Josephson, S.G. (1994). *Abductive Inference: Computation, Philosophy, Technology*. - New York: Cambridge University Press.

6 Kulm, G. (1995). *Mathematics Assessment: What Works In The Classroom*. - San Francisco: Jossey-Bass.

7 Magnani, L. (2005). *An abductive theory of scientific reasoning*. *Semiotica*, 153(1-4), 261-286.

8 Meyer, M. (2008a). *From Discoveries to Verifications - Theoretical Framework and Inferential Analyses of Classroom Interaction Reasoning, proof and proving in mathematics education*. Paper presented at the Proceedings of the ICME11- TSG-18, - Monterrey, Mexico.

9 Meyer, M. (2008b). *Abduction - a tool for analyzing students' ideas*. Paper presented at the Proceedings of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Educational, Morelia, Mexico.

10 NCTM. (2000). *Principles and Standards in Mathematics*. USA: NCTM National Council of Teachers of Mathematics

11 Nohda, N. (2000). *Teaching by open-approach method in Japanese mathematics classroom*. Paper presented at the Proceeding of the 24th Annual Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education.

12 Pedemonte, B., & Reid, D. (2010). *The role of abduction in proving processes*. *Educational Studies in Mathematics*, 76(3), 281-303.

13 Pierce, C.S. (1960). *Collected papers of C.S. Peirce*. - Cambridge: Havard University Press.

14 Polya, G. (1954). *Mathematics and plausible reasoning (Vol. 1: Induction and analogy in Mathematics)*: Princeton University Press.

Түйін

Мақалада білім алушылардың математикалық есептерді шығару аралығындағы қатынастары және экстраполяциалық ойлауын дамытуы қарастырылады.

Тірек сөздер: математикалық білім, математикалық ережелер және теоремалар, математикалық қабілет

Резюме

Экстраполяция играет важную роль в помощи человеку в разъяснении явлений, вызывающих удивление, и открытии новых знаний. Однако, улучшение способности экстраполяционного мышления у учащегося в школе до сих пор остаётся без внимания в математическом образовании. Статья имеет цель выяснения отношения между решением математических задач с открытым концом и развитием экстраполяционного мышления учащихся. Два исследования доказывают, что учащиеся начинают экстраполяционное мышление, когда решают математические задачи с открытым концом. Результаты экспериментов помогают учителям верить, что экстраполяция не так далека от работы в классе и открывают перед ними идею создать математические задачи с открытым концом с целью развивать экстраполяционное мышление.

Ключевые слова: математическое образование, математические правила и теоремы, математические способности

LINGUISTICS AND TEXT LINGUISTICS

УДК 811.111'1

ОБ УЧЕТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕСКРИПТИВНОЙ И ПРЕСКРИПТИВНОЙ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Мулдагалиева, Г.Т. Окушева – КазНУ им. Аль-Фараби

Язык это множество слагаемых, где все взаимосвязано - это навыки и умения, система, инструмент общения, но прежде всего, это динамическое единое целое. В языке не существует неважных или менее важных элементов, обучение иностранному языку не должно делиться на отдельные «куски», иначе невозможна полноценная коммуникативная деятельность. Условием полноценной коммуникации является овладение учащимися всем арсеналом языковых средств как грамматических, так и лексических. Освоение языка представляет собой естественный процесс, и следует объяснять учащимся, что есть узус и норма и давать им информацию о прескриптивной и дескриптивной грамматике. Грамматические явления не должны изучаться и усваиваться как отдельно взятые формы и структуры, а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Таким образом, грамматический компонент лингвистической компетенции нужно целенаправленно формировать. Работа над его формированием представляет собой сложный процесс, включающий все этапы освоения иностранного языка для эффективного использования его в качестве инструмента общения.

Ключевые слова: дескриптивный, прескриптивный, узус, норма, коммуникативная компетенция, намерение говорящего, речевой контекст

В данной работе речь пойдет, в основном, о дескриптивной грамматике, что может представлять интерес для преподавателей английского языка так, как мы более подробно останавливаемся на концептуальном подходе к обучению грамматике, суть которого в том, что любое высказывание рассматривается как сложное явление с учетом стилистических, узуальных и авторских особенностей, реализуемых в тексте.

Важным элементом коммуникативной компетенции является грамматическая компетенция, которая подразумевает умение грамотно строить словосочетания и предложения, правильно использовать и согласовывать времена, знание частей речи и знание того, как устроены предложения разного типа. Это – критерий, по которому оценивается уровень владения иностранным языком. Грамматика – это тот фундамент знаний о языке, без освоения которого не может быть и речи о достижении успеха в овладении иностранным языком.

«Грамматическая компетенция – это внутреннее, невербализованное знание грамматической системы языка, то есть типологии форм, а также набора прескриптивных или дескриптивных правил, отражающих нормативные лингвистические представления о корректности/некорректности высказывания». Это «способность к пониманию и выражению мысли в процессе производства и распознавания грамотно сформулированных фраз и предложений в соответствии с принципами, управляющими соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения (в противовес заучиванию и воспроизведению застывших образцов)» [1].

Согласно такому пониманию грамматической компетенции обучение грамматике происходит в рамках коммуникативного подхода, предполагающего, что усвоение грамматики иностранного языка происходит в процессе решения коммуникативных задач, то есть при употреблении грамматических форм в речи. Новые грамматические формы должны усваиваться обучаемыми в процессе многократного повторения их в новых коммуникативных ситуациях. При таком обучении овладение грамматикой происходит путем воспроизведения и запоминания форм, употребляемых в речевых контекстах, формирование грамматических представлений осуществляется путем приспособления речевых ситуаций под заученные формы.

Язык, в целом, является упорядоченной системой, нелишенной, как упоминалось выше, некоторых «трудных участков» для постижения и понимания учащимися при его изучении. В этом отношении английский язык является лидером, который буквально «кишит» исключениями из правил. Однако, как отмечает Майкл Льюис, существуют «две грамматики»: описательная (descriptive) и педагогическая или обучающая (pedagogic). Дескриптивная грамматика сложнее и труднее, поскольку она описывает язык «как есть» и сторонниками дескриптивной грамматики, в основном, являются американцы и это неудивительно; в стране где из-за обилия иммигрантов и эмигрантов говорить о единых нормах грамматики весьма затруднительно. Для многих студентов прескриптивная грамматика служит как справочник, который может быть использован ими, когда они колеблются в правильности или ошибочности употребления языковых явлений. Обучающая грамматика, по мнению Льюиса, искусственно упрощает английскую

грамматику, и её целью является обеспечение грамотности и доступности, в то время как дескрип-тивная грамматика, предназначенная, в основном, для преподавателей и лингвистов, намного сложнее, объемнее и глубже [2]. Прескриптивная грамматика описывает язык с точки зрения нормы и автоматически причисляет к неправильному любое отклонение в употреблении лексических единиц. К сожалению, преподаватели английского языка иногда забывают об этих различиях и считают обучающую грамматику как всеобъемлющую и охватывающую все случаи языковых явлений. Это является причиной того, что когда отдельные языковые явления противоречат правилам обучающей грамматики, они рассматриваются как грамматические ошибки. Это также является причиной распространенного мнения, что английский язык полон исключений из правил и нелогичен. Например, в предложениях:

I wonder what the weather's like *at* Stockholm?

We met *at* London.

В соответствии с правилами употребления предлогов и в первом и во втором случаях мы должны были бы использовать предлог '*in*', который выражает пространственное отношение. Однако в первом предложении подразумевается, что говорящий интересуется погодой в атмосфере *над* Стокгольмом, находясь в аэропорту. Во втором примере использование '*at*' определяется информацией о встрече людей в салоне самолета над Лондоном.

М.Льюис выделяет грамматику как факт ('grammar as fact') и грамматику как выбор ('grammar as choice') [3]. Грамматика как факт – это использование языковых форм в соответствии с существующими нормативными правилами английской грамматики, не требующее объяснений и комментариев, например,

one boy, book, pen,

two boys, books, pens.

Грамматика по выбору – это употребление языковых форм по выбору говорящего. Такие языковые формы (синтаксические конструкции, предложения, словосочетания) отражают речевую среду, ситуацию, ролевые отношения и эмоциональное состояние, контекст, намерение участников коммуникативно-го акта. Например,

I've been waiting 20 minutes.

I have been waiting 20 minutes.

В первом высказывании, где используется сокращенная форма (*I've*), констатируется факт ожидания транспорта на остановке в течение 20 минут, в то время как во втором примере используется полная форма (*I have*), указывающая на выражение недовольства долгим ожиданием со стороны говорящего. Таким образом, коммуникативное значение высказывания зависит от выбора говорящего, использовать полную ('*I have*') или сокращенную грамматическую форму ('*I've*').

По мнению Олсopa, каждый глагол обладает двумя компонентами значения:

1) время – время, когда имело место действие,

2) отношение – интерпретация отношения к действиям говорящего, какими он видит данные действия [4].

В целом, не только преподаватели английского языка, но и лингвисты, занимающиеся другими языками, всегда уделяли особое внимание изучению глагола как очень важной и сложной лексико-грамматической категории, без которой была бы значительно затруднена коммуникация. В английском языке, как известно, являющемся аналитическим со строгим порядком слов, глагол является неотъемлемым элементом, без которого невозможно предложение-высказывание. Именно глагол несет основную смысловую нагрузку в предложении.

Кроме того, глагол в английском языке обладает экспрессивным потенциалом. Здесь стоит вспомнить о мнении Дж. Лэирда о концептуальном подходе к обучению грамматики, о том, что «любое высказывание должно рассматриваться как сложное явление, в контексте и с учетом стилистических, узуальных и авторских особенностей, реализуемых в тексте. Такие понятия как грамматически 'правильно/неправильно' становятся относительными, поскольку при анализе высказывания необходимо принимать во внимание смысловую и эмоциональную интерпретацию автора высказывания [5]. Например,

You *will have* an interesting past.

С точки зрения грамматики английского языка данное предложение звучит некорректно, так как, с одной стороны, используется конструкция '*will have*', указывающая на будущее время, с другой стороны, речь идет о событии в прошлом. Приведенное предложение является абсолютно верным и концептуально и грамматически, если учесть контекст высказывания - речь идет о сеансе предсказания ясновидящей, которая, взглядевшись в хрустальный шар, увидела интересное прошлое клиента и намеревается рассказать ему об этом прошлом.

Приведем еще один «некорректный» пример:

I was sitting there talking to Mark when Dick *walked in*. He *looked* furious... then suddenly, *up* he *comes*

shouting at me, *picks up* my drink and *throws* it all over me. I *had* no idea what *was going on*.

В этом предложении описывается ситуация, относящаяся к прошлому времени '*was sitting, walked, looked*', в то же время дальнейшие действия представлены в настоящем времени '*comes, picks up, throws*'. Эмоциональное состояние замешательства говорящего настолько сильно при воспоминании об описываемом моменте, что он передает его, как если бы события происходили сейчас. Такое описание действий, сопровождающееся переключением с прошедшего времени на настоящее называется "графическим настоящим" ('*graphic present*'). Графическое настоящее является тем стилистическим приемом, который имеет функцию передачи психологического состояния говорящего в момент высказывания.

Цель дескриптивной грамматики – не диктовать правила, по законам которых должен функционировать язык, а описать, как функционирует язык. Льюис категорически не согласен с методистами, считающими, что при обучении английскому языку нет необходимости заучивания грамматических правил, которые быстро забываются, а следует больше уделять внимание развитию навыков говорения (устной речи). По его мнению, многие студенты часто не могут отличить Past Indefinite от Present Perfect. Задача преподавателя четко и ясно объяснить различие в употреблении этих двух форм глагола в речи, и не раз возвращаться к этому трудному правилу английского языка, чтобы студенты поняли и могли применять его на практике [6].

Например, *Did you see Jack this morning?*

Have you seen Jack this morning?

Оба высказывания относятся к одному и тому же событию в прошлом, но выбор времени зависит от интерпретации ситуации говорящим. Во втором случае выбор Present Perfect указывает на присутствие перспективы увидеть Джэка позднее в тот же день.

Действительно, многие студенты часто жалуются, что для них различие между Past Simple и Present Perfect является одной из запутанных тем для понимания. Обе временные формы указывают на действие, которое имело место в прошедшем времени.

Например: *Did you visit the Tour of London?*

Have you visited the Tour of London?

В обоих предложениях взор говорящего направлен на прошедшее действие. Различие значений кроется в разграничении времени действия. В первом предложении the Past Simple указывает на единичное действие в прошедшем времени, а в то время как во втором предложении the Present Perfect указывает на прошедшее действие с точки зрения настоящего момента "Now".

Одной из наиболее трудных тем в грамматике английского языка для обучающихся является преобразование прямой речи в косвенную. Во всех учебниках по грамматике даются подробные правила, каким образом следует переводить прямую речь в косвенную. Однако существует мнение, что речь должна быть естественной. Так, Свон считает, что на самом деле нет необходимости в подобных правилах [7].

Преподаватели-англисты, не являющиеся носителями языка, воспитанные на традиционных учебниках грамматики, исправляют обучающихся каждый раз, когда они используют такие конструкции как, например:

'He said he *knows*' на

'He said he *knew*'.

'He wanted to know if we *'re going*' на

'He wanted to know if we *were going*'.

'She said *it's raining*' на

'She said *it was raining*'.

Поскольку все приведенные примеры высказывания являются актом естественной речи, все они, по мнению Льюиса, грамматически верны. Выбор того или иного варианта зависит от речевой ситуации, от того, на что делает упор говорящий в момент речи. Если он имеет в виду, что сказал автор в его прямой речи, то сказуемое используется в том времени, в каком он был использован автором.

Всё зависит от намерения говорящего – если он в момент высказывания имеет целью сделать акцент на речь автора, которая должна быть преобразована в косвенную, то временную форму глагола в прямой речи он, вероятнее всего, предпочтет сохранить, например:

I'm not frightened. I don't care what he does.

She said she is not frightened. She doesn't care what he does.

Если же в момент акта коммуникации говорящий делает упор на '*said*' или '*asked*', он, тем самым, указывает на отдаленность времени действия, заключенного в прямой речи и при преобразовании в косвенную меняет временную форму глагола в прошедшее время. Например: *He says he's going to buy one.*

He said he's going to buy one.

He said he was going to buy one.

She asks if he's going to buy one.
She asked if he's going to buy one.
She asks if he was going to buy one.

В предложении “He said he was going to buy one” глагол *was going* указывает на действие в отдаленном прошедшем времени, а “he's going” указывает на действие в недавнем прошлом.

Майкл Льюис отмечает, что огромное количество языковых явлений не “подчиняются” прескриптивным грамматическим правилам, которым преподаватели английского языка заставляют студентов заучивать.

Согласно правилу местоимение “some” употребляется в утвердительном предложении и “any” в вопросительном и отрицательном предложениях. В предложении “There are some apples on the table but there aren't any oranges” выше приведенное правило “работает” успешно, но оно не “работает” в следующих высказываниях:

I like some pop music.
I don't like some pop music.
I like any pop music.
I don't like any pop music.

или например: Is there someone here on Saturdays?

Is there anyone here on Saturdays?

Подобные употребления “some” и “any”, “someone” и “anyone” вовсе не являются исключениями из правил. В данных предложениях эти местоимения реализуют свои семантические особенности. Местоимение “some” реализует значение “избирательности/ограниченности” в предложении “I like some pop music» (Мне нравится некоторая поп музыка), а в предложении “I like any pop music” (Мне нравится любая поп музыка) “any” реализует значение “неограниченности”. Язык это множество слагаемых, где все взаимосвязано - это навыки и умения, система, инструмент общения, но прежде всего, это динамичное единое целое. В языке не существует неважных или менее важных элементов, обучение иностранному языку не должно делиться на отдельные «куски», иначе невозможна полноценная коммуникативная деятельность. Условием полноценной коммуникации является овладение учащимися всем арсеналом языковых средств как грамматических, так и лексических. Освоение языка представляет собой естественный процесс, и следует объяснять учащимся, что есть узус и норма и давать им информацию о прескриптивной и дескриптивной грамматике. Грамматические явления не должны изучаться и усваиваться как отдельно взятые формы и структуры, а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Таким образом, грамматический компонент лингвистической компетенции нужно целенаправленно формировать. Работа над его формированием представляет собой сложный процесс, включающий все этапы освоения иностранного языка для эффективного использования его в качестве инструмента общения.

1 Карпова Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе [Электронный ресурс]: На материале английского языка: дис. канд. пед. наук. - М.: РГБ, 2005, - с. 52.

2 Lewis M. *The English Verb*. Hainle ELT, 1986. - p. 8.

3 Там же. - с. 41

4 Allsop J. *Cassell's Students' English Grammar*. - Cassel, 1993, - p. 148

5 Jonson-Laird P.-N. *Mental models - Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

6 Lewis M. *The English Verb*. Hainle ELT, 1986. - p. 75.

7 Swan, *Practical English Usage*, paragraphs 534. - p. 5.

Түйін

Тіл - әр түрлі әрекеттерді, атап айтсақ, дағдымен біліктілікті қамтитын, сонымен қоса, қатынас құралы ретінде де қолданылатын динамикалық біркелкі құрылым. Тілде аса қажет немесе қажет емес дейтін элементтер болмайды. Шетел тіліне үйрену үдерісі бірнеше “бөліктерге” бөлінбеуі керек, өйткені мұндай жағдайда тиімді коммуникативтік әрекеті қамтылмайды. Тілді қатынас құралы ретінде меңгерудің негізгі шарты – сол тілдің лексикалық қорымен грамматикалық құрылымын (жүйесін) қатар игеру болып табылады. Тілді үйрету және үйрену үдерісінде маңызы жоғары із төмен элемент жоқ және аталған үдеріс бөліктерге бөлінбей біртұтас жүйелі түрде жалғасуы дұрыс.

Мақалада шетел тілін меңгеру барысында студенттердің грамматикалық біліктілігін дамыту мақсатында ағылшын тілінің прескриптік және дескриптік грамматикаларының ерекшеліктері туралы мәлімет беру қажеттілігі атап көрсетілген.

Тірек сөздер: дескриптік, прескриптік, узус норма, коммуникативтік біліктілік, сөйлеушінің мақсаты, тілдік контекст

Summary

Language is many things - a habit, a skill, a system, a means of communication, but above all it is a dynamic whole. There are no less or more important items in language learning, moreover breaking the languages down into small pieces is not a good idea, otherwise the language cannot serve as a medium of communication. Students are able to attain communicative competence when they successfully acquire the most frequently functioning lexical and grammatical units of language and combine them in appropriate ways in order to communicate. Language acquisition is a natural process. The task of the teacher is to provide the learners with the knowledge on usage and norm, prescriptive and descriptive grammar. Grammatical structures shouldn't be taught as arbitrary elements but as a means of communication of speaker intent, his ideas and information.

Key words: descriptive, prescriptive, usage, norm, communicative competence, speaker intent, language context

УДК 81'373 16/21/47

ВЛИЯНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М.Р. Уразова - КазНПУ им. Абая, Иностранный язык: два иностранных языка, Магистрант 2 курса

Исследование влияния фразеологического материала на мотивацию необходимо для выявления роли фразеологических оборотов в процессе обучения иностранным языкам. Таким образом, предметом нашего исследования станет процесс усвоения фразеологизмов. Так как это имеет огромное значение для методической базы высшего учебного заведения. Появилось множество методов ускоренного, но не всегда эффективного изучения иностранных языков. Поэтому необходимо, чтобы уровень преподавания иностранных языков в вузе повысился, а для этого следует искать новые методы преподавания. Изучение фразеологизмов поддерживает интерес к изучению иностранных языков. Отсюда следует, что мотивация увеличится и станет прочнее, если мы будем вводить такие элементы как фразеологические обороты, пословицы и поговорки.

Неотъемлемой частью изучения иностранного языка, являются фразеологические обороты, фразеологизмы и идиомы, которые, в свою очередь, способствуют развитию мотивации к изучению английского языка в вузе.

Ключевые слова: фразеологизм, идиома, мотивация, фразеологические обороты, культура, формирование, культурный фонд, менталитет, учебный процесс, коммуникативные возможности, стимул

Современный уровень развития общества выдвигает новые требования к активности личности. Прежде всего, должна быть востребована активность многоплановая: трудовая, познавательная, социальная, духовная. Активность помогает личности конструктивно действовать в разработке жизненной стратегии и тактики поведения, в общении и взаимодействии, в разрешении познавательных ситуаций. Рекомендуется обратить особое внимание на развитие склонностей, способностей каждого студента. Это, возможно, прежде всего, при мотивации формирования познавательной активности учащихся, самой глубокой и бескорыстной, обогащающей духовный мир личности. Мотивация обучения как процесс предстает в динамике смен деятельности, в которых заложен высокий воспитательный потенциал. Позиция взрослого заключается в понимании того, каким должно быть влияние на личность учащегося. Для того, чтобы помочь студенту и поддержать его самосовершенствование в развитии активности, как внутреннего свойства личности необходимо активизировать учебную деятельность в процессе отбора ее содержания, форм и методов, а главное, постановки студента в позицию субъекта деятельности.

Цель данной статьи: раскрыть способы и приемы формирования мотивации на занятиях по английскому языку.

Объектом исследования является: мотивация к познавательной деятельности студентов.

Предметом исследования является: процесс мотивации познавательной деятельности студентов с применением английских идиом и фразеологизмов на уроке английского языка.

Как сохранить интерес учащихся к английскому языку на всем протяжении его изучения? Этот вопрос широко обсуждается в методической литературе последних лет. Большую роль в поддержании мотивов к изучению английского языка играет введение на уроках фразеологизмов, пословиц и поговорок. Примеры такого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря им, учащиеся знакомятся с тонкостями изучаемого языка, получают дополнительные знания. Содержание фразеологизмов должно быть значимым и понятным для учеников, иметь определенную новизну. Изучение фразеологизмов на уроках вызывает у студентов потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении с соответствующими материалами. И именно фразеология может служить опорой для поддержания мотивации, т.к. включает в себя два аспекта:

1. Идет обучение языку;
2. дает заинтересованность в языковом материале [1].

С помощью фразеологизмов учитель может побудить учащихся к дискуссии, построенной на значении того или иного фразеологического оборота, а также языковые единицы вводятся в память учащихся и делают их речь более многогранной. Кроме того, развивается культурный компонент изучения иностранного языка [4].

Из определения И.Я. Лернера, обучение – это передача молодому поколению культуры в полном объеме. Общий культурный фонд становится достоянием человека благодаря овладению его «раздела-ми»: пение – урок музыкальной культуры, урок рисования – урок художественной культуры. Соответственно предмет «иностранный язык» несет иностранную культуру. Иностранная культура – это то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. Иностранная культура как цель обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения и вытекает из содержания предмета «иностранный язык» [3].

В обучении английскому языку остро стоит вопрос о повышении мотивации, сохранению и развитию у студентов интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность и многогранность подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы.

Пути решения связываются с:

1. созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
2. вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения;
3. характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;
4. использованием на уроках аудиовизуальных средств;
5. использованием личностной индивидуализации;

Так же благодаря наблюдениям, можно сказать, что повышение мотивации идет через:

1. вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке;
2. проблемность заданий и ситуаций;
3. контроль знаний умений и навыков;
4. использование познавательных игр;
5. страноведческий материал и, конечно, доброжелательное отношение учащихся [5].

Изучение и сравнение фразеологизмов двух языков позволяет выявить отличия и особенности культур, менталитета этих народов, которые усиливают мотивационную сторону студентов при изучении английского языка. И, наконец, могут появиться некоторые исторические параллели характерные для двух стран. Рассмотрим некоторые примеры фразеологизмов русского и английского языков, на тему внешности человека, в сравнении [2].

'внешность'	Внешность обманчива. Appearances are deceptive; all is not gold that glitters; fair face may hide a foul heart (или soul); many a fine dish has nothing on it; things are seldom what they seem; never judge by appearances.
'некрасивый'	Пугало гороховое, чучело гороховое, шут гороховый, синий чулок, дурен (страшен) как смертный грех, последнего (низшего) разбора, мокрая курица, ни кожи ни рожи, драная (ободраная) кошка, гадкий утенок, страхолюд, чудо морское, страшен как смертный грех. Like a scarecrow; an ugly duckling; have a face like the back of a bus; like nothing on earth; look like something the cat brought/dragged in; as ugly as sin.
'схожий с другим, одинаковый'	На одну колодку, тютелька в тютельку, ни дать не взять, не отличить, такой же (одной) масти, одного поля ягодка, два сапога пара, из одного (и того же) теста, точка в точку, похожи как две капли воды, вылитый портрет, точь-в-точь, точная копия. Like two peas in a pod; there's not a pin to choose between them; the living (spitting) image of smb; the spit and image of smb; for all the world like (as if, as though); looking completely alike; the spitting image; to the life; a carbon copy.
'отличный'	Как небо и земля, быть белой вороной, странный тип. A far cry from; as different as chalk and cheese; stick out like a sore thumb; an odd fish.
'красивый'	Что надо, хоть куда, как картинка, кровь с молоком, как огурчик, краса ненаглядная, писаная красавица, журавлиная шея, красивый как бог, красивая как куколка, белый как сахар, высокий, красивый (стереотип мужской красоты).

	As red as a cherry; chick; very handsome; very good-looking; as pretty as a picture (as paint); as pretty as a doll; as white as sugar (milk, as wool); can't keep one's eyes off; tall, dark and handsome.
'внешность, в связи, с состоянием'	В прекрасной форме, цветущий вид, как огурчик, свежий как огурчик, в наилучшем состоянии здоровья, как новенький, не в форме. In the pink; the picture of health; as fit as a fiddle; as fresh as a daisy/as a paint; at one's best; in mint condition; out of shape.
'очень высокий' (о росте)	Коломенская верста, каланча пожарная, в косую сажень ростом. As tall as a maypole; as a beanpole; as a steeple; as lanky as a pole; as lanky as a rake; as lanky as a lath; as lanky as a rail.
'низкого роста, маленький'	Мал золотник, да дорог, от горшка два вершка, короче воробьиного носа, короче птичьего носа, с ноготок, с булавоочную головку. A little body often harbors a great soul.
'толстый' (о телосложении)	Лопаться от (с) жиру, входить в тело, поперек себя в толще, в дверь не проходит, в теле, толстый как бочка, поперек себя шире, жирный, откормленный как свинья, пухленький, полненький, колобок. As round as a barrel; as fat as butter (as a pig); very corpulent, stout; broad in the beam; fat as a pig; (as) fat as butter; roly-poly.
'худой', 'изможденный'	Живые (ходячие) мощи, выжатый лимон, как решето, талия в рюмочку, одна кожа да кости, одни кости, из трех лучинок, легче пуха, как пушинка, мешок костей, костями гремит, худой как жердь, плоский как доска, худой как спичка, кожа да кости, как выжатый лимон, измочаленный. As thin (as lean) as a rake (as a pole, a lath, a rail); as flat as a board (as a pancake); as thin as a walking skeleton (as a walking corpse, as a living mummy); as thin as a whipping-post; as thin as a match-stick (as a tooth-pick); extremely skinny; a bag and bones; be all in; played out.
'стройный'	Стройный как тополь. Shapely; having a good figure; svelte.

Положение о необходимости усвоения иностранного языка в тесной связи с культурой народа – носителя данного языка уже давно воспринимается в методике преподавания иностранных языков как аксиома. Известно, что использование фразеологизмов в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности студентов, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Таким образом, очевидно, то, что неотъемлемой частью изучения иностранного языка, являются фразеологические обороты, которые, в свою очередь, способствуют развитию мотивации к изучению английского языка. Они несут информацию о культуре, образе жизни, а так же о традициях носителей языка.

1 Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. «Сложности перевода английских фразеологизмов на русский язык» // Успехи современного естествознания. 2008. – №3 – стр. 77-78.

2 Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. - 4-е изд. / А.В. Кунин. - М.: Рус.язык, 1984. - 944 с.

3 Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

4 Шангараева Л.Ф. Фразеологические единицы, характеризующие трудовую деятельность английского и русского языков. Диссер на соис. уч. Степени кандидата филологических наук [Текст]. - Казань, 2004. – 163 с.

5 Шарипова Р.И. Категория рода во фразеологии английского языка. Диссер на соис. уч. Степени кандидата филологических наук. [Текст] - Казань, 2004. – 163 с.

процесіндегі рөлін қажеттендіреді. Сондықтан фразеологизмдерді меңгеру процесі біздің зерттеу пәніміз болып табылады. Сол себептен бұл ЖОО-ның әдістемелік жинағына үлкен мағына береді. Қазірде көптеген жеделдетілген әдістер пайда болды, бірақ шет тілін меңгеруде әрқашан тиімді емес. Соған орай, ЖОО-да шет тілдерді оқыту жоғары деңгейде болуы шарт, ол үшін оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін қарастыру қажет. Фразеологизмдерді қарастыру, шет тілін оқудағы қызықшылықты арттырады. Шын мәнінде, егер біз фразеологиялық материалдар мен мақал-мәтелдерді орынды енгізіп отырсақ, студенттердің білімге ынталануы артады және біліктілігі жетіле түседі.

ЖОО-да ағылшын тілін меңгеруге студенттердің ынталандыруын дамытатын маңызды бір бөлігі фразеологизмдер мен идиомалар екені анықталады.

Тірек сөздер: фразеологизм, идиома, ынталандыру, фразеологиялық айналым, мәдениет, қалыптастыру, мәдени қор, менталитет, оқу процесі, коммуникациялық мүмкіндіктер, стимул

Summary

Investigation of the influence of phraseological material motivation is needed to identify the role of set phrases in learning foreign languages. So the object of our study will be the process of assimilation of phraseology. It is crucial for the methodological framework of higher education. There were a lot of accelerated procedures, but not always effective in learning of foreign languages. Therefore, it is necessary that the level of teaching foreign languages in high school increased, and this should look for new methods of teaching. The study of phraseology maintains an interest in learning foreign languages. It follows that motivation will increase and become stronger, if we introduce such elements as set phrases, proverbs and sayings.

An integral part of learning a foreign language are phraseological units and idioms, which, contribute to the development of motivation to learn English in high school.

Key words: phraseology, idiom, motivation, phraseological units, culture, formation, cultural foundation, the mentality, the learning process, communication capabilities, the stimulus

УДК 811.581.11

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А.Т. Тохметов – профессор кафедры восточных языков КазНПУ имени Абая, к.и.н.

Рассматриваются некоторые вопросы использования лингвострановедческих реалий в современном китайском языке. Особое внимание обращается на то, что знание страноведения Китая значительно помогает в усвоении китайского языка, дает сведения не только о значениях слов, их употреблении, но и обогащает новыми знаниями по истории и культуре страны изучаемого языка. Благодаря такому подходу значительно расширяется лексика, появляются новые возможности в изучении китайского языка.

Ключевые слова: китайский язык, лингвострановедение, культура, фразеологизмы, история, лексические единицы, традиции, национальный характер

В любом языке важна и интересна его так называемая национально-культурная семантика, т.е. те языковые значения, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности природы, характер экономики и общественного устройства страны, её фольклора, художественной литературы, искусства, науки, а также особенности быта, обычаев и истории этого народа. Поэтому адекватному усвоению языка способствует знакомство и с его национально-культурной семантикой. Значимость лингвокультурологического аспекта связана с тенденцией обновления образовательной системы, с усилением внимания к языкам. В последние годы наметилась тенденция формирования коммуникативных умений, т.е. усвоения языка как средства общения.

В последнее время усилился интерес к изучению китайского языка с точки зрения лингвострановедения с целью постижения языковой картины мира. Это живой интерес к удивительной возможности языка в лаконичной, отточенной, образной форме отражать самые разные явления и понятия окружающего мира, исторические и культурные события, отношения людей друг к другу и к тому, что окружают их в обыденной жизни, человеческие характеры и эмоции, достоинства и недостатки.

Лингвострановедческий анализ ставит перед собой цель изучение способности китайского языка отображать прошлое и современное культурное самосознание народа, и выражать его в процессах живого употребления в различных ситуациях. Как справедливо отмечает видный российский китаевед О.М. Готлиб, «изучение языка должно быть сопряжено с изучением культуры этноса изучаемого языка, поскольку сам язык является частью этой культуры, её основным носителем и выразителем» [1:4]. Особую роль в этом процессе играют фразеологизмы.

Ценность китайских фразеологических единиц в том, что они обладают глубоким содержанием. За простой формой скрывается и хранится не только человеческий опыт, но и условия жизни народа – носителя языка, культура, философия, история, законы и география страны. Фразеологизмы не только отражают, но и формируют стереотипы поведения, а также свойства, достоинства и недостатки человека, которые ценятся и осуждаются в соответствующем обществе и культуре. Определенные качества характера народа Китая так или иначе отражаются в языке, и человек, с детства осваивая лексику, идиоматику и грамматику языка, сам того не осознавая учится воспринимать окружающий мир и самого себя в нем так, как это принято у людей, говорящих на этом языке.

Данная статья посвящена проблеме взаимосвязи фразеологии и культуры. Здесь раскрывается национально-культурная специфика китайских фразеологизмов, их взаимосвязь с общественной жизнью, бытом, религиозными взглядами народа. Фразеологизмы – это ярчайшее отражение национальной культуры, её самобытности, её колорита. Фразеологизмы – это хранители тайн истории, императорских династий, великих сражений, поражений и побед. Фразеологизмы – это народная мудрость, смекалка и искрометный юмор. Знание и умение правильно, к месту использовать в речи фразеологизмы всегда ценилось в Китае, и считается показателем образованности и начитанности.

Китайские лингвисты изучению фразеологизмов уделяют пристальное внимание. Так, в последние годы изданы десятки научных трудов по данной теме. Вэн Дэжэнь исследует употребительные выражения [2]. Е Шидэ изучает поговорки в общем слое китайской культуры [3].

Гу Вэньчжун сравнивает культурные традиции русского и китайского языков [4]. Непосредственному изучению китайских фразеологизмов посвятили свои монографии Ма Цзюйхун [5], Вэнь Дуаньчжэнь [6; 7], Чжао Почу [8] и другие.

Данная тема также была затронута отечественным специалистом Даулетовой Ф., которая в 2000 году

выпустила книгу на казахском языке «Лингвокультурология: сопоставительная фразеология китайского и казахского языков». [9] В исследовании представлен сопоставительный анализ структурно-семантических и тематических групп фразеологической системы двух разноструктурных языков: китайского, который относят к изолирующим языкам и казахского, относящегося к агглютинативному типу языков. На основании данного анализа были определены лексические, инверсионные варианты, различные конструкции, а также способы перевода фразеологизмов китайского языка на казахский. В монографии были описаны тематические группы фразеологизмов двух языков в лингвокультурологическом аспекте. Представляют интерес также и некоторые статьи, опубликованные в Вестнике КазНУ имени Аль-Фараби. [10].

В российской синологии отдельные аспекты исследуемой темы затрагивались в работах И.В. Войцеховича [11], Антонян К.В. [12], Воропаева Н.Н. [13], материалах ряда международных конференций [14]. Несмотря на достаточно большой объем литературы, изучение китайских лингвокультурологических реалий не теряет своей актуальности. Незнание тех или иных страноведческих реалий, составляющих образную основу фразеологизма, приводит к неправильному пониманию его целостного переносно-образного значения, что влечет за собой неточное или ошибочное понимание всего высказывания в процессе речевого общения. Речь идет о фразеологизмах, в основе которых лежат факты, явления, события, относящиеся исключительно к истории, культуре, быту, традициям, обычаям и т. д. данного народа и не имеющие универсального значения. Такие фразеологизмы часто содержат в себе ономастические компоненты – топонимы (географические названия), антропонимы (собственные имена людей), к которым относятся как имена реально существовавших или существующих людей, так и названия фантастических, мифических существ, богов, демонов, а также имена литературных героев. Национально-культурный компонент семантики таких фразеологизмов отличается богатством культурных коннотаций, исторических, социальных, литературных и др. ассоциаций. Такого рода имена собственные становятся символами и практически превращаются в имена нарицательные.

Приведем примеры фразеологизмов содержащих ономастические компоненты: 情人眼里出西施; 上有天堂, 下有苏杭; 三个臭皮匠, 合成一个诸葛亮; 顶顶变成; 嘴说曹操, 曹操就到; 破随破, 苏州货。 Весьма характерной чертой китайских пословиц и поговорок являются реалии, хорошо знакомые и понятные китайцам, но загадочные для иностранцев. Это может быть безэквивалентная лексика или же слова, существующие и в других языках, но имеющие отличные коннотации. Напомним ряд примеров, приводимых выше, выделив такого рода слова курсивом: 吃过端午酒, 扇子不离手; 东北有三宝: 人参、貂皮、乌拉草; 反正一样, 半斤八两; 胜者王侯, 败者贼; 秀才不出门, 全知天下事; 一个将军一个令, 一个和尚一本经; 不看僧面看佛面; 不吃高粱, 不知粗细; 不吃黄连, 不知味苦; 得了屋子想要炕。

Известно, что у китайцев издревле высоко ценится яшма, нефрит. Иероглиф яшма имеет еще значение "императорский, царский". В Китае есть яшмовые палочки для еды, яшмовая посуда, а также различные украшения, серьги, кольца, подвески, броши, статуэтки, шкатулки, яшмовые пеналы, куда кладут кисточки для письма. Яшму используют и в архитектурных украшениях. В древности парадный экипаж императора украшался красной яшмой. Яшма противопоставлялась обычному камню в выражениях:

玉石 *yushi* "яшма и камень", т.е. лучшее и худшее, все без разбору.

玉石同匮 *yushi tong gui* "держат в одном сундуке яшму и булыжник", т.е. "не делать различий между хорошим и дурным".

玉瑕锦疵 *yu xia jin ci* "изъяны на яшме и дефекты на парче" означает "у любого человека есть какие-либо недостатки". Об этом также говорит русская пословица: "И на солнце пятна есть".

Отношение к яшме у китайского народа запечатлено и в других пословицах: 打老鼠伤玉器 *da laoshu shang yuqi* "швыряя в крысу, разбить яшмовый сосуд".

Китайцы жили оседлой жизнью, выращивали рис, зеленый чай и другие культурные растения, также у них было больше развито ремесло. Китайцы чтобы выразить достаток и обеспеченность говорят 丰衣足食, *feng yi zu shi* буквально переводится как - достаточно одежды и еды, у них богатство ассоциируется с такими понятиями как «еда» и «одежда», в пословице 缺吃少穿 *que chi shao chuan* – дословно: недостаток еды и одежды, обозначает бедность, здесь также ключевыми являются слова «еда» и «одежда».

Культурными коннотациями обладают, помимо вышеназванных, слова-реалии, обозначающие животных, птиц, растения, цвета, числа и пр. Формирование культурных коннотаций в пословицах и поговорах

может быть обусловлено ролью данных слов в жизни носителей языка, их местом в религии, мифологии, фольклоре, а также свойствами и образами самих реальных предметов и ассоциациями, которые они вызывают. При этом в культуре других народов эти слова обозначают лишь конкретные вещи, существующие реально в их жизни или известные им как принадлежность других культур и не вызывающие никаких дополнительных ассоциаций.

Так, например, бамбук, о котором еще древние китайцы говорили, что в жизни невозможно обойтись без бамбука: он и пища, и кров, и плот, и одежда, и бумага, и обувь. Это не могло не найти своего отражения в народных речениях: 宁可食无肉, 不可居无竹 *ningke shi wu rou, bu ke ju wu zhu* «лучше уж пища без мяса, чем жилище без бамбука».

Таких примеров, в которых отражается практическое, утилитарное, быденное значение слов – наименований растений и животных, можно привести немало. Однако во многих случаях такого рода лексика участвует в формировании целостного переносного значения пословицы, благодаря наличию культурно-коннотативных значений и ассоциаций.

Культурная коннотация основывается на стереотипном, традиционном для данной национально-культурной общности людей образно-ассоциативном комплексе. Национально-культурное своеобразие пословиц и поговорок находит свое выражение в комплексе представлений носителей языка о знаках и стереотипах национальной культуры. Универсальные понятия любой культуры – жизнь, смерть, любовь, свобода, благородство, предательство, счастье, горе, удача, различные черты характера человека и т.д. – имеют свой национальный образ в миропонимании каждого народа.

Так, уже упоминавшийся выше бамбук для китайцев не просто растение (хотя и играющее важную роль в их жизни), бамбук – это символ прямоты, стойкости, твердости характера, целеустремленности. Древние, говоря о чести и достоинстве человека, стойкости его характера, сравнивали его с яшмой и бамбуком – 玉可碎而不改其白, 竹可焚而不毁节 «яшму можно разбить, от этого она не перестанет быть белой, бамбук можно сжечь, от этого не сломаются его колена». 竹筒打水一直来直去 *zhutong da shui – zhi lai zhi qu* «говорить прямо, без обиняков; действовать напрямую, не юлить» (букв. «носить воду в бамбуковой трубе – и туда и сюда – все прямо»).

Таким образом, лингвострановедческий подход к изучению единиц языка открывает большие перспективы для дальнейших исследований, поскольку в его основе лежит не только научный интерес, но и духовная потребность познания других народов, их культуры, национального характера и менталитета.

1 Готлиб О.М. Китай. Лингвострановедение. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Восток-Запад. 2006. – 192 с.

2 温德政. 汉语常用语辞典 - 上海: 辞书出版社, 1996. – 225 页.

3 何世达. 现代汉语. - 北京: 北京大学出版社, 1986. - 184 页.

4 胡文仲. 俄汉语言文化习俗探讨. - 北京: 外语教学与研究出版社, 1999 - 190 页.

5 马启红. 俗语研究与探索: 惯用语的变异与规范. —上海: 上海辞书出版社, 2005. —180 页.

6 温端政. 方言与俗语研究: 温端政语言学论文选集. —上海: 上海辞书出版社, 2003. —154 页.

7 温端政. 俗语研究探索: 俗语的性质、范围和分类. —上海: 上海辞书出版社, 2005. —198 页.

8 赵朴初. 俗语佛源. —上海: 上海人民出版社, 1995. - 198 页.

9 Даулетова Ф. Лингвомәдениеттану: қазақ және қытай тілдерінің салғастырмалы фразеологиясы. - Алматы.: Қазақ университет. 2000 ж. – 196 б.

10 Даулетова Ф. Актуальность использования лингвострановедческих текстов в процессе преподавания китайского языка // Вестник КазНУ. Серия Востоковедение. 2001. - №2. – с. 8-12; Кенжебаева А., Даулетова Ф. Қытай тіліндегі лингвомәдениет элементтерін оқытудың кейбір аспектілері // ҚазҰУ Хабаршысы. Шығыстану сериясы. – 2014. - №1. - 77-80 бб.

11 Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского языка. - М.: АСТ: Восток-Запад. 2007. - 509 с.

12 Антонян К.В. Морфология результативных конструкций в китайском языке. - М.: Муравей. 2003. – 272 с.

13 Воронцов Н.Н. Прецедентные имена в китайской языковой дискурсе. Автореф. дисс.канд.фил.наук. - М., 2012. -27 с.

14 Восточные языки и культура. Материалы II Международной научной конференции. - М.: РГГУ. 2008. – 370 с.; Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия. Сборник статей участников I Международной конференции. - М.: НИУ ВШЭ. – 2013. – 454 с.

Түйін

Қазіргі қытай тілін меңгеруде тілдік – елтану құралдарын қолданудың кейбір мәселелері қарастырылған. Елтану деректерінің шынайы және толыққанды қолданылуы қазіргі қытай тілін меңгеруге жәрдем ететіндігіне үлкен мән берілген. Мұндай деректердің тілдік элементтерімен қоса елді танып-білуде, мәдениеті мен тарихынан хабардар

болуда негізгі тетіктің бірі болатындығына көңіл бөлініп, тілдік қорды жаңа сөздермен байыта түсудің ұрымтал тұстары қарастырылған.

Тірек сөздер: қытай тілі, тілдік-елтану деректері, мәдениет, тұрақты сөз тіркестері, лексикалық бірліктер, салт-дәстүр, ұлттық мінез-құлық

Summary

The report examines some of the issues of using linguistic realities in modern Chinese language. Particular attention is drawn to the fact that knowledge of geography of China greatly helps in the assimilation of the Chinese language, provides information not only about the meaning of the words, their use, but also enriches the new knowledge on the history and culture of the country of the studied language. Through this approach the vocabulary significantly expands, moreover, the new possibilities for the study of the Chinese language appear.

Key words: Chinese, linguistic and area studies, culture, idioms, history, lexical units, traditions, national character

УДК 811.581.11

ИСТОЧНИКИ ОМОНИМИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М.О. Нурманова – студентка 4 курса Института полиязычного образования КазНПУ им. Абая
Научный руководитель - профессор, к.и.н. **Тохметов А.Т.**

Выявление источников и путей возникновения омонимов в том или ином языке является необходимым условием для решения целого ряда вопросов, связанных с общей проблемой омонимии. Ясное представление о путях возникновения омонимов позволяет понять специфику омонимии как явление в том или ином языке и в то же время позволяет определенным способом дифференцировать омонимы. В частности в зависимости от того, являются ли омонимы результатом распада полисемии или же образовались в языке по другим причинам, омонимы можно подразделить на генетически связанные и генетически несвязанные, или на случайные омонимы и неслучайные.

В лингвистической литературе обычно указываются следующие важнейшие пути возникновения омонимов – источники омонимии, которые представлены во всех языках: 1) фонетические изменения; 2) семантическое развитие слова (распад полисемии); 3) словообразование и другие морфологические процессы; 4) заимствование слов.

В китайском языке все перечисленные процессы также рассматриваются как источник омонимии. На эти источники указывается в целом ряде работ как китайских лингвистов, так и западных и российских синологов. В работах Чэнь Вэньбиня, Сунь Чансюя, Чжоу Югуана, Б.Карлгрена, И.М. Ошанина, Н.Н. Короткова, В.М. Солнцева и др. указываются такие источники омонимии в китайском языке, как фонетические процессы, распад полисемии, некоторые словообразовательные процессы. Китайский лингвист Сюй Мин указывает, что иностранные заимствования также являются источником омонимии в китайском языке.

Помимо названных источников омонимии в китайском языке отмечают также и другие источники, которые можно считать специфическими для китайского языка. На эти источники указывают Чжоу Югуан и Юань Цзяхуа. К ним относятся: 1) Односложная лексика древнекитайского языка; 2) Диалектная лексика, употребляемая в литературном языке.

Ключевые слова: китайский язык, омонимия, омонимы, источники омонимии, лексикология, лингвист, синолог, фонетический процесс, словообразовательный процесс, полисемия, заимствования, диалектизмы, лексика, односложная лексика

Актуальность данной темы исследования связана с тем, что новые потребности в увеличении лексического состава языка, возникающие в результате развития тех или иных сторон человеческой деятельности, приводят к возрастанию количества омонимов в языке разными средствами. К таким средствам в первую очередь относится процесс омонимии.

В настоящее время, китайский язык считается одним из самых омонимичных языков мира. В силу особенностей фонетической организации слога число слогов в китайском языке строго ограничено. В общей сложности с учетом различий в тоновых характеристиках в современном китайском языке насчитывается немногим более 1300 слогов. Ограниченное число слогов приводит к их высокой повторяемости, что и является важнейшей причиной наличия в китайском языке большого числа омонимов.

Важность изучения источников омонимии в китайском языке обуславливается тем, что оно дает ясное представление о путях возникновения омонимов и позволяет определенным способом дифференцировать их.

В китайском языке путями возникновения омонимов – источниками омонимии являются фонетические, семантические и словообразовательные процессы. Помимо названных источников омонимии в китайском языке отмечают также и другие источники, которые можно считать специфическими для китайского языка. К ним относятся односложная лексика древнекитайского языка и диалектная лексика, употребляемая в литературном языке [1].

Фонетические процессы. Безусловным источником, или причиной существования омонимии в китайском языке, является особая фонетическая организация китайского языка, потому что китайский язык располагает ограниченным количеством разноразличных слогов, а также те фонетические процессы, которые обуславливают такую звуковую организацию китайского языка [2].

Как полагают, омонимия в китайском языке возникла, в основном, в результате различных фонетических процессов. Фонетическое развитие китайского языка с глубокой древности до наших дней шло по пути упрощения, нивелирования и сокращения: язык, который когда-то, несмотря на моносиллабизм, обладал большим разнообразием различных слогов с исключительно богатым фонетическим составом, в течение длительного употребления, в результате процессов упрощения, ассимиляции ранее хорошо различимых фонем, превратился в фонетически чрезвычайно бедный язык: в результате чего в современном пекинском насчитывается лишь 420 различных слогов.

Процесс образования омонимов в результате фонетических изменений наблюдается на всем протяжении исторического развития китайского языка. Все многочисленные фонетические процессы, в результате которых упрощалась структура слова и возникали омонимы, подразделяются на три группы:

1. изменение системы финалей;

天 tīn (небо) - 添 tīn (увеличить) – ранее имели разные конечные согласные

2. изменение состава инициалей;

代 dai (эпоха) - 貸 dai (занимать) – изначально имели разные инициали

3. изменение или упрощение тонов.

后 hù (последний) - 候 hòu (ждать) – первоначально были разного тона

Система тонов также неоднократно претерпевала изменения на протяжении истории развития китайского языка. Например, в доклассическом китайском языке, насчитывалось два тона: равный и восходящий. Сейчас в современном литературном китайском языке насчитывается четыре тона.

Современное состояние китайского языка характеризуется тем, что с помощью крайне ограниченного количества разноразличных слогов китайской язык должен выражать то же количество элементарных смыслов, как любой развитой язык, обладающий гораздо большим звуковым разнообразием [3].

Практически это проявляется в том, что с одной и той же звуковой оболочкой связано большое количество различных значений, которые могут быть связаны между собой, образуя полисемию односложного слова или морфемы, или не могут быть связаны между собой, образуя омонимичные единицы.

Влияние распада полисемии на образование омонимии. Семантические процессы, связанные с развитием смысловой структуры слов, конечным результатом которых является распад многозначных слов также нужно признать самостоятельным и важным источником омонимии, который происходит в специфической фонетической организации звукового состава китайского языка и ведет к образованию омонимии [4].

Являются ли два значения значениями одного полисемантического ряда или же оно принадлежит двум омонимам, достаточно сложно определить. Поэтому есть некоторые критерии, предложенные учеными, для разграничения омонимов и полисемантических слов.

Первый критерий, это тот в котором считается, что все те полисемантические слова, у которых против разных значений стоит разная принадлежность к частям речи, рассматриваются как два слова – омонима.

Второй критерий разграничения омонимов определяет ряд полисемантических слов, у которых разные значения снабжены принадлежностью к одной части речи. Следует отметить, что даже выявленные критерии не позволяют точно определить удельный вес семантических процессов в образовании омонимии в китайском языке. Хотя, тем не менее, они немного дают представление о разграничении полисемии и омонимии.

Лексика древнекитайского языка и заимствования. Некоторые китайские ученые называют источниками омонимии древние односложные слова. Эти слова в современном китайском языке в значительной мере используются в качестве сложных и производных слов, то есть морфем. Поэтому оно, прежде всего, увеличивают омонимию морфем. Причина, по которой древние односложные слова увеличивают количество омонимов, являются теми же фонетическими процессами, которые привели к разрушению сложного состава слова и ограниченному количеству разноразличных слогов в современном языке. Поэтому древние односложные слова не сами по себе являются источником омонимии, а являются источником потому, что их звуковые оболочки – слоги подвергались действию соответствующих фонетических процессов [5].

Омонимию среди морфем и среди слов увеличивают не только древние слова, которые полностью утратили способность к самостоятельному синтаксическому употреблению, но и такие древние слова, которые обладают относительной свободой в современном языке. Таким однословам в китайском языке

соответствуют двусложные синонимы, употребление которых не имеет никаких ограничений в языке. Например, 眼睛 yǎnjīng – глаза, в современном языке слово древнекитайского языка 眼 yǎn сохраняется в том же значении.

Употребление подобных односложных слов древнекитайского языка в современном языке увеличивает число омонимов, а также за счет подобных однослогов в словаре увеличивается число омонимов в омогруппах. Например:

1. 手 shǒu – рука (свободное употребление);
首 shǒu – голова, лидер (связанное употребление);
2. 瓦 wǎ – крыть черепицей (связанное употребление);
袜 wǎ – носки (свободное употребление).

Диалектная лексика может служить и являться источником омонимии в современном литературном китайском языке. Она представляет собой своего рода заимствования из диалектов в национальный язык. Хотя за счет этого источника идет лишь незначительное пополнение омонимов.

Диалектизм как источник омонимии встречаются очень редко, и они представлены в основном односложными омонимами, их примеры:

1. 棒 bàng – сильный (диалектизм);
棒 bàng – дубинка;
磅 bàng – весы

В китайском языке роль иностранных заимствований не столь велика как диалектизмы. Потому, что, во-первых, само количество фонетических заимствований в китайском языке крайне ограничено. Во-вторых, фонетические заимствования, которые все же попадают в китайский язык, обычно многосложны и редко имеют омонимы среди собственно китайских слов.

В китайском языке заимствования, служащие источником омонимии, как правило, обозначают меры веса, длины, денежные единицы.

Источники омонимии всегда вызвали большие разногласия. Однако, вышеприведенные примеры показали, что омонимы возникают в результате фонетических, семантических и словообразовательных процессов, а также вследствие проникновения в путунхуа иноязычных заимствований и диалектной лексики.

1 Хаматова А.А. Лексическая омонимия в современном китайском языке (на материале китайско-японского словаря) - М.: ЛГУ, 1977. - 143 с.

2 Хаматова А.А. Омонимия в современном китайском языке - М.: АСТ: Восток-Запад, 2006, - 120 с.

3 Щичко В.Ф. Перевод с китайского языка. Изд. дом «Муравей», 1998. - 145 с.

4 Горелов В.И. Лексикология китайского языка. Просвещение, 1984. - 216 с.

5 Янквиер С.Б. Грамматическая омонимия в современном китайском литературном языке, 1974 - №7 – с. 46-47.

Түйін

Әр тілде омонимдердің шығу арнасын және олардың пайда болу жолдарын анықтау – омонимияның жалпы мәселесіне қатысты сұрақтардың қатарын шешу үшін қажетті шарт болып келеді. Омонимдердің пайда болу жолдарының анық түсінігі омонимияның ерекшелігін барлық тілде түсінуге және сол уақытта омонимдердің дифференциалдау тәсілін анықтауға мүмкіндік береді. Көбінде омонимдердің пайда болуына байланысты олар полисемияның ыдырауынан немесе тілде басқа себептерден пайда болды деген пікірлер бар, сонымен қатар олар генетикалық байланыстағы және генетикалық байланыстағы емес немесе кездейсоқ омонимдерге және кездейсоқ омонимдер емес болып бөлінеді.

Лингвистикалық әдебиетте әдетте омонимдердің пайда болу жолдары- шығу арналары келесі маңызды процестер көрсетіледі: 1) фонетикалық өзгерістер; 2) сөздің семантикалық дамуы (полисемияның ыдырауы); 3) сөзжасам және басқа морфологиялық процестер; 4) кірме сөздер.

Барлық аталған процестер қытай тілінде омонимияның шығу арналары ретінде қарастырылады. Осы шығу арналар қытай лингвистерінің, батыс және ресей синологтарының жұмыстарында көрсетілген. Чэнь Вэньбинь, Сунь Чансюй, Чжоу Югуань, Б.Карлгрен, И.М. Ошанин, Н.Н. Коротков, В.М. Солнцев тағы басқа еңбектерде фонетикалық процестер, полисемияның ыдырауы, кейбір сөзжасам процестері сияқты қытай тіліндегі шығу арналары көрсетілген. Қытай лингвисті Сюй Мин кірме сөздер де қытай тіліндегі омонимияның шығу арнасы болады деп есептейді.

Оонинның аталған пайда болу жолдарынан басқа да қытай тіліне тән жолдары бар. Осы жолдарды Чжоу Югуань мен Юань Цзяхуа көрсеткен. Олар: 1) Ежелгі қытай тілінің бірқұрылымды лексикасы; 2) Әдеби тілде қолданылатын диалектілік лексика.

Тірек сөздер: қытай тілі, омонимия, омонимдер, омонимияның шығу арналары, лексикология, лингвист, синолог, фонетикалық процесс, сөзжасам процесс, полисемия, кірме сөздер, диалектизмдер, лексика, бірқұрылымды лексика

Summary

Identify the sources and routes of the occurrence of homonyms in a given language is a prerequisite for a wide range of issues related to the general problem of homonyms. A clear understanding of occurrence's routes of homonyms allows us to understand the specifics of homonymy as a phenomenon in a particular language and at the same time allows differentiating homonyms by a certain way. In particular, homonyms can be divided into genetic related and genetic unrelated or accidental and unaccidental homonyms, depend on whether homonyms are the result of disintegration of polysemy or formed in language by the other reasons.

In linguistic literature the following important routes of occurrence of homonyms are usually indicated: 1) phonetic changes; 2) semantic developing of the word (disintegration of polysemy); 3) word- formation or other morphological processes; 4) borrowings.

In Chinese language these processes are also considered as source of homonymy. These sources are indicated in a series published works of Chinese linguists, Western and Russian synologists. Such sources of homonymy as phonetic processes, disintegration of polysemy, some of word-formation processes are shown in published works of Chen Wen Bin, Sun Chan Su, Chou Yu Guan, B.Karlgrén, I.M. Oshanin, N.N. Korotkov, V.M. Solncev. Chinese linguist Sui Min points to borrowings that are also the source of homonymy in Chinese language.

Apart from entitled sources of homonymy other sources which considered to be specific for Chinese language are also noted. Chou Yu Guan and Yuan Jia Hua point to these sources. Monosyllabic vocabulary of ancient Chinese language and dialectal vocabulary which used in literary language are applied to them.

Key words: Chinese language, homonymy, homonyms, sources of homonymy, lexicology, linguist, sinologist, phonetic process, word-formation process, polysemy, borrowings, dialectism, vocabulary, monosyllabic vocabulary

УДК 94(597):929

VO NGUYEN GIAP – A HUMANISTIC INTELLECTUALS

*Dr. Nguyen Thi Toan – Department of Philosophy, Hanoi National University of Education,
136 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Vo Nguyen Giap is referred as a military genius shifting the flow of history. His own humanistic spirit and wisdom shone both in wartime and peacetime. This article clarifies the intellectual qualities and humanistic spirit of the revolutionary intellectuals Vo Nguyen Giap.

Key words: Vo Nguyen Giap, intellectuals, humanistic

1. Introduction

Vo Nguyen Giap (1910-2013) is a special character who left a deep mark on Vietnamese history as well as the world's contemporary history. He was known as a military genius, a Red Napoleon, a Great General, or a person who shifted the flow of history... The desire of bringing independence and freedom to his country took him to the two wars against American and France. Behind the victories in two legendary battles is the humanistic spirit of a revolutionary intellectual. Those humanistic spirit and intellect continued to shine in peacetime along with his preoccupation and enthusiasm for the country's destiny and for people. Not clarifying his contribution in terms of military art, this article mainly elucidates the humanistic and intellectual qualities of the revolutionary intellectuals Vo Nguyen Giap.

2. Content

2.1. Vo Nguyen Giap - the great intellectuals of Viet Nam

Vo Nguyen Giap was born in a poor Confucian family which had studious tradition and order and discipline so he inherited the Eastern cultural and educational traditions. This made him become an outstanding Confucian student. At the age of 14, he graduated from provincial primary school with the highest mark. When he was 15, he got the second place in the entrance exam for Quoc Hoc Hue School. Living in a historic transition, he was fortunate to acquire scientific knowledge and Western advanced thinking. Thanks to his talent, Vo Nguyen Giap was offered a PhD scholarship in France by professor Gaĩtan Pirou – a member of jury council of Indochina University. He refused it and chose the way of taking part in revolution to liberate his nation. Hence, if he had been born in peacetime, he might have become a scholar, a brilliant scientist. Before becoming an General, he had worked as a history teacher, a journalist, a patriotic intellectuals. He once said that, if there had been no war, he would have still worked as a teacher. That intellectual quality was not lost but shown in his genius military manner. Ho Chi Minh wisely chose him - a intellectuals, to undertake the position of Vietnamese military commander in chief, because the fierce war required not only the revolutionary enthusiasm of a hot heart, but also the intellectual sanity of a conscious mind. According to historian Duong Trung Quoc, when someone asked Vo Nguyen Giap which military academy he was trained, he replied that his first school was the intellectual school. Formerly being a history teacher, he had studied a lot about the history of warfare, from which helped him learn about the successes and failures of

each battle. Vo Nguyen Giap led the forces by his skill and spirit and sharp intelligence of a revolutionary intellectuals to make the great victories of the Patriotic wars in Vietnam. The General who had not ever been trained by any schools, directly commanded at major battles and defeated both American and France's top generals, by his intelligence, his military strategy abilities, by the inheritance and development of unique military doctrine – the people's war path. Understanding the art of using troops of Ngo Quyen, Ly Thuong Kiet, Tran Hung Dao, Quang Trung... from national tradition; apprehending The Art of War; using foreign languages to learn Western martial arts, Vo Nguyen Giap created unique military art to victory over France and America. He also summarized the experience of war in some valuable works regarded as the modern military books, which significantly contributed to the formation of Viet Nam military doctrine in Ho Chi Minh era. They were the great contributions of an revolutionary intellectuals as well as an military genius Vo Nguyen Giap. In other words, the dignities of a revolutionary intellectuals were blended with the qualities of a military genius in Vo Nguyen Giap's characteristics.

When the Patriotic War ended, the intellectual stuff of Vo Nguyen Giap was confirmed persuasively in peacetime. Two years after reunification, he accepted the position of Deputy Prime Minister in charge of science and technology. Even when changing from military thinking to economic thinking, he still had a vision ahead of time in the country's economy and proposed a strategy on promoting the scientific and technological revolution in agriculture, marine economy and marine science and technology. According to him, that opening the way to the sea and the marine economy business should be incorporated with defence and restructuring of the coastal economy into fishery industry region. He emphasized the close relationship between land - water - forest - sea in the balance of ecosystem and the sustainable development of the country. He wrote: *"Our country is located on the Pacific coast, so land, water, forests, seas are in interplay and reciprocal relationship. It can be said that forest and sea are tremendously important not only because of their potential offer to society, but they also play a role in preserving the environment and ecological balance for the best development of the national economy in the whole country. In a country with a coastline of over 3000 km with 80% of the population are farmers, that thinking ensures both the sustainable development of the economy and the long life of every citizen"* [6, p.377]. He also had a deeply concern towards entrepreneurs. In his letter to entrepreneurs, he wrote: *"Vietnamese entrepreneurs not only must do business scientifically and artistically but also have to meet the requirements of culture and law; along with anti negative issues of bureaucracy, authoritarianism, corruption, waste; raise awareness about savings, accumulate the capital, asset and continuously improve product quality and competitiveness in terms of international integration, in general, raise the level of corporate management for the purpose of constantly developing the business into national scale and international scale"* [6]. Since 1985, he had proposed thoughtful recommendations about management innovation in science and education such as fair remuneration regime for scientific workers, putting an end to the state that salaries of teachers and engineer are lower than wages of fortune tellers, magicians; building a truly democratic environment for scientific thinking, respecting the intellectuals and encouraging talents. In particular, his concerns about Vietnam education obviously proved his heart and mind of an intellectuals. He considered education both art and science. According to him, educational content should be linked to pedagogical method, and students should be directed to the country's economic social objectives. Besides, there should be a combination between teaching, learning, scientific research and labor and production and a conversion of school's potential science and technology into directly productive force. The petition for reviving the education by a group of intellectuals sent to the government came from the idea of the petition which he sent to that group.

With the courage of a true intellectuals, he usually participated in criticizing the policies of the major issues of the country to find the truth. From the experiences and incisive practical studies in many fields and in many periods, he had had a honest, brave, scientific and astute voice and had proposed many justifiable and reasonable recommendations, which sometimes differed from the policy of collective leadership. He was the person who apologized on behalf of Communist Party of Vietnam to people for the mistakes in land reform; the one who had earliest opinion about the shortcomings of the agricultural collectivization policy; the one who had the earliest voice in criticizing the loss of democracy in the Congress of Communist Party caused by dividing Congress into sub Assembly; who persistently protested the manifestations leftist extremist in international relations... [6, p.38]. He wrote three letters to Prime Minister Nguyen Tan Dung to ask the government to stop Tay Nguyen's bauxite mining project in order to protect the environment. Vo Nguyen Giap was the person who always supported something new and fought for the victory of the new things. When he heard the complaints about a new film, he asked for watching that movie at home, then called some places to praise and proposed public screening for people to enjoy.

Although he did not have any academic titles, his noble qualities and dedication made Vietnamese intellectuals recognize him as a great intellectuals. So what made the appeal of Vo Nguyen Giap for Vietnamese intellectuals? Because: 1. He autologously had human intellectual light of experience, and ability to selectively acquire information from life; 2. The comprehensive knowledge of science which he studied all his life; 3. The greatest contribution to the country and the people; 4. Critical thinking, creativity, unwavering bravery; 5. Respectful

attitude, hearing intellectuals and people's thought. But behind all the things above is a kind and generous heart of Vo Nguyen Giap. He was like a beacon of intellectuals. When there came the great issues of the country, true intellectuals tended to find him as a solid emotional support in striving for the objectives "*wealthy people, powerful country, fair, democratic and civilized society*".

2.2. Humanistic spirit of the revolutionary intellectuals Vo Nguyen Giap

The thing which creates magical allure of the intellectuals Vo Nguyen Giap is his humanistic spirit, inherited from the humanistic tradition of Vietnamese people and influenced by Eastern humanism and Western humanism.

Humanistic spirit is a universal human value. That is the spirit of love, the attitude of human respect as a cultural entity. Humanistic spirit has become a nice cultural tradition throughout the length of Vietnam history. The basic content of Vietnam humanistic tradition is patriotism, benevolence and righteousness. This tradition was formed from the natural-economic-social-cultural environment of Vietnam and influenced by humanism from the East and the West, mainly expressed in Ho Chi Minh's humanism. As the son of the land of hospitality and revolutionary tradition as well as an excellent student, who was very close to President Ho Chi Minh, the humanistic spirit imbued in the noble personality of the intellectuals Vo Nguyen Giap.

During more than a century of a life, Vo Nguyen Giap had devoted wholly to his noble ideals: national liberation, national defence, building up a prosperous country, making people sufficient and happy. Always being in emotional state of the time, he went through the whole journey for independence, lived for the whole struggle for liberty, devoted his entire life for the happiness of the people. He couldn't endure it when witnessing the misery of his country, so he rejected the opportunity to study abroad and took part in the revolutionary path at the age of 14, then joined the Communist Party at the age of 29 and eventually became Commander In Chief of Vietnam people's Army when he was 37 years old. His life and his career was associated with the arduous and heroic revolutionary journey of Vietnamese people. Doing revolution was the spontaneous mission of the intellectuals Vo Nguyen Giap. As a teacher, he quietly conveyed the patriotism to his students. As a journalist, he bravely exposed the true face of the feudal-colonial regime and propagandized the spirit of revolutionary struggle for democracy and humanity. As a General, he was interested in the fate of each soldier, both in wartime and peacetime. Lieutenant General Le Nam Phong said that: "*There was a blend of the talent and the virtue in the Eldest Brother of the army, which was the happiness of the whole army. He always showed his deep concern for the lives of veterans and grassroots cadres. The General often reminded his officers and soldiers not to prove to be authoritative to the people but love them and to help retired soldiers to get better lives*" [6, p.34]. He was talented training, fostering and using the forces. Thanks to that ability, thousands of cadres had become mature, many of them had become generals, senior leaders in the Army. Unlike other military generals who led the forces to conquer other countries, he was the General of the struggles against foreign invaders for national liberation, national defense. He determined that, in war, the loss was something obvious so we should put the survival of the community above the individual interests. Vietnamese people were willing to sacrifice and fight to the end for the liberty of their country. However, his noble purpose was devoting all his life to his country and the people. So he could not consider the soldier's life a means to win the empire at any cost. Lieutenant General Tran Van Tra said that, Vo Nguyen Giap "*was a commander who was with every single pain of each soldier, felt sorry for every drop of blood of every warrior*" [8]. Lieutenant General - Professor Hoang Minh Thao also said: "*Vo Nguyen Giap was a master of combat method. He always found out an unique and creative way to combat, while both ensuring the highest victory for the battle and reducing the casualties of the soldiers to the lowest level. He was the commander in chief who was prominently skilful in the art of war*" [6]. In his opinion, the most difficult decision in his life was to temporarily delay the Dien Bien Phu Campaign for two months to change combat plan because he was afraid that "fight fast, win fast" manner would cause more damage. With the reasonable calculation, he firmly ordered to stop attacking. And it was really a wise decision which reduced the greatest number of casualties. He always thoroughly apprehended the motto "*Fight successfully, destroy quickly, few casualties*". After each battle he often asked about casualties and many times he cried for those casualties. According to Lieutenant General Pham Hong Cu, Quang Tri campaign broke out when the General was laying in hospital bed. In 81 days, on the average, a great team sacrificed per day. It was not a combat plan outlined by General. When the troops withdrew from the ancient citadel, hearing the news that nine soldiers were still fighting because they had not received the order to retreat, General immediately called for verification requirement. Tears of pity for those soldiers who permanently laid down on the battlefield touched the hearts of the officers, made them closer together in the battle of life and death. Putting human life above the struggle with the desire for a happy life for every human being was the noble quality of the revolutionary intellectuals Vo Nguyen Giap. Having understood this, we can explain why the General did not allow himself to rest even when the country was peaceful. He continued to step into a new struggle, the struggle against poverty, backwardness and building a truly democratic, fair and civilized society.

In peacetime, the central issues in Vo Nguyen Giap's articles were people, human development strategy based

on humanistic ideology of Ho Chi Minh: human respect, encourage and promote the human role, making use of human strengths, especially the talent. For the purpose of achieving these objectives, we must invest in education and educational development. About the weaknesses, negativeness in education, he proposed for radical and strong innovations in Vietnam education to keep up with the information revolution age, the knowledge economy and international integration. From the affirmation of continuous human development, he emphasized that education as a process of guiding human development, must also be continuous. He also actively advocated for the development of a civil society in Vietnam. He had made several speeches, articles on issues of gender equality, democracy, human rights...

In his daily life, Vo Nguyen Giap persisted in the “*patience*” in common courtesy. In war, his patience helped him make the conscious decision. In peacetime, his patience helped him overcome the waves to keep peace in his family in particular and the country's peace in general, remained the affection among the hustle and bustle of life. He was always gentle, calm and tolerant with his fellow. In his family, he never got angry with his wife and children. Besides the casual hobbies like favorite specialties of his hometown, he also had some noble and elegant interests such as planting orchids, learning foreign languages, photography... He learned languages on his own so that he could speak English, French fluently, speak “*Tay*” as the Tay people. He was keen on literature and art so he spent much time contacting with many artists and he was also the author of many literary memoirs. He was a talented general who had artistic soul and loved to play the piano. After the stressful times, he spent quiet and relaxing moments by the piano, played the classical music of Bethoven and Chopin, or Vietnam folk music.

With the statement “*Every day I live, I live for the country and for the people*”, the intellectuals Vo Nguyen Giap actively shouldered the destiny of his country in both wartime and peacetime for a noble humanitarian ideal: bringing peace to the country and happiness to the people. That helped him win hearts and minds of the majority of Vietnamese people.

3. Conclusion

With great dedication in many respects and the noble humanistic qualities and astute intellect, Vo Nguyen Giap is worth the praise: “*Vx cphng truyên quốc sử/Vn púc quôn nhn tcm*” (“martial arts were handed down through national history, humanistic virtues touched human heart”). The heart of a military genius, a humanistic intellectuals had stopped beating when he was 103 years old but her death was like “*a rain of blessing*” which germinated the love, brought the whole nation together into a united community for a prosperous, democracy and humanistic society.

1 Vo Nguyen Giap, 1986. *Several issues in science and education*. Truth Publishing House, - Hanoi.

2 Vo Nguyen Giap, 1987. *Marine economy and marine science and technology in our country*. Agricultural Publishing House, - Hanoi.

3 Vo Nguyen Giap, 2001. *The selective speeches and articles in reform era*. National Politics – People's Army Publishing House, - Hanoi.

4 Vo Nguyen Giap, 2001. *Building a learning society, Fast and sustainable country development with socialist orientation*. Quoted from “*The selective speeches and articles in reform era*”. National Politics - People's Army Publishing House, - Hanoi.

5 Vo Nguyen Giap, 2007. *Revolutionary innovation on education and training of the country*. Source <http://www.sggp.org.vn/giaoduc>.

6 Duong Phong (selectivity), 2013. *General Vo Nguyen Giap, the legend of the people*. Time Publishing House, - Hanoi.

7 Dao Vu, 2010. *The General - Commander in Chief Vo Nguyen Giap - The Eldest Brother of Vietnam People's Army*. People's Army Publishing House, - Hanoi.

Түйін

Мақалада Во Нгуен Зьяпаның интеллектуалды және адамгершілік қаблеттері туралы айтылады.

Тірек сөздер: интеллектуалды қасиет, адамгершілік рухы

Резюме

Во Нгуен Зьяп считается выдающимся полководцем, умеющим управлять ходом истории. Его гуманитарный дух и мудрость ярко выражаются и в военное и в мирное время. В этой статье автор пишет об интеллигентных и гуманистических качествах выдающегося революционера-интеллигента Во Нгуен Зьяпа.

Ключевые слова: интеллектуальные качества, гуманистический дух

ӘОЖ 378.18:14.35.19 (37.016)

«КОНЦЕПТ» ТЕРМИНІНІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ СИПАТЫ

Н.У. Сайбекова – Абай атындағы ҚазҰПУ, Шет тілі: екі шет тілі, 2 курс магистранты

Концепт лингвокультурологиядағы негізгі ұғымдардың бірі болып табылады, және де көптеген зерттеуші-

лердің – лингвистер мен филологтардың назарын аударуда. Алғаш рет 1928 жылы С.А. Аскольдов-Алексеев концепт терминін ғылымда қолданды. Жалпы концепт ұғымы ғылыми шеңберде кең қарастырылып, бірақ әлі өзінің шешімін толық таппаған өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Когнитивті лингвистиканың негізгі мақсаты тілдің когнитивті функциясын айқындау болып табылады. Когнитивті лингвистикада тіл когнитивті механизм ретінде танылады. Когнитивті лингвистикада адамға тән когнитивті үрдістер мен құрылымдар айқындалады. Когнитивті лингвистиканың негізгі ұғымы «концепт» болып табылады. Мақалада «концепт» термині мен оның құрылымдық сипаты қарастырылады.

Тірек сөздер: концепт, когнитивті лингвистика, концепт құрылымы, конструкт, анықтама, фрейм, ядро, таным

Қазіргі 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 үдерісі туралы танымдарға жауап береді. «Концепт» термині алғаш рет діндар-философ Ансельм (1033-1109 жж.) қолданған. 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]. Көркем шығармалардағы концепт – көркем шығармалардағы тірек мағыналар болып табылатындықтан, жеке тұлғалардың өзіндік көзқарасын қалыптастырады. Кең ұғымда концепт санадағы – ментальды бірліктер мен психологиялық ресурстар қызметі арқылы индивидтің тәжірибесі мен білімін танытатын ақпараттық құрылым [2]. Концепт терминінің теориялық негіздері ғалымдар Д.С. Лихачев, Н.Д. Арутюнов, Е.С. Курбиков, А.Н. Мороховский, Н.К. Репцев, В.В. Колесов, А.П. Бабушкин, В.А. Маслова, А.Л. Туревич, А.Вежицкая, Ю.А. Степанов, А.А. Потебня, А.Н. Афанасьев, В.Н. Телия, А.Н. Соболевский, Д.С. Лихачев, В.В. Воробьев т.б. ізденістерінде өзіндік қырларынан көрінген. «Концепт» терминін тіл аясындағы мәселелерге қатысты пайдалануды өткен ғасырдың бірінші жартысында тұңғыш рет орыс философы С.А. Аскольдов ұсынған. Ол «Концепт и слово» атты еңбегінде *концептіні* былайша түсіндіреді: «Шығу тегі бірдей сандаған заттарға қатысты ой процесінің орнын басатын ойдағы түсінік» [3,271]. Концепт лингвомәдени құбылыс ретінде В.А. Маслова, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкина т.б. ізденістерінде көрініс тапты. Ю.Е. Прохоров «В поисках концепта» монографиясында концепт ұғымына келесідей анықтамалар береді: лингвокогнитивті, психолингвистикалық және лингвомәдени құбылыс, абстрактілі ғылыми ұғым [4]. Яғни, концептілік мәнге ие доминант сөздердің (концепт терминінің баламасы) термин-дік мағынасы әр ғылым саласында әртүрлі кездеседі. Жалпы алғанда, «концепт» – лингвокогнитология ғылымының категориясы болуымен қатар лингво-логика-философиялық категория болып табылады. Пименованың еңбегінде концептінің түрлі белгілермен айқындалатын күрделі құрылымнан тұратындығы айтылып, «Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира. В структуре концепта отображаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры» деген анықтама беріледі [5]. В.В. Колесов концепт ұғымын қазіргі зерттеулерде кездесетін мәдени концепт ұғымымен байланыстыра келе былай деп жазады: «Концепт» сөздің мағыналық толығының 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 белгілі-бір концепт төңірегінде тілдік белгілер оның мән-мағынасын ашуда бірден-бір маңызды орын алады. Концептілерге талдау жасағанда, әр тілде мәдени-ерекше концептілер басым болады [6]. Концепт адам санасындағы ұлттық бірліктерді, психикалық ресурстарды, адам білімі мен тәжірибесі арқылы жинақталған ақпараттық құрылымды, ментальдық лексиконның, концептуалдық жүйенің адамзат психикасында бейнеленген барлық әлем бейнесінің оперативті мазмұндық бірліктерін түсіндіреді. Белгілі зерттеуші ғалым Ш.Елемесова: «Концепт базалық когнитивтік маңыздылық ретінде мәнді пайдаланылатын сөздермен байланыстырушы концептуализация үдерісінің мазмұнды бірлігі ретінде шындықтың адам миында бейнеленуі» - деп анықтама береді [7,85]. А.А. Залевскаяның еңбегінде концепт психолингвистикалық құбылыс ретінде түсіндіріле келе, концептілерге ғылыми анықтама беруде конструктының маңыздылығын көрсете отырып, тілді тасымалдаушы ретінде зерттеуші – индивид концептіні әлемнің тілдік бейнесі негізінде қарастырады деген анықтама беріледі [8]. Әлемнің тілдік бейнесі – сананың жемісі, ойлау, болмыс және тілдің әлем туралы ойын жеткізу құралдары ретінде өзара әрекеттерінің нәтижесі болып табылады. Әлемнің концептуалды көрінісі ұғымының аясы өте кең, себебі оның жасалу барысында ойлаудың көптеген түрлері қызмет атқарады. Когнитивтік бағыттың негізгі мақсаты – дүниенің бейнесін белгілі-бір тілдік жүйеде

көрсету болып табылады. Репрезентация (көрсету) – алғашқы түсініктен бастап, дамыған бай концептілік жүйедегі түсінікке дейінгі санадағы білімінің көрінісі болып табылады. Когнитивті тіл білімі адамның ұлттық болмысқа негізделген танымдық деңгейінің тілдегі көріністерін зерттейтін болған-дықтан, негізгі бірлік – концептілер болып табылады. Концептілер когнитивті, ұлттық және мәдени тұрғыдан анықталады. Олар мәдени, ұлттық мәдени, лингвомәдени және когнитивті деген түрлерге бөлінеді. Концептілердің құрылымы туралы ғалымдардың пікірі әрқилы. Бір жағынан, концептінің құрылымын ғалымдардың біразы жоққа шығарса, ал басқа ғалымдар концептінің құрылымы көпдеңгейлі күрделі құрылым екендігін айтады. Сонымен, З.Д. Попова мен И.А. Стернин концептінің үш негізгі құрылымдық компоненттері бар екендігін атап көрсетеді: бейне, ақпараттық мазмұн және интерпретация-лық аймақ [9]. Концептінің құрылымындағы бейнелік компонент перцептивті бейне мен когнитивті бейнеден тұрады. Ақпараттық мазмұн когнитивті белгілерден тұрады. Интерпретациялық аймақ концептінің негізгі ақпараттық мазмұнын айқындайтын когнитивті белгілерден түзіледі. Ғалымдар концептінің құрылымы мен мазмұнын ажырату қажеттілігін негізге ала отырып, концепт мазмұны концептуалдана-тын заттың не құбылыстың жеке белгілерін көрсететін және осы белгілердің жиынтығы ретінде сипатта-латын когнитивті белгілерден түзілгендігін және де концепт мазмұны - ядро мен перифериядан тұратын-дығын атап көрсетеді [9,80]. В.И. Карасик концептіні мағыналық түзілім ретінде айқындай отырып, оның бейнелік, ұғымдық жақтары бар деп атап көрсетеді. Концептінің заттық-бейнелік жағы сол затпен, құбылыспен, сапамен не оқиғамен байланысты жадыда тұтас жалпылама із қалдыра отырып, фрейм түрінде моделденеді. Ұғым қалыптастырушы нысанның мәнді сипаттамасынан тұратын концептінің рационалды бөлігі [10]. А.Б. Әмірбекова концептілік жүйе мен когнитивті модельдің тығыз байланысы-нан концептінің құрамдас бөліктері туындайды деп санайды. «Біздің пікірімізше, дүниенің концептілік бейнесін көрсететін негізгі тірек – концептілік жүйе. Концептілік жүйе ішкі және сыртқы құрылымдардан тұрады. Ішкі құрылымы концептіні танытуға бағытталған құрылымдар: фрейм, сценарий, ойсурет, сызба; ал сыртқы құрылымы: сөз, фразеологизм, метафора, сөйлем, тіркес, метонимия т.б. Концептілік жүйе қалыптастыруда санадағы ішкі құрылымдар белгілі-бір когнитивті модельге салынып жинақталады. Когнитивті модель автор танымындағы символ, бейне, прототип, этикет, эталон, ассоциативтік, стерео-типтік бірліктер мен инсайт таңбалар арқылы қалыптасады» [11,28]. Фрейм когнитивті лингвистикадағы негізгі ұғымдардың бірі болғандықтан, оның мақсаты тілдің когнитивті қызметін анықтау болып табыла-ды. Н.Н. Болдыревтың пікірі бойынша, концепт құрылымы гельштат түрінде болады. Концепт ядросы әлемді қабылдау мен таным нәтижесі болып табылатын нақты бейнелік сипаттан тұрады. Абстрактілі белгілер туынды болып табылатындықтан, олар теориялық және ғылыми таным нәтижесінде алынған нысандар туралы білімді көрсетеді. Концептінің белгілі құрылымы болмайды. Концепт көлемі жаңа концептуалды бейнеге сәйкес артып отырады. Концепт құрылымында жалпыұлттық, топтық, аймақтық және жеке компоненттер бар болып табылады [12]. Қорытындылай келе, концепт терминіне байланысты мәселелерге соңғы жылдары көп көңіл бөлінуде және көптеген анықтамалар мен пікірлерді табуға болады. Сонымен, «концепт» терминінің құрылымдық сипаты жоғарыда аталған ғалымдардың еңбекте-рінде түрліше айқындалады. Алайда, берілген барлық анықтамалардан концептінің мәдениетпен және когнитивті лингвистикамен тығыз байланысын, сонымен қатар, адам санасының элементі болып табыла-тындығын көруге болады.

1 Жампейсова Ж.М.ҚР ҰҒА-ның хабаршысы, 2005. - №8. «Ақ» және «Қара» концептілерінің әлеуметтік мағыналары.

2 Краткий словарь когнитивных терминов. - М., 1997.

3 Аскольдов-Алексеев С. Концепт и слово // Русская словесность: Антология. – концепта. - М., 2008.

4 Пименова М.В. Душа и дух - М.: Academia, 1997. – 271 с.

5 Прохоров Ю.Е. В поисках: особенности концептуализации. - Кемерово, 2004.

6 Күшпаева М.Т. Тары концептісінің семантикалық құрылымы мен лингвомәдени мазмұны. 2003. Дис.жұмыс.

7 Елемесова Ш. Көркем мәтіндегі ұлттық мәдениеттің тілдік релеванттары. Канд.дис. - Алматы, 2003 - 128 б.

8 Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. - М., 2005.

9 Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. - Воронеж, 2007.

10 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. – М., 2004.

11 Әмірбекова А.Б. Концептілік құрылымдардың поэтикалық мәтіндегі вербалдану ерекшелігі (М.Мақатаев поэзиясы бойынша): филол. ғыл. канд... дисс. – Алматы, 2006.

12 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. - Тамбов, 2002.

Резюме

Концепт является одним из базисных понятий лингвокультурологии и привлекает внимание многих исследователей-лингвистов, филологов, специалистов по искусственному интеллекту. Впервые в науке термин *концепт* был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. Концепты - это идеальные сущности, которые формиру-ются

в сознании человека. Когнитивная лингвистика ставит своей целью определить в полном объеме когнитивную функцию языка. Долгое время эта функция считалась связанной с репрезентацией мира в языке и с такой задачей разума, как осуществление мышления. Ключевым понятием когнитивной лингвистики является «концепт». Целью данной статьи является проанализировать наиболее известные определения термина и структуры «концепта».

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, структура концепта, конструкт, определения, фрейм, ядро, мышление

Summary

Concept is one of the basic notion of linguoculturology and engrossed a lot of researchers – linguists, specialists of artificial intellect, philologists' attention. Firstly, the term *concept* was used by S.A. Askoldov-Alekseyev in 1928. Concept - as the clot of the culture in the consciousness of the man. Concepts are ideal essence that is formed in the consciousness of the man. Cognitive linguistics put the aim to define the cognitive function of the language. This function had been considered in connection with representation of the world in the language and with such objective, as realization of thinking. The key term of cognitive linguistics is «concept». Definitions of concept are a lot and only some of them have been considered in the article. The aim of this article is to analyze the most well-known definitions of the term and structure of the «concept».

Key words: concept, cognitive linguistics, structure of the concept, construct, definition, frame, nuclear, cognition

ӘОЖ 400:419 992 71

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ ТӨРТ ТҮЛІК МАЛҒА ҚАТЫСТЫ ТҰРАҚТЫ ТІРКЕСТЕР МЕН МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ ЭТНОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ СИПАТЫ

М.Б. Шойманова – ф.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО ОҚОФ ПҚБАИ

Деңгейлік бағдарламалар орталығының халықаралық тренері,

О.З. Мухатова – «Өрлеу» БАҰО ОҚОФ ПҚБАИ *Инновациялық технологиялар мен жаратылыстану-ғылыми (гуманитарлық) пәндерді оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы*

Тіл дегеніміз не? Тіл – қарым-қатынас құралы, сонымен қатар мәдени-тарихи салт-дәстүр мен құндылықты ұрпақтан-ұрпаққа беру құралы болып табылады. Фразеологизм – құрамы бойынша тұрақты тіркес, лексикалық тұтас және мағынасы бойынша жеке лексеманың функциясын атқаратын сөз тіркесі немесе сөйлем болып табылады. Фразеологизмнің мәні сөз тіркесіне эмоционалды реңк беру мен оның мағынасын күшейтуден тұрады. Фразеологизм – мағынасы жеке-жеке анықталмайтын тұрақты сөз тіркесі. Фразеологиялық бірліктер тұрақты сөз тіркесі ретінде швейцариялық лингвист Шарлем Баллидың *Précis de stylistique* атты жұмысында алғаш рет қолданыс тапты. Қазақ халқында мақал-мәтелдердің түрі өте көп. Олар барлық саланы қамтиды: отанға деген махаббат, достық пен жауыздық, адам мен табиғаттың өзара қарым-қатынасы, еңбекке деген қарым-қатынас, балаларды тәрбиелеу ерекшелігі. Қазақ халқының мақал-мәтелдерінің қарапайымдылығы, қысқалығы оларды халық арасында танымал етті. Қазақ мақал-мәтелдерінен халықтың даналығы, оның тәжірибесі, тарихы көрініс тапқандығын көруге болады. Мақалада фразеологизмдердің этнолингвистикалық аспектілерінің, туыс емес тілдердегі мақал-мәтелдердің маңыздылығы мен мәнін қарастыра отырып, тіл тасымалдаушылар арасында жүргізілген сауалнама талдауы беріледі.

Тірек сөздер: тіл, таным, мәдениет, тілдік ақпараттар, тілдік жүйе, фразеологизм, мақал-мәтел

Тіл – адамзаттың баға жетпес құндылықтарының бірі, ол – дүниетанымның құралы, ойлаудың, ойды жеткізудің құралы. Тіл қоғамдық сананы қалыптастырады. Сондықтан да, тіл – қоғамдағы тарихи, мәдени, рухани, әлеуметтік өзгерістердің айнасы іспеттес. Жаһандану деп аталатын үрдіске байланысты қазіргі заманда әр этностың тілі мен мәдениетін қалай да сақтап қалу керек деген мәселе туындап отыр. Этностың тілін, ұлттық мәдениетін сақтау – сол ұлт өкілдерінің міндеті. Бұл – сайып келгенде, рухани мәні бар тілдіктерді, халық үшін аса маңызды ұлттық құндылықтарды сақтау деген сөз. Өйткені, әрбір халықтың мәдениеті тек материалдық бұйымдар (заттар) арқылы ғана емес, тілдік ақпараттар арқылы да айғақталады. Тілді ұлттың тарихымен, мәдениетімен, рухани қазынасымен, бір сөзбен айтқанда, дүниетаныммен тығыз қарым-қатынаста, бірлікте алып қарастырсақ қана біз ұлттық тілдің табиғатын шынайы танитын боламыз; тілдік жүйенің құрылымы мен қыр-сырына тереңдеп барамыз. Тілді, тілдік бірліктерді адами факторлармен, адами құндылықтармен бірлікте қарастыру – тіл білімінің алға тартып отырған басты бағыттарының бірі. Сондықтан, Елбасымыздың ұстанып отырған саясатымен жүзеге асырылып отырған «Болашақ» халықаралық бағдарламасына қатысып, 2010 жылы Ұлыбританияның Кэмбридж университетіндегі Қолданбалы тіл білімі орталығында ғылыми тәжірибеден өтіп қайттым. Осы мақалам тағылымдама барысында жүргізген зерттеу жұмысымның нәтижесі ретінде назарларыңызға ұсынылады. Тағылымдама бағдарламасы «Туыс емес тілдердегі төрт түлік малға қатысты тұрақты тіркестер мен мақал-мәтелдердің этнолингвистикалық сипаты» (қазақ және ағылшын тілі материалдарының негізінде) тақырыбына арналды. Әрине, халықаралық тіл ретінде танылып отырған ағылшын тілін сол халықтың

еліне барып, негізгі дереккөздерден материал жинап, тіл иегерлерімен сауалнама жүргізілді. Жалпы жылқы малына қатысты ағылшын тілінде 129 мақал бар екен. Ал жылқы малының атауларымен қолданылатын тұрақты сөз тіркестерінің саны 200-ден асып жығылады. Жылқы малына қатысты атаулардан жасалған мақал-мәтелдердің ішінде *horse* сөзі (86%) басым, *mare* сөзі 9%-ды құрайды, қалған 5%-ы *colt*, *aver*, *dun*, *filly*, *foal*, *jade*, *steed* сөздерімен бірге келеді. Түйеге қатысты ағылшын тіліндегі сөз тіркестері мен мақал-мәтелдердің саны 3 бірлік. Оның екеуі *camel* сөзімен жасалған. Сонымен қатар ағылшын тілінде *swallow a camel* деген тұрақты сөз тіркесі бар екен. Қойға қатысты мақал-мәтелдердің саны біршама. Жалпы саны 86 бірлікті құрайды. Олардың басым көпшілігі – *sheep* сөзімен жасалған мақал-мәтелдер мен тұрақты сөз тіркестері. Ағылшын тіліндегі сиыр малына қатысты мақал-мәтелдердің саны – 46. Оның 29-ы – сиырға, 7-і – өгізге, 3-і – бұқаға, 7-і – бұзауға қатысты мақал-мәтелдер екен. Төрт түлік малға қатысты мақал-мәтелдерді, тұрақты сөз тіркестерін жеке-жеке кесте ретінде талдап көрсетуге болады. Алайда, осы жерде тек сиыр малына қатысты тұрақты сөз тіркестеріне ғана талдау жасауды жөн көрдім. Ағылшын тіліндегі сиыр малына қатысты 76 тұрақты сөз тіркестердің 20-ы – *cow*, 9-ы – *ox*, 34-і – *bull*, 8-і – *calf*, 5-уі – сиырдың басқа түрлеріне қатысты тұрақты сөз тіркестері. Ағылшын тілінде сиыр малына қатысты кезде-сетін тұрақты сөз тіркестердің ең көбі *сиыр* мен *бұқаға* байланысты екен. Солай болуы заңды да. Өйткені *сиыр* сүті үшін, сүтінен өндірілетін әртүрлі тағамдар үшін және балдай тәтті еті үшін бағылатын болса, *бұқа* аталық мал ретінде қолда ұсталынады. Сиыр шөпті неғұрлым көп жесе, сүтті соғұрлым көп беретін берекелі мал. Ағылшын тіліндегі *milch (or milking) cow*, *cash cow* тұрақты тіркестері осы береке-байлық көзін білдіретіндей. *milch (or milking) cow* – «сауын сиыр» тұрақты кіріс көзі – «байлық көзі» дегенді білдіреді. Мыс.: ...*Jos was a regular milch cow to the doctor...* (W. Thackeray, 'Vanity Fair', ch. LXVII) ...Джоз дәрігер үшін *сауын сиыр* болды... *cash cow* – қолма-қол / тұрақты ақшаның қайнар көзі болатын сауын сиыр. Мыс.: *His books were his cash cow. They were printed in large number of copies. He could live on the fees. Kimanpar ol үшін ақша көзі болып есептелді. Оларды үлкен даналарда баспадан шығарып отырды. Ол сол алған жалақысына да өмір сүре алар еді.* Англияда XVII-XVIII ғасырларда кең таралған, содан кейін ұмытылып кеткен, алайда АҚШ-та сақталған, содан қайта Англияға қайта оралған тұрақты сөз тіркесі бар. Ол *till (or until) the cows come home* (ауызекі тілде) «шексіз ұзақ, өте ұзақ; қиямет-қайымға дейін» дегенді білдіреді. Бұл тұрақты тіркесті сөзбе-сөз аударсақ, *сиырлар үйге қайтып оралғанына* немесе *сиырлар келгенше* дегенді меңзейді. Сиыр – өте жайбасар мал. Ол өрістен қайтып келе жатып та тез жүрместен, жол-жөнекей жайылып, шөп жеп қайтады. Сондықтан ұзақ уақыт мерзімін білдіру үшін ағылшын халқы осы тұрақты тіркесті қолданады. Мыс.: *Steady, Larry! Steady, boy! I'm here! I'm with you till the cows come home.* (J. Conroy, 'The Disinherited', part III, ch. II) *Сабаңа тұс, Ларри! Сабаңа тұс! Мен жаныңда-мын. Мен өмір бойы жаныңда боламын* [1, 365 б.]. Өгіз – күш иесі екендігі белгілі. Сондықтан оның осы қасиетін мына фразеологиялық тіркестерден байқауға болады: *as an ox goes to the slaughter* – «сойысқа жіберілген өгіздей», көңгіш, бас игіш, талғаусыз, күңкілсіз (этим. библия. Proverbs VII, 22) дегенді білдіреді. Мыс.: *On the day of my departure I was up a little after five; by six we began to load the donkey; and ten minutes after, my hopes were in the dust. The pad would not stay on Modestine's back for half a moment... and I went forth from the stable door as an ox goeth to the slaughter.* (R.L. Stevenson, 'Travels with a Donkey', 'The Donkey, the Pack, and the Pack-Saddle.') *Кететін күні сағат бесстен өткенде ұйқыдан ояндым. Сағат алтыға дейін есекке тиедік. Ал он минуттан кейін менің барлық үмітім үзілді. Жұмсақ ер мен минуттар Модестинаның арқасына шыдамады... мен өзімді тағдырдың талкегіне түскен ойыншықтай сезіндім* [2, 217-218 б.].

you cannot flay the same ox twice – бір өгіздің терісінен екі рет таспа тіле алмассың дегенді білдіреді.

ox-like eyes – көзі – өгіздің көзіндей

Бұқа – аталық мал. Сондықтан оған қатысты ұсынылатын фразеологиялық тіркестер көбінесе оның күштілігін сипаттайды.

as fierce as a bull in fits – «аласұрған бұқадай қатал, күшті» дегенді меңзейді. Мыс.: *John is in a terrible temper to-day. When he arrived at the office he was fierce as a bull in fits.* Джонның бүгін қабағы қатулы болды. Жұмысқа кіріп келгенде *аласұрған бұқаға ұқсап кеткен еді.*

(as) strong as a bull (or ox) – өгіздей (бұқадай) күшті, денсаулығы бұқадай күшті, жақсы. Мыс.: Taylor. *Don't touch the rump. It's too heavy for you. Norah. I'm as strong as a bull.* (W.S. Maugham, 'The Land of Promise', act III)

Тейлор. Сандыққа тиіспе, ол сен үшін тым ауыр. Нора. Мен *бұқадай күштімін.*

bellow (or roar) like a bull – бұқадай мәңгіреу. Мыс.: *But the chairman had to roar like a bull to restore order and recognize the next speaker.* (D. Carter, 'Fatherless Sons', part I, ch. 8) *Келесі оратор шыққан кезде тыныштықты орнату үшін төрағаға бар даусымен айқайлауға тура келді* [3, 148-150 б.].

(like) a bull at a (five-barred) gate тіркесі көбінесе ауызекі тілде қолданылады, «құтырған, қаһарлы, ашынған» дегенді білдіреді. Мыс.: *If the whole scheme is to be rushed through, bull at a gate, there is bound to be some initial chaos.* ('Times', May 11, 1957, Suppl.) *Егер осы жоспар ұшықыр жылдамдықпен жүзеге*

асырылатын болса, бастапқы кезде біраз түсініспеушіліктердің болуы заңды.

bull in a china shop – ыдыс-аяқ дүкеніндегі піл, ебедейсіз, икемсіз адам, «аяу» (қад. *like a bull in a china shop* – ыдыс-аяқ дүкеніндегі пілдей) дегенді меңзейді. Мыс.: *'You have strength... it is untutored strength'. 'Like a bull in a china shop', he suggested and won a smile.* (J. London, 'Martin Eden', ch. XIV) – Сіз күйімі-сіз... алайда бұл күш ақылмен нокмаланбаған. – Ыдыс-аяқ дүкеніндегі піл сияқты, – деген соң, оған жимыған болатын.

take the bull by the horns – тікелей әрекет ету; қиындықтарды тайсалмастан шешу; = бұқаны мүйізінен алу. Жұмысты тез шапшаң, батыл істеу керек деген мағынаны білдіреді. Өгізді тез, батыл қимылдап ұстамаса, өзінді сүзіп, майып қылатыны белгілі. Мыс.: *'See here', he exclaimed suddenly, looking sharply at the musician and deciding to take the bull by the horns, 'you are in quite as delicate a situation as I am, if you only stop to think.* (Th. Dreiser, 'The Titan', ch. XX) – Тыңдаңыздар, – деп кенеттен айқайлап жіберді ол, әуеншіге тікелей қарап және қиындықтарға тайсалмастан шабуыл жасауға бел байлаған ол, – егер сіз кішкене ғана ойланатын болсаңыз, өзіңіздің тура мен сияқты қиын жағдайда тұрғаныңызды түсінесіз.

be like a red rag to a bull – өгізге қызыл матадай әсер ету. Мыс.: *This sort of information is like a red rag to a bull for the tobacco companies.* Мұндай мәлімет табак өндіретін компаниялар үшін өгізге қызыл матадай әсер етер еді [4, 202 б.].

hit the bull's eye/to score a bull's eye / hit a bull's eye – нысанаға тию, жету; қойған мақсатқа қол жету, табысқа қол жеткізу. Мыс.: *He hit the bull's eye with his paintings at the recent exhibition.* Оның суреттері жақында өткізілген көрмеде табысқа жетті.

cock-and-bull story (с.с.а.: әтеш пен өгіз әңгімесі) – «шындыққа жанаспайтын оқиға; өтірік, адам сенгісіз, ойдан шығарылған әңгіме, ұзынкулақ, өсек-аяң». Бұл тұрақты сөз тіркесі ерте кездегі ағылшын халқының ұлттық ертегісінің желісі бойынша қораз бен өгіздің адам сенбес әңгімесінің негізінде жасалған болуы мүмкін. Мыс.: *You want me to believe some cock-and-bull story that you're late getting home because you got lost and then ran out of gas? Сенің үйге кешигіп келгеніңнің себебі: сенің жоғалып кеткеніңнен және содан кейін бензиннің таусылып қалғанының себебінен деп мені шындыққа жанаспайтын оқиғаға сендір-гің келеді ме?* Бұл бейнелі тіркестің қалыптасу тарихы сонау ағылшын феодалдық қоғамының құрыла бастаған кезеңіндегі халықтың тыныс-тіршілігімен байланысты. Қай аймақта болмасын көпшілікке танымал сыраханаларға берілген атаулар көбіне "The Cock" немесе "The Bull" болып келетін. Бұл, сірә, ағылшын қоғамында ұзақ уақыт бойы тұрақты түрде өткізіліп келген дәстүрлі «әтештер сайысы» немесе «өгіз міну» сияқты ойындарға қатысты болса керек. Себебі, әлгі ойындар, әдетте, көрермендердің, ойыншылардың арасында қызу бәсеке тудыратын да, сыраханаларда біраз мәселе шешіліп, ойынның нәтижелері талқыланатын. Талданып отырған тұрақты тіркестің ішкі формасында "The Cock" сырахана-сында айтылған әңгіменің "The Bull" сыраханасына жеткенше, міндетті түрде өзгертіліп немесе әсіреле-ніп қосымша мәліметпен толықтырылып отыратыны жөніндегі мән жатыр [5].

milk the bull – пайдасыз, түк шықпайтын іспен шұғылданау, босқа тырысу (өгізді сауу). Бұзауға байланысты да біраз фразеологиялық тұрақты тіркестер ұшырасады. Олардың жасалуына сиыр төлі – бұзаудың өзіне тән қасиеттері мен белгілері уәж (себеп) болған.

the golden calf – алтын бұзау, ақша билігі, байлық [этим. библ. Exodus XXXII].

kill the fatted calf – семіз, қонды бұзауды сою, (жоғалып табылған баладай) шын жүреппен қарсы алу немесе біреудің келуіне арнап үлкен дастарқан жаю. [этим. библ. Luke XV, 30] Мыс.: *'Mr. Forsyte will be very glad to see you. He was saying at lunch that he never saw you nowadays.'* Val grinned: *'Well, here I am. Kill the fatted calf. Warmson, let's have fizz.'* (J. Galsworthy, 'In Chancery', part I, ch. IX) – Форсайт мырза сізді көргеніне өте қуанышты болады. Ол таңғы ас кезінде соңғы кезде өзінің сізді кездестірмей жүргенін айтты. Вэл мырс етті. – Міне мен де келдім. Жоғалып қайта табылған балаға тағам әзірлеңіз, Уомсон, шампан ішейік [1, 125-126 б.]. Сонымен қатар, ағылшын тіліндегі төрт түлік малға қатысты мақал-мәтелдердің мән-мағыналарын, ұғым-түсініктерін ағылшын халқының қазіргі өкілдерінің қаншалықты білетін-білмейтіндіктерін анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Респонденттердің жалпы саны – 65 (*Электронды жауаптары бар*). Сауалнамаға төрт түлік малға қатысты 15 мақал-мәтел қамтылды. Сонымен қатар, қатысушы тұлғаның мақал-мәтелдерді жалпы қолдануын білу үшін оған келесі сұрақтар берілді. Бұл сұрақтарда респондент өзінің сүйікті мақал-мәтелін, жиі қолданатын мақал-мәтелін және ешқашан қолданбаған мақал-мәтелін жазып көрсетті. Респондентке қатысты жеке мағлұматтар ретінде оның аты-жөні, жасы және мамандығы көрсетілуі керек.

IDIOMS AND PROVERBS	A	B	C
Calf love	the first adolescent love-affair		

m the horse's mouth		from an original or reputable source	
m the horse's mouth		from an original or reputable source	
Mutton dressed as lamb			a middle-aged or old woman dressed in a style suitable for a much younger woman
Could eat a horse	be extremely hungry		
A wolf in sheep's clothing			someone who looks respectable and harmless but whose behaviour is quite the opposite
Like a bull in a china shop		very clumsy and destructive	
To separate the sheep from the goats	to separate the good from the bad		
To make sheep's eyes at someone		to look tired	
Never look a gift horse in the mouth			Do not find fault with something which has been offered as a present
There is a black sheep in every family		There is a scoundrel in every family	
You can not sell the cow and drink the milk	You must have one thing or the other, not both		
You cannot close the stable door after the horse has bolted			Preventive measures taken after things have gone wrong are of little effect
If wishes were horses, beggars would ride		Some wishes are often far from reality	
Many a good cow has a bad calf			A good character of parents is no guarantee of good character of their child
Why buy a cow when milk is so cheap?		it is illogical to go to great lengths to enjoy something that is readily available	

Сауалнамаға қатысушыларды үш топқа бөліп қарастыруға болады. Бірінші топтағы респонденттердің жасы 20 жас пен 30 жастың аралығында. Бұл топтағы сауалнамаға қатысушылардың саны – 27. Олардың көпшілігі – Кембридж университетінің студенттері, магистранттары және докторанттары. Олардан бөлек, сауалнамаға саяхат жөніндегі кеңесші, әскери қызметтегі тұлға, оқытушы, кітапханашы, қаржылық директор, археолог және дәрігер сияқты түрлі мамандық иелері қатысты. Ең көп қате жауап «**To make sheep's eyes at someone**» тұрақты тіркесінің түсініктемесі. Жалпы алғанда, дұрыс берілген жауаптың пайызы – 96-дан асып отыр. Жауап берілмеген мақал-мәтелдер 24 пайызды құрап отыр. Ең сүйікті тіркес ретінде осы топтың 4 өкілі «**Mutton dressed as lamb**» тіркесін ұсынса, күнделікті жиі қолданатын тіркесі ретінде 3 өкіл «**Could eat a horse**», ал осы топтағы 3 респондент «**A watched pot never boils**» мақалын ұсынған. Ешқашан қолданбаған мақал-мәтелі ретінде 2 тұлға «**If wishes were horses, beggars would ride**» мақалын ұсынған. Осы топтағы 4 респондент бұл тармақтарға ешқандай жауап бермеген. Екінші топтағы респонденттердің жасы – 30 жас пен 50 жастың аралығы. Бұл топтағы сауалнамаға қатысушылардың саны – 20. Бұл топтағы респонденттер әртүрлі мамандық иелері. Атап айтқанда: менеджер, администратор, дәрігер, мұғалім, редактор, инженер, зауыт менеджері, үй шаруасындағы әйел, сәулетші, кітапханашы. Жалпы дұрыс берілген жауап – 98 пайызды құрайды. Ең көп қате берілген жауап «**You cannot close the stable door after the horse has bolted**» мақалының түсініктемесі. Бұл топта жауап берілмей қалған мақал-мәтел жоқ. Бұл топтың өкілдері сүйікті мақалын атауға және жиі қолданатын мақалға қатысты сұрақтарға түрлі жауап берген. Ұқсас жауап жоқ. Ешқашан қолданбаған мақалы ретінде 2 тұлға «**If wishes were horses, beggars would ride**» мақалын ұсынған. 6 респондент бұл сұрақтарға жауап бермеген. Үшінші топтағы

респонденттердің жасы – 50 жастан жоғары. Олардың бесеуі зейнетке шыққан. Бұл топтағы сауалнамаға қатысушылардың саны – 18. Олардың ішінде әскери-теңіз флотының инженері, мұғалім, дәрігер, фармацевт, механик, сауда-саттық саласының менеджері бар.

Жалпы дұрыс берілген жауап – 98,4 пайызды құрайды. 2 рет «**You can not sell the cow and drink the milk**» мақалына қате жауап алынды. «**To make sheep's eyes at someone**» тіркесіне 1 рет жауап берілмей, 1 рет қате жауап берілген. Осы топтағы 2 тұлға «**Do not put all your eggs in one basket**» мақалын сүйікті мақалы ретінде көрсетсе, жиі қолданатын мақалы ретінде «**Never look a gift horse in the mouth**» мақалын 2 тұлға көрсеткен. Қолданбайтын мақалы ретінде «**Why buy a cow when milk is so cheap?**» мақалы атап өтілген. Жоғарыда көрсетілген кестелерге **қорытынды** жасай келсек, ағылшын халқы төрт түлік малға қатысты мақал-мәтелдердің анықтамасын жақсы біледі. 20 жас пен 30 жастың арасындағы респонденттер 96 пайыздан астам дұрыс жауап жинаса, 30 жас пен 50 жастың арасындағы қатысушылар 98 пайызды жинады. Ал 50 жастан жоғары кісілер шамамен 99 пайызды жинап отыр.

- 1 *A Dictionary of English Proverbs in Modern Use, Издание 3-е, стереотипное. – Москва: Русский язык, 1990. – 496 р.*
- 2 *500 ағылшын мақал-мәтелдері. Ағылшын, орыс және қазақ тілдерінде. – Алматы: Көшпенділер, 2003. – 467 б.*
- 3 *Idioms and Phrases: How to use them. Published by: Varun Publishing House, Lalkurti, Meerut-250 001 (India). Copyright with the Publisher. First Edition. – 2005; Rev. – 2006. – 204 p.*
- 4 *Райдаун Р., Умминг К. Толковый словарь английских пословиц. – Лань, 1997. – 256 с.*
- 5 <http://www.geocities.com/Athens/Aegean/6720/Animal.html>

Резюме

Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Что такое язык? Язык-орудие, средство общения. Язык – одна из самобытных семиологических систем, являющаяся основным и важнейшим средством общения, также средством развития мышления, передачи от поколения к поколению культурно-исторических традиций. Фразеологизм – устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание или предложение, выполняющее функцию отдельной лексемы. Значение фразеологизма состоит в том, чтобы придать эмоциональную окраску выражению, усилить его смысл. Фразеологизмы – это свойственное только данному языку устойчивое словосочетание, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Концепция фразеологических единиц как устойчивого словосочетания, смысл которого невыводим из значений составляющих его слов, впервые была сформулирована швейцарским лингвистом Шарлем Балли в работе *Précis de stylistique*, где он противопоставил их другому типу словосочетаний – фразеологическим группам с вариативным сочетанием компонентов. У казахского народа существует огромное количество пословиц и поговорок. Тематика их охватывает все сферы и многообразие жизни: любовь к родине, дружбу и вражду, взаимодействие человека и природы, отношение к труду, особенности воспитания детей. Простота, краткость, несложная рифма и в тоже время емкость казахских пословиц и поговорок сделали их популярными в народе. В казахских пословицах и поговорках отражается мудрость народа, его опыт, история, идеалы. Через пословицы и поговорки можно приблизиться к пониманию мышлению народа, к его восприятию тех или иных исторических моментов, заглянуть, если можно так выразиться, в душу народа. Рассматривая важность этнолингвистических аспектов фразеологизмов, пословиц и поговорок в неродственных языках, в статье приводится анализ анкетирования, проведенного среди носителей языка.

Ключевые слова: язык, мышление, культура, языковые информации, языковая система, фразеологизм, пословицы и поговорки

Summary

Each human being relates to definite national culture, including national traditions, language, history, literature. What is language? Language is the means of communication. Language is one of the semasiological system, being the basic and important means of communication, transmission of cultural-historical traditions from generation to generation. Phraseological unit - stable by its structure, word combination or sentence, implementing the function of separate lexeme. The significance of phraseological unit is to give emotional colour for the expression. Phraseological unit is stable word combination; the meaning cannot be defined separately. Conception of phraseological unit as stable word combination, was formed by Swiss linguist Sharlem Bally in his work *Précis de stylistique*, where he compared with another type of word combinations – phraseological groups. There are enormous number of proverbs and sayings. It provides all spheres: love to native land, friendship and hostility, interconnection of man and nature, relation to work, peculiarities of bringing up children. Simplicity, briskness of Kazakh proverbs and sayings made them popular in nation. The wisdom of nation, experience, history is reflected in Kazakh proverbs and sayings. Having considered the importance of ethnolinguistic aspects of phraseological units, proverbs and sayings in non-kindred languages, analysis of questionnaire, conducted among native speakers is given in the article.

Key words: language, cognition, culture, linguistic information, linguistic system, phraseological unit, proverbs and sayings

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

УДК 81'23 16.21.27

СИТУАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ РЕЧЕВОГО АКТА

Ш.Нургожина – *КазНПУ им. Абая, институт Полиязычного образования*

Статья анализирует выражения, составленные при определенных коммуникативных ситуациях. Раскрывается суть контекста как необходимого условия для коммуникации. Также описывается знаменитая модель Хаймса «Говорение». Отправной частью в анализе обсуждаемой проблемы является понятие «установление вербального коммуникативного акта участников коммуникации». Проблема анализируется в двух уровнях: уровень обмена выражениями и уровня прагматического значения выражений.

Ключевые слова: функционирование, вербальное взаимодействие, «область», семиотический материал

1. Введение

Интерактивная лингвистика явилась результатом эволюции, которую можно было бы резюмировать следующим образом:

а) интерес, проявившийся ко всё более и более высоким уровням единиц речи, привёл к анализу дискурса и текстовой грамматики, образующих зачастую, а иногда и отождествляемые понятия. Однако на современном этапе имеет место тенденция к их размежеванию, что объясняется постепенной дифференциацией понятий «текст» и «дискурс». Согласно уравнению, предложенному М.Адамом, «Дискурс = Текст + Контекст. Текст = Дискурс - Контекст» /1.с.190-191/.

б) прогрессивная интеграция в лингвистическом поле двух форм прагматической теории-лингвистики высказывания и теории речевых актов.

Значение этих инноваций невозможно преуменьшить, ибо:

- во-первых, в связи с широким внедрением в научный обиход понятия «анализ дискурса», фраза как конечная единица членения речевого потока, ограниченного рамками предложения, уступает место сверхфразовому образованию, организованной согласно специфическим правилам внутренней связи;

- во-вторых, по мере развития лингвистики текста и семантического синтаксиса переосмысливается роль высказывания как языковой формы в речи. Оно более не рассматривается как абстрактное единство, освобожденное от случайных совпадений их выражения, а представляется как реальность, определяемая контекстуальными условиями его производства/приема, поскольку основной особенностью высказывания является ориентация на участников с учетом контекста, ситуации и фоновых знаний говорящих;

- в-третьих, что касается теории речевых актов, сложившейся в рамках лингвистической философии, то постулаты и дескриптивные концепции последней перешли в арсенал лингвистики, что позволило теории речевых актов освободиться от чрезмерно дескриптивной и информационной концепции языка. Следует иметь в виду, что словосочетание «теория речевых актов», понимаемая в широком смысле может выступать как синоним «теории речевой деятельности», обозначая любую совокупность идей, объясняющих речевую деятельность. В узком же смысле – это название конкретной теории (так называемая стандартная теория речевых актов), круг основных проблем которой и методы их решения были описаны в работах Дж. Остина, Дж.Серла, П.Ф. Стросона и др.

Как считал Дж. Остин, выполнить речевой акт - значить произнести членораздельные звуки, принадлежащие общепринятому речевому коду; построить высказывание из слов данного языка по правилам его грамматики; снабдить высказывание смыслом и референцией, т.е. соотнести с действительностью, осуществив речение; придать речению целенаправленность, превращающую его в иллокутивный акт; вызвать искомые последствия, т.е. воздействовать на сознание или поведение адресата, создать новую ситуацию. Короче, сказать - значит передать некоторую информацию о мире референции; в то же время сказать - значит попытаться повлиять на другого и трансформировать иллокутивный контекст /2, с. 56/.

Таким образом, речевой акт (последовательность их, как известно, создает дискурс) характеризуется тремя основными чертами: намеренностью, целеустремленностью и конвенциональностью.

Итак известно, что до последнего времени современная лингвистика (будь то структурная или генеративная) основывалась на идее возможности и необходимости описывать фразы независимо от контекста их функционирования (в значительной мере, на наш взгляд, это базировалось на теории вариативности речевых единиц, в частности, на понятии «свободных» вариантов). Выделение и формирование прагматики в качестве области лингвистических исследований, стимулированное идеями Ч.С. Пирса, началось в 60-х – начале 70-г. прошлого столетия. Под влиянием логико-философских теорий речевых актов Д.Остина, Д.Р. Серла, З.Вендлера и др., прагматических теорий значений П.Грайса и прагматических теорий референции Л.Линского, П.Ф. Стронсона и других, в лингвистику было широко введено понятие контекст, как необходимого условия коммуникации. Основная идея состоит в том, что объектом исследования являются не абстрактные фразы, а высказывания, осуществляемые в особых коммуникативных условиях. В свою очередь речевое общение создаёт коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты, высказывания. По Д.Хаймсу, например, любому «событию речи свойственна особая манера говорить» которая прямо определяется обстоятельствами речи. Цель анализа в этом случае – определить, что надо знать говорящему, чтобы эффективно общаться в определённом культурном окружении /3. б, с. 35-72/. При таком подходе описание должно вестись с данных о месте коммуникации, при этом контекстуальные параметры должны включаться в систему правил, которые устанавливаются при описании данных. В конечном счёте, контекст выступает как соотнесённость языковых элементов, а его роль заключается в сигнализации и восполнении смысловых пробелов. Отсюда следует, что понятие «контекста» как совокупность условий особенностей употребления данного элемента в речи и осуществления коммуникации тесно связано с понятием «ситуация». Понятия «контекст» и «ситуация» не только тесно взаимосвязаны, но и в определённых своих аспектах взаимозаменяемы, синонимичны. Это относит-

ся, прежде всего, к так называемому экстралингвистическому контексту, который включает в себя условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу и т.п., в отличие от собственно лингвистического контекста, представляющего собой лингвистическое окружение данной языковой единицы.

В соответствии с заявленной темой проблема исследуется и описывается с учетом психологических и социально-культурных условий протекания речевого взаимодействия. Основным методом исследования является аналитический метод в разных его видах. Как видим, при всём многообразии словесного оформления и степени охвата разнообразных составляющих, приведенные определения сводятся по существу к идее о том что ситуация – это та обстановка, совокупность обстоятельств, при которых совершаются разговорный процесс или отдельные его фрагменты.

При этом важно различать ситуацию как результат предшествующих социальных отношений, как данное, и ситуацию как «продукт взаимодействия» интерактантов, как конструкцию. Это необходимо, поскольку ситуация, в условиях которой совершается разговорный процесс, частично определяется предварительными «внешними» элементами интеракта. Поэтому, чтобы правильно понять смысл высказываемого или его части, участникам интеракта нужно, как правило, знать предшествующую ситуацию из которой оно возникло, а также связанные с ней обстоятельства. Наряду с внешней детерминацией имеет место постоянная смена ситуации внутри интеракта.

Что же касается ситуационных компонентов (признаков) по которым, как уже отмечалось, существует множество различных взглядов /4/, то в основу моделирования таких составляющих можно было бы положить знаменитую модель «Speaking» (Речь) Д.Хаймса, которая представляет собой каламбур, т.е. аббревиатуру из названий восьми компонентов ситуации /3а, с. 35-81/:

Как известно, элементы, входящие в данный перечень, носят гетерогенный характер поскольку они включают, наряду с ингредиентами контекста, также средства, свойства и даже сами акты. Представляется, что проблема компонентов ситуации может быть удовлетворительно решена, если берётся во внимание совокупность многочисленных факторов, составляющих так называемую ситуационную зависимость, имеется в виду зависимость коммуникативного акта от стимула, от функции, от временного, локального и социального окружения, от материальных условий, от адресанта, от адресата и т.д. /5. с. 69-70/. Каждый из этих параметров играет собственную роль в развёртывании речевого взаимодействия. Участников следует рассматривать не только как простой набор отдельных свойств, но как совокупность знаний и представлений, т.е. то, что в прагмалингвистике называется апперцепционной базой /6; 7, с. 45/. Отправной точкой в анализе обсуждаемой проблемы должно стать, по нашему убеждению, понятие «кадр участников речевого взаимодействия», которое вбирает в себя как число участников, так и их статус (роль).

Участник – адресат определяется на базе некоторого числа признаков, производимых самим говорящим. Проблема в том, что эти признаки не всегда ясно выражены. Можно назвать некоторые из них:

1) Дискретные признаки вербального происхождения, т.е.. метаком-муникативный эпизод.

Например: «Это я вам говорю, сестра моя» В этом обращении использовано местоимение второго лица в сопровождении аппеллятива. Такие маркёры чётки, но в разговоре встречаются редко;

2) с другой стороны часто и систематически в разговоре используются другие признаки (вербальные и невербальные): они трудно интерпретируемы дискретность их слабо выражена.

Признаком вербального происхождения выступает содержание разговора, которое может быть обращено более или менее прямо к потенциальному собеседнику (наподобие того как это происходит во время анализа дискуссии в семинарской группе, когда для определения основного адресата прибегают к т.н. критерию пропозиционного содержания, опирающегося на закон уместности).

К невербальным признакам следует отнести, к примеру ориентацию корпуса и направление взгляда. Эти признаки являются важнейшим, потому что говорящий направляет все своё внимание на адресата. Но применение этих сигналов сопряжено с рядом трудностей, поскольку взгляд – это признак в высшей степени неустойчивый (он может скользить от одного человека к другому даже во время одного акта) и определить его цель еще более затруднительно, т.к. можно смотреть прямо в глаза, но можно смотреть уголком глаз.

Итак, имеется группа отчётливо выраженных признаков, которые служат для определения степени «выбранности» участника в данный момент диалога. Если эти различные признаки совпадают (изобилие признаков) – все идёт нормально, но трудности появляются в тех случаях, когда нет никакого ясного признака (отсутствие любого термина обращения, блуждающий взгляд или в случае конфликта между различными маркёрами вербальными или невербальными).

Эта проблема может быть рассмотрена на двух уровнях - обмена высказываниями и прагматического значения высказываемого.

Итак, основными компонентами механизма функционирования вербального интеракта выступают «коммуникативное поле» и «семиотический материал». Соотносительное значение различных коммуникативных каналов и семиотических единиц определяется в зависимости от типа коммуникативных функций, которые являются ведущими.

При этом референтные, металингвистические и метакоммуникативные функции обеспечиваются преимущественно вербальными средствами, в то время как экспрессивная и фатическая функции – паравербальными и невербальными элементами.

1 Adam J.M. *Pour une pragmatique linguistique et textuelle*. In CL. Reichler (ed). *L'interpretation des textes*, - Paris: Minuit, 1989.

2 Остин Дж. *Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. ЁVII. - М.: Прогресс, 1986.*

3 Hymes D,Н а) *Models of Interaction of Language and Social Life in Gumperz et Hymes.-1972. -P.35-71* ; б) *Vers la competence de communication.Paris : Hatier-Credit.1984*

4 Скалкин В.А. *Основы обучения устной иноязычной речи.-М.:Русский язык,1981. -С.248.; Верецагин Е.М,Костомаров Б.Г. Язык и культура.-М.: Русский язык, - 1983, - с.269.; Краевская Н.М.Ситуация как фактор дифференциации типов устной речи (по материалам советской лингвистической литературы) // Лингвистические особенности научного текста.- М.:Наука, -1981.-С.113-131.*

5 Гаузенблэз Карел. *О характеристике и классификации речевых произведений //Но-вое в зарубежной лингвистике.Вып.VIII.-М.: Прогресс,-1978.- С.57-79.*

6 Flahault F.*La parole intermediaire. Paris :Seuil, : - 1978*

7 Martin R. *Pour une logique du sens, Paris : Puf, -1923.*

Түйін

Мақалада белгілі бір коммуникативтік жағдайда қалыптасқан айтылымдар сараланады. Осыған орай, атакты ғылым Хайнстың «Айтылымы» туралы тұжырымы сипатталады. Сараланып отырған такырыптың негізі оқушылардың қарым қатынасындағы коммуникативтік ауызша сөйлеу әрекетін қалыптастыру болып табылады. Мәселе сөз аласу деңгейінде және айтылымның прагматикалық ұғымы деңгейінде талданады.

Тірек сөздер: қызметі, ауызекі қарым қатынас, «облыс», семиотикалық материал

Summary

The paper analyzes expressions made under special communicative conditions. The concept of context as condition necessary for communication is introduced. The famous Hymes “Speaking” model is described. The concept of “setting of verbal communication act participants” is starting point in the analysis of discussed problem. This concept includes the number of participants as well as their status (role). The problem is analyzed at two levels: level of expressions exchange and level of pragmatic meaning of expression.

Key words: Functioning, verbal interact, “field”, semiotic material

ӘОЖ 811.512.122'42

ТІЛ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ДИСКУРС

Д.Дауылбаева – Абай атындағы ҚазҰПУ, «Екі шет тілі» мамандығының, 2 курс магистранты

Бүгінгі таңда ағылшын тілін оқыту үлкен шығармашылық ізденіс пен біліктілікті талап етеді. Мұғалім педагогикалық заңдылықтарды неғұрлым жақсы білсе оқу технологиясының талаптары соғұрлым нақты орындалады.

XXI ғасыр лингвистикасында адам танымы мен ой құрылымын тіл арқылы және керісінше, ой құрылымынан тілге қарай бағытталған зерттеулер қарқынды сипат алуда. Оның негізінде ақпараттың молдығы мен қолданбалы лингвистикадағы сұраныс, соған сай ашылған жаңалықтар, адам факторы мен оның тілі арасындағы кешенді байланысты зерттеудің жаңа сатыға көтерілуі жатыр. Дискурс аталатын осы динамикалық мәтінді жаңаша тану барысында мәтін лингвистикасы мен дискурс теориясы деген екі басқа, бірақ бір-бірімен тығыз байланыстағы бағыттар айқындалып отыр. Тіл білімі дамуының кейінгі кезеңінде дискурс теориясына байланысты арнайы зерттеулер өріс алып, дискурс пен мәтінді ажырата көрсетуге ұмтылған еңбектер жариялануда. Тұтас алғанда дискурс мәселесі қазақ тіл білімі үшін жас, әлі толық қалыптаса қоймаған, лингвистиканың пәнаралық сипаттағы саласы. Мақалада дискурстың деңгейлеп оқыту жайлы сөз қозғалады.

Деңгейлеп оқыту – білім беруді жетілдірудің бір жолы. Мақсаты: әр оқушыны оның қабілеті мен мүмкіндік

деңгейіне қарап оқыту мен білім деңгейі ерекшелігіне қарай бейімдеу.

Тірек сөздер: дискурс, тілдік материал, сөйлеу әрекеті, сөйлесім, тіл, сөз, сөйлеу жанры, мәтін, деңгей, қарым-қатынас, дағды

Деңгейлеп оқытудың ерекшелігі:

1. Озат оқушылар өздерінің қабілетімен икемділігін одан әрі бекіте түседі.

2. Әлсіздер оқуға ниет білдіріп, сенімсіздіктен арылады.

3. Оқушылардың оқуға деген ынтасы артады.

4. Оқушы бір, екі адаммен немесе топпен қарым-қатынасқа түсу арқылы диалогты, монологты, сұрақ-жауапты және т.б. меңгере келіп, жұптық, топтық, ұжымдық қатынастарға үйренеді.

1991 жылы Швейцарияның Рюшликон қаласында өткізілген тілді меңгерудің жалпыеуропалық компетенцияларын қарастырған Үкіметаралық симпозиумда бастау алып, Еуропаның барлық елдері мен Ресейде тестіден өткізілген «Жалпыеуропалық тілдік қоржын» (European Language Portfolio) бағдарламасына ұштасқан тілді меңгерудің деңгейлік жүйесі Қазақстан Республикасында да жүзеге асырылуда.

«Жалпыеуропалық тілдік қоржын» - тілдік дамудың деңгейін бағалауға қойылатын талаптарды сипаттайды. Мұнда тілді меңгерудің 6 деңгейі қабылданған. Тілді меңгерудің анықталған осы деңгейлері бойынша тіл үйренушілер өздерінің тілдік құзіреттілігін сөйлесім әрекетінің тыңдалым, айтылым және жазылым түрлері арқылы үйрене алады.

Осындай шетелдік тәжірибелер мен отандық озық дәстүрлер үйлестіріле отырып, тілді оқытудың жаңа бағыттары белгіленді (кесте 1).

Кесте 1. Еуропалық стандарт көрсеткіштері бойынша тілді білу деңгейлерінің жіктелуі

Қарапайым деңгей	A1
Негізгі деңгей (базалық деңгей)	A2
Орта деңгей	B1
Ортадан жоғары деңгей	B2
Жоғары деңгей	C1
Жетік деңгей	C2

Әлемдік білім кеңістігінде орныққан «Шетел тілдерін деңгейлеп меңгерудің еуропалық жүйесінде» белгіленген тілді меңгерудің 6 деңгейі мен олардың сипаттарының негізінде Қазақстан Республикасының өзге тілді жалпы білім беретін орта мектебінің 1-11 сыныптарында ағылшын тілін үретудің деңгейлік құрылымы айқындалды.

Тілді меңгерудің коммуникативтік құзіреттіліктері де осы деңгейлерге сәйкес тандап алынады. Осы қағиданы негізгі ұстаным етіп ала отырып, сабақ ұйымдастырылуы тиіс. Зерттеу тақырыбымыз дискурс болғандықтан, тіл үйренушінің ағылшынша сөйлеу дағдысын қалыптастыру үшін сөйлеудің дұрыс үлгісін көрсету керек. Оқушының сөйлеу дағдысын қалыптастыру үшін: сөзді, сөз тіркестерін дұрыс айтуға үйрету, мәтінді, өлең сөздерді айтқанда дауыстың анық болуын қадағалау, сұрақтарға жауап беру, дұрыс сөйлеуге үйрету, сұрақ қоя білу мен әңгімені бастау, жалғастыру, аяқтай білу қабілетін қалыптас-тыру сияқты жұмыстар қатар өрбіп отырады. Сондай ақ берілген мәтіннің мазмұнын айту мен сөйлеу үлгілерін сауатты түрде құрастыра білуге, диалог арқылы сұхбаттасу сияқты жұмыстар кеңінен жүргізіледі. Осындай жұмыс кең түрде жүрген тұста тіл үйренушінің сөйлеу ерекшелігі күннен күнге дамып, жан жақты артып отырады. Мұнда мәтіндерді көбіне оңайдан қиынға қарай өрбіткен мұғалім үшін тиімді. Яғни, тілді оқытудағы ең басты мақсат - оқушыны сөйлеуге, яғни айтар ойын жеткізе білуге үйрету.

Сөйлеу тілдік қарым-қатынас барысында адамның өз ойын жарыққа шығару процесі, өз сөзін екінші біреуге түсінікті етіп жеткізуі. Сөйлеуге үйрету дегенде мынадай ұғымға мән беріледі: бұл - адам мен адамның тілдік қарым-қатынаста бір-бірімен тілдесуі, сөйлесуі яғни бір адамның өз ойын екінші адамға ауызша жеткізуі, сөйлеуі, айтуы.

Сонымен бірге айтылған ойдың адамға түсінікті болып, оны қабылдау арқылы екінші адамның оған өзіндік жауап қайтаруы. Бұл сөйлеуге үйретудің бір адамға ғана емес мәселе екендігін көрсетеді. Ол тілдік коммуникация арқылы жүзеге асады. Сөйлеу әрекеті-тілді үйрену жолындағы маңызды баспалдақ, қажетті шарт қана емес, ол-адамзаттың қоғамдағы орнын, қызметін көрсететін күрделі әрекет. Өйткені, сөйлеу әрекеті адамдық қасиетті білдіретін басты өлшемдердің бірі [1].

Ауызша сөйлеуге үйрету - тілді жалаң үйрену емес, адамның жалпы ойлау қабілетін кеңейту, жетілдіру деген сөз. Жалпы сөйлеу әрекетін меңгеру үшін мына жағдайларды ескеру қажет: Үйрететін тілде сөйлеуге деген қажеттілік; қоршаған орта, жағдайдың әсері; жеке бастың қабілеті; сөйлеудің негізгі мақсатын айқындау.

Ағылшын тілін оқытуда коммуникативтік мақсатқа жетуде ауызша сөйлеудің маңызы зор. Сөйлеуге үйрету үшін оқыту әдісі ситуативті әдіс болуы керек. Себебі: ситуативтілік сөйлеу әрекетінің табиғи қасиеті болып табылады.

Сөйлеуге үйрету үшін қажетті ситуацияларды мынадай жолдармен беруге болады:

а) «көз алдыға елестетіп көр», «қиялдап көр» деген сияқты т.б. тапсырмалар арқылы ситуациялар құру;

ә) белгілі бір ситуацияны жасайтын сурет немесе ситуацияны дамытатын, күшейтетін суреттер тізбегіне қарап, соның көмегімен сөйлеу;

б) күнделікті өмірдегі болып жатқан жағдайға ұқсас нәрселерді сипаттау [2].

Оқытудың ситуативтілігі оқушылар мен мұғалім арасындағы қарым-қатынасқа негізделген жағдайда ғана сабақ үстінде қатынас ситуациясы пайда болады. Е.Пассов ұзақ жылдар бойы жүргізген ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижесінде коммуникативтік оқытуда «ситуация» мен «ситуативтілікті» анықтап алу қажет екеніне көз жеткізген. «Ситуация» - дегеніміз, қарым-қатынас жасаушылардың, сөйлесушілердің санасында қалыптасқан өзара қарым-қатынасының жүйесі; ал «ситуативтілік-қарым-қатынастармен байланыс» деп қорытынды жасайды. Ол іс-әрекеттерде өзара қарымқатынастарда мынадай жетекші факторлар болады деп көрсетеді: а) статустық; ә) рольдік; б) іс-әрекеттік; в) ізгілік [3].

Сөйлеу дағдысын қалыптастыру үшін, оқыған үзінділері бойынша негізгі кейіпкерлерге сипаттама беру, роман, эсселердің тақырыбын, идеясын талқылау, пікірсайыс, дебат барысында өз ойын әдеби тілде еркін жеткізе білуге дағдыландыру басты мақсат болып табылады.

Ағылшын тілін оқытудағы тіл үйренуші өз сөзін жоспарлай білу икемділігін, мәтін мазмұны мен ағылшын тілін үйрету құралдарын ұштастыра отырып, сөйлеу этикасын пайдалана алуын талап етеді. Сонымен қатар, басқа халықтардың тұрмыс тіршілігімен олардың көрнекті өкілдерінің өмірімен алынған деректермен, бұл халықтар тарихының эпизодтарымен, мәдени ескерткіштерімен, көрікті жерлерімен танысады. Оқулық, оқу кітаптары, газеттегі қарапайым мақалалар арқылы оқушылардың шетелдегі адамдардың өмірімен танысуы олардың жалпы білімділік ой өрісін кеңейтеді. Тіл үйренушінің жан жақты дамуы және олардың тұлға ретінде қалыптасуы үшін тілдік материалмен жұмыс істеу сипаты мен сөйлеу біліктілігінің елеулі мәні бар. Шетел тілі құралдарымен (лексикалық, грамматикалық, фонетикалық) және сөйлесу іс әрекетінің негізгі түрлерімен қарулана отырып, танымдық белсенділік, дербестілік көрсетуі, қорытынды жасай алуы маңызды болып табылады. Біздің мақсатымыз ағылшын тілін үйрену барысында тіл үйренушінің қай деңгейде дискурсқа қатыса алады, қай деңгейде қатыса алмайды, соны анықтап, дискурсқа көтеретін жолдарды көрсету.

Сабақ үдерісінде белгілі бір тақырыпқа және ситуацияларда тілдік материалдар дұрыс таңдалған жағдайда, оқушылар өз қалауларын айтуға және өз пікірін еркін білдіре алады. Ол үшін алдымен сол тақырып аясында көптеген жаттығулар, тапсырмалар орындалуы тиіс.

Осы орайда Л.В.Щербаның сөйлеу әректіне байланысты үшбұрышты аспектісіне тоқталғанымыз жөн (сурет 1).



Л.В. Щерба: «Сөйлеу әрекеті дегеніміз – үздіксіз үрдіс және ол сөйлеу үрдісі мен тыңдаудан тұрады», деген. Бірінші аспекті – сөйлесім. Бұл жерде ғалым түсінігінде айтылым мен тыңдап түсіну процессің ерекше белгілейді. Екінші аспекті – сөйлеу әрекеті. Яғни сөздік қор мен грамматикалық құрылым дұрыс игерілген кезде тіл үйрену де жеңілдене түседі.

Үшінші аспекті – тілдік материал. Яғни сабақ үрдісінде белгілі бір тақырыпқа жаңа сөздер дұрыс таңдалған жағдайда, белгілі бір мөлшерде берілсе, осы үш аспекті бір-бірімен тығыз байланысып, тіл

құрылымына өзгерістер енгізеді.

Жоғарыда көрсетілген тілді меңгеру деңгейлері бойынша дискурстың деңгейлік үлгісін ұсынамыз:

A1 деңгейде - дискурс басталмайды, бірақ оның элементтері болады;

A2 деңгейде - дискурс басталмайды, бірақ оның элементтері болады;

B1 деңгейде - дискурста үйренеді;

B2 деңгейде - дискурсты меңгереді;

C1 деңгейде - дискурста еркін шығалады.

A1 деңгейіндегі дискурс. A1 - білім деңгейіне арналған шет тілін оқыту курсы қарапайым меңгеруге бағытталған және - (ауызекі қолданыс деңгейі - Breakthrough) тілді меңгерудің жалпыеуропалық деңгейіне сәйкес келеді. Бұл деңгейде – тілді оқып үйренуде өте маңызды кезең, осы кезеңде оқу қалай басталса, солай жалғасады. Ағылшын әдіскері Г.Пальмер бұл кезең туралы былай деген: “Take care of the first two stages and the rest will take care of itself” [4].

Ағылшын тілін оқыту кезінде оқытудың мақсатын, тақырыбын, мазмұнын және түрін анықтау және әлеммен, баланың өмірлік тәжірибесімен және тілдік ортамен байланыстыру қажет. Бұл деңгейде тіл үйренуші дискурста шыға алмайды. Себебі бұл деңгейде оның сөздік қоры жеткіліксіз және грамматикалық құрылымын жете меңгермейді. Бірақ дискурстың кейбір элементтеріне жұмыс жасауға болады. Яғни:

- таныс тақырып бойынша өз көзқарасын айту;
- қарапайым ғана дәлел келтіру;
- пікірін сұрау.

Осы элементтер арқылы өз ойын айтуға үйрету диалогтық және монологтық сөйлеу қабілетін дамытуды көздейді. Бұл деңгейде мынадай диалог сөзінің түрлері кіреді:

- мәлімет алмасу диалог;
- этикеттік сипаттағы диалог;
- ритуалдық микро диалог.

Диалог сөзге оқытудың мақсаты – тіл үйренушінің диалог түріне, сөйлеу аясына және сөйлеу тақырыптарына сәйкес коммуникативтік ниетін іске асыруды қалыптастыру болып табылады. Ал монологтық сөйлеуді дамыту нақты тақырыптық жағдайлар шеңберінде қарапайым ой айту қабілетін қалыптастыруға бағытталған баяндау түрі жүзеге асады: өзі туралы, отбасы мүшелері, достары туралы, саяхат, бос уақыты, сүйікті тағамы мектептегі сабақ және т.с.с. ақпарат бере алады.

A2 деңгейіндегі дискурс. A2 - білім деңгейіне арналған шет тілін оқыту курсы негізгі (базалық) меңгеруге бағытталған және тілді меңгерудің жалпыеуропалық деңгейіне сәйкес келеді. (A2 оқыту деңгейі бойынша) бұдан ары қарай да коммуникативтік-мәдениетаралық құзіреттерінің барлық компоненттерін дамыту жалғаса береді: грамматикалық және лексикалық минимумдар кеңейтіледі, тілдік және сөйлеу дағдылары нығайтылады, дискурсивтік және әлеуметтік-мәдени біліктері дамиды.

Бұл деңгейде де тіл үйренуші дискурста шыға алмайды. Себебі оның сөздік қоры мен грамматикалық құрылымы жоғары деңгейде болмайды. Бірақ дискурстың кейбір элементтеріне жұмыс істей аламыз. Яғни:

- Таныс тақырып бойынша өз көзқарасын айту;
- Қарапайым ғана дәлел келтіру;
- Пікірін сұрау;
- Келісу/келіспеу/қолдау/мақұлдамау.

Осы жоғарыда келтірілген дискурстың элементтері арқылы тіл үйренуші қарым-қатынасқа түсе алады. Бұл деңгейде диалог сөзінің мынандай түрлері кіреді:

1. Пікір алмасу диалог сөзі
2. Әңгімелесу диалог сөзі

Ал монологтық сөйлеуді дамыту нақты тақырыптық жағдайлар шеңберінде баяндау және әңгімелеу түрлері жүзеге асады: жанұясы, білімі, кәсібі, жоспары жөнінде, таныс тақырып бойынша қысқа баяндама (қысқа дәлелдер келтіріп, өз көзқарасын түсіндіре біледі).

B1 деңгейіндегі дискурс. B1 - білім деңгейіне арналған шет тілін оқыту курсы орта деңгейді меңгеруге бағытталған және тілді меңгерудің жалпыеуропалық деңгейіне сәйкес келеді (B1-оқыту деңгейі бойынша). Тіл үйренушінің коммуникативтік және жалпыкәсіби құзіреттерін ары қарай дамыту бойынша жұмыстар жасалады. 800-1000 лексикалық бірлікті игеру негізінде олардың беделді сөздігі тереңдейді және кеңейеді.

Бұл деңгейде тіл үйренуші дискурста шыға алады. Себебі A1-A2 деңгейде жинақтаған сөздік қоры жеткілікті, грамматикалық құрылымын жақсы меңгереді. Дискурстың элементтері бұл деңгейде күрделене түседі. Яғни:

- Таныс тақырып бойынша өз көзқарасын айту, болатын әңгімеге дайындықсыз қатысу;
- Дәлел келтіру; себебін түсіндіру;

- Пікірін сұрау;
- Келісу/келіспеу/қолдау/мақұлдамау;
- Әңгімені қостау және оны талқылау;
- Мәдениет саласы (фильмдер, кітаптар, музыка) тақырыптары жайында өз ойларын айту.

Осындай дискурс элементтерін қолдана отырып тіл үйренуші дискурста түседі. Яғни дискурс мынадай сипатта болады: түсініктеме, салыстырма, бағалау, сипаттама ретінде. Бұл деңгейде диалог сөзінің мынадай түрлері жүзеге асады:

- Мәлімет алмасу диалог сөзі;
- Пікір алмасу диалог сөзі;
- Диалог – әңгіме.

B2 деңгейіндегі дискурс B2-білім деңгейіне арналған шет тілін оқыту курсы ортадан жоғары деңгейді меңгеруге бағытталған және тілді меңгерудің жалпыеуропалық деңгейіне сәйкес келеді. Шет тілін меңгеру B2 деңгейіне сәйкес тіл үйренушінің шетел тілінде қарым-қатынас жасау қабілеттерін мәдениетаралық деңгейде қалыптастыру, продуктивтік және рецептивтік материалды тереңдете және кеңейте түсу жұмыстары жалғастырылады.

Бұл деңгейде тіл үйренуші дискурста еркін шыға алады. Себебі A1, A2, B1 деңгейлерінен жеткілікті сөздік қорын жинақтайды және грамматикалық құрылымды жетік меңгереді. Дискурстың элементтері бұл деңгейде одан ары күрделене түседі. Яғни:

- Таныс тақырып бойынша өз көзқарасын айту, болатын әңгімеге дайындықсыз қатысу;
- Дәлел келтіру; себебін түсіндіру;
- Пікірін сұрау;
- Келісу/келіспеу/қолдау/мақұлдамау;
- Әңгімені қостау және оны талқылау;
- Мәдениет саласы (фильмдер, кітаптар, музыка) тақырыптары жайында өз ойларын айту;
- Даулы тезис, болжам жасау;
- Өртүрлі көзқарастарды қарсы қойып салыстыру;
- Қарсы сұрақ қою;
- Түзету, ескерту, нұсқау беру;
- Бірге ойластыруға шақыру.

Бұл деңгейде дискурс мынадай сипатта болады – анықтама, түсіндірме, бағалау, түйіндеме, интерпретация, түсініктеме жасау. Ал диалог сөзінің түрлері төмендегідей:

- Әңгімелесу;
- Сұхбат;
- Айтыс.

C1 деңгейіндегі дискурс. C1 - білім деңгейіне арналған шет тілін оқыту курсы жоғары деңгейді меңгеруге бағытталған және тілді меңгерудің жалпыеуропалық деңгейіне сәйкес келеді. Бұл деңгейде тіл үйренуші еркін дискурста түсе алады. Дискурстың қоғамдық-саяси, педагогикалық және елтанымдық тақырыптарға, сондай-ақ мақалға, цитаталарға өз көзқарасын білдіре алады. Яғни тіл үйренуші еш дайындықсыз еркін әңгімеге, пікірсайысқа, дөңгелек үстелге, дебатқа қатыса алады. Тіл үйренушіні – тұлғаны «мәдениетаралық қатысым субъекті» деңгейінде қалыптастыру соңғы нәтиже болып табылады.

«Мәдениетаралық қатысым субъекті» деңгейіне «екінші (басқа мәдениеттің) тілдік сана» ретінде басқа халықтың бейнесін қалыптастыру, тіл үйренушінің басқа әлемнің тілдік бейнесіне көшуін көрсететін жаңа когнитивтік-лингвомәдени кешендер арқылы қол жеткізіледі. Тілді тілі оқытылып отырған елдің мәдениеті арқылы когнитивтік деңгейде меңгеру тұлғаның болашақ «мәдениетаралық қатысым субъекті-сі» ретінде қалыптасу үрдісін көрсетеді. Адамның когнитивтік әрекеті оның лингвистикалық тұрғыдан дамуында универсалды ерекшелік ретінде көрініске ие, алайда өтуі мен нәтижелілігі жағынан жеке сипатқа ие болады.

Зерттеушілердің пікірінше, біріншіден басқа мәдениеттің элементтерін ұғыну үшін субъект өз мәдениетінде когнитивтік бейнелер ретінде қалыптасқан танымдық стратегияларға сүйенеді; екіншіден, басқа мәдениетті тану үрдісінде өз мәдениетінің анықталған жаңа танымдарына бағдарланады.

Осындай когнитивтік әрекет нәтижесінде субъектінің санасында басқа лингвосоциумның тілі мен әлемі туралы ұғым мен түсінікті бейнелейтін жаңа когнитивтік құрылымдар қалыптасады, өйткені «мәдениетаралық қатысымға» үйретудің мәні басқа тіл өкілінің елі туралы мағлұмат беретін реципиенттің екінші конструкциясын – білімді когнитивтік жүйесін құруда болып табылады [5].

Яғни біз сабақ үдерісінде тіл үйренушіні дискурс деңгейіне шығарудың әдістемелік тұрғыдан қарастырып, деңгейлеп оқыту үлгісін ұсындық. Қорытындылай келе тілдік және шеттілдік білім берудің соңғы нәтижесі «мәдениетаралық қатысым субъекті» тұлғасын қалыптастыру болып табылады. Шет тілін

деңгейлі дискурстық оқыту әдісі мәдениетаралық қатысым субъектісін дайындау зор рөл атқарады.

1 Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. - Минск, 2001. - 521 с.

2 Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педагогических ВУЗов. - М.: Просвещение, 1998 - 232 с.

3 Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: издательство Русский язык, 1977, - С. 300.

4 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических ВУЗов и учителей. - М.: Просвещение, 2002. - 239 с.

5 Құнанбаева С.С. «Қазіргі шеттілдік білім берудің теориясы мен практикасы» - Алматы, 2010.

6 Оқу жылына арналған типтік бағдарлама.

Резюме

На сегодняшний день, обучение английскому языку требует большого творческого труда и квалификации. Если учитель хорошо знает педагогические закономерности, то требования учебной технологии будут выполняться на высшем уровне. В лингвистике XXI века интенсивно исследуют человеческое мышление через язык и наоборот через язык изучают структуру мышления. Большой объем информации и используемый лингвистический спрос, соответствующие открытия и комплексная связь между человеческим фактором и языками легли в основу нового уровня исследования. При изучении нового динамического текста лингвистический текст и теория дискурса определены как два разных, но тесно связанных между собой направления. В период развития науки языка прогрессируют специальные исследования связанные с теорией дискурса, публикуются труды направленные на распознавание дискурса и текста. В общем, проблема дискурса для науки казахского языка еще молода, лингвистическая междисциплинарная область полностью не сформирована. В статье затронута проблема по уровням обучения дискурса.

Один из этих методов - обучать по уровням. Цель: обучать каждого ученика, учитывая его способность, возможность и уровень его знаний.

Ключевые слова: дискурс, языковой материал, речь, речевая деятельность, язык, слова, речевой жанр, текст, уровень, коммуникация, навык

Summary

Today, to teach English demands big creative activity and qualification. If the teacher well knows pedagogical regularities, requirements of educational technology will be fulfilled at the top level. In linguistics XXI th century intensively investigate human thinking through language and vice versa through language study structure of thinking. The big volume of information and the used linguistic demand, the corresponding opening and complex communication between a human factor and languages formed the basis of new level of research. When studying the new dynamic text the linguistic text and the theory of a discourse are defined as two different, but closely connected with each other. During development of science of language special researches connected with the theory of a discourse progress, the works directed on recognition of a discourse and the text are published. In general the problem of a discourse for science of the Kazakh language is still young, the linguistic interdisciplinary area is completely not created. In article the levels of a discourse are given which applied in studying English language. One of these methods – to teach on levels. Purpose: to teach each pupil, considering his ability, opportunity and level of his knowledge.

Key words: discourse, language material, speech, speech act, language, word, speech genre, text, level, communication, skill

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ MULTILINGUAL EDUCATION

УДК №378.016:811.111

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ТРЕХЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ РК

Султан Жанар – магистрант 2 курса, Специальность: два иностранного языка КазНПУ им. Абая

Английский язык в системе трехязычного образования в неязыковых вузах РК. Языковая ситуация в казахстанском обществе на сегодня не в полной мере мотивирует и стимулирует активную реализацию имеющегося багажа знания языков. Это означает, что не сформированы единые требования к использованию языков в институциональной сфере. К примеру, официальное делопроизводство ведется на двух языках, причем во многих регионах документация на государственном языке представляет собой дубликат русскоязычно исполненной документации. На этом фоне представляются непременно обязательными мотивация и стимулирование как познания языков, так и их использования в образовательном процессе.

В условиях интенсивной интеграции культурных сообществ значительно трансформируется и классическая

модель образования, которая при сохранении своих базовых основ начинает генерировать и осваивать новые идеи. Одно из таких новшеств, проявляется в устойчивой тенденции развития полиязычного образования, которое представляет собой действенный механизм, способствующий развитию демократического типа мышления и поведения, коммуникативных навыков и толерантности во взаимодействии социальных субъектов.

Государственные общеобязательные стандарты образования недостаточно предусматривают эту ситуацию, но обладают потенциальной возможностью ее корректировки и регулирования. Поэтому при распределении учебного времени в вариативной части рабочих учебных планов нужно учитывать приоритетность изучения одного из них (южный регион, как правило, нуждается в большем объеме учебного времени на изучение русского языка, северные регионы – казахского).

Ключевые слова: полиязычие; трехязычие; поликультурная личность; языковая политика; лингвистика; лингвокультурология; полиязычное образование; этнолингвистика; этнолингводидактика; интеграция; коммуникативные навыки; лингвокоммуникативный; межкультурно-коммуникативная компетенция

Проблемы языкового образования в неязыковых вузах Казахстана на примере Казахского Национального Аграрного Университета (далее КазНАУ). Стратегическая цель образования была определена в законе об образовании, в культурном проекте триединства языков и в документах о языковой политике в нашей стране. Прежде всего, образование должно обеспечить формирование конкурентоспособной, поликультурной и полиязычной личности.

Полиязычное образование веление времени – целенаправленный, организуемый, нормируемый триединный процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам.

В условиях интенсивной интеграции культурных сообществ значительно трансформируется и классическая модель образования, которая при сохранении своих базовых основ начинает генерировать и осваивать новые идеи. Одно из таких новшеств, проявляется в устойчивой тенденции развития полиязычного образования, которое представляет собой действенный механизм, способствующий развитию демократического типа мышления и поведения, коммуникативных навыков и толерантности во взаимодействии социальных субъектов.

Языковая ситуация в казахстанском обществе на сегодня не в полной мере мотивирует и стимулирует активную реализацию имеющегося багажа знания языков. Это означает, что не сформированы единые требования к использованию языков в институциональной сфере. К примеру, официальное делопроизводство ведется на двух языках, причем во многих регионах документация на государственном языке представляет собой дубликат русскоязычно исполненной документации. На этом фоне представляются непременно обязательными мотивация и стимулирование как познания языков, так и их использования в образовательном процессе.

Методы организации образовательного процесса по изучению языков (прежде всего, государственного и официального) в соответствии с социолингвистической ситуацией конкретного региона связаны с тем, что несмотря на унитарность Казахстана как государственного образования, он в силу своей территориальной целостности охватывает очень разнообразный географический ландшафт, который во многом обуславливает специфику ментальности тех, кто расселяется и обитает в нем. Следовательно, в разных регионах (областях) он создает и разную языковую ситуацию. Связана эта ситуация, в первую очередь, с характером билингвизма, русско-казахским и казахско-русским. Это, в свою очередь, обуславливает и преобладание в том или ином регионе казахско-национального и национально-казахского (к примеру, казахско-уйгурского или уйгурско-казахского) или национально-русского и русско-национального билингвизма. Но особый акцент делается на казахском и русском языках. Этот акцент обоснован тем, что они, в отличие от иностранных, развиваются в естественной языковой среде, но в разной степени активности. Государственные общеобязательные стандарты образования недостаточно предусматривают эту ситуацию, но обладают потенциальной возможностью ее корректировки и регулирования. Поэтому при распределении учебного времени в вариативной части рабочих учебных планов нужно учитывать приоритетность изучения одного из них (южный регион, как правило, нуждается в большем объеме учебного времени на изучение русского языка, северные регионы – казахского).

Позитивность педагогических инноваций и успешность их внедрения в повседневную практику во многом предопределяются не только особенностями социокультурного, экономического, политического обустройства современного общества, но и наследием исторического прошлого, а также интеграцией теоретических разработок из различных областей научных знаний. Поэтому выявление факторов и поиск оснований актуализации полиязычного образования и его предварительной концептуализации были

проведены с учетом:

- 1) принципа историзма, объясняющего необходимость использования генетического метода при установлении историко-педагогических предпосылок зарождения изучаемого явления;
- 2) принципа системности, обуславливающего опору на системный и структурно-функциональный анализ в построении теоретической базы концептуализации полиязычного образования;
- 3) комплексного подхода, репрезентирующего применение совокупности функционального и факторного анализа социолингвокультурологических концепций для определения социально-педагогических условий становления полиязычного образования.

Становления теории и практики полиязычного образования связаны с вышесказанными историко-педагогическими предпосылками:

- исторически сложившийся, естественный для казахстанской языковой ситуации казахско-русский билингвизм, обусловивший высокий уровень разработанности научно-методической базы обучения английскому языку и как неродному языку;

- периферийное положение казахского языка в советском языковом строительстве, явившееся сдерживающим фактором развития его функциональной активности и обусловившего острейший дефицит педагогического опыта в вопросах обучения казахскому языку;

- недостаточность теоретических и прикладных исследований лингводидактических аспектов казахского языка, требующего незамедлительных научно-методических разработок в вопросах обучения английскому языку как родному казахскому и как неродному в условиях исторически обусловленного доминирования русскоязычия и активного вхождения в жизнедеятельность современного общества английского языка;

- Государственный статус казахского языка и реальный уровень его функционального употребления, обусловившие его приоритетность в системе образования, в том числе в содержании языкового образования стали повседневной реальностью;

- вхождение английского языка в лингвокоммуникативное пространство казахстанского сообщества, требующее его институционального изучения в объеме, необходимом для подготовки конкурентноспособного специалиста;

- социально-политические и экономические преобразования в современных полилингвокультурных сообществах, обуславливающие новую языковую ситуацию как объект познания инновационных отраслей педагогики, лингвистики и лингводидактики: этнопедагогики, этнолингвистики и этнолингводидактики. Таким образом, сегодня уже можно говорить о завершении работы по институциональному обеспечению реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы

В этой программе ставится цель - обеспечение трехязычного образования. Базовыми компетенциями трёхязычия являются, евразийская поликультурная коммуникативность и технократичность. В основных положениях концепции говорится о необходимости качественного владения иностранным языком выпускником современной школы – это наиболее актуальная тема в вопросах воспитания профессиональной компетенции у молодёжи, поскольку интенсивные темпы и уровень развития науки и техники в мире требуют свободного владения иностранными языками для более качественного и полноценного получения необходимых теоретических и практических знаний, умений и навыков.

Как отмечает ректор Казахского национального аграрного университета Т.И. Есполов, при осуществлении студенческого обмена существует ряд проблем, среди которых отсутствие достаточного количества студентов, свободно владеющих иностранными языками и отсутствие программ стажировки на иностранных языках.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 02.07.2011 г. №281 «О продолжении эксперимента по раннему изучению английского языка в общеобразовательных школах» на основе типового учебного плана для углублённого изучения учебных предметов, утверждённого приказом и.о. МОН РК от 06.09.2010 г. №445, во всех школах РК во 2-х классах введено изучение английского языка (2 часа).

В ассоциированной ЮНЕСКО школе при КАУ разработана экспериментальная программа, цель которой внедрить объединённую модель обучения казахстанской и американской (Senior High School) школ для обучения и воспитания всесторонне гармонично развитой личности, способной свободно ориентироваться в международном пространстве, свободно владеющей казахским, английским и русским языками, уже в стенах школы определившейся с выбором профессии и получившей знания по её основам, стремящейся найти достойное место в обществе и быть истинным патриотом своей Родины.

В этом направлении проводятся много научные исследования в КазУМОиМЯ, прежде всего следует

отметить, что С.С. Кунанбаева ввела в качестве предмета изучения и овладения иностранным языком понятие «иноязычное образование», так как при таком новом подходе студенты и учащиеся овладевают не просто иностранным «языком и самим себе», а языком при личностно-центрированном лингвокультурологическом подходе, обеспечивающих межкультурную коммуникацию. В концепции формирования многоязычной личности, например, Чам Динь Лама и другие исследовательские технологии обучения разработана на основе языковых универсалий в базовом, английском, а также французском языке – посреднике как промежуточном и изучаемом – русском и казахском языках. Промежуточным он называется такой язык, который помогает личности при сопоставительном усвоении третьего языка. Теория языковой личности рассматривается как целевая модель в технологии обучения и воспитания, предусматривающей самовоспитание и самоактуализацию. Другой пример, трёхязычие – основное требование в учебном процессе Казахско-американского университета, Алматинского колледжа связи при КАУ и школы при КАУ. Вот уже 15 лет Е ГОСО и модульных образовательных программах КАУ по иностранным языкам, казахскому и русскому отведены часы на конкретные лексические и грамматические темы с полным охватом всех возможных жизненных тематик с учётом последовательного роста уровня знаний, умений и навыков и, наконец коммуникативных компетенций, если студент выполнил в полном объеме СРМ и СРМП и осозная роль самоактуализации.

В рабочих программах по языковым предметам должны указываться языковые уровни знаний студентов групп. В кратком содержании занятия не должно быть описательных выражений, а приведены тезисы, раскрывающие основную суть данной темы, то есть определения, формулы, примеры расчётов, таблицы, графики, диаграммы, схемы, рисунки и т.д.

Во всех учебных подразделениях КАУ при разработке раздаточного материала – Hand-outs – требуется разработать глоссарий по теме, который должен состоять из новых терминов, встречающихся при изучении данной темы (от 7 до 15 терминов), для языковых дисциплин от 10 до 15. Глоссарий готовится на трёх языках: казахском, русском и английском. Первым указывают термин на языке обучения и его толкование, затем на двух других языках – только перевод термина.

Это только часть нововведений КАУ по внедрению трёхязычия, по которым работают и учатся студенты школы при Казахско-американском университете. Они способствуют выработке коммуникативных навыков учащихся. Кроме того, обучение на трёх языках и, как следствие, владение ими практически в совершенстве будет способствовать академической мобильности студентов, их умению свободно ориентироваться в международном пространстве и в культуре, и традициях разных народов. А это есть не что иное, как формирование разносторонней, образованной и полиязычной личности.

Итак, в этой связи анализ научных разработок по теории и технологии полиязычного образования позволил судить о достаточно высокой степени изученности следующих проблем:

- категории «содержание образования», множественность типов которого детерминирована педагогическими теориями, моделями образования, комплексом целевых установок и конечных результатов;
- концепта языковой личности как ключевой категории теории языкового образования;
- концепта вторичной языковой личности, коррелирующего с теорией иноязычного образования.

Эти научные идеи свидетельствуют о наличии значительного комплекса педагогических подходов и принципов, которые в результате их системно-целостного изучения и целенаправленной интерпретации составили теоретическую базу концептуализации полиязычного образования, что позволило определить суть понятий «полиязыковая личность» и «полиязычное образование».

По проведенным исследованиям ученых и полученные ими результаты не претендуют на исчерпывающее решение всех аспектов полиязычного образования. Перспективы дальнейших разработок могут быть выражены в исследовании: проблем преемственности полиязычного образования на разных уровнях системы образования; сравнительных аспектов обучения казахскому, английскому и русскому языкам; лингводидактических аспектов разработок и составления учебно-методических комплексов не только языковых, но и неязыковых дисциплин; этнолингводидактики как методологического ориентира в вопросах разработки содержания современного полиязычного образования; зарубежного опыта обучения многоязычию и др.

1 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // ru.government.kz/resources/docs/doc18

2 Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // edu.gov.kz

3 Кондубаева М.Р. Научно-исторические основы формирования культуры речи двуязычного учителя-словесника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 1995. – 339 с.

4 Чан Динь Лам. Полиязычное образование – важнейшая стратегия развития казахстана // Успехи современного естествознания. – 2013. - №7. – стр. 130-132.

5 Казахстан: образование в условиях полиязычия // Педагогика. – М. – 2008. - №6. – С. 124-125.

6 Новые организационные формы и прогрессивные технологии обучения ин. языкам Учебное пособие (Из опыта работы) / А.К. Ахметов; Составитель: докт. филол. наук Кунанбаева С.С. – Алматы: Изд. КазГУМЯ, 1994.

Түйін

ҚР тілдік емес жоғарғы оқу орындарындағы үш тілдік жүйесіндегі ағылшын тілінің рөлі. Көптілді оқыту білім беру - қоршаған әлемде болып жатқан үдемелі өзгерістерге бейімделгіштігін күшейтетін лингвистикалық біліктілігі жоғары дамыған, бәсекеге қабілетті жастардың қалыптасуына септігін тигізетін тұжырымдамалық тұрғыдан жаңа үлгісін құруды көздейді. Осы орайда үш тілде (қазақ, орыс, ағылшын) бірдей оқытуды білдіретін көптілді оқыту бағдарламасының бірегейлігін атап өту керек.

Көптілді білім берудің қажеттілігін түйсіну Еуроодақтың тіл саясатының қарым-қатынас дағдыларын қалыптастырып, болашақ кәсіби салада тиісті лингвистикалық біліктілікті қамтамасыз ету үшін жоғары оқу орындарында, ішінара шет тілінде оқуды қошеметтейтін қағидаларынан да қолдау тапты. Еуроодаққа мүше елдердің білім беру жүйелеріне «ана тілімен қоса екі шет тілі» қағидасының енгізілгенін жариялағаны белгілі.

Демек, осы тұрғыдан алғанда, көптілділік саясатын жүзеге асыру тетіктерінің бірі – педагогтардың лингвистикалық біліктілігін, олардың пәндерді ағылшын тілінде жүргізу қабілетін күшейту болып табылады. Осы мақсатта ҚР оқытушыларының ағылшын тіліндегі біліктілігін арттыру шарасы іске асырылып, «ағылшын топтары» құрылды, дәрістер тек институтта ғана емес, шетел университеттерінде де қолдануды енгізуге болатындығын дәйектеу және түсіндіру. Өйткені «кәсіби ағылшын тіліне» терең бойлау арқылы ағылшын тіліндегі тұлғааралық және кәсіби қарым-қатынас аясында педагогтың тек кәсіби ғана емес, тілдік біліктілігін көтеруге ұмтылысы күрт артып, еліміздің білім беру саласының лингвистикалық (тілдік) капиталы кемелденеді. Сонымен қатар, үштұғырлық (яғни көптілді-лік) енгізу және жоғарыда аталып өткен үш тілді қатар үйрену кезінде кездесетін кейбір қиыншылықтар туралы қарастырылған.

Тірек сөздер: көптілділік; үштұғырлық; тұлғааралық және кәсіби қарым-қатынас; тіл саясаты; лингвистика; көптілділік; мәдениетаралық қатынас; халықаралық-коммуникативтік құзыреттілік; этнолингвистика

Summary

English in three-lingual education system in the non-linguistic universities of Kazakhstan. Under the conditions of intensive integration of cultural communities and significantly transformed the classical model of education, which, while maintaining their basic foundations begins to generate and explore new ideas. One such innovation is manifested in the constant development of multilingual education, which is an effective mechanism to develop a democratic way of thinking and behavior, communication skills, and tolerance in the interaction of social actors.

Language situation in Kazakhstan society today do not fully motivates and stimulates the active implementation of existing baggage knowledge of languages. This means that not established uniform requirements for the use of languages in the institutional sphere. For example, the official paperwork is bilingual, with many regions in the official language documentation is a duplicate of the Russian-speaking executed documentation. Against this background, certainly required motivation and stimulation as knowledge of languages and their use in the educational process.

State educational standards provide enough of this situation, but have the potential to correct and adjust it. Therefore, the allocation of instructional time in the variable part of working curricula should take into account the priority of the study of one of them (the southern region , usually needs more training time to learning the Russian language, the northern regions - Kazakh).

Key words: intercultural communication, learner-centred approach, polylanguage education, triplelanguage; linguistics, linguaculture, communication skills; educational standards; integration; linguacommunicative; intercultural-communicative competence; bilingual; multilingual education

«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. Андатпа 200 сөзден және тірек сөздер 10-12 сөзден тұрады және олар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде болуы 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 (15 сөз) - орысша және ағылшынша, ал егер де орыс тілінде болса, түйін сөз (15 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, парактың жоғарғы және төменгі бос өрістері - 2,5 см; оң жақтағы - 1,5 см; сол жақтағы - 3 см. болуы керек;

2.2. ӘОК - 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. Андатпа 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, Жамбыл көшесі, 25, Абай атындағы ҚазҰПУ, жұмыс телефоны - **8(727) -2 91-40-87**, 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 (200 слов) и ключевые слова (10-12 слов) на трех языках (на казахском, русском и английском).

1.3. Содержание статьи: а) введение, б) анализ, в) практическая часть (если есть), г) заключение, д) список литературы, е) резюме из 15 слов: 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, вуза полное и сокращенное название), 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 – 1,5 см, левое – 3 см;

2.3. УДК - в левом верхнем углу прописными буквами (кегль №13);

2.4. Фамилия, инициалы автора (соавтора) - по центру полужирным строчным шрифтом, (кегль №13),

следующая строка - место работы, город, страна;

2.5. Название статьи - через интервал полужирным прописным шрифтом (кегель №13);

2.6. Аннотация и ключевые слова - на языке оригинала (кегель №12);

2.7. Текст статьи - через интервал (кегель №14);

2.8. Список литературы (кегель №13);

2.9. 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. Жамбыла, 25, КазНПУ им. Абая, контактный телефон - **8(727) -2 91-40-87**, 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 (200 words) and key words (10-12 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 consists of 15 words (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: 25 Jambyl Str. Abai KazNPU, Almaty

Tel: 8 (727) -2 91-40-87, 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**

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы

Серия «Полиязычное образование и иностранная филология»

Series «Multilingual education and philology of foreign languages»

Басуға 29.12.2014 қол қойылды. Пішімі 60x84 ¹/₈

Қаріп түрі «Тип таймс» RISO басылым.

Көлемі 16,75 Таралымы 300 дана. Тапсырыс 279.

050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университетінің «Ұлағат» баспасының
баспаханасында басылды