

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

**Вестник Казахстанско-Американского
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 2
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

Усть-Каменогорск
2013

ББК 74.04

В 38

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен общим проблемам филологии. Тематика статей представлена на казахском, русском и английском языках и рассматривает вопросы лингвистики и литературоведения, казахскую филологию, межкультурную коммуникацию и практику перевода, вопросы преподавания языков, методику изучения языков, использование ИКТ в обучении иностранных языков.

Материалы сборника адресованы научным сотрудникам, профессорско-преподавательскому составу вузов и студентам, работникам образования.

Журнал выходит 6 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

Главный редактор – Е.А. Мамбетказиев
академик НАН РК, профессор

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

**Редакторы – Л.И. Абдуллина,
А.Н. Нурланова,
Ю.В. Новицкая**

**Корректоры – О.В. Чумаченко,
Н.К. Тургумбаева,
А.Ж. Абыбаева**

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие проблемы филологии. – Усть-Каменогорск, 2013. – 186 с.

B $\frac{4304000000}{00(05)-13}$

ББК 74.04

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК. Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2013

УДК 81: 29

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ
ДРЕВНИХ АЛАНОВ В СВЕТЕ ТРУДОВ АБУ РЕЙХАНА БИРУНИ (К 1040-
ЛЕТИЮ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО-ЭНЦИКЛОПЕДИСТА)**

Соегов М.

Прославленный сын среднеазиатских народов, великий хорезмийец с мировым именем, непревзойденный ученый-энциклопедист Абу Рейхан Бируни (973–1050) оставил следующее ценное сведение по теме данного нашего сообщения, русский перевод которого гласит примерно так: «Это род аланов и асов, и язык их теперь смешанный из хорезмийского и печенежского». Примечательно то, что, используя в целом контекст соответствующего труда Бируни, современные русскоязычные исследователи интерпретируют указанные слова великого средневекового ученого несколько простирающе: «У Бируни имеется сообщение, что асы или аланы ранее жили вместе с печенегами по нижнему течению Аму-Дары, а затем после того, как эта река изменила свое русло, переселились на берега Хазарского моря. Далее этот автор замечает, что язык этих асов – алан состоит из печенежских и хорезмийских языков» [Артамонов 1962, с. 407]. «Аль-Бируни в одной из своих работ отмечает, что на территории туркмен раньше жили аланы и что в его время язык их стал смешанным из хорезмийского и печенежского» (А. Ю. Якубовский) [Советская этнография 1947, с. 324]. Сюда же следует добавить следующее утверждение М.З. Закиева, согласно которому «хорезмийцам лишь по некоторым словам, сохраненным в арабских источниках, приписан иранский язык подобно тому, как иранисты навязали этот язык и тохарам, и согдийцам, и другим историческим народам. На самом деле хорезмийцы были в основном тюркоязычными и входили в массагетский союз племен, которых древние отождествляли с гуннами. По сообщению Аль-Бируни, хорезмийский язык был близок печенежскому, который в свою очередь, по сообщению переводчика Иосифа Флавия, напоминал аланский/ ясский язык» [Закиев 1995, с. 38–57].

Выдающийся российский тюрколог XX века В. В. Бартольд (1869–1930), ссы-

ляясь на английского востоковеда Хирта, писал: «Хирт делает вывод, что туркмены – потомки покоренных хуннами алан, и выражает мнение, что установление этого факта будет способствовать выяснению генеалогии туркменского народа... Такое мнение выражал еще в 1896 г. Аристов» [Бартольд, с. 551]. Исходя из указанных постулатов, мы ниже попытались еще раз констатировать общие вопросы концептуального характера, а также рассматривать некоторые конкретные вопросы, которые связаны с этнолингвистической историей древних аланов.

Все без исключения древние и средневековые авторы при описании аланов и асов/ясов или не затрагивают их языковую принадлежность, или же перечисляют их среди тюркоязычных народов и племен, не говоря уже о более древних усуней – предполагаемых предков асов и аланов, которые согласно китайским источникам, являясь современниками и соседями азиатских хуннов (хунну/ сюнну), бесспорно были тюркоязычными. В этом вопросе прав М.А. Хабичев, когда утверждает, что «аланы возглавляли гунское (европейские хунны – М.С.) нашествие на Запад и перешли Гибралтар. Во всех летописях народов Востока и Европы, древнеписьменных памятниках, древних исторических трудах их называют тюркоязычными племенами. Ни в одном древнем источнике аланы и ясы не считаются ираноязычными» [Хабичев 1992, с. 179]. Тем не менее, вопреки здравому смыслу в последние столетия, в частности XX веке, в мировой, особенно в русскоязычной исторической и филологической науке господствовало мнение об ираноязычности древних аланов, которое было связано с усилением скрытого евроцентризма, выраженного в отношении тюркских народов в форме иранизации (индоевропеизации) их древней истории в целом, и научным авторитетом отдельных ученых (Миллер, Абаев и др.) – в частности.

Научная несостоительность существовавшего вопреки здравому смыслу взгляда об ираноязычности древних аланов с течением времени становится все более очевидной, порождая обоснованные сомнения у специалистов. Но это еще не означает окончательное решение всех проблем, связанных с языковой принадлежностью древних аланов, ибо в силу накопленного в науке безрезульятного опыта, а также по инерции многолетней ненаучной «традиции» этой области знаний у не уведомленной аудитории (например, в Интернете) все еще не утекают страсти вокруг вопроса об ираноязычности/ тюркоязычности аланов. Поэтому результаты проведенных исследований – последние достижения науки нуждаются в широкой и ежедневной популяризации. Вместе с этим необходимо также продолжить исследования по данному направлению. Это, во-первых. А во-вторых, признание в науке тюркоязычности аланов является само по себе не только итогом предыдущей работы ученых, но и служит для них точкой опорой – прочной позицией и незыблемым аспектом для новых плодотворных исследований по алановедению. По существу перед исследователями открываются новые горизонты для проведения более глубоких и разнообразных разработок по аланской тематике.

Испанский исследователь Агустин Алемань в своей работе «Аланы в древних и средневековых письменных источниках» (русский перевод: М., 2003) приводит около 600 отрывков из трудов приблизительно 200 авторов, писавших об аланах [Алемань 2003]. Первичные сведения о них содержат работы китайских, греческих и римских авторов древности, а в средние века аланами живо интересовались представители арабов, персов, армян, грузин и других народов. Арабоязычный географ и историк Абу-л-Фида (Абульфеда, 1273–1331) сообщает: «... аланы являются тюрками, которые приняли христианство... В соседстве находится народ тюркской расы, называемый асами; этот народ того же происхождения, той же религии, что и аланы» [См.: Алиев].

Другой арабоязычный автор Ибн Рушта еще в 903 году утверждал, что «народ аланов состоит из четырех племён, но

благородство и царская власть принадлежат племени, называемом D.hsas. Царь аланов называется B.gay.g, имя, которое носят все их цари» [См.: Асы–аланы]. Спустя более тысячи лет, историк-этнограф А. Бахтиаров в своей статье «Осколки “исчезнувших” аланов», опубликованной в 1930 году, также указал на деление ходжамбазских туркмен-оламов (бывших аланов) ровно на четыре рода (племени). Из них, как показывают наши полевые записи, представители рода хеким (т.е. häkim «правитель») считаются беками, и их предки в далеком прошлом правили народом оламов (аланов). Можно предположить, что аланская племя начала X века D.hsas соответствует позднейшему роду хеким туркмен-оламов.

Четырехкрылое деление аланов (оламов) было связано, скорее всего, с объединением в единый народ под общим названием «алан» асов (усуней) и самих аланов, каждый из которых имел двухкрылое деление. Как известно, их сородичи древние огузы-туркмены (хунны) также имели двухкрылое внутреннее деление.

Из хорезмийских авторов, спустя 600 лет после Абу Рейхан Бируни, хивинский хан и историк Абу-л-Гази Бахадур-хан (1603–1663) в своем историческом трактате «Родословное древо туркмен» сообщает о туркменском племени «олам-ургенчи» (т.е. оламах из Ургенча) [Кононов 1958, с. 74]. Можно с уверенностью предположить, что эти двое ученых писали об одном и том же этносе. В силу разных обстоятельств в данном историческом этнокультурном регионе и в данном историческом периоде прежний народ «аланы» трансформировался в последующее племя «оламы», которое вошло самостоятельным компонентом в состав современного туркменского народа [См.: Соегов 2010, с. 133–142]. А.А. Росляков в своей работе «Происхождение туркменского народа» считает, что аланы появились в современной территории Туркменистана еще две тысячи лет тому назад, и долихокефалия (длинноголовость), красивый наряд, а также некоторые виды конских украшений перешли ко всем другим туркменским племенам непосредственно от аланов [Росляков 1962, с. 12].

Аланы были большой группой коче-

вых племен (отдельным народом), которая впервые упоминается во II веке до н. э. в китайских анналах династии Хань далеко на востоке [Алемань 2003], в то время, когда хунну (азиатские гунны) были северными соседями Китая [Бичурин 1950, с. 39; Eberhard 1996]. Гунны как единый народ заново сложились в Европе на основе тюркоязычных азиатских хуннов (хунну) между II и IV веками в Приуралье с участием отдельных племен угров и сарматов (аланов). Тем не менее, хунну и гунны являются одним и тем же народом, хотя в некоторых работах их рассматривают как два самостоятельных народа.

Самой древней и первоначальной исторической прародиной аланов (массагетов) следует признать Среднюю Азию (в основном территорию современного Туркменистана). О не ираноязычности массагетов (аланов) свидетельствует тот исторический факт, что в 530 г. до н.э. состоялось решительное сражение между персами и массагетами. Сам «отец истории», древнегреческий ученый Геродот (между 490 и 480 гг. – около 425 г. до н. э.), дал ему такую оценку: «Эта битва, как я считаю, была самой жестокой из всех битв между варварами». Массагеты победили, почти все персидское войско пало, погиб и царь Кир II Великий, правивший Персией 29 лет (с 558 до н. э.), завоевавший Мидию, Лидию, греческие города в Малой Азии, значительную часть Средней Азии и покоривший в 539 г. до н.э. Вавилон и Месопотамию. Средневековый историк Павел Орлов указывает даже количество убитых персов в этом сражении, может быть, несколько преувеличенное – 200 тысяч, причем «в живых не остался ни один, кто мог бы быть вестником столь великого поражения» (цитируется по книге В.А. Кузнецова «Очерки истории алан». Владикавказ, 1992) [См.: Массагеты и асии]. Такая страшная битва никак не может разыграться между родственными, ираноязычными народами, и противники, воевавшие в этом сражении, несомненно, были неродственными, разноязычными народами. В последующем на основе исторических преданий иранцев это и некоторые другие сражения, состоявшие между древним Ираном и древним Тураном, вошли в знаменитую

поэму «Шахнаме» Абулькасима Фирдовси (около 940 г. – 1020 г. или 1030 г.).

Соседние туркменские племена (в частности, эрсары, сурхи и др.) до недавнего времени оламов именовали *хыйра олам* [*hyýra olam*], которое по-русски будет звучать примерно как ‘строптивые, своевольные, непокорные оламы’. Этим эпитетом пользовались иногда сами оламы-туркмены для характеристики друг друга. Являясь крупным тюркоязычным этническим образованием Евразии, аланы (предки оламов), никогда не покорились полностью гуннам (хунну), хотя составляли с ним единую военную силу, и находились с гуннами в компромиссных отношениях. Об этом свидетельствует тот современный факт, что представители колена *гунеш* [*güneş*] (прямые потомки гуннов) туркмен-эрсарынцев, к оламам относились всегда очень уважительно и обращались к ним со словами *Олам ага!* [*Olam ağa!*] ‘О, мой старший брат Олам!’ [Соегов 2008, с. 329–330]. У карачаевцев-балкарцев – прямых потомков древних аланов, этоним «алан» сохранился также как обращение друг к другу. Знающие люди отмечают одну важную деталь: слово «алан» используется в значении «сородич», «соплеменник» и исключительно при обращении к людям, понимающим язык балкарцев и карачаевцев, т. е. практически только к соплеменникам.

Одним из свидетельств о не ираноязычности, а именно тюркоязычности древних аланов является то, что в прошлом в составе оламов наряду с «искусно» туркменскими (т.е. аланскими) племенами (их всего четыре) присутствовали также как самостоятельное подразделение *гуллар* [*gullar*] ‘рабы’, которые отличались от остальных оламов своеобразным строением лица и носа, а также густым покровом тела темно-черными волосами. Для обозначения их женской половины использовался термин *чоры* [*çory*] ‘рабыня’. Их дальних предков еще в детстве привезли в качестве трофея в результате набегов (аламан) на Иран или же как будущую рабочую силу купили у работогородцев. В недалеком прошлом туркмены-оламы, называя их *торбада гелен* [*torbada gelen*], ‘привезенными в мешках’, не женили своих сыновей на их дочерей и не выдавали своих дочерей в же-

ны за их сыновьями (из полевых материалов автора). Если бы когда-либо оламы (аланы) были бы ираноязычными, никогда не стали бы поступать подобным образом со своими историческими сородичами. Следует также отметить, что по мнению местного любителя-этнографа из Ходжамбаза Гандыма Худдыева оламы (аланы) никогда не имели и не имеют в своем составе подразделение *гуллар* [gullar] ‘рабы’, и оно является выдумкой отдельных людей, легких на язык.

По нашим наблюдениям, впервые в современной науке вопросами этнической связи туркмен-оламов, проживающих в Ходжамбазском этрапе нынешнего Лебапского велаята Туркменистана, с древними алантами занимался в конце двадцатых годов прошлого столетия видный историк-этнограф А. Бахтиаров (настоящая фамилия: Г.И. Карпов, 1890 – 1947) [См.: Соегов 2011 (II), с. 317–329], хотя еще в IV веке Аммиан Марцеллин (330–395) описывал аланов в сопоставлении с гуннами и писал, что по образу жизни аланы напоминают гуннов, однако они более цивилизованные в сравнении с гуннами [См.: Аланы]. Как известно, тюркоязычность гуннов (хуннов, хунну) в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, и неслучайно аланских царских имён собственных Аддак, Респендиал, Гунерих и Сарозий можно сравнивать с оламо-туркменским словами соответственно Atak, atda, ata «отец», Ruslan, arslan «лев», Gün «Солнце» и Sary özi «рыжий», «белокурый» [Еще см.: Соегов 2011 (III), с. 258–259].

Пришли оламы (аланы) в Ходжамбазский этрап, как передают старики, с полуострова Мангышлак, где у них имелось большое укрепление под названием Аланкала. Данный топоним напоминает Алханкалу, раннюю столицу алан в Северном Кавказе. Район Мангышлака и прилегающие местности во II–III вв. служили областью кочевания аланских племен. В юго-восточной части Хорезмского оазиса по старым картам обнаружены топонимы: урочище Кырк-алан (сорок алан) на правом берегу Амударьи и канал Алан-яп – на левом [См.: Соегов 2011 (I), с. 184–185].

Мужчины у оламов предпочитали белый цвет одежды. Оламской женской

головной убор хасава также украшали обычно белыми платками. У осетин (современные потомки северокавказских аланов) белой была одежда невесты во время свадьбы, жених также старался быть в белой черкеске. Много общего можно найти в традиционных женских танцах осетин и оламов, которые не присущи другим этническим группам туркмен. Идентичные названия предметов материальной культуры содержат диалект оламов-туркмен и язык карачаевцев и балкарцев – прямых потомков древних аланов.

Специалисты обратили внимание на тот факт, что между коврами полукочевников Кавказа и коврами туркменов нет существенной разницы. Ибо полукочевая культура ковроделия проникла на Кавказ и Турцию через туркмен, в том числе – сальров и оламов. Последние относятся к потомкам аланов ушедших на Кавказ из Туркменистана. Беширские ковры искусственно относят к эрсаринским. При этом само название «беширский орнамент» не было этническим. В ауле Бешир Ходжамбазского этрата живут потомки древних сальров и оламов. Первенство внутри этих двух групп по ковроткачеству держали оламы (в древности – аланы), искусству которых и принадлежит красота беширских-эрсаринских ковров [См.: Кадыров].

В конце статьи хотелось бы остановиться об одном небезинтересном лингвистическом вопросе, а именно о древнеаланском апикальном согласном [з (ձ)], утраченном в карачаево-балкарском и сохраненном в туркменском языке. О происхождении апикальных согласных [з] и [с] туркменского литературного языка и большинства его диалектов, которые в других родственных языках, кроме башкирского, имеют употребление в своем дорсальном произношении, у тюркологов нет единого мнения. Некоторые учёные считают эти звуки туркменского языка остатками иранского субстрата. По нашему мнению, данные звуки были присущи диалектам древних тюркоязычных аланов (массагетов), часть которых переселилась на Северный Кавказ и стала предками современных карачаевцев и балкарцев. В последующем карачаево-балкарский язык испытывал сильное влияние тюркских языков

кыпчакской группы, в результате чего утратил свои апикальные согласные звуки [з (дз)] и [с (дс)], заменив их соответствующими дорсальными согласными. Предки же современных осетин и некоторых других народов Кавказа, которые находились долгое время в составе государственных объединений древних аланов, где господствовал их язык, приняли от них в свой язык апикальные согласные [з] и [с] и сохранили их в несколько видоизмененных вариантах до наших дней. Древнеаланский [з (дз)] проник также в украинский и некоторые другие славянские языки. Что касается турменского (древнеаланского) апикального согласном [с], то он во многих указанных выше языках или их диалектах превратился в аффрикат [ц], то есть [тс], а исторически [дс].

Таким образом, турменский апикальный согласный [з] и осетинский согласный аффрикат [дз] имеют общее аланское происхождение. Вполне допустимо, что данная гипотеза может быть использована в отношении японского согласного [дз], согласно которой исторически следует считать современный турменский апикальный [з] через древнеаланский язык, одним из общалтайских (праалтайских) звуков [Еще см.: Соегов 2010, с. 133–142; Соегов 2011 (IV), с. 73].

Как известно, общепринятая классификация тюркских (алтайских) языков, предложенная еще в 1952 году Н.А. Баскаровым, хронологически начинается с хуннской эпохи (хунну, гунны) [См.: Алиев 1972, с. 10]. Уже установленная наукой тюркоязычность древних аланов, которые являются дохуннским суперэтносом, в будущем, несомненно, вовлечет собой необходимости внесения серьезных изменений в существующую классификацию языков.

Данную статью, возвращаясь к ее началу – в эпоху Бируни, хотим завершить словами С.П. Толстова, включенными в десятую главу его знаменитого труда «По следам древнехорезмийской цивилизации», которая названа «Время Бируни», и содержащими ценные сведения об огузах – прямых предках современных туркмен: «Этнические огузы X в. – результат дальнейшего развития скрещения туземных приаральских племен массагетско -аланского проис-

хождения с внедряющимися с востока элементами. Если эфталиты – продукт скрещивания массагето-алан с гуннами, то в лице сыр-дарьинских огузов мы можем видеть этническое переоформление тех же эфталитов, смешавшихся с собственно тюркскими элементами, внедрившимися сюда из Семиречья в VI–VIII вв... Огузская культура X в. – прямое развитие эфталитской культуры V–VI вв.» [Толстов 1948, с. 245]. А сам Абу Рейхан Бируни в той золотой в истории науки эпохе, как пишет об этом тот же С.П. Толстов, наряду с привлеченным хорезмшахом к своему двору великим согдийским ученым Абу-Али ибн-Синой (Авиценна), явился украшением придворной «Академии» Мамуна II и первым советником хорезмшаха [Там же, с. 234].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аланы*. Борьба аланов с гуннами. Цитю по сайту в Интернете <http://historic.ru/books/>
2. Алемань А. Аланы в древних и средневековых письменных источниках. М., 2003. Цит. по сайту в Интернете: <http://www.iriston.com/> (05.08.2010.)
3. Алиев К. Асы (ясы) и вопрос о их происхождении в свете письменных источников периода Золотой Орды (XIII–XVI вв.). Цит. по сайту в Интернете <http://kumukia.ru/>
4. Алиев У.Б. Синтаксис карачаево-балкарского языка. М., 1972.
5. Артамонов М.И. История хазар. Л., 1962.
6. Асы-аланы. Цит. по сайту в Интернете http://mirslovarei.com/content_his/
7. Бичурин (Иакинф) Н.Я. Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена, т. I. М.-Л.: Издво АН СССР, 1950.
8. Бартольд В.В. Сочинения, том II, часть I.
9. Закиев М. Аланы: Кто они? // Татары: Проблемы истории и языка (Сборник статей по проблемам лингвоистории, возрождения и развития татарской нации). Казань, 1995. С. 38–57. Цит. по сайту в Интернете: <http://kavkaznasledie.ru/>
10. Кадыров Ш. К проблеме системного изучения истории турменского ковроткачества. Цит. по сайту в Интернете:

- <http://www.central-eurasia.com/>
11. Кононов А.Н. Родословная туркмен. Сочинение Абу-л-Гази хана Хивинского. М. – Л., 1958.
 12. *Массагеты и асии*. Цит. по сайту в Интернете: <http://fandag.ru/>
 13. Росляков А.А. Туркмен халкынын гелип чыкышы. Ашгабат, 1962.
 14. *Советская этнография*, VI–VII. V. М.-Л., 1947.
 15. Соегов М. Древние аланы и современные туркмены // Древняя материальная культура Туркменистана и ее место в развитии мировой цивилизации. Материалы международной научной конференции. Ашхабад, 2011.
 16. Соегов М. Еще раз о статье, посвященной «изчезнувшим» аланам // Türkmen ylmy Galkynyş we halkara gatnaşyklar ýolunda (Ylmy makalalarý ýýgyndysy – 2011-1). Aşgabat: Ylym, 2011.
 17. Соегов М. Из опыта реконструкции некоторых пластов лексики языка древних аланов // Актуальные вопросы карачаево-балкарской филологии. Нальчик,
 - 2010.
 18. Соегов М. Как можно восстановить язык древних аланов? // Mahmut Kashgarly – the Founder of Scientific Turkology. Abstracts of Reports of the International Scientific Conference. Ashgabat, 2008.
 19. Соегов М. К этимологии некоторых личных имен древних аланских правителей // Бронзово-железный век и материально-духовное наследие туркмен. Материалы Международной научной конференции. Ашхабад, 2011.
 20. Соегов М. О древнеаланском апикальном согласном [з (дз)], утраченном в карачаево-балкарском и сохраненном в туркменском языке // Язык, культура, этикет в современном полигническом пространстве. Материалы Международной конференции. Нальчик, 2011. (IV)
 21. Толстов С.П. По следам древнекорезийской цивилизации. М., 1948.
 22. Eberhard W. Çin'in Şimal Komşuları. Bir Kaynak Kitabı. 2. baskı. Türkçeye Çeviren Nîmet Uluğtağ. Ankara, 1996.

УДК 808.5

РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ФУНКЦИЯ ЛОГОСФЕРЫ (К ГЕНЕЗИСУ РУССКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА)

Котова Л.Н.

Среда обитания человека – среда «определенной словесной культуры», которая имеет ярко выраженную культурно-историческую специфику. Сегодняшняя социокультурная ситуация свидетельствует о том, что мы являемся свидетелями становления культуры нового – гармонизирующего – типа. «Направленность ее, уравновешивающая отношения мира и человека, ведет к пониманию диалогического принципа их бытия и взаимодействия» [Михальская, 1990, 51]. В условиях информационного общества практика диалога расширяется до ранее никогда не свойственных ему масштабов. Обращение к вопросам, затрагивающим разные аспекты речевого общения, показывает, что многие проблемы здесь не только не решены, но и не поставлены. В частности, существенно-

го переосмыслиения требуют вопросы о сущности и оценке результативности диалога, о культуроspecificности той или иной действующей модели диалогического общения, коренящейся, в свою очередь, в культуроspecificности риторического идеала.

1. Признаки риторического идеала

Риторический идеал обычно понимают как «принадлежность системы идеалов данного сообщества, это ментальный образ, некий идеальный образец речи, причем речи не просто "приемлемой", "нормальной", "допустимой", которая описывается понятием "нормы речи"» [Михальская 1996, 53]. Риторический идеал формируется в определенной логосфере – речевой среде той или иной культуры – и является

ее основой, структурным каркасом и, как таковой, «обладает тремя важнейшими свойствами: он изменяется исторически вместе с изменением породившей его культуры, он неодинаков в разных культурах, т. е. обладает культуроспецифичностью, и, наконец, он очень тесно и даже прямо связан с особенностями социальной модели, социального устройства» [там же, 45]. Формулируя признаки, существенные для типологии риторических идеалов, А.К. Михальская рассматривает четыре типа отношений, определяющих специфику речевой ситуации. Это важно потому, что «преобладающий в социуме тип речевых (риторических) ситуаций оказывает формирующее и структурирующее влияние на речевой (риторический) идеал как часть культуры этого социума, определяя тип этого идеала, а тем самым – "формулу логосферы" данной культуры» [там же, 55]. Признаки речевых ситуаций позволяют построить ряд бинарных оппозиций, которые дадут представление об особенностях риторического идеала. Первой в этом ряду стоит оппозиция «монологичность /диалогичность по содержанию». Именно с ней связано отмеченное выше противопоставление субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. По мнению А.К. Михальской, это выглядит так: «представление людей о хорошей речи и правильном речевом поведении связаны с тем, каким Homo sapiens – Homo eloquens – человек говорящий – видит своего партнера по общению – принципиально таким же, как он сам, – живым, чувствующим, активным и деятельным субъектом или неким сосудом, который нужно наполнить, некоей tabula rasa – чистым листом, который надо исписать, неким объектом, которым можно и должно манипулировать. Традиционно первую разновидность рассматриваемого отношения человека к партнеру по общению – *субъект-субъектную*, симметричную, – называют *отношением диалогическим*. Так в психологии, в педагогике, в лингвистике, в коммуникологии, вообще в науках гуманитарного круга, которые имеют дело с поведением человека в общении. Вторую разновидность этого отношения – *субъект-объектную* – традиционно называют *монологической*. Это не случайно. В

самом деле, нередко бывает именно так, что симметричные субъект-субъектные отношения реализуются в общении в речевых формах диалога, тогда как асимметричные субъект-объектные – в формах монологических» [там же, 58]. Первая разновидность характерна для бесед Сократа, который «увидел в другом себя самого, или увидел себя самого как другого, и превратил этого другого в собеседника. Так и начался диалог, так возникла подлинная беседа» [там же]. В отличие от него софисты не умели и не считали нужным беседовать: «внутренний мир адресата и сам адресат интересовали софистов прежде всего как пассивный объект манипуляций со стороны оратора, объект воздействия» [там же, 59]. Вслед за А.К. Михальской назовем симметричные субъект-субъектные отношения (первую разновидность) «диалогическими по содержанию, а не по форме». Именно такие отношения предполагает «подлинный» диалог. По сути дела, это – единственный вид диалога, заслуживающий внимания в контексте проблемы эффективности (успешности) речевого общения.

Однако в основу риторического идеала могут быть положены не только симметричные, но и асимметричные отношения. Следовательно, можно говорить о монологичности/диалогичности риторического идеала в той или иной логосфере. Этот признак А.К. Михальская предлагает рассматривать по двум направлениям – по форме и по содержанию. Она отмечает интересную закономерность: только симметрия отношений делает диалог подлинным, даже если по форме имеет место монолог. И наоборот. Примером первого соотношения может являться православная проповедь, в которой ясно прослеживается «твердое чувство реальности чужой души, которое характерно для наших (т. е. собственных русским) отношений с людьми» (В. В. Зеньковский), хотя по форме это – монолог священника перед паствой. На принципиально других основаниях строится «наставническо-панибратская» (О. Серебрякова) евангелическая проповедь протестанта, который «видит адресата как некую "пустоту", которую надо заполнить своим собственным содержанием, заменить отсутствующую или наличную ("непра-

вильную") картину мира (в отношении к вере) собственной картиной – "правильной" [Михальская 1996, 64]. Эта проповедь насыщена риторическими приемами, фигурами диалогизации и идентификационными формулами. По форме это, скорее, дидактический атрибут. Но лишь по форме: предлагая аудитории вопросы и доказательства, оратор оставляет выбор за слушателем. Однако, замечает А.К. Михальская, «все использующиеся средства убеждения предоставляют этот выбор скорее формально, чем по существу: проповедник не слишком верит в умственные и духовные способности своих слушателей, да и не очень интересуется их внутренним миром: ведь он предлагает им свой собственный мир и обосновывает перед ними свой собственный выбор» [там же, 67]. Отношение к адресату у православного и протестантского проповедников прямо противоположно: «если православный проповедник говорит, чтобы пробудить ответное религиозное чувство, пусть всего лишь дремлющее, но долженствующее проснуться у человека-брата, то американский проповедник – чтобы "заполнить пустоту" в душе адресата "своим" содержанием или чтобы "выкинуть ненужное", а затем заполнить образовавшуюся лакуну. Если православная проповедь демонстрирует бережное уважение к духовному суверенитету личности слушателя и к его "личностным границам", то евангелическая проповедь это скорее попытка "нарушить суверенитет", вторгнуться в личностные границы, завоевать личностное и духовное пространство ("территорию")» [там же].

Итак, подразделение признака монологичности / диалогичности по *форме* и по *содержанию* – принципиально.

Другим важным признаком речевого идеала является оппозиция «агональность / гармонизация». Эту разницу, замечает А.К. Михальская, описали еще древние греки: «речь может быть понята и осуществлена как борьба, причем борьба и победа составляют главную цель общения (вспомните Эриду "злую"). Но речь может пониматься и реализовываться также и как совместное движение к истине, как отношения гармонизации, примирения, поисков консенсуса (Эрида "благая"). "Военную"

модель общения назовем агональной, а "мирную" – гармонизирующую» [там же]. Автор цитирует чрезвычайно интересную в этом плане работу русского философа Н.Ф. Федорова о сущности современной цивилизации, которая «в противоречие традиционным ценностям русской культуры, "пришла к тому, что все, предсказанное как бедствие при начале конца, – под видом революции, оппозиции, полемики, вообще борьбы – стало считаться условием прогресса», она освободила "страшную силу небратства" с его крайним разделением личностей. Жить же нужно "не для себя (эгоизм) и не для всех (альtruизм), а со всеми и для всех"» [Цит. по Михальская 1996, 68]. Принципиальная разница в понимании смысла жизни и общения – именно в телеологическом аспекте – привела, считает А.К. Михальская, к противопоставленности западного и русского риторических идеалов и добавляет: «Такая же противоположность обнаруживается между традиционным русским речевым идеалом и речевым идеалом тоталитарных сообществ современности» [там же]. Различия в системах общественных идей проявляются в различиях риторических идеалов: «немирные», «небратские» состояния человеческих сообществ отражаются в логосфере соответствующих культур и являются важной характеристикой по признаку «агональность/ гармонизация» ее риторического идеала.

Следующую бинарную оппозицию в типологии А.К. Михальской составляют признаки «онтологичность/ релятивизм». Эта оппозиция связана «с представлением речевого коллектива в целом (а также отдельных социальных групп внутри общества) о том, каково должно быть отношение речи к истине, к онтологии. Здесь возможно противопоставление: ценность истинности речи как признак риторического идеала назовем онтологическим признаком (так у Сократа, Платона, в русской традиции), а противоположный признак – смысловой и нравственный релятивизм – назовем признаком релятивным, релятивистским» [там же, 69]. Тесная связь данной оппозиции с политической речью, с языком СМИ очевидна, поскольку это сферы, в которых, пожалуй, ничто не подвергается такой

«вольной интерпретации», как истина.

Сумма рассмотренных признаков позволяет вполне определить тот или иной риторический идеал. В данном случае нам интересно сопоставление и противопоставление риторических идеалов, которые мы рассматриваем как некие *единства взаимообусловленных признаков, не допускающих комбинаций*: с одной стороны, это будет субъект-субъектный, симметричный, диалогичный риторический идеал; с другой – субъект - объектный, асимметричный, монологический. В книге А.К. Михальской это выглядит так: «речевой идеал Сократа (Платона) предстает как диалогический по содержанию, диалогический по форме, гармонизирующий, онтологический (истинностный). Речевой идеал софистов как монологический по содержанию, скорее монологический, чем диалогический по форме (вспомните, как Сократ в диалоге "Горгий" пытался добиться от софиста Горгия, чтобы тот беседовал с ним, а не произносил одну за другой речи), агональный, релятивистский» [там же, 70]. Первый лег в основу русского риторического идеала, второй – западноевропейского и (позже) американского (или «американизированного»).

В русскую риторическую традицию субъект-объектная модель начала внедряться с «Краткого руководства к красноречию» М.В. Ломоносова, которое начиналось словами: «Красноречие есть искусство о всякой вещи красно говорить и тем других *преклонять к своему* (здесь и далее курсив мой – Л.К.) об оной мнению» [Цит. по Аннушкин 2010, 192]. М.В. Ломоносов считает необходимым «приводить в действие силу красноречия» [там же], для чего следует уметь «возбуждать страсти» человеческие (знатоком которых должен быть ритор), если ему это удается, то есть если «страсть в послушателях возбудит, то уже он в прочем *над ними торжествовать может*» [там же]. Казалось бы, отчего возникает такое несоответствие традиционному русскому представлению о результативности общения? У В.И. Аннушкина находим информацию, которая проясняет ситуацию. Он пишет, что митрополит Евгений (Болховитинов) «первым указал на источники и пособия, использовавшиеся Ло-

моносовым» [там же, 211] – это «Латинские риторики» Никола Коссена (Николая Каусина) и Иоганна Кристофа Готшеда. Иными словами, труды, в основе которых лежит западно-католическая и/или протестантская этика и западноевропейское представление о риторическом идеале, отражающие принципиальное отличие «западной» речевомыслительной культуры от «восточной». Характерно в этом плане противопоставление западного и восточного восприятия мира и западного и восточного человека, которое А.К. Михальская обнаруживает у русских философов И.В. Киреевского, С.Н. Булгакова, Н.О. Лосского. Выстраиваются соответственно оппозиции «героического»/ «подвижнического» (С. Булгаков) или «прометеевского»/«иоанновского» человека (Н. Лосский). «Если "прометеевский" человек ищет подвига, борьбы и набрасывается на мир как на добычу, которой надо овладеть (субъект-объектный тип отношений), то "иоанновский" человек видит мир как нечто, что нужно освятить и осветить, восстановив вокруг ту гармонию, которую он чувствует в себе» [Михальская 1996, 173]. В этом смысле М.В. Ломоносова можно считать подлинным основоположником «обновленной», «рациональной» светской риторики. В то время как восточный православный риторический идеал продолжал оставаться (и поныне остается) прежним. Замечательные доказательства этому представляет В.И. Аннушкин, обращаясь к книге бесед православного архиепископа Сергея Пражского (*Архиепископ Сергий Пражский*. О подвиге общения – New-York, 1981). С огромной симпатией В.И. Аннушкин цитирует владыку Сергея – и выстраивается «портрет» православного речевого идеала: «Слово должно сближать нас, вносить единение, а не разложение и разделение»; «Иногда общение нам бывает трудно, но мы призваны к общей жизни, и общение с людьми есть поэтому христианский долг. Человек общаясь с другими и творчески преодолевая разделение, раскрывает свои ценности, обогащается сам и тем самым обогащает других... Общение с людьми обогащает нашу душу, она расцветает через полноту нашего сближения с другими людьми» [Цит. по Аннушкин 2010, 88-89].

Владыка Сергий отмечает, что иногда для того, чтобы такое общение состоялось, необходим душевный труд: «Поговорить с человеком, к которому имеешь предубеждение, нам очень трудно, но именно это затруднение нам надо преодолеть... Сoverшить некоторый подвиг, побороть свою неприязнь (заметьте, не «сделать вид» и «широко улыбаться», а, употребив душевное усилие, реальную душевную работу, побороть, преодолеть неприязнь. – Л.К.), что является уже доброделанием или добродетелью» [там же]. В.И. Аннушкин резюмирует: «Раскрой талант (здесь и далее курсив автора – Л.К.) своего сердца через общение с другими людьми... Способ общения – искать талант сердца, *вглядываться* в сердце другого человека... Наша задача – преодоление одиночества и обособленности, *искание общности и единения*» [там же, 90]. Только это, – считает владыка Сергий, – человеку «дает бодрости, так как человек чувствует, что он в мире не затерян... Единение между людьми несет нам благо, которое дает нам радость жизни» [там же]. Подобное понимание сути общения основывается на незыблемости представлений, ставших фундаментом подлинно диалогических отношений.

2. *О гармоничности общения*

Наряду с субъект-субъектной, подлинно диалогической моделью отношений участников коммуникации, важной чертой русского риторического идеала является его гармонизирующий характер. То ощущение «радости жизни», о котором говорил владыка Сергий Пражский и которое человек получает в общении с другими людьми, по-другому может быть названо ощущением гармонии. В книге А.К. Михальской читаем: «Гармония в русской общеэстетической и собственно риторической традиции проявляется в категориях порядка, меры, мерности, ровности (уравновешенности), симметрии, т. е. в тех же частных категориях, что и в классической античной эстетике. С. Булгаков также замечает: "Если для героизма характерны вспышки, искания великих деяний, то здесь (в идеале христианского подвижничества), напротив, нормой является ровность течения, "мерность", выдержанность, неослабная самодисцип-

лина, терпение и выносливость"¹. В риторическом идеале гармония воплощается и в этических категориях смирения, скромности, кротости в речи и в речевом поведении. Не борьба и победа, но гармонизация и примирение, не самодемонстрация, но согласие голосов в хоре жизни, не вопли и крики, но ровность и выдержанность, не "Закон" и "право", но долг и "Благодать", не замыкание в себе, но открытость миру и единство с ним, не примат логики и *ratio*, но примат интуиции, не анализ, но синтез – вот основы русского риторического идеала, его гармонизирующющей сущности» [Михальская 1996, 175-176]. Не случайно, считает А.К. Михальская, «Еще в XII в. на Руси была переведена "Лествица" св. Иоанна, игумена Синайской горы, текст которой, состоящий из 30 Слов-поучений, призванных описать восхождение по тридцати ступеням духовного совершенствования, стал авторитетным и любимым источником мудрости для русского человека, общеизвестным и почитаемым в широких народных массах на протяжении столетий... Общеэтические заповеди кротости, смирения, смиренномудрия, простоты, уравновешенности, "незлобия", миротворческой гармонизирующей устремленности внутреннего и внешнего бытия — вот принципы, которыми в "Лествице" определены и требования к речевому поведению достойного человека, правила речевого поведения христианина. Приветливость, веселость, непритворность в словах, непринужденность и простота в речах – вот каким предстает в "Лествице" образец поведения» [там же, 176]. Следование данному гармонизирующему образцу характерно для последующих поколений русских риторов – не только для их практической деятельности, но и для тех наставлений, которые они дают своим ученикам, и для способа, которым эти наставления предлагаются. Так В.И. Аннушкин, исследуя первую русскую риторику 1620 года, замечает, что ее автор прибегает к следующему гармонизирующему приему, выражющему его заботу о

¹ Автор дает ссылку: Булгаков С. Героизм и подвижничество. – Вехи: Интеллигенция в России / Сб. статей 1909–1910 гг. – М., 1991.

своем читателе: «почувствовав, что ученик труден, автор-учитель в 1622 году не только сделал дополнения на полях двух списков учебника..., но и написал еще два замечательных по содержанию и выразительности предисловия к своему труду» [Аннушкин 2010, 191].

Для гармонизирующего риторического идеала также характерно то, что А.К. Михальская описывает следующим образом: «в русской речевой традиции издревле было установлено, что как хвала всегда предпочтительней хулы (последняя почти всегда греховна, и безусловно греховна, если никак не уравновешена хвалой и если выступает как злословие, как ложь и особенно как клевета)» [Михальская 1996, 178]. Этим же принципам следовал и лицейский наставник А.С. Пушкина – Н.Ф. Кошанский. В.И. Аннушкин много пишет об этом замечательном риторе и педагоге и делает следующий вывод из его наставлений: «чтобы стать хорошим писателем, оратором, поэтом, нужны «собственные опыты», а эти опыты «согреваются участием друга-наставника, который всегда говорит прежде, что хорошо и почему, а после показывает то, что должно быть иначе и каким образом». Таков был метод Кошанского, учителя Пушкина и его друзей» [Аннушкин 2010, 194-195]. Об этом пишет и архиепископ Сергий Пражский: «Часто доброе слово проходит пласт осмеяния и несочувствия, но этого бояться нечего... Не бойтесь сказать доброе слово. Слово, попав на добрую почву, может воплотиться в действие и принести величайший плод... Мы боимся проявить себя, сказать доброе слово. Полнота энергии добра задернута боязнью усмешки. Наша задача сказать: мы отрицаем силу зла и верим в добро... Хорошее слово, несущее добро, в сродных душах вызывает свет, а в темных обличает темноту. Грех несет нам призрачную жизнь, Добро – реальную жизнь, уходящую в вечность» [Цит. по Аннушкин 2010, 89]. И, как заключает сам В.И. Аннушкин: «Именно слово несет... свет и «просвещает всех», то есть способно пронзить душу каждого слушателя или читателя истинной красотой, отражая гармонию мира» [там же, 4].

Итак, признание диалогичности ве-

дущим принципом становящейся культуры будущего заставляет переосмыслить и вопросы успешности (эффективности) речевого общения. В рамках современной концепции культуры речи сложился совершенно новый взгляд на сущность и результаты процесса речевого общения: «Не только верная интерпретация сообщения адресатом, но и *взаимопонимание* (здесь и далее – курсив автора – Л.К.) между участниками коммуникации могут быть признаны результатом эффективного общения, психологическим проявлением которого является *радость*. Успешное общение вызывает и *эстетические переживания*, сходные с теми, что рождает восприятие произведений искусства. Они возникают на основе общего ритма речевого поведения собеседников, высокой степени когерентности, согласованности осуществляющегося дискурса на всех его уровнях. Эффективность речевого общения может быть понята, таким образом, как *мера его гармонизирующего воздействия* на отношения человека и мира, человека и человека» [Михальская 1990, 56-57]. Врачи и физиологи дают физиологическое обоснование желательности подобного эффекта даже «для здоровья» человека: удовольствие от взаимопонимания ведет к повышению в крови уровня «гормонов счастья» – эндорфинов, а это, в свою очередь, – к улучшению состава крови, замедлению пульса, нормализации давления (в противном случае эффект от общения будет, скорее, «травмирующим»).

Такое понимание сущности и результатов речевого общения принципиально отличается от понимания, рассмотренного в предыдущих разделах, характерного для культуры монологического типа, где взаимодействие участников речевой коммуникации предстает скорее как воздействие говорящего на слушателя (аудиторию). Только на рубеже 70-80-х годов нашего столетия, подчеркивает А.К. Михальская, в «тех областях лингвистики и лингвопрагматики, которые связаны с этнографией и культурологией» намечается возрождение интереса к проявлению подлинного взаимодействия говорящего и адресата, связанных в коммуникативном акте не столько вектором субъект-объектного взаимодействия

вия, сколько гармонизирующем диалогом» [Михальская 1992, 55; см. также Владимирова 2007].

Иными словами, эффективным в настоящее время, на наш взгляд, правильнее считать общение, не только обеспечивающее успешный обмен информацией, но и ведущее к взаимопониманию, приносящему радость участникам коммуникации, рождающему эстетические эмоции, ощущение гармонии мира. Нельзя не согласиться с А.К. Михальской, которая считает, что именно в этом состоит исторический смысл становления культуры речи как элемента мировой культуры нового времени, чему и должно способствовать развитие ее новой – диалогической – концепции.

3. Русский риторический идеал

В полном соответствии с основным принципом становящейся новой диалогической культуры находится традиционный русский риторический идеал – с древности идеал сократического типа, в котором «не соответствие речевого поведения этикетным формам и принятым нормам решают дело, но овладение подлинно человеческим словом – чистым в своей искренности, лишенным всякой "соревновательности", всякого личностного самоутверждения и самодемонстрации, – диалогическим словом, выражющим движение души, служащим и ответом на такое же движение души собеседника, и стимулом к возникновению у того новых душевных движений, – короче, овладение словом объединяющим» [Михальская 1996, 182]. Категория «гармоничности» играет в этом «диалогическом слове» едва ли не решающую роль. А.К. Михальская предлагает следующее понимание данной ситуации: «В русской философской и... филологической традиции проблема понимания в общении ставится и решается при отталкивании от идеи всякой субъективной, всякой индивидуалистической установки, на путях гармонического единства человека и общества. Эта "гармония всеединства" отражается становлением совершенно особой категории, появляющейся именно в отечественной духовной культуре и органичной последней. Эта категория – соборность. Глубокие основы и истоки имеют эта категория в античности, где ей

созвучен принцип космической мировой гармонии с ее "музыкой сфер"» [там же, 183]. Автор видит предшественницу русской соборности в античной философской категории «софросине». Отсылая читателей к анализу данной категории А.Ф. Лосева, А.К. Михальская добавляет: «Античная (греческая) софросине предшествует христианским этическим категориям "скромность", "кротость", "смирение", "смиренномудрие", "миролюбие", "негневливость", получившим высочайший статус еще в Древней Руси, и, как мы это видели выше, определившим контуры старорусского риторического идеала; вместе с тем она созвучна и частным эстетическим категориям, реализующим общую эстетическую категорию гармонии – мере, умеренности, ритму, симметрии» [там же]. Иначе говоря, синcretическая философская категория, расчленяясь, получает большую определенность и конкретное воплощение в христианских добродетелях, которые фиксируются в речевом идеале.

Принцип гармоничности речи становится исходным моментом и для такой категории общения, как категория правды, представляющая собой «единство двух категорий – истинности речи (соответствия ее онтологии, сущему, объективному "положению дел") и добра, понятого не как индивидуальная выгода, но как общественное благо» [там же, 184]. Именно поэтому русский риторический идеал, по выражению А.К. Михальской, не просто онтологичен, а «положительно-онтологичен».

Отмеченные выше признаки позволяют заключить, что речевым образцом в исконном русском понимании является диалогичность по содержанию (не по форме), гармонизирующий характер, положительная онтологичность. Закономерно, что данный идеал реализуется в совершенно определенном наборе частных этических и эстетических категорий. «Совершенно ясно, – заключает А.К. Михальская, – что эта риторическая парадигма обладает большой общегуманитарной ценностью». И не менее ясно, что данные этические и эстетические категории зачастую отсутствуют не только в современных американских (и американизированных), но и русских практических риториках в разделах, освещают-

щих качества эффективной речи и требования к ее участникам.

Однако рекомендовать отечественные (особенно русские) образцы в качестве примера для подражания, с точки зрения современного «общечеловеческого» умонастроения, не есть «толерантно» и не в должной мере «политкорректно». Чтобы избежать подобных упреков, А.К. Михальская ссылается на опыт японских коллег: «Если обратиться к современным зарубежным риторическим исследованиям, можно увидеть, что, например, японские культурологи и лингвисты не видят ничего зазорного в том, чтобы, понимая ценность *собственного* (курсив мой – Л.К.) риторического идеала, рекомендовать именно его как основу коммуникации будущего» [там же, 185]. И продолжает: «Традиционный русский риторический идеал имеет не меньшую ценность в свете перспектив гуманизации логосферы. Однако прежде всего нуждается в такой гуманизации сама отечественная логосфера, которая в XX столетии претерпела драматические воздействия и разрушительные изменения. Происходила не только "война слов", как определил этот процесс М. М. Пришвин в своих дневниковых записях 1917 г. Совершилось то, что предсказывал Н. Ф. Федоров (напомним это): "Все, предсказанное как бедствие при начале конца, – под видом революции, оппозиции, полемики, вообще борьбы – стало считаться условием прогресса"; освободилась "страшная сила небратства", воцарились "неродственные отношения" между людьми» [там же, 186]. О том, что прямое отражение подобное умонастроение получает в логосфере, в риторике, не всегда до конца осознается. К чему это привело, мы наблюдаем и сейчас: «Агональная и манипулирующая риторика, риторика "борьбы и победы" завершилась почти полной победой над словом. Традиционный русский риторический идеал был

вытеснен риторической моделью, полностью ему противоположной» [там же]. Риторика-«победитель» теперь с полным правом определяет, какую речь считать совершенной и эффективной, а общение – успешным.

А.К. Михальская смотрит на будущих носителей русской словесной культуры с надеждой на их здравый смысл и заканчивает свое исследование на оптимистичной ноте: «Лишь некоторые, немногие сферы жизни, по сути, отстраненные от политической жизни, осознанно сохраняли русский речевой образец как самостоятельную ценность. Эти сферы – Церковь и, пожалуй, академическая наука. Сейчас можно надеяться, что отечественная словесная традиция все же жива и имеет перспективы возрождения. Для того, чтобы эти перспективы стали реальностью, наш современник, носитель русской словесной культуры, должен сознавать и ценность, и своеобразие своего речемыслительного наследия, имеющего древнюю историю и богатые гармонизирующие возможности» [там же, 186-187]. От всей души хочется разделить оптимизм автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Язык и жизнь. – М., 2010 – 320 с.
2. Владимира Т.Е. Речевое общение в межкультурном личностном взаимодействии. – Автореф. дисс...д-ра филолог. наук. – М., 2007. – 47 с.
3. Котова Л.Н. Диалог «автор-адресат». Эффективность. Культуроисследовательские параметры. – Saarbrucken, 2012 – 341 с.
4. Михальская А.К. К современной концепции культуры речи // Филологические науки. – 1990. – № 5. – С. 50-60.
5. Михальская А.К. Русский Сократ. – М., 1996. – 192 с.

УДК 821.512.122: 821.512.133

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В КАЗАХСКИХ И УЗБЕКСКИХ РОМАНАХ 1970-Х ГОДОВ

Абдуллина Л.И.

Общая креативная природа и, одновременно, разнонаправленность современного литературного процесса свидетельствуют о жизнетворческом характере литературы суверенного Казахстана. Такому подъему предшествовало много политических и собственно литературных фактов. Исследователями единогласно признается, что именно 60-70 годы прошлого столетия подготовили почву для бурного расцвета литературной активности настоящего периода.

Правомерность выделения центральноазиатского хронотопа обусловлена общностью эстетической парадигмы в ближайшей истории народов стран, входящих в один территориально-идеологический локус. Вполне закономерно, на наш взгляд, что пространственно-временные характеристики реального и литературного текста, свойственные разным художникам в разных странах с общей исторической ментальностью, суммировались на хронотопном уровне произведений.

В художественной практике авторов, наиболее активно включившихся в литературный процесс Казахстана в 1960-70-е годы, разрабатывались адекватные художественные формы, способные отразить духовную жизнь народа. В проведении историко-типологических параллелей и жанрово-тематических «перекличек» в произведениях представителей казахской и узбекской литератур особый интерес представляет наличие общих духовно-нравственных ориентиров, отразившихся в едином модуле художественных поисков. Изучение поэтики хронотопа позволяет судить о миромоделирующем потенциале создаваемых в эти временные рамки произведений.

Разумеется, на творчество писателей не могло не повлиять само время, в которое они создавали свои произведения и которые впоследствии стали называть «эпохой застоя». По прошествии времени для поколения читателей этот «штамп» закрепился как негативный в характеристике произве-

дений на производственную тему, лидирующую в литературном процессе рассматриваемого периода. Однако в исторической перспективе литературные процессы не представляются нам столь однозначными: происходила необходимая «лабораторная», черновая работа, подготавливающая высокохудожественные образцы произведений, впоследствии вошедших в советскую классику. Писателям рассматриваемого периода досталось сложное идеологизированное литературное наследство, и они взяли на себя смелость и ответственность литератора заново «открывать» события и лица, коим сами были свидетелями.

Первый общий взгляд на наличие типологических схождений в произведениях центральноазиатского ареала позволяет увидеть, прежде всего, жанрово-тематические и нравственно-эстетические параллели. Присутствие образа стихии в любых ее проявлениях и модификациях выполняет функцию ключевого символа некоей силы, ни от кого не зависящей. В сознании читателя XXI столетия стихия ассоциируется как природный катаклизм, экологическая катастрофа, в философском плане – неизбежность, фатум, судьба. Для литературы того времени стихия – преимущественно образ борьбы, происходящей внутри человека, которая демонстрирует, как человек противостоит природной стихии и побеждает ее благодаря своей нравственной силе и гармонии. Стихия выступает своеобразным фоном, экстремальной ситуацией, имеющей служебную функцию своеобразного хронотопа, обозначая пространство и время, чтобы выявить нравственные резервы личности.

В 1970-90-е годы публикуются произведения казахстанских писателей: «Голубое марево» М. Магауина, «Пламя» З. Кабдулова, «Буран» Тостанова, «Схватка» И. Есенберлина, свидетельствующие об интересе казахстанской прозы к изображению нравственных качеств личности. На-

звания узбекских романов: «Совесть» («Диенат») и «Сокровище Улугбека» не содержат такой явной номинативной тенденции в передаче образа стихии, но в их содержании также основная коллизия – бескомпромиссная борьба героя с внешней силой, в которую он вовлечен ходом истории, отчасти стихийно. Улугбек борется против реакционных сил, которые возглавляет его собственный сын; Отакузи, отстаивая свои позиции, вступает в конфликт с окружающими его людьми. Острые конфликтные ситуации лежат также в основе произведений и других авторов: романа У. Хашимова «Где свет, там и тень», романа Х. Гуляма «Вечность».

Параллельные художественные процессы, происходившие в казахской и узбекской романистике данного периода, обнаруживаются в жанрово-тематических акцентах созданных в это время произведений. Большие эпические полотна становятся творческой лабораторией для авторов, делающих выбор именно на жанре романа, дающем свободу для раскрытия личности персонажа, эволюции характера на фоне противоречивых общественных коллизий времени. Синтетическая природа романа позволяет совмещать разные стилистические доминанты, такие, как лироэпическая, историко-приключенческая, любовная.

Сам выбор темы, связанный с современным историческим процессом, делает вполне уместным употребление риторических интонаций и патриотических политических формул. Вместе с тем, очевидна попытка писателей в изображении характера человека освободиться от односторонности, социального схематизма, надуманности. Стремление отобразить жизнь во всех ее противоречиях и сложностях лежит в основе лучших традиций узбекской литературы и отчетливо прослеживается в романистике 1970-х годов: в этот период узбекскими писателями было создано более чем 50 романов, цифра для того объема литературной продукции поистине колоссальная. Сдвиг от внешнего видения во внутренний свидетельствует о способности и автора, и его героя объективировать себя и осознавать собственное пристрастное видение, а также предполагает одновременно

самоотстранение и приближение к природному миру. Автор уже не осознает себя исключительно частью этого «суетного» мира, а делает попытку возвыситься над ним. Таким образом, мы имеем кругообразную структуру, восходящую к желанию «автора» показать человека одновременно сопредельного природе и уклоняющегося от ее путей, что является собой пример диалектики внешнего и внутреннего взгляда.

Какие бы аспекты и проблемы не поднимались в произведениях тех лет, будь это романы исторические, историко-общественные, нравственно - психологические, – в центре их стоит человек с его ответственностью перед обществом, перед самим собою и своей совестью. Большое распространение получил в казахской и узбекской литературе жанр исторического романа, в центре которого жизнь конкретного, чаще исторического лица: «Доктор Дарханов» З.Шашкина, «Сокровище Улугбека»; немало произведений, являющихся плодом творческой фантазии писателя «Алмазный пояс» П. Кадырова, «Вечность» Х. Гуляма, «Где свет, там и тень» У. Хашимова, «Совесть» А. Якубова, но и в них налицо опора на историческую правду. Помимо социально-философских обобщений, присущих литературе этого периода, современный читатель, безусловно, заинтересуется судьбой отдельного человека, которая так тесно переплетается с судьбой народа.

Остановимся на текстологическом анализе романа Тахави Ахтанова «Буран». Тахави Ахтанов – представитель поколения казахских писателей, чья литературная биография складывалась в период Великой Отечественной войны. За роман «Буран» (1965) автор удостоен Государственной премии Казахской ССР имени Абая, произведение было переведено на немецкий, персидский языки, а также на языки народов СССР. В романе номинация заглавия – «буран», образ стихии – способствует передаче не только внешних перемен, связанных с конфликтами в процессе производства. Порой стихия персонифицирована и предстает как образ-персонаж, с которым герой вступает в поединок: «Упрямый, бесконечный ночной буран, оторвавший Коспана от всего живого в мире, гасит вос-

поминания и все дальше втягивает его в свою гигантскую зловещую воронку» [1].

В раскрытии характера своего современника, человека труда Ахтанов выбрал художественно верную интонацию, правдоподобно передающую нелегкую судьбу казахского чабана Коспана. Прежде всего, следуя жанрам устного народного творчества, характер главного героя раскрывается в параллели с картиной разыгравшейся зимней стихии. Прием не новый, но под пером мастера он высвечивает новыми гранями.

Пространство и время, очерченные границами природной стихии, локализуют и, одновременно, делают художественно объемными эмоции и размышления персонажа. Трехдневная борьба со стихией концентрирует внимание читателя на поведении героя, оставшегося один на один с обстоятельствами, которые он не в силах изменить. Вместо трафаретных патриотических фраз, которые, кстати, тоже имеются в тексте романа, размышления Коспана вполне достоверны, благодаря непрятязательности о отсутствии претензий персонажа на роль героя. Открытием художника стала попытка показать «динамику мысли» персонажа, прежде всего, посредством внутренних монологов. Для современной Ахтанову литературной традиции это было новаторским приемом, благодаря которому характер его героя преодолевает статичность, клишированность литературных персонажей большинства произведений тех лет.

По-новому воспринимается и ставшая схематичной и обязательной антитеза «герой-труженик и руководитель - консерватор». В романе Т. Ахтанова чабан Коспан противопоставлен «главному человеку района» Касбулату, причем избежать определенной заданности в раскрытии этого противостояния автору помогает функциональная насыщенность временных и пространственных характеристик. Герои-антиподы показаны сначала друзьями, причем отношения эти складывались в сложное военное время: «Давняя дружба связывает простого чабана с его бывшим фронтовым командиром. Разумеется, дружба эта скреплена кровью, общей опасностью, общей борьбой, но существует между ними

еще какое-то особое взаимное тяготение, какое-то душевное влечение, и это несмотря на то, что и на войне и после их разделяла субординация» [1].

Используя прием несобственно-прямой речи, автор пытается передать непростые отношения между героями: «Впрочем, не всегда между Коспаном и Касбулатом были такие безоблачные отношения. Было время, когда Коспан не смел поднять глаза на друга, да и Касбулат старательно отводил взгляд при встречах. Еще и сейчас сердце Коспана болезненно сжимается, когда он вспоминает о тех временах, но он не злопамятен. Виноват ли в чем-нибудь Касбулат? Может быть, время виновато? Время прошло, и Касбулат вернулся к нему, вновь зовет его дружеской фронтовой кличкой «Верзила», бьет по плечу» [1]. Читатель заинтригован наметившимся конфликтом и ждет авторского комментария и сюжетной развязки.

Характер Касбулата ориентирован на идеологию приспособленчества, однако он не настолько статичен, как это может показаться на первый взгляд. Опять же посредством внутреннего монолога автор передает сомнения Касбулата и объясняет его постоянное стремление к общению с Коспаном: «И откуда у него появились эти склонности, не свойственные руководящим лицам, – уму непостижимо. Откуда бы ни взялись, – но ему всегда хочется видеть этого молчуна с его нерешительной, почти детской улыбкой. Всегда он чувствовал за его молчанием какую-то редкую душевную ясность. Даже смотреть на него приятно – в каждом движении сквозит что-то простое, мудрое и успокаивающее».

Свободного от идеологических шор и забот карьерного роста Коспана заботят в первую очередь нравственные ценности, которые дают герою основательность и в то же время возможность духовного обновления и развития. Ретроспективные описания трагического прошлого, воспоминания о войне и лишениях в плену, высвечивают стоические черты личности персонажа.

Он не останавливается на постоянной скорби и несправедливости, выпавших на его долю. Несломленный, Коспан способен двигаться дальше, заботясь о судьбе тех,

кто рядом, а, значит, в целом о судьбе своего народа, своей многострадальной земли. Характер героя приобретает черты решительности, которых явно не хватало в его чабанской практике: «Он должен это сделать ради себя самого, ради своей жены, ради всех тружеников-чабанов, ради Каламуша! Каламуш его наследник, а что он оставит ему? Трупы овец, разбросанные по степи от Аттан-Шоки до Кишкене-Кумов? Передаст ему вековечную палку чабана и скажет: смирись, откажись от своей мечты, слушайся Касбулата и жуй свой хлеб?...» [1].

Хронотоп метельной Кузгунской степи становится своего рода отсчетом нового этапа в жизни ахтановского персонажа. С точки зрения пространственных отношений в романе обозначено, возможно, лишь пунктирно, несколько типов пространств: реальное и ретроспективное (хронотоп воспоминания), внешнее и внутреннее (переданное через несобственно-прямую речь), рациональное и эмоциональное. Автор выделяет как особое измерение нравственного бытия героя еще один тип пространства, связанный с поиском героем собственного «пространства души»: «Коспан мучительно думает. Ему кажется, что мысли его должны проясниться, как проясняется после отстоя взбаламученная вода» [1].

Время же обуславливает происходящие события, и для каждой пространственной модели характерно «свое» индивидуальное время. Так тянется время для жены главного героя, ожидающей пропавшего без вести мужа, находившегося в плена: «Дни тогда тянулись мутной безликой чередой. Лето сменяло весну, потом приходила осень, за ней следовала зима, а она только и делала, что таскала свои вонючие тюки. Тоска по Коспану померкла, потеряла свою остроту, превратилась в обычное уныние, тупое безразличие». Или в другом месте: «А для нее Коспан заполнил все время и пространство» [1].

Организует и определяет эмоциональный хронотоп произведения образ бурана как стихии, связанной с ментальностью, с пониманием состояния всей эпохи: «Судьба словно издевается над Коспаном. Он мечтал найти хоть какой-нибудь ориен-

ти, чтобы определиться в снежной мгле, и вот она вроде бы услужливо предлагает ориентир, да еще какой, но сколько вероломства в этой услуге!». Так и жизнь предложила однажды чабану свой ориентир, которого он держался долгие годы, чувствуя уверенность в своей правоте. Но, как показал буран, этого недостаточно: нужно отстаивать свою позицию и двигаться дальше.

Много миражей» оказалось в жизни Коспана, и наступило «время перемен»: «Коспан задумывается. Что, если это не только молодые фантазии, а само время требует перемен? Разве он сам не думал сотни раз о чабанской судьбе?». Как только герой определился со своими изменившимися во время бурана нравственными ориентирами, «Пурга уже выбилась из сил. На востоке среди туч появились просветы». Противоборство человека с природой в образе неподвластной стихии заканчивается победой человека: «Стремительное неумолимое сползание к пропасти вдруг останавливается какая-то неведомая сила» [1].

Автор уже без всякого иносказания констатирует победу человека над стихией, и форма несобственно-прямой речи показывает, что к этому выводу пришел сам герой: «Пятидневный буран сделал Коспана другим человеком. Он больше не будет безответным теленком, он должен заполнить пустоту, забить зияющий провал в своей жизни» [1]. Так, характеристика хронотопа позволяет увидеть в произведениях казахстанского писателя Тахави Ахтанова художественные открытия и находки в изображении личности труженика в неоднозначный период истории.

Повествование в романе узбекского писателя Адыла Якубова «Совесть» [2] построено по принципу «причина – следствие – причина», когда одно описываемое событие проистекает из другого и является источником третьего события. Подобный принцип позволяет придать произведению напряженный драматизм, выпукло отразить трагизм ситуаций и коллизий. В этом романе нет персонажей, жизненный путь которых был бы прост и легок, которые не были бы вовлечены в борьбу. Драматизм их жизни в бескомпромиссной борьбе. Примечательно, что роман А. Якубова

«Совесть» был охарактеризован всесоюзной литературной критикой, как произведение, в котором нашли свое отражение проблемы застойного периода. Композиция – это, как уже было сказано, способ организации всех компонентов художественного произведения, его сюжетной структуры, построения сюжетных линий, служащих наиболее полному раскрытию живых и ярких характеров.

Природа избранного автором сюжета исторического романа определяется содержанием изображаемого характера. В свою очередь создание героического характера раскрывается в постоянно меняющихся обстоятельствах и требует динамичных форм для передачи напряженных изменений, происходящих во внутреннем мире персонажа. Так, для раскрытия сложных, противоречивых характеров своих героев автор романов «Совесть» и «Сокровище Улугбека» вовлекает их в борьбу – противостояние за свои нравственные ценности.

Сюжеты романов 70-х годов отражают судьбы конкретных исторических личностей «Сокровище Улугбека» («Улугбек хазинаси»); немало произведений, являющихся плодом творческой фантазии писателя «Алмазный пояс» («Олмос камар») П. Кадырова, «Вечность» («Мангулик») Х. Гуляма, «Где свет, там и тень» («Нур борки, соя бор») У. Хашимова, «Совесть» («Диенат») А. Якубова, но и в них налицо опора на историческую правду.

Композиционное построение этих романов разнообразно: так в романе «Вечность» превалирует элементы детективного сюжета, в романе «Где свет, там и тень» присутствует приключенческий элемент. В романе «Вечность» («Мангулик») порой ощущается увлеченность автора внешней атрибутикой действия. В романе «Где свет, там и тень» («Нур борки, соя бор») поступки главного героя Шерзода полны драматизма, образ его антипода, Саки Сакиевича, также получился очень живым и достоверным.

Целый ряд ярких, запоминающихся произведений, написанных узбекскими романистами в 70-е годы, отличаются выразительными, правдивыми характерами героев. Десятки узбекских романов, создан-

ных в эти же и последующие годы, не прошли испытания временем, в большей степени из-за неспособности адекватно передать меняющийся характер эпохи и личность героев, нравственно противостоящих времени и пространству, ограниченному идеологическим канонами. Лучшими стали те романы, в которых авторам, благодаря функциям хронотопа, воплотившего временные и пространственные характеристики эпохи, удалось создать типические характеры своих современников. Такие романы, как «Сокровище Улугбека» («Улугбек хазинаси»), «Совесть» («Диенат»), «Зодчий» («Меймур»), «Алмазный пояс» («Олмос камар»), «Его величество человек» («Хазрати Инсон»), «Сорок пять дней» («Кирк беш кун»), при всей неоднозначности их идеально-художественного уровня, подготовили почву для узбекской романстики 80-х годов на историческую и современную тематику.

В основе центральноазиатского хронотопа, на наш взгляд, не столько географическое и geopolитическое пространство, сколько общность духовных ценностей, схожесть национальных традиций, родственность тюркских языков, образы восточной культуры. Особенности поэтики литературы Казахстана 1970-2000-х годов, проанализированные на примере текстуального анализа двух известных авторов Тахави Ахтанова и Адыла Якубова, позволяют выделить общие подходы в выборе жанра, образной системе, особенностях композиции, соответствия на уровне стиля.

Оба автора отдают предпочтение романному жанру, дающему большую свободу в изображении динамики переживаний персонажа. Природа романного жанра посредством хронотопа организует сюжетное время и пространство таким образом, что герой на глазах читателя через действия и сложную внутреннюю работу совершает духовное освоение пространства, которое он видит. Писатели прибегают к приему ретроспективного взгляда, посредством внутреннего монолога их персонажи как бы расширяют масштаб события, придают ему объемность. В основной хронотоп произведения входят хронотопы воспоминаний. Происходит движение вглубь истории – во времени и в пространстве, которое

с ним слитно, проявлена идея неразрывного единства времени и пространства, сюжетообразующей функции хронотопа. Чтобы перенестись во времени, герою требуется «возвреться вокруг себя».

В структуре персонажной расстановки почти всегда присутствует резкое противопоставление героев-антиподов с различным моральным обликом. При этом авторы пытаются обойти схематизм строения отрицательных образов посредством несобственно-прямой речи. Образ стихии как состояния природы используется художниками для передачи эмоциональных потрясений героев: здесь природа важна не сама по себе – через нее показано духовное состояние не только отдельной личности, но и общего настроения нации.

Хронотоп произведения обладает метафоричностью и мифopoэтическим подтекстом. Время антропологично: оно олицетворяется, измеряется длиной исторической памяти. За счет этого время превра-

щается в панораму здимых картин, то есть переходит в пространство. При этом активно используемый авторами миф или притча выступают в виде определенного культурного кода.

Специфика хронотопа в казахских и узбекских романах, начиная с 1970-х и вплоть до 1990-х годов, обнаруживается в контексте с ключевыми концептами центрально-азиатской культуры. Эстетическая рефлексия казахских и узбекских писателей, сосредоточенная на осмыслиении нового предмета искусства, способах его изображения и роли художника-творца, отразила общие закономерности литературного процесса рассматриваемого периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтанов Тахави. Избранное. – Алма-Ата, «Жазушы», 1978. – Т. 2. Буран. Роман. – Индийская повесть. – Былое и настоящее. Рассказы, статьи, очерки, эссе.
2. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=454582#1>

УДК 811.111

ВКЛЮЧЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИНТЕРТЕКСТА А.П. ЧЕХОВА В ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ

Чумаченко О.В.

На рубеже XX – XXI веков интертекстуальность стала важнейшим качеством словесного творчества и искусства в целом, что сделало ее предметом острых научных дискуссий. В качестве источников теории интертекстуальности называются полифоническое литературоведение М.М. Бахтина, работы Ю.Н. Тынянова о пародии и теория анаграмм Фердинанда де Соссюра, а также филологические размышления Ю.М. Лотмана и Ч. Пирса.

Межтекстовый диалог – весьма распространенное явление, которое можно найти в литературе всех времен. Принципиальное отличие в использовании интертекста в литературе эпохи постмодернизма состоит в том, что прежде он нужен был, чтобы подтвердить авторитет и истину, в новое время, напротив, чтобы развенчать авторитет, показать относительность истины. Будучи одним из ключевых понятий

естетики постструктурализма, интертекстуальность становится важнейшим принципом организации текста не только в постмодернизме, но и в произведениях других направлений современной литературы.

Креативная рецепция классики есть проявление важного свойства литературной эволюции в целом. Развитие литературы через игру и пародию является постоянной моделью ее обновления, а игровое переосмысливание классики – важное свидетельство ее востребованности (актуальности), необходимости современному читателю. Сложившаяся ныне ситуация вызвана потребностью определить степень устойчивости принятых в культуре ценностей («исторического преемства»), попыткой восполнить дефицит собственной духовной жизни за счет актуализации смыслов, генерируемых русской классикой. Результатом включения классического интертекста в

тексты современных авторов становится «одновременное существование неодновременного» (Т.С. Элиот) в читательском восприятии, когда не только старое произведение влияет на новое, но и новое оказывает свое влияние на старое. В процессе такого диалога в сознании читателя рождаются новые смыслы, поэтому число интерпретаций может быть ограничено лишь «горизонтом ожидания» самого претекста.

Утверждение Ю. Кристевой, что любой текст строится как мозаика цитат, как поглощение и трансформация других текстов, позволяет предположить существование пятого (помимо четырех, предложенных Р. Ингарденом) обязательного слоя современных художественных произведений – интертекста. Слой этот проявляется как в качестве открытого, так и «поглощенным диалогизирующим фоном» (термин А.В. Кубасова), содержащегося в тексте произведения, реализуется через связь слов, фраз, героев, композиций и т.д. с уже известными литературными претекстами. Анализ показал, что по своей природе интертекст многослоен. Он представляет собой упорядоченную структуру, включающую:

- 1) слой паратекстуального взаимодействия (названия, эпиграфы);
- 2) слой ономастических цитат (имена и фамилии писателей, имена персонажей, известные читателям по текстам-предшественникам);
- 3) ссылки на факты биографии и творчества писателя-классика в тексте современного произведения;
- 4) различные формы атрибутированных и неатрибутированных цитат (дословные и частичные цитаты, а также крылатые выражения, включаемые в речь как повествователя, так и героев);
- 5) заимствованная фабула и/или сюжетная канва произведения;
- 6) заимствованные способы повествования и/или композиционные приемы, то есть структурные цитаты.

Иерархичность данной структуры определяется силой воздействия на реципиента ранее известного текста в контексте нового.

Вынесение в заглавие различных интертекстуальных элементов способствует

маркировке авторской интенции: досказать сюжет («Дама с собачкой: апокриф» Э. Дрейцера); вступить в полемику с хрестоматийно известной интерпретацией («Крыжовник» В. Пьецуха); указать на глубинные связи текстов (12 рассказов цикла С. Солоуха «Картинки»); обозначить временную дистанцию, подчеркивая полемичность произведения («Наш человек в футляре» В. Пьецуха); создать эффект обманутого ожидания («Дама со злой собачкой» Д. Калининой, «Большая дама с маленькой собачкой» Л. Улицкой).

Небольшое количество проанализированных нами произведений (6%) соотносится с чеховскими претекстами по ассоциации, что создает возможность возникновения интерпретаций, чрезвычайно удаленных от авторского замысла (цикл Ю. Буйды «Рассказы о любви», повесть В. Сорокина «Настя»). В ряде случаев интертекстуальные элементы, не вынесенные в заглавие, включаются в основной текст в виде цитат или ссылок на читаемую героями книгу. Так, один из рассказов Ю. Буйды («Химич») раскрывает свою интертекстуальную природу через постоянное отрицание закрепившегося за героем прозвища «человек в футляре», а дважды повторенная фраза о даме с собачкой (новелла Дины Рубиной «Область слепящего света») позволяет увидеть экзистенциальные глубины во внешне банальной истории.

Эссе Т. Толстой «Любовь и море» – это изящные размышления «конгениального» (М. Науман) читателя, одновременно случай художественной и литературоведческой рецепции чеховского рассказа. Это наглядное проявление интертекстуального диалога. Прочтение рассказа современной писательницей обнаруживает близость к исследованию литературоведа. Удивительно точно подмеченная В.Б. Катаевым формула «оказалось – оказалось» работает и в эссе Т. Толстой; с ее помощью Чехов изображает произошедшее с Гуровым преображение.

Подобная интерпретация переводит традиционное восприятие истории любви в разряд произведений о смысле жизни. Перед нами наиболее чистый пример открытой системы под названием интертекст: Толстая просто развивает и «переписы-вает

ет» чеховский рассказ в свете своего понимания, в результате чего претекст как бы «растворяется» в ее эссе.

Как показывают наблюдения, чаще, чем мужчины, к рассказу «Дама с собачкой» обращаются женщины-писательницы. В результате исследования мы обнаружили существенное различие в движении сюжетной канвы современных рецепций. Мужская версия, казалось бы, более оптимистичная, оказывается и более прагматичной, даже циничной. Так, в «Даме с собачкой» С. Солоуха, как и у Чехова, мы наблюдаем движение от «минуса» (одиночество, бессмысленность жизни) к «плюсу» (обретение любви, любовного томления) без окончательного итога. Э. Дрейцер («Дама с собачкой: апокриф») также лишает своего героя сложных переживаний, связанных с разводом и любовью: в конце его текста Гуров вновь готов к любовным приключениям. В женских рецепциях финал более драматичен: наблюдается движение от «плюса» снова в «минус». В новелле Д. Рубиной «Область слепящего света» обретение любви заканчивается ее потерей в результате авиакатастрофы; в рассказе В. Токаревой «Антон, надень ботинки!» счастье рушится из-за слабости мужчины; у Л. Петрушевской («Дама с собаками») движение к «плюсу» исключается изначально, поскольку для героини все уже в прошлом, и мы становимся свидетелями краха судьбы. Таким образом, женская проза более отчетливо актуализирует экзистенциальные смыслы чеховского претекста.

Подчеркнем, что во всех рецепциях «Дамы с собачкой» отчетливо проступает закон зеркальной симметрии – энантиоморфизм: у Л. Петрушевской он проявляется в замене знака «плюс» на «минус», у Э. Дрейцера – в обратном движении сюжета от конца к началу, у Д. Рубиной, В. Токаревой и С. Солоуха – в гендерном перевортыше, когда сильной личностью выступает женщина.

В повести «Настя», которая отдаленно перекликается с ранней пьесой классика без названия (известной как «Безотцовщина») в чеховскую декорацию оказывается вписан каннибалический сюжет, реализующий известные метафоры «новоиспеченная» и «попросить руки». Это основной

стилистический и сюжетообразующий прием произведения. Все изображаемые события разворачиваются на фоне родной русской природы, кустов можжевельника, колдовского озера, бесконечных разговоров за обеденным столом о Ницше, что аллюзивно напоминает произведения Чехова. Повесть Сорокина является гротесковым, утрированным отражением новой российской действительности, отвратительной настолько, насколько отвратительным представляется автору оригинал. Стремление автора вызвать негативную читательскую реакцию очевидно.

«Маленькая трилогия» А. П. Чехова – постоянный источник интертекста прозы конца XX - начала XXI в. В диалог с Чеховым вступают, например, такие авторы, как Ю. Буйда и В. Пьецух.

К проблеме «футлярности» Ю. Буйда обращается в рассказе «Пятьдесят два буковых древа», пронизанном тонким лиризмом, содержащим неразгаданную тайну. Уже во втором абзаце текста мы узнаем о том, что жену главного лесничего Августа Засса «никто никогда не видел - ни живой, ни мертвый». На улице загадочная женщина появлялась только «поздно вечером, когда городок отходил ко сну», в повозке с кожаным верхом. Иногда вечерами супруги Засс прогуливались в буковой роще, деревьев в которой было ровно пятьдесят два, что и дало название рассказу. На протяжении нескольких страниц текста свои мнения о внешности «Зассихи» высказывают многие жители: от милиционера до библиотекаря - однако единственный раз увидеть Лену, да и то со спины, удается только рассказчику.

Небольшой по объему текст содержит значительное число интертекстуальных элементов. Однако ключом к разгадке семантики произведения становится именно чеховский интертекст. Чтобы понять, насколько может быть красива загадочная фрау, повествователь разглядывает «красавиц на иллюстрациях к Дюма и Чехову»; есть в тексте и явная аллюзия на чеховскую цитату: хромой библиотекарь Мороз Морозович «долго и нудно» рассуждает «о красоте внешней, телесной, и красоте внутренней, душевной и духовной».

Буйда, в свойственной ему манере,

играет с читателем. «Футлярность» жизни Лены Засс сопоставима с чеховской Маврой, однако героиня Байды, видимо, имеет серьезную причину для такой жизни. Из авторских намеков рождается предположение, что Лена, пережившая предвоенную ссылку немцев на Урал, становится людей как возможного источника беды. Ее «футлярность» - один из способов выживания в трудное время, а не черта характера.

«Рассказы о любви» Ю. Байды, опубликованные в журнале «Новый мир» (№ 11, 1999) («Химич», «Через «ФЭ», «Одноногая жизнь одноногого мужчины»), имеющие подзаголовок «роман», также интертекстуально связаны с чеховским циклом. Героя первого рассказа Сергея Сергеевича Химича «все считали очень нерешильным человеком, а некоторые вдобавок - человеком в футляре, вроде учителя Беликова из чеховского рассказа». Но именно в него, по замыслу автора, по-настоящему влюбляется учитель химии, красавица-гречанка Азалия Харитоновна Керасиди, или просто Ази.

Интертекстуальный слой рассказа очень прозрачен: начинаясь с отсылки к чеховскому произведению, он заканчивается криком прекрасной гречанки: «И ненавижу вашего Чехова! Не-на-ви-жу! Не-на-ви-жу...» Это открытая полемика с классическим текстом (о чем пишет также Е. Петухова [3]), которая проявляется и в стилизации повествовательной манеры «Человека в футляре» в первой части рассказа, а затем в отказе от нее в остальной части текста с целью демонстрации интеллектуального и духовного отличия Химича от Беликова.

Герой Ю. Байды действительно может быть назван «человеком в футляре», но только в смысле своей закрытости и экзистенциальности. Персонаж Байды скорее антипод Беликова: он ничего не навязывает другим, не выступает в роли блестителя нравов и порядка, не жалуется, не ноет, хотя в воображении готовится ко всем мыслимым неприятностям. Зная о своем прошибе, он трактует образ чеховского героя по-своему: «Там краснощекие, чернобрюхие, вечно хохочущие здоровые люди зверски травят несчастного одинокого человека, который ничуть не лучше, но и ни-

чуть не хуже их. Да, не лучше, но и не хуже». На передний план выступает антиномия «здоровые - больной», что стушевывает отрицательные черты чеховского персонажа. О том, что учитель греческого языка передавал начальству свои разговоры с коллегами, настаивал на исключении для гимназистов, совершивших довольно невинные проступки, при этом как-то забывался.

Вслед за классиками XIX в. Байда проверяет своего героя любовью. Пара «Химич - Ази» аллюзийно перекликается с парой «Беликов - Варя Коваленко»: мужчины - «люди в футляре», женщины - яркие, полные жизни красавицы. Однако в современной интерпретации история имеет светлый финал. Трагедия Химича в том, что литературная модель становится моделью отношения к человеку, а крик Ази о ненависти к Чехову - это протест против власти литературных стереотипов, складывающихся в массовом сознании и затмевающих образы действительности.

Рассказы «Через «ФЭ» и «Одноногая жизнь одноногого мужчины» имеют общую тему и сходную с рассказом А. П. Чехова «О любви» мировоззренческую установку. Это истории о любви героев «другой прозы»: людей социальной обочины, маргиналов, аутсайдеров - и в этом полемика нашего века с веком А. П. Чехова.

Цикл В. Пьецуха «Чехов с нами» (1988-1989) также состоит из трех рассказов, первый из которых - «Наш человек в футляре» - полемически заострен по отношению к тексту-предшественнику. Учитель русского языка и литературы Серпей - еще одно зеркальное отражение Беликова. Лексически начало текста сближено с повествованием учителя гимназии Буркина. Ср.: «...месяца два назад умер у нас в городе некий Беликов, учитель греческого языка, мой товарищ» и «Учитель древнегреческого языка Беликов, в сущности, не знал, чего он боялся, и умер от оскорблений...» Перед нами псевдоцитата, составленная из отдельных узнаваемых компонентов чеховского текста, становящаяся обобщением известного классического сюжета. Фраза «Нет, все-таки жизнь не стоит на месте», завершающая авторское сопоставление героев, провоцирует читателя на поиски

«движения жизни» - самостоятельное со-
поставление образов в дальнейшем тексте.
Та же фраза, завершая рассказ, станет реф-
реном и выводом.

Если для учителя XIX в. футляром становится преподавание греческого языка, то для учителя века XX - преподавание русского языка и литературы. Беликовское «как бы чего не вышло» в варианте Серпейева доходит до своей наивысшей точки: «Беликов боялся, так сказать, выборочно, а Серпейев почти всего...» Первоначальный вывод оказывается не в пользу Серпейева: «Беликов все же был сильная личность, и сам окружающих застрашал, постоянно вынося на люди разные пугательные идеи; Серпейев же был слаб, задавлен своими страхами и, кроме как на службу, во внешний мир не совал носа практически никогда». Налицо смена ситуации: Беликов запугал жителей города, жители города (страны) запугали Серпейева. В повествовании Буркина мы получаем уже сложившуюся ситуацию, тогда как рассказчик Пьецуха сообщает нам предысторию возникновения страхов его персонажа, утверждает, что они «имели под собой в той или иной степени действительные резоны», создавая тем самым портрет эпохи в ее резких, характерных чертах, хотя и не конкретизирует ни место, ни время действия.

В дальнейшем образ как бы раздваивается: с одной стороны, перед нами современный Беликов, боящийся абсолютно всего, с другой - порядочный человек, тонко чувствующий прекрасное, всем нутром болеющий за души доверенных ему учеников. Серпейев оказывается способен на смелые поступки: он не только регулярно подменяет «глупые плановые темы» интересными и важными для формирования молодых людей, т.е. идет против циркуляров, чего всегда так боялся Беликов, но и отказывается перестраиваться «на виду у целого класса» в момент внезапной проверки из городского отдела народного образования, то есть открыто выступает против начальства, что даже в голову не могло прийти чеховскому герою, боявшемуся, что «прикажут подать в отставку».

После увольнения из школы герой получает возможность вести «внешкольный курс словесности» «для особо заинте-

ресованных учеников хотя бы у себя дома», то есть по-прежнему имеет возможность учить «если так можно выразиться, душе, опираясь главным образом на светлую литературу девятнадцатого столетия». Так же, как и Ю. Буйда, В. Пьецух разрушает читательские стереотипы, связанные с концептами «футлярный человек», «футляр». Его герой, несмотря на свою «задавленность страхами» оказывается «футлярным» диссидентом» (термин Е. Н. Петуховой). Изменение образа происходит прямо на глазах. «Футлярный человек» осознает парадоксальную истину: «это они все чуточку не в себе, а он-то как раз в себе» - явная реминисценция «Палаты № 6». Его идеалы, почерпнутые из «светлых книг» девятнадцатого столетия, невозможны в страшном XX в. Открытая апелляция к Чехову, использование чеховского названия и сюжета служат способом изображения современной автору социальной действительности. Русская история и классическая литература (автор - литератор по профессии и историк по образованию) становятся в прозе Пьецуха значимыми составляющими нашего времени. Вводя в произведения иронически переосмыслиенные культурно-исторические и литературные реминисценции, широко обращаясь к цитации и параллелям, Пьецух обостряет восприятие русской истории и литературы и их идеалов в современности. «Вечные истины», поданные в ироническом ракурсе, звучат ново и неожиданно.

Новый поворот «футлярной» темы В. Пьецух предлагает в рассказе «Человек в углу», где В. Пьецух вновь вступает в полемику с А. П. Чеховым. По его мнению, «человек в футляре» страшен не только тем, что стремится запугать окружающих, но и тем, что за своими страхами перестает видеть проблемы близких людей. Однако хуже всего ситуация, когда все граждане страны оказываются задавлены страхами, «загнанными в угол» (футляр), а решение любых проблем видят лишь в помощи различных ведунов и ангелоподобных существ из другого мира.

Проанализировав произведения современных авторов, прецедентными текстами для которых стали рассказы из «маленькой трилогии» А. П. Чехова, мы пришли к следующим выводам. Цель рецепций

Ю. Буйды и В. Пьецуха - разрушение стереотипных представлений о чеховских текстах, сформировавшихся в массовом сознании. В целях демонстрации своих идей Ю. Буйда и В. Пьецух используют принцип энантио-морфизма (Ю.М. Лотман), как наиболее продуктивный для порождения новых смыслов. Буйда с помощью чеховского интертекста, обнажает зависимость современного культурного сознания от литературных мифов и стереотипов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова В.А. Литературный процесс сегодня. - М.: МоСГУ, 2010. - 234 с.
2. Большакова В.А. Русская литература в 2000 - х: метод, жанр, герой. // АРТ. - № 1 - 2011. - С. 115 – 122.
3. Ильин И.И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. - М.: Интранда, 1996. - 251 с.
4. Курицын В.А. Русский литературный постмодернизм. - М.: ОГИ. 2000. - 62 с.
5. Лихина Н.К. Актуальные проблемы современной русской литературы. - К.: КГУ, 1997. - 257 с.
6. Сулимов В.А. Семиотика современного литературного текста // Вестник Коми государственного пединститута. 2009. №6. - С. 142-146.
7. Сушилина И.К. Современный литературный процесс в России. - М.: МГУП, 2001. – 175 с.

УДК 821.512.122

ШӘКӘРІМ ПОЭМАЛАРЫНДАҒЫ ТІЛДІК ӨРНЕКТЕР

Нурланова А.Н., Кусайынова Г.А.

Шәкәрімнің тілі құнарлы, сиқырлы, суретті сөздерге бай. "Қаламым, қарындашым – жан жолдасым" деп өзі айтқандай, ажарлау, құбылту, айшықтау сияқты бейнелеу тәсілдері оның ой сауатын сия болып құйылып оратын сияқты.

Оқырман түсінігін айқындау үстіне тереңдетіп, эстетикалық әсерін қүштейте ту-setтін бейнелеу құралдары Шәкәрім поэзиясына ерекше серпін беріп, ширата, шындаі, ойлы кеудеден шыққан отты жыр адырнадан азынап ұшқан жебедей, көздеген мақсатына жетіп, діттеген жеріне дәл тиеді. Ақынның жалынды сөзі тыңдаушының жүргегін жазбай табады да, оның жанын оятып, толғандырады.

Шәкәрім – сөзді орайымен қолдануға айрықша көніл бөлген ақын. Ақын қарапайым сөзді тосын қырынан қолдану, бейнелі түрде жұмсау, оған астар бере сөйлеу – Шәкәрімнің ақындық шеберлігінің салмақты қыры. Мәселен, Мамырдың ажал алдында тұрған кезінде оның аузына "Екі кан ауыр болар бір өзіңе" деген сөз салса, Кебекті сипаттауда "Жасы бала болса да, жаны өтті" деген сөз салса, Кебекті сипаттаса "Жасы бала болса да жаны отты" деген бір қарағанда қарапайым тіркестерді қолданады. Ал осындағы "екі қан", "Отты жан" тіркестері бейнелі образдылығын қоса жаңашылдық мәнге ие болып тұр.

Ақын поэмаларында дыбыстық ұн-дестіктің, ассонанс, аллитерацияның небір үлгісі кездеседі. Мысалы:

Әнет бабаң – Арғынның ел ағасы,
Әрі би, әрі молла, ғұламасы...

Ат қойды, а, құдайлап көп бозбала,
Ажалдан қақты ғой деп хақ тағала...

Жоғарыда біз Шәкәрімнің өз поэмаларында кейіпкерлерінің портретін жасауға ден қоя бермегенін айттық.

Шынында Шәкәрім кейіпкерлері елден ерек сұлу не жүрттан аскан батыр ре-тінде суреттелмейді. Накты портреттер де кездеспейді. Әйтсе де оқырманың көз ал-

дына олардың кескін – келбеті айқын көрінерлікте болары анық. Ол заңды да.

Ақын қаһармандарының бүкіл Пор-третін, ішкі жан дүниесінің сырларын накты, нақты тіркестер арқылы мұсіндец жеткізеді. Аз сөзбен көп ой ұқтыру, нені болса түйіп айту – Шәкәрімге тән қасиет. Шәкәрім үшін бір – екі бейнелі сөз немесе сәтті эпитеттер қаһарманың ішкі сыртқы портретін сомдауға жетіп жатыр.

Атап айтқанда, Шәкәрім сомдаған Мамыр – "әрі сұлу, әрі есті, ерекшора", Еңлік – "биік қабақ сұрлау қызы", Барлы – кортықтау, аласа, нашарлау бала, Ханым – тантық қызы, Тоқтамыс – "ту тіккен Тобықтының қос басшысы", Көкенай – "өзі батыр, мінезі қатты кісі "Кебек – "көзі өт-кір, қара торы, орта бойлы, тапалдау, кең иықты, жауга батыл, жақынға әдепті жігіт". Кебекті әр оқиғага байланысты әр түрлі эпитеттермен береді: "аң қуған аңғал батыр", "сері Кебек", "ер Кебек", "батыр Кебек".

Бұлардан басқа да эпитеттердің то-лып жатқан тізбектерін келтіруге болады: "мұнлы қоңыр дауыс", "боз қырау бұр-қыраган аттың тері", "корінгенге көз сүзген көрсекізар, әдепсіз қызы", "ес білмейтін есқі", "кер кеткен кеселді", "аз құндік арам жүрес", "ыстық жас", "курең ат"сүйген жар, сүйенген жан", боз жорға ат", "нұр жүзі", "нұр жүрек", "улы дene".

Шәкәрім өлеңдерін әдемі теңеу, ұш-кыр қанатты сөздермен ажарлап беруге ше-бер:

Қайран жастар қапыда қолға түсті,
Елтіген бөрідей боп жеген уға...

Бабаңың нұр жүрекі болды мұздай,
Жазасыз жасқа ешкімнің жаны қызбай...

Ақын дастандарында екіұдай құбылыс, түсініктерді ұштастыра, шендестіре беретін жолдар да кездеседі. Осы сөздерімізді дәлелдеу үшін тағы да поэмаларға үнілейік:

Ақылдың кейі іс жауы, кей іс досы,
Бұл екі істен болмайды өмір босы...

Мені де кедей емес, байға берген,
Күйеуім өткен жазда ұрын келген...

Ал поэмалардан алынған төмендегі
жолдар ұтымды параллелизмге мысал бола
алады:

Қаза келсе, малдыдан мал таймай ма,
Ажал жетсе, батырдан жан таймай ма?
Азар болса күйеуің жастау шығар,
Жарлы байып, жас өсіп, қартаймай ма?

Жас түзеліп, түрленіп, ер жетпей ме?
Бойындағы балалық бір кетпей ме?
Асыққандық емес пе мына сөзін,
Жақсы әйел жаман ерді түзетпей ме?

Дастандарда құбылтудың бір түрі мес-
тафоралар да кездеседі. Бір ғана мысал:
"жылы жүрек өзіне жар тапқандай, тын-
шымады, тулады, жұз құбылды".

Сондай – ак "Еңлік - Кебектегі" мына
бір бейнелі жұмбақтың астарында қанша-
лықты көркем образ жатқанын аңғару қын
емес: Қабекен сөз айтпайды жұмбақтамай:

Қабекен сөз айтпайды жұмбақтамай:
- Ей, Көбей, сұңқар қалай, тауық қалай?
Тоқтамыс жолаушылап кетіп еді,
Сол келгенше өтпей ме уақыт талай?

Көбей мұны ұқты да қайтып кетті,
Тобықты кеңес қылған топқа жатті.
Қабекен екі-ақ ауыз жұмбақ айтты,
Ол сөзінің мағынасы мына депті:

"Еңлікті алып қашқан - Кебек батыр,
Оны айтпай-ақ біздің би біліп жатыр.
"Тауық" деп қызды айтады, "Сұңқар" -
Кебек, Тоқтамысқа қаратып қой
дейді ақыр.

Мұндай мысалдар Шәкәрім ақын
поэмаларының өн бойынан ұшырасып жа-
тады.

Шәкәрім поэзиясындағы фигураға
келетін болсақ, ақын сөз тіркестерді дағ-
дылы синтаксистік қалыптан гөрі өзгеше
оралыммен, айрықша айшықпен құрады.
Сөйтіп, сөздерге ерекше леп, екпін, тыныс-

беріп, жаңаша жан бітіреді.

Шәкәрім ақын өлеңнің әсерін кү-
шеттегін басқа да тәсілдермен бірге, оның
қайталай түрін де орынды қолданады. Ол
сөзін арнап отырған оқырманның назарын
аударып, ықыласын баурып алғысы келген
тұстарда сөзді мәртебе қайталап, әрі тар-
тымды, әрі оқығанда бірден есте қала-
тындағы етіп женіл үйқастарға құрады.

Сол соғыс – хан Абылай келген қызы,
Қалмақтың сыбағасын берген кезі...

"Шырағым, бал аштым деп мал алмаймын,
Ол үшін саған ақыл сал алмаймын.
Жаман айтсам, жабығып қала көрме,
Жынның сөзін жасырып қала алмаймын...

Поэмалар тіліндегі тағы бір ерек-
шелік – Шәкәрім ақынның әзірге дейін бар-
лық қазақтың ортақ қазынасына қосылып
ұлгермеген жаңа сөз тіркестерін жасаған
акын екендігі.

Мәселен, қарастырылған поэмаларда
жай ермек үшін емес, үйқасқа үйлестікті
сақтау, тармақтың өлшемінен ауытқымау
мақсатында өндөлген, өзгерілген қол-
даныстар бар.

Мыныма, ақылым жетпей түр деп екі-
нің бірі айта беретін ұғымды ақылым шақ
("Сол арасын білуге ақылым шақ") түрінде,
кешірім өтіну, сұрау дегенді – кешу сұрау
("Алдыңа кешу сұрай келіп тұрмын") деп,
баласы жоқ, балаға мұқтаж дегенді – ба-
ладан кем ("Малы көп, бірақ ерек баладан
кем") деп жаңғыртқан.

Шын көнілден ұнату, қалтқысыз сүю
деген фразеологизмдерді – ындынымен
ұнату ("Ындыныңмен ұнатсан, бер қо-
лынды") деп, жара байлауыш, жара таңғыш
дегенді – тану ету ("Аузына жарасының
тану етті"), оққа ұшты дегенді – садаққа
ұшты ("Бабаның бес баласы садаққа
ұшты") деген тіркес түрінде берген.

Адамның, не жануарлардың тұтас
денесі деген ұғымды ұлы дene ("Әйттеір
ұлы дene аман қалды") деген тіркес арқылы
бейнелеген. Келтірілген қолданыстардан
мағынага келген кінәрат жоқ, оның есесінен
естілу әуенінде жаңалық, өзгешелік бар.

Шәкәрім – халық тарихынан, этни-
калық, этнографиялық деректерден мол
хабары бар ақын. Сол себепті оның поэ-

маларындағы халықтық саҳналар әрі нағымды, әрі көркем кестелі. Ол әсіреле халық тілінің нәрлі бояуларын, мақал – мәтедерді барынша ұтымды әрі молынан пайдаланып отырады.

Ақынның қай дастанын қарастырақта, оларда халық ойының мәйегі болып табылатын мақал – мәтедер мен қанаттың сөздердің молдығы көзге түседі.

"Сактықта қорлық жүрмес" деген бар ғой, Сақтанбасаң артқыға сөз болысарсың"...

"Пәледен машайық та қашқан" жоқ па, Қайтып разы болайын берген уға?"...

Міне, осындағы толып жатқан мақал – мәтедер ақын жырының кестесін әрлендіріп тұрғаны анық.

Сонымен, "Қалқаман – Мамыр" поэмасы арқылы Шәкәрім қазақ поэзиясын еki жүлгеде одан әрі дамытты.

Біріншіден, сан ғасырлар бойы қалыптасқан ауыз әдебиетіндегі аңыздық, дастандық баяндауды – тек қана профессионал әдебиетке тән құбылыс – көркемдік әдіс дәрежесіне көтерді. Тіпті, әңгіме барысында 19 - ғасырдағы ұтымды жайттар қосып отыруында да ақынның шеберлігі мен шабытты дарыны астасып жатыр.

Шәкәрім үшін аңыздық негіз - әдеби – көркем құрал, өзінің түпкі айттар ойына оқырманды жетелейтін әдіс. Бұл, әрине, тек профессионал әдебиетке тән қасиет.

"Қалқаман – Мамырда" кездесетін екінші жүлгे – образдылық. Осы жүлгеден туындастын бір ғажап көркемдік құбылысты да айырып айтқан жөн.

Шәкәрімнің келесі поэмасы – "Еңлік - Кебекте" әр түрлі көркемдік әдіс – құралдарды пайдаланып, сюжет арнасына басқы құпия сырын, жорамалдан, тағдыр идеясын мінеп, хикаяға жан бітіреді.

Адамды заман билеген, адамдар заман әуеніне желеу еткен, сөйтіп өмірде жолсыздық жасалған тағы бір аянышты оқиғаны "Нартайлақ пен Айсұлу" дастанынан көреміз.

Шәкәрім – сөзді орайымен қолдануға айрықша көңіл бөлген. Оның поэмаларында сәтті тенеулер, метафоралар мол. Дыбыстық ұндейстіктің, ассонанс, аллитерапияның небір үлгісі кездеседі. Сонымен катар қарапайым сөзді тосын қырынан қолдану, бейнелі түрде жұмсау, оған астар бере сөйлеу – Шәкәрімнің ақындық шеберлігінің салмақты қыры.

ӘДЕБИЕТТЕР

- Негимов С. Шәкәрім шеберлігі. Шәкәрімтану мәселелері. II том. - Алматы: Раритет, 2007. - 272 б.
- Шәкәрім Құдайбердиев шығармалары (өлеңдер, дастандар, қара сөздер). – Алматы: Жазушы, 1988. – 360 б.
- Нұргали Р. Сырлы сөз. - Алматы: Жазушы, 2000. – 400 б.
- Ахметов З. Өлең сөздің теориясы. – Алматы: Ана тілі, 1973, 212 б.

УДК 821.512.122

ҚАЗАҚ РОМАНДАРЫНА М. ӘУЕЗОВ ДӘСТҮРІНІҢ ИГІ ӘСЕРІ

Байзольдина Ж.С.

Дәстүр мен жаңашылдық – бүкіл дүние жүзіндегі барлық даму атауларының төтігі – философиялық проблема. Мұнсыз өсу, өрбү, өну жоқ. Дүниеде не бар, соның бәрі дамып, өзгеріп отырады. Ол бұрынғы мен бүтінгінің, көне мен жаңаның аралығындағы табиғи жалғастың құбылыстың заңдылығы, философия тілімен айтсақ, дәстүр мен жаңашылдық дейтін проблеманың қарастыратын заңдылығы.

Жаңа әдебиет ол заңды түрде халықтың бұрынғы ғасырлар бойы өзінше құралып, дамып қалыптасқан рухани өмірі мен сөз өнерінің «жаны мен тәнінен» пайда болды. Ол жаңа дүниеге әлгі сөз өнерінің небір асыл нәрі мен нұрын бойына сіңіре, дамыта келді, қабылдай игере келді. Халықтың ежелгі өмір жолында, тырбанған тіршілігінде, шытырман тағдыр талқысында тірнектеп жинаған рухани қазынасы

арман – мұраты, салт – санасы, сенім – сезігі, түсінік – түйсігі қазақтың бай фольклоры мен поэзиясының терең мазмұнын қалады [1, 4].

Дәстүр мен жаңашылдық – әдеби процеске тән жалғастықты, жазу творчествосындағы халықтық үлгілер мен өзіндік соны сипат – қасиеттердің бірлігін танытатын ұғым, қалыптастып, сұрыпталған көзқарас, түсініктер, көркемдік үлгі – өрнектер, тәсілдер [2, 46].

Жаңашылдық деп кешегі қүннің тәжірибесі мен жемістерін мән – мағынасы бай, дәрежелі жоғары заман талабына жауап беретін, бұрынғы – соңғының шенберінен шығып, болашаққа кең жол ашатын аса маңызды ізденіс – әрекеттерді айтуға болады. Жаңашылдық даму нәтижесінде біраз уақыттан кейін өзі дәстүрге айналады, келесі сатыда басқа жаңашылдық туып өрбиді.

Дәстүр мен жаңашылдық диалектикалық бірлестікте болады. Оның негізі – ескі мен жаңының жалғастығы. Дәстүр мен жаңашылдық тарихпен бірге өзгеріп отырады. Әдебиет зерттеушісі Мұсілім Базарбаев дәстүрге: «көркеменердің тақырып ауқымы, үйреншікті сарын, өмірге қатынасы, бейнелер аумағы, идеялық бағыты, қалыптасан көркемдік құралдарын жатқызады» [2, 49].

Жазушы М.Әуезов «Қазақтың өзіне дейінгі көркемсөз жетістіктерін, батыс пен шығыс әлемінің рухани көздерін жетік біле, менгере отырып, қазіргі замандағы қазақ прозасы мен драматургиясының үздік үлгілерін жасады. Сөйтіп оның шығармалары тұтастай алғанда халқымыздың көркемдік мәдениетінің XX ғасырдағы биік жетістігі болды. Оның суреткерлік жаңашылдығы мен қалыптастырған дәстүрі барлық қазақ қаламгерлеріне белгілі дәрежеде иғі ықпал жасағанын атамай өтуге болмайды - дейді жазушы Габит Мұсірепов [3, 232].

М. Әуезов қазақ әдебиеті тарихында болмаган ері соны, ері керемет таңғажайып жаңа дәстүрлерді дүниеге әкелді. Қаламгерлік диапазонының кеңдігі, кең көлемді эпикалық құлашы, көркемдік палитрасының сан алуан бояуы өткен дәстүрлердің жаңауруына басты негіз болды.

Қазақ елі, қазақ әдебиеті үшін Әуезов

шығармаларындағы жаңашылдық бұл – ұлы дәстүр.

1. Ең алдымен ұлттымыздың төлкүжаты болып кеткен ұлттық әдеби жанр эпопеяны дүниеге әкелді.

2. Фольклор негізінде ұлттық драматургияның негізін салды.

3. 20-30 жылдары жазған прозалық шығармалары ұлттық әдебиетімізде жаңалықтың жаршысы болды.

Сан алуан ұлттық дәстүрді, Абай дәстүрін М. Әуезов қайта дүниеге әкеліп, жаңалап, екшелеп, сарапап, түрлентіп алдымызға әкелді. Әдебиет зерттеушісі Рахманкул Бердібаев Мұхтардың әдебиетке енгізген ұлы жаңалықтары деп төмендегі жайларға тоқталады.

Біріншіден, М. Әуезов шығармаларымен бірге қазақтың жазба прозасына терең реалистік, психологиялық сипта әкелді. Оған дейінгі шығармаларда адамдардың әлеумет майданындағы істері, қайшылықтары ғана айтылып, характер, міnez ерекшелігі, қайталанбас даралығы ашыла бермейтін. Ол адамдардың іші мен тысын диалектикалық бірлікте көрсету дәстүрінің негізін салды.

Екіншіден, М. Әуезов туындыларында табигат суреттері тұнғыш рет тамашалау болмай, характерді, жағдайды анықтай түсерлік жанды, қажет бөлшекке айналғанын көреміз. Оның шығармаларында туған жер, табигаттың түрлі кезеңіне тән суреттер өрнектеліп түсken. Ол халқымыздың ең тандаулы табигат жыршысы.

Үшіншіден, М. Әуезовті қазақтың қазіргі жазба әдеби тілін жасаушылардың бірі ғана емес, бірегейі деп те білеміз. Оның қаламынан қазақтың сөз байлығы, сөйлеу дәстүрі өзгеше құлпырып, гүлденіп, түрленіп шығатын. Ол қаншама сөзді қайта тірілтүші, көп сөздерді жаңадан жасаушы ұста еді. Суреткердің шығармалары халқымыздың көркемдік ойлау мәдениетін шынға көтереді [4, 173].

Қазақ елінің ғана емес, әлем әдебиеттің маңдайына біткен шоқжұлдыздардың қатарына қосылған, қазақ әдебиетіндегі ең биік тұғырға ие болған жазушы М. Әуезовті әдебиет зерттеушісі Рымғали Нұргалиев былай бағалайды: «М. Әуезов тағдыры – бақытты тағдыр. Қазақтың ұлттық драматургиясын жасау бақыты, қазақтың

тұнғыш ұлттық эпопеясын жасау бақыты, ең бастысы тұнғыш рет әлем әдебиетін қазақ халқының рухани дүниесімен жалғастыру бақыты М. Әуезовтің бақытына біткен» [5, 201].

Әдебиеттің әр саласындағы сіңірген енбегінің өзін былай қойғанда жазушылығы проза жанрындағы ғажайып шығармаларының өзі – ақ жазушыны әлем әдебиетінің майталмандарының қатарына шығарды.

Қазақ әдебиетінде ежелден келе жатқан фольклорлық дәстүрді, ауыз әдебиеті дәстүрін жете менгерген Мұхтар өз керегін ала білді. Жай көшіру емес, жаңа дәстүр әкелді. Тың дүниелер туғызды. Сонау Оғыз нама, Жұсіп Баласағұн, Қорқыт, қыпшақ әдебиеті, Алтын Орда дәүіріндегі әдебиет, хандық дәүіріндегі әдебиеттен бастау алған қазақ әдебиеті Абаймен үндесіп, Мұхтар шығармашылығының қайнар бастаулары болды. Осыншалықты бай мұраның бүге – шігесіне, қыр – сырына толық қаныққан адамғана қайталанбас туындыны дүниеге әкеле алар еді. Олай болса, Мұхтар шығармаларында халық тағдырын, ұлттық танымды, ұлттық психологияны, бай тіл қазынасын толық көрсете алған. Осы тұрғыда зерттеуші Жанғара Дәдебаев «Абай жолы» эпопеясын сөз өнерінің шырқау бигіне шығарып, оның ақындық ажарын асырған құдіретті күш екеу: бірі – М. Әуезовтің суреткерлік ұлылығы, екіншісі – ұлы Абайдың қөркемдік дәстүрлері» - деген ой қорытады [6, 118].

М. Әуезов бүкіл әлемдік, оның ішінде орыс және батыс әдебиеттерінің қөркемдік деңгейіне көтерді. Ал сол эпопеяны айтпағанның өзінде де ол мейлінше қөркем драматургиясы, повестері мен әңгімелері арқылы қазақ әдебиетінің классигі болып қала берді.

Әуезовке дейінгі қазақ әдебиетінің проза жанрындағы ешбір туынды европалық проза дәрежесіне көтеріле алмаған еді. Осы жерде С. Мұқановтың мына сөзі ойға оралады: «М. Әуезов жалпы ұлттық әдебиетке екі түрлі құрделі үлес қосты, оның бірі – проза, бірі - драматургия». Беймәлім қазақ елін әлемге таныту, әдебиетімізді әлемдік дәрежеге көтеру – ұлы Мұхтардың үлесіне тиген еді [7, 110].

Халықтың көбі хат танымайтын,

қазақ дейтін қаранғы, мал бақкан көшпелі ел. Үйі де, киімі де, тұрмысы да, салты да алағаштан, өзгеше. Тарихи ерекше өмір сүрген, айрықша географиялық және этнографиялық жағдайы бар, дәүірленген қанаушы бай, билері мен молдалары бар, сахарада азап шеккен еңбекші адам, момын да дарынды бұқарасы бар қазақ халқы сырт көрінісінде ешкімге ұқсамайтын сияқты. Бірақ жіті суреткер сырт көрінісімен қалған жоқ, халық өмірінің тұнғиғына барды, адамның ішкі дүниесіне үнілді, адам жанының, адам характеристерінің әрқиыл астарын сырын ашты. Сөйтсе, адам қайда да адам екен. Сырты «бөтен» қазактың ой – пигылында, сезімінде, арман – мұратында, бүкіл адам баласына тән қаншама ұқсастық бар дейсіз. Әуезов бейнелеген Зере, Ұлжан, Иіс пен Горький бейнелеген Каширина Ниловна сықылды аналардың аналық сезімінде; Әуезов бейнелеген Тоғжан, Керімбала, Әйгерім, Салиха, Салтанат пен Шекспир, Гете, Роллан бейнелеген Джулльетта, Маргарита, Антуанетта сықылды қыздардың кіршікіз таза махаббатында; Әуезов бейнелеген Ромеоның, Гамлеттің Фаустың, Жан Кристофтың толғанған жан тебіреністерінде ұқсастық жоқ деп кім айтады? Бұл – қазақ адамының ұлттық өзгешелігімен бірге оның бүкіл адамдық қасиет сипаттарын әлемге әйгілі ету, қазақ адамының рухани дүниесін шынайы гуманизм биігінен жер жүзіне таныту.

Қазақ эпопеясының дүниежүзілік данқы да, Әуезов образдарының дүниежүзі әдебиеті жасаған бүкіл адамзаттың мәні бар образдар галереясынан орын алатын себебі де, міне, осыған байланысты.

М. Әуезов өзінің жан қиярлық әдеби енбегімен ерлік жасады; қазактың ұлы ағартушысы және ақыны Абайдың өмірі туралы эпопея жазды, патшалық қанаудың қара түнек қапас жылдарындағы қазактардың өмірі туралы әңгімелерді, біздің ең асыл арман – мұдделеріміз бен үміттеріне жетелеп енгізді, туган халқының бойындағы бар асылын өз бойына жинаған абыз Абайдың қүресі мен өмірін жан – жақты қорсетеді [8, 131].

«М. Әуезовтің шығармаларында мениңше, қазақ халқының ақылы мен даналығы, оның табиғи дарындылығы айрықша күшпен сипатталады. М. Әуезов қазақ әде-

битетін, көркемөнер мен мәдениетін бүкіл Одақ көлеміне шығарушының бірі, ол тек талантты жазушы ғана емес, бүгін де бүкіл совет елі мен дүниежүзінің алдыңғы оқымыстыларына танылған зор ғалым да», - дейді Гомар Бәширов.

М. Әуезов өзінің шеберлігі, таланты арқасында туған әдебиетімізге жаңа дәстүр, соны із әкелді. Әуезовтің қай туындысын алсақ та, одан кейінгі әдебиет майданына әсер етпей қойған жоқ. Кейіпкерлердің жан – дүниесіне үнілу, оны әр қырынан таныттын көркемдік құралдарды пайдалану қазіргі қазақ прозасында өте кең тараған.

Арғы тегі халық творчествосымен басталып, біртіндеп дамып, қалыптасып, бертін келе үлттық әдебиетіміздің құнтарлы арнасынан берік орын алған проза саласында М. Әуезовтің орны ерекше. Ол өзі әкелген жаңалығының арқасында жаңа дәстүр, Әуезов дәстүрін әкеліп, кейінгі жазушыларға үлкен бір бастау болды.

Жазушылардың қай – қайсысы болса да, қазақ классиктерінің дәстүрін жалғастырушылар ретінде жақсылық пен жамандықтың, адалдық пен арамдықтың бітіспес ымырасыз күресін зерттейді.

М. Әуезовтен кейін прозаның көлемі едәуір мол шығармалармен толықты. Бұл шығармалардың авторлары М. Әуезов дәстүрін әр бағыт, әр салада, жалғастыруға талаптанады. Әсіресе, көзге ә дегеннен тусетін жай – М. Әуезов дәстүрінің тақырыптық жалғасуындағы жетістіктер.

М. Әуезовтің көркемдік мұрасы суреткерлік шеберліктің де асқан үлгісін танытты. Оның мұраларының сан қырлы ықпал әсері бүгінгі әдебиетте көптеген соны ізденіс нәтижелерге қол жеткізді.

Қазақ тарихи эпопеясының дамуында М. Әуезовтің «Абай жолы» өзі қамтитын және өзіне дейінгі тұстарды, сондай – ак кейінгі кезеңді игеруге қозғау салды. Өнер мен өнер адамы және әмірші тақырыбы қазақ әдебиетінде едәуір көрініс тапқан деуге болады. Тек қазақ прозасына ғана емес, қазақ поэзиясына әсер етті. Жазушының «Татьянаның қырдағы әні» атты әңгімесі И. Жансүгіровтің «Құлагер», «Құй», «Құйші» секілді поэмалар жазуына негіз болды. Өнер тақырыбы, халық өміріндегі өнердің орны қазіргі кезеңдегі тарихи романдарда кеңінен суреттеледі.

Тарихи романістердің өнер адамдары жайлы романдарында өнер тақырыбын игеру М. Әуезов дәстүрі аясында жүзеге асырылды. Тақырыпты одан әрі жалғастыруда ғана емес, оны көркемдеп шешу тәсілдерінде де жазушылар М. Әуезов үлгісіне сүйенеді. Бұл типтегі шығармаларда өнердің адам, қоғам өміріндегі алатын орнын көрсетуде анық көрінеді. «Абай жолының» сонын ала дүниеге келген Ә. Кекілбаевтің Әбліхайыр туралы, Д. Әблевтің Сұлтанмахмұт туралы, С. Жұнісовтің Ақан сері туралы, З. Ақышевтің Жаяу Мұса тағы басқа романдарды айтсақ та жеткілікті.

Әлеуметтік теңсіздік және оған карсы күрес тақырыбы М. Әуезов шығармашылығында мейлінше кеңінен суреттелген. Шағын эпикалық формадағы шығармаларынан бастап, «Қараш - қараш» оқиғасы, «Қылы заман», «Абай жолы» секілді үлкен эпос үстінде жазылған шығармалары түгелдей осы тақырыпқа арналған.

Қазіргі тарихи прозада бұл тақырып одан әрі жалғастырылды. Х. Есенжановтың «Ақ Жайық», Ә. Нұрпейісовтің «Қан мен тер», Ш. Мұртазаның «Қызыл жебе» Қ. Сәрсекеевтің «Қызыл жалау» және басқа осылар типтес романдарда кейіпкерлердің өмір шындығын, ондағы әділетсіздікті танып білу және бұл әділетсіздікке наразылық білдіру, қарсы күреске шығуы түрлі тәсілде, түрлі бағытта ашылады. Кейіпкер мен қоршаған өмір шындығы өзара тығыз байланыста алынып, бұл байланыстың нақты мүмкін формалары кең қамтылады.

«Үлттық дәстүрлер көркемдік шеберліктің халықтар жинаған мол қазынасын ғасырдан – ғасырға әкеп тапсыратын эстафета іспетті. Дәстүрлер шебер суреткерлердің жаңашылдық ізденуі арқасында то-лысып, түрленіп отырады. Жаңа дәстүрлер туады», - дейді М. Әуезов.

Әр халықтың жүргегінде терең із қалдыратын естен кетпес тарихи бел-белестер бар.

Әуезовті ұстаз көріп одан үйренбейтін қаламгер кемде – кем шығар. Оның ішінде әсіресе, Ф. Мұсірепов, Ф. Мұстафин, Д. Әблев, Х. Есенжанов, Ә. Нұрпейісов, Т. Ахтанов, Ә. Әлімжанов, С. Жұнісов, Қ. Жұмаділов т.б... Ал, бірақ қайсысы қай ретте қалай үйреніп, қандай нәтиже шығарды? М. Әуезов дәстүрін қалай жалғастырды?

Мәселе сонда. Сонымен қатар осы қаламгерлер басқа тарапқа да аланадайды: Толстойға, Достоевскийге, Хемигуэйге, Шолоховқа, Фединге, Фадеевке, Леоновқа, т.б.

Енді нәтижесі не осынын? Бүкіл совет әдебиетінің кешегі құні жаңашылдық деп танылған, енді бүгін дәстүрге айнала бастаған тәжірибесі бар екен. Ол орыс әдебиетінде бір кездері классикалық үлгілерді жалғастырған осы құнғі В. Каңаев, Б. Горбатов, Б. Палевой, В. Ракемчук, В. Тендряков, В. Минатов, В. Солоухин, А. Прокурин т.б. повестері, белорус әдебиетінде В. Быков, қырғыз әдебиетінде Ш. Айтматов, өзбек әдебиетінде А. Кахар, ал қазақ әдебиетінде Б. Байлин, С. Сейфуллин, С. Шарипов, Ф. Мұсірепов, М. Әуезовтің әйгілі «Абай жолы» эпопеясының даңқымен, дәстүрімен қазақ әдебиетінде тарихи және әлеуметтік романдар тууына мықты дем бергенінен де көруге болады. Ә. Әлімжанов («Махамбеттің жебесі», «Жаушы», «Ұстаздың оралуы»), И. Есенберлин («Көшпенділер», «Қатерлі өткел», «Айқас»), Д. Әбілев («Ақын арманы»), С. Жұнісов «Ақан сері», З. Ақышев «Жаяу Мұса» романдары «Абай жолының» қозғауымен туғанын кім жокқа шығара алады [6, 123].

Міне, жақсы дәстүрдің жалпы әде-

биет дамуына, оның ішінде жеке адам творчествосына игі әсер жасап, жаңалық туғызының заңды жолы осындей.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бекніязов Н. Тарихи парыз. – Жұлдыз, 1986. - № 4.
2. Бекхожин К. Дәстүр және жаңашылдық. – Алматы: Жазушы, 1969. – 246 б.
3. Қирабаев С. Әдебиет және дәуір мәселелері. – Алматы: Жазушы, 1976. – 300 б.
4. Бердібаев Р. Дәстүр тағылымы. – Алматы: Жазушы, 1973. - 232 бет.
5. Қаратасев М. Тұған әдебиет туралы ойлар. - Алматы: Жалын, 1958. – 281 б.
6. Дәдебаев Ж. Қазіргі кездегі қазақ тарихи прозасының дамуындағы М. Әуезов дәстүрі. – Алматы: КазГУ, 1981. - 46 б.
7. Дәдебаев Ж. Өмір шындығы және көркемдік шешім. – Алматы: КазГУ, 1984. - 121 б.
8. Мұқанов С. Жарық жұлдыз. – Алматы: Санат, 1995. – 272 бет.
9. Қенжебаев. Шындық және шеберлік. – Алматы: Жазушы, 1972. – 184 б.
10. Нұрқатов А. Жалғасқан дәстүр. – Алматы: Жазушы, 1980. – 312 б.
11. Нұрпейісов Ә. Қазақ прозасы. – Қазақ әдебиеті, 2000, - 28 сәуір.

УДК 821.512.122

АҢАРЫСТАН АБАЙҒА ДЕЙІН

Тургумбаева Н.К.

Атақты қазақстандық ғалым, философ және тарихшы Фарифолла Есім өзінің «Хакім Абай» атты еңбегінде игерілуіне қол жеткізуіндің өзі құрделі құбылыс болып келе жатқан халқымыздың тарихи – мәдени кеңістігін нұрландырып айқындауына елеулі күшін салады. «Бұл тарихи – мәдени кеңістікті менгеру осал іс емес. Жиyrма бес ғасыр ішінде бірнеше ренессансстық жағдайлар болған. Әдетте ренессансстық жағдай міндетті түрде екі компоненттен тұрады. Бірі – жаңа оркениеттік сапалық өзгөріске ұмтылу, екіншісі – өткен дәстүрді жаңғыруту, жаңалау. Демек, ренессансстық жағдайларда алдыңғы мәдени дәстүр мұл-

дем жойылмай, даму эволюциялық жолмен жүреді. Ренессанс табиғатына революциялық тәңкерең жат. Ренессанс дегеніміз – мәдениеттің өзінен – өзі, өз ішкі даму заңдылықтарына сәйкес жаңарып, жаңғырып отыруы. Ренессанс әманда өтпелі дәүірлерде көрінеді. Ондай дәуірлер ренессанстық тұлғаларды тұғызады» (1, 26).

Осыдан кейін автор атақты тұлғалардың бірқатар аттарын көрсете отырып, өзінің тарихи – мәдени концепциясын көрсетеді. Ғалым өз концепциясының негізінде тіл жатқанын айта отырып, оны танымның тарихи формасы екенін, тарихтың шынайы құжаты деп түсіндіреді. «Біздің

мақсатымыз - Анахарсистен Абайға дейін деген мәдени – тарихи концепцияны бір ізге салып, оны мектеп окулықтарына енгізу, сөйтіп жас ұрпақтың 25 ғасырлық рухани, тарихи – мәдени кеңістігіндегі игеруіне қолайлы жағдайлар қалыптастыру» (1, 86-87). Ал енді F. Есімнің атап отырган аттарын көрсетейік: Анахарсис (Майқы би бойынша «Аңарыс»), Иоллығ тегін, Жүсіп Баласағұни, Ахмет Иассауи және Абай. Кіріспенің орнына беріліп отырган «Анахарсистен Абайға дейін» атты бөлімінде аталғандардың әрбіріне тоқтала отырып, зерттеуші атақты тұлғалардың түркі дүниетанымындағы ескі дәстүрлердің дамуы мен жаңауындағы ерекше орнын дәлелдей отырады.

Осылайша, Анахарсисті (6-7 ғ.ғ.) скептик, кемелерге арналған якорьдің авторы, түрлі тарихи сұхбаттардың қатышысы (мәселен, Платон, Платонтың «Жеті дүнишпан» еңбегінде) деп таныстырады. «Анахарсис – уақыт сарабынан өтіп, мәнгілікке айналған жан. Ойлаймын, егер ол Сикифияда тумай, Палестина немесе Таяу Шығыстың бір елінде дүниеге келсе, сөзсіз Библияда және Құранда да пайғамбарлар санатында жүрер еді. Бұлай деп отырганым, Анахарсисті тарихтағы ұлы тұлғалармен салыстырысам, оған теңдесі келетіні – Fайса. Екеуінің ұқсастық жағы мол... Сонымен бұлардың бір – бірінен айырмашылығы да мол. Олардың бірі – дүниетанымында. Fайса, оның ізін қуушылардың айтуынша, дүниені тану құдай жолы арқылы болмақ десе, Анахарсис дүниені тануга күдікпен қараган. Еуропадагы философиядағы түсінікпен қарасақ, ол - скептик...

Fайса дүниетанымы сенімге, Анахарсис дүниетанымы күдікке құрылған. Сенімге негізделген дүниетаным әманда шектеулі: ол көпшілік, тобыр үшін керек. Ал Анахарсис сенімге құл болмаған. Біз сенімге күдіктенүшілікті Абайдан да табамыз. Ұлылар сенімнің құлы емес, керісінше, олар сенімді қиратушы, оны жоюшылар. Ұлылар ойы ноктасыз, шексіз. Сенімге құрылған дүниетаным идеологиялық форманы, яғни ортодоксияны қажет етеді» (1, 28). Фалым Анахарсистің атын атақты Платон, Геродот, Диоген мен Фалестердің атымен байланыстыра отырып, оның көз-

қарастарының осы күнде әлемге танымал ойшылдардан еш кем түспейтінін айғақтай білді.

Тізімде берілген келесі тұлға – Иоллығ тегін (8 ғ.). Құлтегін туралы танымал жырдың (7-8 ғасырдағы Орхон-Енисей жазба ескерткіші) авторы. F. Есім бұл тарихи тұлғага тек жылнамашы (летописец) деп қарау үлкен опасыздық деп біледі. Өйткені ол тарихи оқиғаларды тізе бермей, заман, қоғам туралы өз тұжырымдарын жазған. Оның осылайша іс-етуіне өскен ортасы, атақ – дәрежесі, алған тәрбие – білімі, көрген-түйгөні – бәрі сай, жырда баяндалған оқиғалардан ол сырт тұрған бөтен көз емес, осы хикаялардың кәдімгі кейіпкерлерінін бірі.

Тағы айта кететін жайт, «Құлтегін» жырның соңындағы «Бұл жазуды жаздырганың аты – Иоллығ тегін» сөзі – сол кездің өзінде авторлық мәдениеттің бар екендігінің айғағы. Ғарифолла Есім: «Авторлық құқық туралы айтатын болсақ, мынадай екі мәселе туралы ойлаған жөн. Бірі – объективті мазмұндағы түсінік, яғни сол заман шындығы, екіншісі – автордың өзіндік субъективті түсінігі, яғни Иоллығ тегін дүниетанымына қатысты сөз» (1, 42). Оз заманының мәдениетінде ренессанс тудырган бұл тұлғаның өз ерекшелігін F. Есім оның шығармасында көрініс тапқан қағанаттық ойлау жүйесінен көреді. Ол Түркі қағанатының бір шеті Керч (Боспор) жақта болса, екінші шекарасы Эмудария, Иран, Румге дейінге кең – байтақ жерді алып жатуы кезінде занды құбылыс та болар. «Қағанаттық (империялық) сана түркі тілдес халықтардың дамуына мықты негіз болды. Менің топшылауым бойынша, кейінгі X-XI ғасырлардағы Орта Азия мен Қазақстан өніріндегі ғылыми, мәдени жетістіктерге бастама болған осы Түркі қағанатының болмысы. Олай деуге толық себеп бар» (1, 44) – дей отырып, F. Есім оны түркі халқының металлдың тілін ерекше менгергенімен және бұл құбылыстың «Құлтегін» жырьында ашық көрініс тапқанын айтады. Ал темірді жете менгерузор білім мен зерделілікті қажет ететін іс екені баршага түсінікті-ақ. «Қару дегеніміз – дүниедегі бар заттың абстрактілі формасы. Металл қасиетін тану түркі жұртын ойлау жүйесіне көтерген. Сондықтан

Иоллығ тегін:

Төбенен Тәнір баспаса,
Астыңнан жер айырылмаса,
Түркі халқы, ел-жұртыңды
Кім қорлайды?» –

дейді (1, 45). Бұл жерде отандық философ Иоллығ тегін қаламынан туған жырда түркі халқының жоғары ойлау жүйесі анық көрсетілгенін айтқысы келеді.

Абай: «Адам баласы жылап туады, кейіп өледі», – дегенін данышпандық деп білеміз. Ал Иоллығ тегіннің: «Адам баласының бәрі өлгелі туған» – деген сезінен осы өмірдің мәні туралы ой VIII ғасырда айтылғанын көріп одан сайын танғаламыз. Сонда Батыс елдерінде XIX–XX ғасырларда «өмір философиясы», «өмір сұру философиясы», «экзистенциалистік философия» дегендердің генезисін біз Иоллығ тегіннің VIII ғасырдағы ойларынан аңғарып отырмыз. Иоллығ тегіннің түркі халқының тарихи – мәдени кеңістігінің тарихын таразылаудағы баспалдактардың бірі екенін дәлелдеудегі толғамдарының соңында F. Есім бұл мәселеге қатысты өз ұсыныстарының ішінде Олжас Сүлейменовтың «Аз и Я» кітабындағы қарашаның 25 – жұлдызын (Данияға ғалымы В. Томпсенниң «Құлтегін» жырының түркі тіліндегі нұсқасын жариялаған күн). Түркі мәдениетінің мейрамы болсын деген ұсынысымен келісу, Түркі қағанатының басшыларына арнап ескерткіштерді салу мен мұражай ашу, Құлтегін, Иоллығ тегін, т.б. аттарының құрметтіне Қазақстандағы көшө аттарын өзгертуді атап айтады (1, 50). Біз де осы ұсыныстармен асыға келісеміз.

Жүсіп Баласағұни да «өтпелі кезеңде» өмір сұрген кеменгер екен. XI ғасырда түркі елдері ислам дінін жатсынбай, қабылдай бастайды. Діннің қазақ жеріне соғыссыз енуінің бір себебі – исламмен бірге араб – парсы мәдениеті де кең құлашын жайды. Енді, осы үрдістің Ж. Баласағұнның тұлғасына қатыстысын айтайық. Ж. Баласағұнның атақты шығармасы - «Құтадғу білік». Оның екі нұсқасы бар. Академик А.Н. Кононов Намангандағы нұсқасы негізгі 4 мәселені қозғайды дейді: 1) Adil, 2) Davlet, 3) Akil, 4) Kanaat.

Түркі әлеміне ислам діні кең құлаш

жайса да, Фарифолла Есім Ж.Баласағұн шығармасы тілінің де, идеясының да араб пен түркі мәдениеті мен тілінің «синтез-делген», демек тоғысқан формасы екенін дәлелдейді. Мысалы, кітаптағы күн – әділдіктің, ай – дәүлеттің символы. «Ал бұл арабтардан енген түсініктер емес. Сірә, бұлар Тәнірге сиынған жүрттың символдары болғанға ұқсайды» (1, 53).

Ахмет Иассаудің (Ж. Баласағұннан 70-80 жыл кейін туған) «Диуани Хикметінің» араб әрпімен түркі тілінде жазылғанын көре, біз оның да екі мәдениеттің тоғыстырушысы екенін мойындаимыз. Алайда, оның түркі халқына әкелген жаңалығы болды, ол – суффизм. Сопылық философиясы – тақуалар дүниетанымы. Осы күнге дейін көптеген ғалымдар мен философтар сопылық – мистиканы иррационализм деп қабылдайды. Шын мәнісінде ол – сопылық әдебиеттің дүниетанымының бір бағдары, дүниетаным формасы. Мистиканың негізгі ұғымы Адамның Аллаға деген шекіз махаббаты, осы махаббат жолындағы тақуалық. Ислам да, ондағы сопылық та сонау VII ғасырдан өз қагидаларымен келсе де, Ахмет Иаяссайдың ерекшелігі сол – «дінді мойындағы отырғып, адамзатқа тән пікір – түсініктер қорыту, былай қарағанда логикаға сыйымсыз іс. Бірақ Ахмет Иассауди осы дилемманы шешкен. Ол адамға: «Алланың берген еркі өзіне дұшпан», – дейді. Бұл өлең жолында екі ой бір – бірімен бірігіп тұр. Бірі – Алла адамға өзі ерік бергендігі, екіншісі – сол Алла берген ерік адамға дұшпан» (1, 56), – деп, ғалым екеуіне де жеке – жеке тоқталып өткен.

Алланы тануды адамның өзін – өзі тануының алғышарты, ең абзal жолы деп тақуа өзінің тұжырымын жасайды. Иаяссайдың гуманизмі осындай тұжырымдарға толы. Осылайша ол Исламның гуманизмін терендетіп, бір жүйеге келтірген. Дүниені тәркі етіп, тақуалық жолға тұсқен Иассауди әрекетінде құрбандық жоқ, адам өз еркін қалай менгеру керек деген өнегелілік бар. Қазақ халқы да махаббат жолындағы құрбандықтан қашық болмаған. Алайда бұл жердегі махаббат Адам мен Алла арасында емес, Адам мен Адам арасындағы махаббат. Оны қазақтың бай фольклоры дәлелдейді. Бұл жерде Иассаудің сөзі орынды: «Махаббатқа ие болған адам жан дегеннің

не екенін білмейді. Басы кетсе де, тайынбайды», – бұған ғашықтар туралы жырлардың желісі айғақ. Осыдан, Иассаудің қағидалары қазақ халқының дүниетанымына ықпалының зор екенін көрге болады.

Ал енді аталмыш концепцияны қарастырудың ең басты себебі болған Абай болмысының түркі халықтарының тарихи – мәдени кеңістігін игерудегі роліне тоқталағық.

XIX ғасыр қазақ халқы үшін қайғылы уақыт болды - қазақ хандықтары жойылып, халық өзін – өзі басқару құқығынан айрылды, губернияларға бөлінген халық патшаға бағынышты болып қалды. «Итке тастаған сүйектей, қазақтарға болыс болуғана қалды. Есі кеткен ел соған да тәубе деп, болыс болуга таласып, мазак болды» (1, 60). Сондықтан қазақ халқына осы шиеленісте көзін ашатын, өткір тілі мен дана философиясы арқылы шындықтықты жырлайтын адам керек болды. Абайдың осы кезеңде әдебиет пен мәдениет айдынында пайда болуын кездейсоқтық емес, қажеттілік деген дұрыс. Сондықтан халықтың рухани мәдениеті дамуындағы қажеттілік Абай шығармашылығы арқылы анықталмақ десек артық болмас. Абайдың таза ақындығынан оның көркем мәдениеттегі, халық санасындағы ойшыл ретіндегі орны биік болуы заңды да. Абайды тек ақын қылмай, ойшыл, гуманист дәрежесінде көтерген осы «өтпелі қоғам» қайшылығы. «Қала мәдениеті» деген ұғымдар қалыптаса бастаған жағдайда, көшпелі халық болып өмір сүрген оның рухани мәдениетіне, фольклорына, көркем санасына жаңа өлшемдер қажет болды. Оны уақыт талабы қойды. Осы міндетті атқару барысында Абай Құнанбаев екі өзекті мәселені қажеттілігіне сәйкес шеберлікпен шеше білді. Кенестік кезең әдебиетінде ол идеология түрғысынан басқаша түсіндірілсе де, қазір ақ пен қараға көз жеткізу мүмкіндігіміз көбірек. Сонымен олар мыналар:

Біріншіден, Абай билер шығармашылығына талдау жасаған. Онда көркемдіктен гөрі прагматисті мән басым. Сыршыл поэзия емес, ақындық практикалық мақсатта қолданылған. Өйткені би халықтың адвокаты, прокуроры әрі төрешісі. Билер шығармашылығы шешендік өнермен қатар да-

мыды. Оның бірден бір себебі - көшпелі халық үшін поэзия түріндегі өнердің бірінші орында тұруы. Қөптеген жылдар бойын төрелік еткен билер мен олардың шығармашылығына талдау жасайтын кез келді. Бұл міндетті Абай атқарды. «Ескі бише отырма бос мақалдап», - дегені билерге тек сын емес, принцип, рухани мәдениет дамуындағы жаңа талап.

Абай тек билер шығармашылығының сыншысы ғана емес, ауыз әдебиеті дәстүрліндегі ақындар сыншысы да. Шортанбай, Дулат, Бұқарлар шығармашылығындағы Абай көрген кемшілік тек осы ардагер ақындарға ғана тән емес, халықтың ауыз әдебиетінде де орын алған. Фольклор жазба әдебиетке ұласқанда, бойында көшпелі тұрмысқа сай ерекшеліктерін жоғалтып, жаңа сипатқа ие болуы заңдылық. Біз отырықшы өмір мәдениеті мен көшпелі өмір мәдениеті жайлы айтып отырмыз. Ақын қазақ ақындарының шығармашылығын әлемдік поэзия ұлгілерімен салыстыра отырып тануды мақсат етті. Осы түрғыдан келгенде өнер жоғарғы көркемдік талапқа сай болмаган соң:

Шортанбай, Дулат пенен Бұқар жырау,
Өлеңі бірі жамау, бір құрау.
Әттең, дүние-ай, сөз таныр кісі болса,
Кемшілігі әр жерде-ақ көрініп түр-ая! –

деген. Мұндағы сын - поэзияны жетілдірудің басты құралы. Абай өлеңге жаңа өлшеммен келді дегенде, ол тек жаңа заман ақындары, Батыс ақындары түрғысынан емес, поэзиядағы, әсіресе, Шығыс поэзиясындағы дәстүрді заманга сай жалғастыру мақсатын ұстанды.

Фзули, Шәмси, Сейхали,
Навои, Сағди, Фердоуси,
Хожа Хафиз – бу хәммаси
Мәдәт бер шағари, фәрияд, -

деп сиынуынан жаңашылдықпен қоса дәстүрді сактауды принцип еткенін көреміз.

Сонымен, Абайды дүниеге әкелген заманды қазақ Ренессансы деп атауға боллады. Оның мәні - түркі жазба мәдениеті дәстүрінің қазақ топырағында қайта жаңдануы. Түркі тілдес қазақ халқы өзінің тектілік жазба мәдениетіне қайта оралды.

«Қала мәдениеті» деген ұғымдар қалыптаса бастаған жағдайда, көшпелі халық болып өмір сүрген халықтың рухани мәдениетіне, фольклорына, көркем санасына жаңа өлшемдер қажет болды және осы міндетті атқару барысында Абай Құнанбаев екі өзекті мәселеңі шеше білді деп біріншісін түркі жазба мәдениеті дәстүрінің қазақ топырағында қайта жандануына қүш салуын айтсақ, екіншіден, ақынның өз заманының тұнып тұрган әлеуметтік болмыс қайшылықтарын тұтас қабылдап, шығармашылығы арқылы салмақты философиялық көзқарастарын танытуы арқылы халық санасына ықпал етуін айтуымыз дұрыс.

«Абай таза философиялық еңбектер жазбагандықтан оны не материализм, не идеализм лагерінен іздеу де басы артық іс. Бүгінгі қунге дейінгі абайтанушылар оның философиялық көзқарасын бірде демге, бірде теизмге жақындағы қарастырып келеді. Мұның екеуіне де қосылудың жөні жоқ. Асылы, Абай дүниетанымын әлемдік философиялық жүйе, тұжырымдамаларға тықпаламай, өзінің шығармашылығынан қарастырган дұрысырақ болар. Бұлай деуіміздің басты себебі Абайдың ең алдымен ақын болуында. Демек, оның ойшылдығы ақындығы арқылы көрінеді. Олай болса, оның шығармашылығында дүниені менгерудің екі тәсілі тұтасып жатыр. Бірі – көркемдік образдылық тәсіл (акындық өнер), екінші – логикалық немесе философиялық (диалектикалық тәсіл). Абай көзқарасы осы екі тәсілдің синтезінен түзелсе керек» (1, 70). Бұл ретте Абайдың ғылым мен дінге деген көзқарасын ерекше атап откен жөн.

Кезінде орыс тіліне аударылып Семейге жеткен Батыс Еуропа философтары Г. Спенсер, О. Конт шығармаларына ақын біршама ден қойған. Бұлар – XIX ғасырдағы өте елеулі ағым - позитивизмнің негізін қалаушылар. Батыстың бұл мықты ойшылдары – философияға дәстүрлі көзқарасты біршама өзгертип, оны жағымды (позитивті) қылуға тырысты. Бұл көзқарас бойынша, ғылым, оның ішінде философия тек ақыл-ойдың дерексіз нәтижесі емес, ол өмірге пайдасын тигізу керек. Абай да осы көзқарастың жақтаушысы. Абай нақты қағидасы жоқ, бірақ өте мол мағлұматқа

толы Дрепердің «Еуропаның рухани дамы» атты кітабын оқулық ретінде қолданған.

Дінге қатысы туралы сөз қозгасақ, Абай суфизмнен басқа да әлемдік философиялық ағымдармен жақсы таныс болды. Алайда, «Суфистік әдебиетті зерттемейінше, Шығыстың орта ғасырдағы мәдени өмірін түсіну мүмкін емес. Оның классиктері Шығыс әдебиеттеріне XX ғасыр басына дейін ықпал жасап келді» (2, 54). Абай өлеңдерін мұқият оқыған адам оның буддизммен, зороастризммен, христиан дініндегі философиялық қағидалармен таныс болғанын аңғарады. Айтальық оның Алла – жаратушы, Алла – шындық, бірақ өмірдің, әлемнің қозгауышы күші – адам. Алланы сую деген сөз ақын түсінігінде адамның өз бойындағы рухани қуатын ашу дегенмен параллель.

Сонымен, Абай – философиялық жүйе құрастырмagan ойшыл, бірақ оның дүниетанымында жүйе жоқ дегенмен келісе алмаймыз. Абай – әлемге көзқарасы қалыптасқан, өзіндік философиялық түйіндері бар ғұлама. Бұған мысал ретінде тек қана отыз сегізінші қара сөзін алсақ та жеткілікті. Ә. Қоңыратбаев «Фараби және Абай» деген мақаласында осы отыз сегізінші қара сөзі жайында: «Бұған әзірше ешкімнің тісі батпай жүр. Мұны түсінү үшін араб тілін білу жетімсіз, сонымен бірге ислам философиясын да білу қажет. Мұнда Абай Фейрбахша дінді реформалап, соны жаңалыққа бейімдегісі келді. Қайшылығы бар. Ол Фейрбахтың «Махаббат діні» деген еңбегіне үқсайды. Алайда Абайдың отыз сегізінші, қырық үшінші қара сөздерінің бас тақырыбы Алла емес, адам бойындағы табылмаган қасиеттер. Дінді Абай антропология теориясымен түсіндіреді. Өйткені адам құдайды өзіне үқсатып жасаған, сондықтан негізгі жаратушы адам, ол өзін Аллага үқсатуға тиіс» (3, 329), - дейді.

Ғарифолла Есім түркі мәдениетін, оның генезисін зерттеу мүмкін болған жағдайда, Абай туралы сөзді сонау тұпта-мырдан (генезистен) бастауын екі түрлі жағдаймен түсіндіреді. Оның біріншісі – екі мың бес жүз жыл ішінде (Анахарсистен Абайға дейінгі аралық) үзілмей бізге жеткен түркі тілі болса, екіншісі – жиyrма бес

ғасыр бойы үзілмей келе жатқан этностық сана. Әңгіме, әрине, түркі этносы жайлы болып отыр. Қазақ халқы – сол түркі әлемінің бір тарауы. Ал жоғарыда аты аталған ғұламалар - осы этностардың «өтпелі кезеңдерінде» өмір сүргендер. Олардың бәрі Ренессанстық тұлғалар. Мысалы, Анахарис сактарға сол кездердегі өркениетті қала Афины мәдениетін, өнерін, саяси басқару жүйесін әкелсе, Иоллығ тегін түркі әлемінің ең шарықтау шегінде өмір сүріп, оның өзге күйге ауысар сәтін, оның себептерін тасқа түсірген. Ол – азаттық қозғалыстың жыршысы, демек этностық сананың насиҳатшысы. Оның болмысы Түркі қаганатымен біте қайнасқан. Күлтегін жырынан «қалың елім...» деген Абай зары естіліп тұр. Сондықтан да Анахаристен Абайға дейін дегенде өзге ғұламаларға арнайы тоқталмағанын F. Есім ашып айтады. Біз де осымен келісеміз.

Сонымен, «Хакім Абай» еңбегіндегі негізгі ұстанымды қолдап отырған бұл мақаламыз бойынша келесідей қорытындылар жасалды:

- Абайдың зор тұлға екенін дәлелдеу үшін оның түркі өркениетінің тарихи-мәдени концепциясындағы басқа «Ренессанстық тұлғалардың» маңызы мен орны көрсетілді;

- Тізімдегі Абайдың алдын қуған ойшылдардың ұлылығы сол–өз заманының идеологиялық талаптарына қарамастан, дүниені танудың сол кездегі басты құралы болған дінге өзінің жеке тұжырымымен қараша. Айталақ, Анахарис дүниетанымы құдікке құрылған дедік. Сенімге негізделген дүниетаным әманда шектеулі: ол көпшілік, тобыр үшін керек. Ал Анахарис сенімге құл болмаған. Біз сенімге құдік-тенушілікті Абайдан да табамыз. Ұлылар сенімнің құлы емес, керісінше, олар сенімді киаратушы, оны жоюшылар. Ұлылар ойы ноктасыз, шексіз. Сенімге құрылған дүниетаным идеологиялық форманы, яғни ортодоксияны қажет етеді;

- Абай: «Адам баласы жылап туады, кейіп өледі», – дегенін данышпандық деп білеміз. Ал Иоллығ тегіннің: «Адам баласының бәрі өлгелі туған» – деген сөзінен осы өмірдің мәні туралы ой VIII ғасырда

айтылғанын көріп одан сайын таңғаламыз. Соңда Батыс елдерінде XIX–XX ғасырларда «өмір философиясы», «өмір сұру философиясы», «экзистенциалистік философия» дегендердің генезисін біз Иоллығ тегіннің VIII ғасырдағы ойларынан аңғарып отырмыз;

- Жұсіп Баласағұнның данышпандығын біз оның араб мәдениеті мен діні қазақ, түркі даласына кең құлаш жайса да, өзінің «Құтты білік» кітабында екі мәдениетті тоғыстары біліп, төл идеяны, тілді сақтап қалғанынан көреміз (мысалы, кітаптағы күн – әділдіктің, ай – дәүлеттің Символы. «Ал бұл арабтардан енген түсініктер емес. Сіра, бұлар Тәңірге сиынған жұрттың символдары болғанға ұқсайды» (1, 53)).

- Ахмет Иассауи дінді жоққа шығармаған ойшыл. Ол өзінің «Диуани хикматауда» дін мен өмір философиясын тоғыстары отырып, өзінше ойлар қорыта білген. «Алланың берген еркі өзіне дұшпан» деген өлең жолын Гарифолла Есім терең пәлсапалық ой ретінде тарқатады. Ахмет Иассауи Алланы тануды адамның өзін-өзі тануының алғышарты деп қараған;

- Абай да екі өркениеттің алмасқан заманында дүниеге келді. Ол да ренессанстық тұлға. Оның екі дәуірді тоғыстыруға косқан бірінші үлесі:

- Билер шығармашылығына талдау жасаған, өйткені отырықшы өмір ауыз әдебиеті дәстүріне реформа жасауды талап етті. Ақын қазақ ақындарының шығармашылығын әлемдік поэзиядағы озық ұлгілермен салыстыра отырып тануды көздеді;

- Өзінің философиялық көзқарастарын шығармаларында анық көрсеткен. Соның ішінде ғылым мен дінге қатынасын айту бірінші орында. Ғылымды позитивизм түрғысынан көруді жөн көрді (Спенсер, Конт).

ӘДЕБІЕТТЕР

1. Есім F. Хәкім Абай. - Астана: Фолиант, 2012
2. Бертельс Е. Суфизм және суфистік әдебиет.- Алматы, 1965.
3. Қоңыратбаев Э. Қазақ эпосы және түркология. - Алматы, 1987.

УДК 821.512.122

ӘБУБӘКІР КЕРДЕРІ ӨЛЕНДЕРІНІҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Игибаева М.М., Еділбаева Г.Б.

Зар-заман кезеңінде ғұмыр кешіп, отарлық езгіге түсken қазақ халқының тағдырын мұн – зармен жырлаған ақындар шоғырының белгілі өкілдерінің бірі - Әбубәкір Кердери Боранқұлұлы. Әбубәкір кара басын күйттеген ақын емес, халықтың үнімен елдің мұнын жеткізе білген ақын. «Тыңдаған азаматқа сөзім дәрі» деп өзі айтқандай, отаршылдықта ұшырап халық тағдыры талқыға түсken алмағайып заманың өзекті өртер күрделі мәселелерін батыл айтып, шебер жеткізген көрнекті ақын.

Әбубәкір жазбаша шайыр болса да, өзіне дейінгі ақпа ақын, жыраулар өнегесінен аулақ кетпейді. Фасырлар бойы қалыптасып, халық көңіліне үйреншікті, ұғымына қонымды өлеңдік әдістерді мол қолдана біледі. Ол ақыл – нақылға, шешендік толғаныс тебіреністерге құрылатын толғауларында жол аяғында: болар, болғаны, болмас, кім ашар, белгісі секілді, емес, алмас, артық, соң, озды, аз, күн сияқты сөздерді қайталау арқылы өз ойын еркін жеткізе біледі. Сол толғауларында ақын әрі істі талқыға салып тыңдаушымен ақылдастып, шешіле сырласып отырғандай. Ол өмірден түйінген – топшылаған алуан жайларды ағыла толғап, оның шешім – түйіндерін иландыра, дәлелдей отырып өзі айтады.

Болмас бала құрысын,
Болар бала жас болмас.

Ұры – қары жиылып
Ұйытқылы ел болмас.

Әбубәкір бірде осылайша өтпелі өмірдің өзекті өтер шындығын айтып тебіренсе, енді бірде «Дүние – теңіз, біз – шабақ, ортасында шайқаған» «Замана деген – желмая, қалмасан, халқым, жақсы, желмаядан жығылып» деп деп келер күндердің кескініне қарап, алдағыны айтып абызша күнрениді. Онысы халықтың қамы, елдің тағдыры, ұрпақ келешегі туралы терең тебіреніс еді.

Сәуірдің қара бұлдыты
Жауарында ойнаған.
Күннің түссе шұғыласы
Қара жер балқып қайнаған.
Жер жарылып, көк шығып,

Жасыл шөптер жайнаған.

Жазғытуры болғанда,
Адам, пері, хайуанат
Бірі қалмас панадан.
Тірілмей жалғыз – ақ
Адамның сүйек, денесі
Тар лахатты жайлаган. [1,114 б.]

Ақынның осы жолдарын оқығанда бір сәт ойланып қаласың. Оның себебі – бүкіл тіршілік оянып, табиғат әлемі жаңғырып, жасаратын шақта, дүниеден өткен адам болмысының пәнидегі өзгерістерін сезінбеуі, оған мұмкіндігі жоқтығы. Әбубәкір бұл жерде дін – шаригат жолмен емес, не бір заттың екінші бір затқа айналып өзгеріп, оніп, өшіп отыратын табиғи зандылықтар тұрғысында емес, жер басып жүрген қарапайым адамдардың ұғым, сезіміне сай суреттеген. Қалай болғанда да, ақын табиғат пен адам рухын шебер шендестьру арқылы өмір, табиғат туралы ойлануға мәжбүр етеді.

Әбубәкір өмір құбылыстарын шайыр ретінде салмақты ой, сарабдал ақылмен ғана саралап отырмайды, кейде ақпа ақындар өнегесімен ақтарыла толғап шабытпен шалқы жырлайды.

Алтында жерге төктім уыстаған,
Ерліктен ғылым артық ту ұстаған.
Тап болдым он алтында бір мінезге
Топ көрсем жеті мүшем құрыстаған.
немесе:

Дүбірлі туган тұлпардан
Жоғары ұшты тозаңым.

«Мен болып Әмудария ағар едім»
деп өзі айтқандай, осы мысалдар Әбубәкірдің ақындық өрлігін де, кемел ой, кең тыныстырылығын да танытады.

Әбубәкірдің өлең, толғауларында араб, парсы, түрік, орыс, татар сөздері кездеседі. Ақын оларды дүмше молда, надан қазилардың шаригат жолындағы білімсіздігін дәлелдейтін яки әшкерелеп, түсіндеретін қажет жерлерде, не сұрақ – жауап ретінде келетін айтыстарында ғана колданады. Шығармалары негізінен ұғымды, өрнекті, байырғы қазақ тілінде. Әбубәкірде кейбір шайырлар сияқты аяқ

басса сүрініп жатқан шұбарлығы жоқ. Әбубәкір өлеңдерінің негізгі тақырыптары: заман жайы, қазақ халқының бұрынғы, ақын тұсындағы хал – жайы, халықта, замандастарына, кейбір жеке адамдарға уағыз, кенес, оқу, ғылым, өнер, дін, мінез, қылыш, өз ахуалы болып келеді. Бәрі де сол кезде ақындар көп жырлаған мәселелер, соларды Әбубәкір өзінше жырлайды.

Бірақ Әбубәкірдің ой – пікірі, бағыт көзқарасы толқымалы, біріне – бірі қарама – қарсы, шытырман қайшылықты. Ол өзі сөз еткен тақырыптарының кейбірі, ең негізгі турагында олай, біреке бұлай деп, біріне – бірі қайши екі түрлі пікір айтады.

Мысалы, өз заманының, қазақ халқының өз тұсындағы хал – жайын сөз еткенде, Әбубәкір оны біреке мақтайды. Әңгімені қазақ халқының Ресейге қосылуынан бастап, ол өте орынды болды, қазақ халқы:

Бағынған бұл патшага әуел бастан,
Әділдік табылар деп артын ойлап.
Кіріпті Әбілқайыр заманында,
Кеңдік бар деп осының ғаламында, -
деп ойлагандай болды.

Біреке Әбубәкір осының бәрін жоққа шығарды: қазір заман бұзылды, бұл заманының адамы, заңы, дәстүрі бұзылды; қазақтың жері тартылды, дәүлеті сарқылды, - деп зарлайды.

Заманым өтті ел азды,
Ел ішінде ер азды.
Айдын – айдын сулардың
Балығы кетіп көлі азды.
Ойпаң – ойпаң жерлердің
Оты кетіп жері азды...
Еділ, Жайық екі су
Ел қонуға тар болды.
Қарағай, қайың, тал, терек.
Тамыр түбі таусылып,
Қамшы сапқа зар болды...
Заманың түрін байлармын,
Бұрынғының бірі жоқ,
Жақсылардың күні жоқ,
Осыларды жоқтап зарлаймын... - дейді.

Осы сияқты, оқу, өнер, ғылым турагында да, Әбубәкір оны біреке дәріптейді: қазақ халқын оқуға, орысша оқуға, ғылым өнер үйренуге шақырады:

Өнерді білгендердің ісі батыл,
Өнерсіз бай болса да, болар факыр...

Қазағым, қафыл болмаңыз,
Өнерден бос қалмаңыз.
Қасындағы Руссия
Тура ғылым шығарды,
Оқып, біліп жолдаңыз.
Орысша ғылым білмесен,
Еш пайдаға аспай тұр.
Мұсылманды молдаңыз, - дейді.
Біреке ол окуды, өнер, ғылымды,
кесіпті бағалатпайды; орыс тілін үйренуге,
жаңа киім – кешекке, жаңа құрал –
сайманға қарсы шығады:
Сейледің екі түрлі тілінде адам,
Тілі екеудің діні екеу деген сөз бар,
Аңдамай бұзып алма дінінді адам.
Дау менен, ер талабы, сауда болды;
Түйе мен қатар – қатар арба болды;
Тар шалбар, қынамалы бешпет киіп,
Әлхамды шала білген молда;
Шаруасы тамылжыған қазақ еді,
Мынау іс, байқап тұрсам, сорға болды...
Тар шалбар, бешпет шықты қынамалы,
Жігітке шапан киген ұнамады;
Сары жез самауары тағы шықты,
Машина шұмегі бар бұрамалы;
Төсектен ерте тұрып басы ауырса,
Бөтен ем шайдан басқа ұнамады, - дейді.

Сайып келгенде, Әбубәкір өлеңдерінде жаңалықты, өнер, ғылымды мақтауы басым жатады; олар уағыз, ақыл болып келеді.

Әбубәкір бірді – екілі өлеңінде баяндағы жаңалықты, достықты жыр етеді. Ол, мысалы, «Әбубәкір молданың ногай халқына насиҳат қылып айтқаны» деген толғауында: қазақ, ногай, өзбек, қарақалпак, түрікпен – бәрі туыс, қарындас, бәрің ынтымақты бол – дегенді айтады.

Әбубәкір адам жасы, адам мінезі, өзі жайлы, қазақ арасындағы оқу жайлы өлең жырлары мәнді де жарасты. Осы мәнділігі, жарастылығы арқылы Әбубәкір өлеңдері халық арасына көп жайылған.

Бір айта кететін жай, ақын өз өмірбаянын өзі жырлапты, тіпті қай жаста не істеді, кіммен қандай қарым – қатынаста болды, нені сүйді, нeden жиіркенді, бәрінде қолмен қойғандай толғапты, ол:
Әуелі туганнан соң бірге жеттім,
Еңбектеп екі жаста төрге жеттім.
Уш пенен төрт жасымда тілім шығып,
Шұлдірлеп ата – анамды ермек еттім.
Келген соң бес жасымда ойын білдім,

Ойыннан қалғанымды уайым білдім.
Алтыда балалармен асық атып,
Ойынның неше түрлі жайын білдім.

Шынында, балалық жастық мерекесі де, «берекесі де» ойын екені рас. Ойынның өзі өмір, ол баланы ойлантып қана қоймайды, күлдірді де жылатады, қуантады, мұңайтады, ойлантады, есейтеді. Ойын бір қарағанда қызық, думан сияқты көрінгенмен, азаматтың барлық алдағы жарқын істерінің басы, бастауы секілді. Осы себепті де Ахмет Байтұрсынұлы:

Аш бала тоқ баладай ойнамайды,
Тоқ бала еш нәрсені ойламайды,
деп ойлап жүрген балалардың ішінде де
бірдей тендіктің жоқ екенін, оның да сырты
ойын, қызық хикая, шаттық құлқі болға-
нымен, жік – жікке бөлінетінін ете дәл
байқапты.

Адам баласының тірлігінде әр жас-
тың өзіндік ерекшелігі болатыны белгілі
фой. Әбубекір ақынның жастық шақ жайлышы-
жырлары осыны мензейді, осыны терең тү-
сіндіреді, жалаң сезіндіріп қоймай, оку-
шысына ой салады, көркем толғайды:
Жеткен соң жеті жасқа хайла білдім,
Серізде залал менен пайда білдім.
Айтса да бөтен қазақ жас бала деп,
Телегей өзімді - өзім дария білдім.
Тоғызга толғаннан соң молда көрдім,
Атанаң күшіменен зорға көрдім.
Үйреніп әліп - әбжат, әдеп - әркен,
Айналып келесі жыл ойға келді.
Оқуға он жасымда талап қылдым,
Іккыласпен оқыған соң сабак білдім.
Сол жылы Әптиек пен Құран шығып,
Ойынмен хош айтысып талақ қылдым.
Он бір мен он екіде түркі білдім,
Ғылымды зерек жанның мұлкі білдім.
Шығарған Мұсәннәфтәр назым қылып,
Түркіні тәмәм тілдің көркі білдім.

Ақын қай жылы не істеді, оны қандай мақсатқа бола қолға алды, өлеңді қай жасында жазды, бәрі – бәрін тізбектеп жырлап берген, жай жырламай, дәлелденеп әжуалап отырған:
Он төртте «Мұхтасарды» араладым,
Әр баптан дәріс алып шамаладым.
Қарама алды – артыма оқи бермей,
Қолыма қағаз алып қараладым.
Қосылды мәжілісім молда менен,
Жақсыға жақын болдым «Алла» деген.
Молданың насиҳатын тыңдасам да,

Мәсуақ ұстамадым шалмаменен.
Он бестен оқымадым бермен қарап,
Сейледім тең құрбымың алдын орап.
Айтпасам өз басымның хал – жайын,
Тілменен не қылайын орып орақ.

Әбубекір Кердері өзінің бір жасынан бастап жиырма жеті жасына дейінгі бүкіл өмір жолын санамалап, термелеп, жырлапты, жақсымен бірге дос болғанын, парасатты да ақылман жандардың батасын алғанын, көлденең көк аттыға тізгін бермей, өзі әділ деп тапқан сара жолмен жүргенін өлеңмен толғапты. Өзі он төрт жасынан бастап өлеңге әуестеніпті, көңілге түйген ойлары мен әсерлерін қағазға түсіріп отырыпты. Сонымен бірге, он беске келгенше медреселерде дәріс алса, одан кейін окуын бір жола тоқтатып, ел ішінің ісіне араласыпты. Ақын бұл жөнінде өзін халайық – қауымға қызық таныстырады.

Алтынды жерге тектім уыстаған,
Ерліктен ғылым артық ту ұстаған.
Тап болдым он алтыда бір мінезге,
Топ көрсе жеті мүшем құрыстаған.

Шынында, шайырдың өзі айтқанындей, он алты жасынан бастап жайсандармен араласып, ел – жұрттың әр түрлі жақсы – жаман жағдайына кіріскең, ауыл – аймағына жомарттығымен, әділдігімен, сөзге шешендігімен сүйкімді көрінген, көпшіліктің алғысына бөлөнген жастық күн санаң ісі ілгері басыпты.

Еліміздің тарихында өз өмір жолын өзі жырлаушы ақындардың мол болғанын айта келіп, М. Әуезов: «Қазақ әдебиетінде, өмірбаянын бір жастан бастап дәл бүгінгі тоқтап түрған жеріне тізбектеп, жалпылап санаң шығу жалғыз Әбубекір туғызған түр емес, бұның бір түрі ауызша айтылған «Тарғын» жырында да бар. Бірақ соны Әбубекір пайдаланғанда жанағы түрлі бас сырларын ашып, содан ғибрат туғызам деген мақсұтпен айтады. Мазмұны: «жаста ғылым ізде, содан білім алып, өнер тап, содан соң жақсыға ілесіп, жақсы бол, көптен кейін қалма, өрле де үске шық» [3, 95 б.], - дейді.

Халқымызға қай кездे де ақындар қадірлі болған олар елдің мұңын, жұрттың арманды жайларын толғап айтқан. Көптің жоғын жоқтаушы, көкірегіндегі шер – шеменін жібітуші де ақындар еді. Осы себепті ақын – жырауларын ел – жұрттымыз қадір

тұтып қастерлеген Әбубәкір Кердегі де өз кезінің өткір айтқыштарынан саналапты. Бұл туралы М. Әуезов былай деген: «Өз уақытында да, кейін де Әбубәкір ел ішіндегандақты ақын болған. Сөздерін жазып алып, жаттап алып, көпшілікке оқып, соныңның үгітін туындаушыға иландырыным, сініремін деп пайдаланатын қауым аз болмagan. Ақындық қуаты күшті болмаса да, Әбубәкірдің таптық тұрғысы салт - санасты өте айқын болғандықтан, өз табы бұл шығарған сөздерді жанды сөз ретінде пайдаланады. Көпшілікке бұрын атын зорайтып, дәріптеп, асыл сөздін иесін деп туғсіндірмек болады. Өзі молда, шығармасы жазылып басылған сөз болады. Айтқан жайы, тақырыбы көпшіліктің көз алдындағы күнделік жайлары болады, сонында болалап, термелеп, көп шұқылап айтады. Жиып келгенде өлеңде заман жайының көп ерекшелігі саналып, тергеліп өткен сияқтанады. Кейде олақ тілмен айтса, кейде оқта – тексте тауып айттып қалатыны болады. Және осындағы қүйде жазылған сөзінің барлығы айнымастан бір – ақ бағыт, бір – ақ мақсұтқа арналған. Ол мақсұты: молданының, ұстаздың, сыншы – ойшының үгіті бол шығу» [3, 97 б.]

Біз Әбубәкірдің салт – сана жағымен таптық тұрғысындағы ерекшеліктерін толығырақ байқау үшін басқа бір – екі өлеңінің мазмұн сарынын қысқаша шолып етеміз. Сонда, Әбубәкірдің өз тұсындағы қоғам құрылышына көзқарасы қандай екенин білдіретін өлеңдерінің бірі: «Еменшілік заманды» жоқтаған. Бұның басы:

Бісміллә деп сойлесем,
Тілге жәрдем бере көр.
Тіл жаратқан жалалым.
Жанға жәрдем бере көр,
Жан жартқан жалалым, -

деп барлық кітапшыл, діншіл, шала оқулы ақындардың үлгісін тұтынып, құдайына сыйынудан бастайды. Тегі Әбубәкірдің барлық өлеңінің басы осымен келеді.

«Еменшілік заман» деп ала өткен күннің өзіне қызықты, қымбат болған күйлерін санамақ. Бұғінгі заманға айтатыны:

Қайғылы болды заманым,
Заманым солай болған соң,
Тайғақ болды табаным.
Патшадан жәрдем болмаса

Түзеуге жоқты амалым, - деп заманың ауыртпалығын, соған наразылығын айта отырып, «Патшадан жәрдем болмаса» дегенді айта кетеді. Бұл жері екі үшты. «Патшасы» құдай болуға лайық, бірақ Әбубәкір осы сөзді алады. Бір жағынан тұсындағы әмірші «патшасын» айта кетуден де жат емес. Оны кейінгі бір өлеңінде:

Патшага қызмет қылдық жолға кіріп,
Бұқақ жуасыды қолға кіріп.
Бұрынғы надандықты жерге тастап,

Түзелді осы күні ғылым – білім, -
деген сөзімен білдіреді. Заманға жалпы наразылық айтумен қатар, бұл патша үкіметінің сөзіне қарсы сөйлемейді.

Қорыта айтсақ, Әбубәкір өзі өмір сүрген дәуірдегі көріністер мен адамдар арасындағы қарым – катынастарды сипаттауға елеулі улес қосқан. Өткен мен бұғінгі заманды айтқанда көптеген қайшылықтарға үрініп, бұрынғы дәуірдің қаймағы бұзылмай қайтып оралуын көксеген ақын. Кейде тұрмысқа ене бастаған жаңалықтарға тосыркай караса да, дәуір талабына сай орынша оқуға шақырған. Билік пен әділет-сіздік, зорлық – зомбылық жөнінде айтқанда дін қағидаларын берік ұстады, көбінесе сол ұғымдарға сәйкес тұсіндірмек болды. Ақын өзі өмір сүрген кезеңдегі ел тағдыры мен заманың мәселелерін сөз етіп, халық басына түскен ауыртпалықты жырға қосты.

ӘДЕБІЕТТЕР

1. Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиеті тарихы.- Алматы: Санат, 1997.
2. Сыдықұлы Қ. Тыңдаған азаматқа сөзім дәрі // Алтынорда. - 2001.- № 1. - 16-17 б.
3. Әуезов М. 18-19 ғасыр ақындары: 20 томдық шығармалар жинағы- Алматы: Ғылым, 1984.- 15-ші т.
4. Омаров Б. Зар заман поэзиясы.- Алматы: Ғылым, 2000.

УДК 811.512.122

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНІҢ ЗЕРТТЕУ НЫСАНЫ

Сеилханова Қ.Қ.

Қазақ тілі білімі - қазақ тілін зерттейтін ғылым саласы. Қазақ тілі білімінің тарихы шартты түрде: а) ұлттық тіл білімі қалыптасқанға дейінгі кезең, ә) ұлттық тіл білімі қалыптасқан кезең болып екіге бөлінеді. Ұлттық тіл білімі қалыптасқанға дейінгі кезең 19 ғасырдың 2 - жартысынан басталады. Қазақ тілінің грамматикалық құрылышы туралы алғашқы мәліметтер Н.И. Ильминскийдің “Материалы к изучению киргиз-казахского наречия” деген еңбегінде ұшырасады. Бұл - қазақ тілінің кейір ерекшеліктерімен таныстыруға арналған тұңғыш еңбек. Кейін М.А. Терентьевтің “Грамматика турецкая, персидская, киргизская и узбекская” (1875), П.М. Мелиоранскийдің “Краткая грамматика казах-киргизского языка” (1894, 1897), В.В. Катаринскийдің “Грамматика киргизского языка” (1897), т.б. еңбектер жарық көрді. Қазақ тілін таныстыру мақсатын қөздегендіктен бұл еңбектерде белгілі бір категориялардың сироны ашу, оның ерекшеліктерін анықтау жағы қарастырылмаган. Олар негізінен қазақ тілінің заңдылықтарын, ерекшеліктерін орыс тілімен салыстырып, сол тілдің негізінде түсіндіруге тырысты. 19 ғ-дың 2 –жартысында қазақ тілінің лексикогр. жұмыстары қауырт қолға алынып, дами бастады. Ұлттық тіл білімі қалыптасқанға дейінгі кезеңде 40-қа жуық сөздік жарық көрді (А.Е. Алекторов, “Краткий казахско-русский словарь”, 1891; “Начальное руководство к изучению арабского, персидского и татарского языков с наречиями бухарцев, башкир, киргизов и жителей Туркестана”, 1869; Т. Бокин “Русско-киргизский словарь”, 1913; Н.И. Ильминский “Материалы к изучению киргиз-казахского наречия”, 1861, т.б.). Орыстардың Ресей империясына қараған халықпен қарым-қатынас жасауына көмектесу мақсатын көз деген бұл сөздіктер қазактың сөздік құрамын хатқа түсіріп, жаңа, көне сөз дердің мағынасын ашып көрсетті. Ұлттық тіл білімі қалыптаса бастаған кезеңдің өзі а) құғын - сүргінге дейінгі кезең (1912 - 29); ә) құғын – сүр-

гіннен кейінгі кезең (1930 - 88) болып екіге бөлінеді. Қазақ тіл білімінің ғылым ретінде қалыптасып, дамуы Ахмет Байтұрсыновтың есімімен тығыз байланысты. Оның қазақ тілі оқулығы ретінде жазған “Тіл - құрал” атты еңбектерінде, мақалалары мен баяндамаларында тіл білім інің өзекті мәселелері сөз болады.

Салалары

Әліппе мен емле 19 ғ-дың 2 – жартысында Ыбырай Алтынсарин қазақ жазуын орыс графикасына негіздеуге талпыныс жасаса, 20 ғ-дың басында Байтұрсынов қолданылып келген араб графикасын жетілдіре отырып, қазақ жазуына икемдеді. Бұл орайда ғалым қазақ тіліндегі дауысты және дауыссыз дыбыстар санын анықтап, үндестік заңдылығын, тілдің фонол. ерекшеліктерін айқындалап шықты. Байтұрсыновтың Қазақ тіл білімінің фонетика, фонология салалары бойынша жасаған тұжырымдары Е. Омаров, Қ. Кеменгеров, Т. Шонанов, Ж. Аймауытов, Қ. Жұбанов еңбек терінде жалға сын тапты. Қазақ тілінің дыбыс жүйесі, дауыстылар мен дауыс сыздар санын дәл айқындау, қазақ жазуына негіз болатын принцип таңдау мәселесі көп теген талас тудырып, “Еңбекші қазақ”, “Жаңа мектеп”, т.б. басылым беттерінде мақалалар жарық көріп, қазақ білім аздарының тұңғыш съезінде талқыланды.

Грамматика Байтұрсыновтың оқулықтары, мақалалары Қ. т. б-нің грамматика саласының қалыптасуына да негіз болды. Ғалым сөз жүйесі мен түрлері, сөйлем жүйесі мен түрлері деп атаған оқу құралдарында қазақ тілінің морфология, синтаксис салаларын арнайы зерттеп, оқушыларға түсінікті де жеңіл тілмен жеткізуге тырысты. Осы еңбектер арқылы сөз тіркесі, сөйлем, бастауыш, баяндауыш, зат есім, етістік, толықтауыш, т.б. атаулар қалыптасып, тұрақталды. Байтұрсыновтың грамматика саласындағы еңбектерінде функционалды грамматика, сөзжасам мәселелері де сөз болды. Ғалымның сөзжасамға

қатысты тұжырымдары кейінгі еңбектерде дамытылды.

Лексикология және лексикография

Окулық жазу ісімен бірге осығылым салалары бойынша атауларды қалыптастыру қатар жүрді. Мәселен, Байтұрсынов тілге қатысты зат есім, сын есім, етістік, есімдік, одагай, үстөу, шылау, бастауыш, баяндауыш, есімше, көсемше, т.б. атауларды қазақ тілінің өз байлығын пайдалана отырып ойластыруды. Сол сикты жаратылыстану және гуманитарлық сала бойынша окулықтар жазған ғалымдар салалық атауларды қалыптастырып, бір атаудың бірнеше баламасы болуына байланысты оларды бір жүйеге түсіруге, тұрақтандыруға ерекше мән берді. Бұл кезеңдегі сөздіктердің дені уақыт талабына сәйкес атаулық сөздіктер болғанымен, түсіндірме сөздіктің де, фразеол. сөздіктің де, диалектол. сөздіктің де жүгін арқалады. Тіл тарихы және диалектология жеке ғылым ретінде қалыптаса қоймаса да, жекелеген мақалаларда тіл тарихы, диалектология мәселелері сөз болды. Мыс., Аймауыттың “Тіл туралы” (“Еңбекші қазақ”, 1926, 9 наурыз), “Әдебиет тілі мен емле” (“Еңбекші қазақ”, 1929, 12 мамыр), Кеменгеровтың “Қазакша-орынша тілмаш туралы түсініс” (“Еңбекші қазақ”, 1926, 24 қараша), “Дұрыс па? Бұрыс па?” (“Еңбекші қазақ” 1926, 10 қараша), т.б. мақалаларында жергілікті тіл ерекшеліктері, кейбір сөздердің этимологиясы сөз болды. Сонымен қатар Қ. т. б-нің өзекті мәселелеріне қатысты съезд, конференциялар ұйымдастырылды. Мысалы, 1924 ж. 12 - 18 маусымда Орынборда өткен қазақ білімпаздарының тұңғыш съезінің күн тәртібінде жазу ережелері, әліппе, қазақша пән атаулары мәселелері сөз болса, 1927 ж. 28 - 29 сәуірде Ташкентте өткен бас қосуда жазу, әліпби, емле мәселесі талқыланды. Ал 1929 ж. 2 - 4 маусымда Қызылордада өткен ғылыми-орфографиялық конференцияда емле, атау мәселесі қаралды. 1934 ж. Қазақтың ұлт мәдениеті ғылыми-зерттеу институтының құрылуына байланысты қазақ тілін зерттеу мәселесі жүйелі жүргізіле бастады. 1936 ж. КСРО Ғылым Академиясының Қазақстандағы бөлімшесі құрылып, шағын сөздіктер, лингвистикалық жинақ-

тар шығарылып, ғылыми-әдістемелік Мақалалар жарық көрді, орфография, терминология мәселелері сөз болды. Осы жылдары орта мектеп пен педучилищелерге арналған грамматикалық ғылыми еңбектер, сөздіктер басылып шықты. 1946 ж. Қазақстан Ғылым Академиясының құрылуы, оның құрамында Тіл мен әдебиет институтының үйымдастырылуы, 1961 ж.-дан Тіл білімі институтының бөлініп шығуы - Қ. т. б-нің көптеген мәселелерін шешуге, ғыл. – зерттеу жұмыстарының жан-жақты жүргізілуіне, мамандардың көптеп даярлануына жағдай туғызды. 1960 - 70 жылдар аралығында. Қ. т. б-нің кенжелеп қалған салалары бойынша көптеген монографиялар жазылды. Фонетика мәселелерін салыстырмалы түрде зерттеу, ғыл., көркем әдебиет, мерзімді баспасөз тілдерінің, әдеби тіл тарихының, тіл мәдениеті, орыс тілі мен қазақ тілін салыстыра қарастыру мәселелері, т.б. қолға алынды.

Фонетика, емле

1930 - жылдан бастап салыстырмалы фонетика саласы пайда болды. Жұбановтың еңбектерінде тіл дыбыстарының фонологиясы мен жіктелуі, дыбыстардың өзгеру зандылығы, сөздердің буын күрылсы қараптырылды, араб графикасын латын жазуына ауыстыруға байланысты “Еңбек-шіқазақ” газетінде бас әріпті алу мәселе-лері көп талас тудырды.

Грамматика

1930 - 40 жылдардан бастап сөз таптарты мен олардың жекелеген категориялары туралы арнайы еңбектер жарық көре бастады. Ұлттық тіл білімі қалыптаса бастаған кезеңде сөзжасам жеке сала ретінде қарастырылған болса, ұлт зиялыштары саяси қуғын-сүргінге ұшыраған 30-жылдары сөзжасам әр сөз табына қатысты, морфология шенберінде сөз болды. 1940 жылдан бастап синтаксистің жекелеген мәселелері моногр. тұрғыдан зерттелді. Қазақ тіліндегі жай сөйлем мен құрмалас сөйлемнің түрлері анықталды, жақсыз сөйлемнің, құрмалас сөйлемдердің сыр-сипаты ашылып, ауызекі сөйлеу тілінің синтаксисі туралы едәуір мәлімет берілді. Қазақ тілінің ғыл. курсы 1954 ж. “Қазіргі қазақ тілі” деген атпен жарық көрді. 1962 ж. фонетика мен

морфология тарауларынан құралған “Қазіргі қазақ тілі”, 1967 ж. морфология, синтаксис салаларын қамтыған “Қазақ тілінің грамматикасы” атты екі томдық басылып шықты. Ал 1980 жылдары сөзжасамның нысаны, өзіндік ерекшелігі анықталып, морфологиядан бөлек, дербес сала ретінде бөлініп шықты. Сонымен қатар синтаксис саласы да едәуір дамыды. Қазақ тіліндегі сөздердің байланысу тәсілдері, сөздердің орын тәртібі зерттелді.

Лексикология және лексикография

1950 жылдарға дейін лексикология жеке пән ретінде оқытылмай, негізінен мақала қолемінде ғана сөз болып келсе, Ф. Мұсабаев тұнғыш рет лексиканың ғыл. курсын жазды. 1950 - 60 жылдардан бастап лексиканың түрлі топтарының (синоним, омоним, архаизм, историзм, кірме, біріккен сөздер, т.б.) ерекшеліктерін анықтау жөнінде зерттеулер жүргізіліп келеді. И. Кенесбаев идиома мен фразеология мәселелерін зерттеп, “Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігін” жасап шықты (1977). “Қазақ тілінің он томдық түсіндірме сөздігі”, “Абай тілі сөздігі”, синонимдер сөздігі, лингвист., орфогр., диалектол., Орфоэп., кері алфавиттік, т.б. сөздіктер жағық көрді. Сонымен қатар орыс, араб-иран, монгол және Бат. Еуропа тілдерінің қазақ тілімен қарым-қатынасын зерттеуге мол материал беретін бірнеше екі тілді сөздіктер басылып шықты

Ономастика

Ұлттық тіл білімі қалыптаса бастаған тұста ономастика мәселелері ішінше сөз болғанымен, қолемінде еңбектер 1950 - 60 жылдардан бастап жазылды. 1960 ж. Тіл білімі институты жанынан ономастика бөлімі құрылып, топонимика, антропонимика бойынша монографиялар жағық көрді.

Терминология

Бұл сала заман талабына сай түрлі кезеңдерді бастан кешті. Ұлт зиялымдары қудаланғаннан кейін қазақ тілінде баламасы бола тұрса да, шет тілден енген сөздерді орыс тіліндегі қалпында қазақ тіліне қабылдай беру үрдіске айналды. Атауларды орыс тіліндегі нұсқасына сәйкес

жазу қазақ әліпбіне е, ю, я, ъ, ь, ң, ч тәрізді әріптердің енуіне жол ашты. 1981 ж. Тіл білімі институтында Терминология және аударма теориясы бөлімінің ашылуына байланысты атаулардың жасалу жолдары, тәсілдері, принциптері, тарихы жоспарлы түрде зерттеле бастады. Аударма теориясы бойынша бірқатар моногр. еңбектер жағық көрді. Тіл тарихы және диалектология. Ұлттық тіл білімі қалыптаса бастаған тұста да әдеби тілдің кейір белгілері, мақала қолемінде сөз болса, ендігі жерде монография қолемінде көптеген еңбектер жағық көрді: Мерзімді баспасөз тілінің әдеби тілді дамытудағы рөлі арнайы зерттелді. Қазақ тіліндегі тұнғыш басылымдар арнайы зерттеліп, олардың әдеби тілді дамытуға қосқан үлесі анықталды, 1920-30 жылдардағы әдеби тілдің жай-күйі, өзіндік ерекшеліктері, жартастағы жазулар, эпиграф, ескерткіштер қарастырылды. Қазақ диалектологиясы бойынша 1958 жылдан бастап “Қазақ тілі тарихы мен диалектологиясы” атты 7 жинақ шықты. Диалектол. атластар жасалды. Жергілікті ерекшеліктердің әдеби тілге қосар үлесі зерттеліп, Қазақстанның түрлі аймактарындағы өзіндік ерекшеліктер арнайы зерттелді. Жергілікті ерекшеліктерді зерттеп жүрген диалектологтар жиырмаға жуық моногр. еңбек жариялады.

Тіл мәдениеті және стилистика

Бұл саладағы іргелі зерттеулер 1960 жылдардан басталады. 1969 ж. Тіл білімі ин-иының жанынан Тіл мәдениеті бөлімі құрылғаннан кейін зерттеулер жүйелене түсті. Фольклор тілі, көркем әдебиет тілі 1970 жылдардан бастап зерттелді. Қ. т. б-нде кейінгі кездері тіл статистикасы, әлеум. лингвистика, психолингвистика, этнолингвистика, т.б жаңа салалар дамып келеді. Қ. т. б-нде жалпы тіл білімі, алтаистика, жалпы түркі тілдерінің қарым-қатынасы мәселелеріне байланысты бірқатар зерттеулер жүргізілді. 1991 жылдан кейінгі Қ. т. б-нің негізгі бағыттары: жалпы-халықтық тілдің, оның ішінде, әдеби тілдің тарихын жасау, Қазақстан аумағындағы түрлі ұлт тілдерінің өзара әсерін, қостылділік, көп тілділік барысын зерттеу, жеке жазушылардың сөздігін жасау, қазақ тілінің тарихи грамматикасын жазу, диа-

лектол. атлас жасау, тілдің дыбыстық жүйесін тәжірибелік тұрғыда зерттеу, шет ел сөздерінің сөздігін жасау, әр түрлі ғылым салаларына байланысты толық атаулық, сөздіктер шығару, лексикография теориясындағы мәселелерді шешу, көркем әдебиет, фольклор тілін, тіл мәдениеті мен стилистика мәселелерін дамыту, қазақ тілінің дыбыс жүйесін синхрония және диахрония тұрғысынан құрылымдық, математ., лингвистик. әдістер арқылы жанжақты зерттеу, т.б. Қазақ тілін әр алуан қырынан танып-білуде тіл білімінің алатын орны ерекше. Қазіргі тіл білімі тілдің бір ізді жүйені ғана құрап қоймайтындығын айқындал отыр. Сонымен, қазақ тіл білімі қазақ тілі жүйесінің нормалдық сипатын жасай отырып, лексикалық, грамматикалық бірліктерді қолдану ерекшеліктерін айқындағы, белгіленген ережелер мен сойлеу тәжірибесіне бағына отырып қызмет ететіні анықталды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сауранбаев Н. Қазақ тілі. –Алматы, 1944.
2. Дүйсебаева М. Қазақ әдеби тілінің кейбір мәселелері. - Алматы, 1973.
3. Сауранбаев Н. Қазақ фонетикасы бойынша этюдтер. - Алматы, 1988.
4. Кенесбаев И., Мұсабаев Ф. Қазіргі қазақ тілі. Лексика, фонетика. - Алматы, 1975.
5. Қазақстан жазушылары XX ғ. – Алматы, 2004.
6. А. Байтұрсыновтың шығармалары. – Алматы, 2003.
7. Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. - Алматы, 2010.
8. Айбын. Энциклопедия. - Алматы, 2011.
9. Қазақ тілі. Энциклопедия. Алматы: Қазақстан Республикасы Білім, мәдениет және деңсаулық сақтау министрлігі, Қазақстан даму институты, 1998.
10. Қазақстан жазушылары: Анықтамалық/ Құрастыруышы: Қамшыгер Саят, Жұмашева Қайырниса - Алматы, 2009.

УДК 811.512.122

ОРЫС АУДИТОРИЯСЫНДА КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ**МӘСЕЛЕЛЕРИ**

Амерханова Л. Б.

Қазіргі білім беру жүйесінің мақсаты - бәсекеге қабілетті маман дайындау. Қазақстан ұлттық тәуелсіздігінің үш тірепі – саяси, экономикалық, рухани тәуелсіздік десек, соның ішіндегі басты ұлттық құндылығы - қазақ тілі. Тіл – ұлттың ұлы жетістігі. Бұл орайда қазақтың тілі ғасырларынан өткен, шындалған, халықтық қасиеті қалыптасқан халық тілі.

Еліміздегі өзге ұлт өкілдерінің мемлекеттік тілді менгеруі бүтінгі құннің өзекті мәселесі болып отыр. Қазақ тілін оқыту – қын да қызықты жұмыс. Орыс тілді аудиториядағы оқытылатын қазақ тілі пәнінің мақсаты – студенттерге қазақ тілін менгерту, ойлау қабілеті мен сауаттылығын арттыру, қазақ тілінде сөйлеп, жаза білетін дәрежеге жеткізу, қазақ халықының әдет-ғұрпын, тарихын танып талаптандыру, Отанды сүюге, тілін құрметтеуге тәрбиелеу. Студенттерді қазақ тілін оқу бары-

сында мұғалімнің қойған сұрақтарын түсініп, оған жауп беруге, үйренген сөздерін дұрыс айтуға, әсіресе, құрамында қазақ тіліне тән дыбыстары бар сөздер мен сөз тіркестерін дұрыс қолданып, сөйлемді дұрыс құруға үрету.

Менің жүргізіп жүрген пәнім колледждегі кәсіби қазақ тілі болғандықтан, әңгіме осы орайда болмақ. Орыс аудиторияда кәсіби қазақ тілін үрету, білдіру қазіргі таңда басты мәселе болып отыр. «Кәсіби қазақ тілінің» мақсаты - қазақ тілін кәсіби деңгейде менгеру. Кәсіби қазақ тілінде еркін, сауатты, сапалы оқу, іс-қағаздарды жаза білуге дағылдандыру, сан алуан мемлекеттік қоғамда, ортада сөйлей білуге үрету. Бұл пәнді аяқтаған тіл үйренушіге қойылатын талаптар:

- мемлекеттік тілде таратылатын мол ақпараттар толқынданын өзіне, өз мамандығына қажеттісін таңдап алып, оны комму-

никативті-функционалдық бағытта қолдана білуі керек;

- мемлекеттік тілде өзіндік көзқарасын таныта білу, оны дәлелдеп, қорғай білуі;

- өзінің алған білімі мен білік-дағдыларын, қазақ тіліндегі сөздік қорын, терминологияны үнемі дамытып отыруы;

- мемлекеттік тілде өз мамандығы аясында шешен сөйлеуге дағылануы;

- кез келген жағдайда өз бетінше шешім қабылдай білуі;

- проблеманы танып, оны шешудің жолдарын айқындау, оны мемлекеттік тілде көркем жеткізе білуі керек және т. б.

Оқытуды ұйымдастырудың негізгі түрі – сабак. Сабак - мұғалімнің ізденісінің нәтижесі. Сондықтан да шығар қазіргі сабак қандай болу керек, оның қандай жақтары жеткіліксіз, қай саласына көп мән бөлу керек, күнделікті сабактың сәтті өтуін қалай қамтама - сыз етуге болады деген сан алуан сұрақтар әрқайсымызды толған – дырып жүргені сөзсіз.

Оқыту үрдісі кезінде сабактағы басты тұлға білім беретін мұғалім емес, осы білімді қызыға қабылдауға дайын оқушының болуы. «Қызығу - әр қырынан алып қарауға болатын құрделі ұғым, адамның белгілі бір обьектінің ұнатып, білуге ұмтылған іс-әрекеттің қуаттандыратын психикалық ерекшелік» деген пікір айтадығы ламдар М. Беляев, Н. Морозова, С. Рубинштейн. Қызығу адамды жаңаңы білуге, әрекеттің жаңа әдістерін іздеңдірге құмарланырады. Сондықтан адамның қызығуы бір іспен шүғылданғанда, әр түрлі әрекеттерде көрініс табады.

Сабакты сәтті ұйымдастырудың басты мақсат - студенттің сабакқа деген қызығушылығын арттырып, бүгінгі заман талабына сай білім беру. Қызықты сабак болса, оқушының сол пәнге қызығуы артып қана қоймай, мұғалім жаңаңы, ізденісі, қолданған әдісі арқылы ерекшеленіп, оқушы жүргегінен жол табады. Сабактың сәтті өтуі біріншіден, мұғалімнің біліміне, іскерлігіне, тәжірибесіне байланысты болса, екіншіден, сабак материалына, ал үшіншіден, топ типіне, төртіншіден мұғалім мен оқушының көңіл – күйіне де байланысты.

Сабакты сәтті ұйымдастырудың бірнеше алғышарттары бар. Олар:

- Сабактың тақырыбына сай сабак жоспарын жасау. Сабак жоспары нақтылы жузеге асатындағы етіп жасалынуы қажет.

- Тақырыпқа сай сабак түрін, оның әдіс-тәсілдерін түрлендіріп отыру.

- Қосымша материалдарды тақырыпқа сай шығармашылықпен іріктең ала білу.

- Дидактикалық, техникалық құралдарды мақсатқа сай, студент сезіміне әсер ететіндей түрфыда пайдалану.

- Сабакта алдыңғы қатарлы озық істәжірибелер мен жаңа технологияларды пайдалану.

Демек, студенттердің тілін дамыту жұмысы – ол баланың жалпы ойын дамыту деген сөз. Әйткені, студент қай пәнде оқып – үйренсе де, ол өзінің істеген жұмысының, көрген-білгені туралы құнбек-күн сөйлеп, ойын қалыптастырып отырады. Сондықтан, кәсіби қазақ тілі сабактарындағы тіл дамыту жұмыстары студенттердің жалпы ойын дамытуға бағытталады. Яғни, студенттердің тілін дамыту мәселесі олардың ойлау қабілетімен байланыстырыла, сондай-ақ ойлау мен сөйлеу процесінің бірлігінде үйымдастырылады.

Тіл дамыту жұмысы, негізінен, мынадай төрт бағытта жүргізіледі:

- 1) мәдени, әдеби сөйлеу білудің мөлшеріне үйрету, яғни орфографиялық дағдыны менгерте отырып, студентке мәнерлеп оку дағыларын қалыптастыру;

- 2) лексикалық жұмыстар жүргізу арқылы студенттің сөздік қорын байыту;

- 3) жаңа сөздер үйрету, сөздерді үйрете отырып жаңа сөздер жасайтын формаларды менгерту арқылы сөз бен сөздердің байланысын, сөйлем құрап үйрету, сөйлемнің құрылышын білдіру арқылы синтаксистік лексикадан мәлімет беру;

- 4) студенттің ойын жазбаша дұрыс, сауатты жаза, әрі сөйлей білуге үйрету мактасат етіледі.

Тіл дамыту – қазіргі колледждің оку тәрбие ісіндегі басты проблема – тіл мен сөйлеу процесін жіктеі оқыту, студенттің дұрыс сөйлей білүіне көніл бөлу. Студенттердің ауызекі сөйлеу тілін, тіл мәдениетін арттыру мен дамыту, сапалы білім беру – қазіргі кезде колледж мұғалімдерінің, тіл мамандарының алдынды тұрған басты міндеттердің бірі.

Тіл дамыту жұмыстары ауызша-жаз-

баша жаттыгулар, мәтінмен жұмыс, мазмұндама, шығарма, диктант, мақала жазу, мінездеме беру, суретпен жұмыс, сұраққа жауап жаздыру, жоспар жасату, кітап оқу сиякты жұмыс түрлері арқылы іске асырылады.

Көсіби қазақ тілінің оқыту сапасын арттыру мамандыққа катысты мәтіндер арқылы жүзеге асырылатыны дәлелденіп отыр. Студент өз мамандығына байланысты мәтінді қызыға оқиды.

Мәтін – тілді оқытуда негізгі құрал. Оқу, жазу, тындау сөйлеу арқылы жүзеге асады. Мәтіндер арқылы студентке келешек мамандығы бойынша өте қажетті, пайдалы мағлұматтар беріледі. Ол студент білімін, танымын толықтырады. Мәтінмен жүргізілетін жұмыс екі түрлі мақсатты қөздейді:

- 1) Студенттің сөздік қорын байыту;
- 2) Қазақша сөйлеуге үйрету, қазақша дағдысын қалыптастыру.

Тіл дамытудың басты құралы сөздік қорда жатады. Студенттің сөздік қорының неғұрлым көп болуы және оны тиімді қолдана білуі жүйелі еңбекті қажет етеді. Студенттің сөздік қорын байытып, тілін ұстартуда шешуші рөл атқаратын жұмыстардың бірі – сөздік жұмысы. Сөздік жұмысы арқылы оқушының тіл байлығын молайтумен қатар, дұрыс жазуға да дағыланудыра аламыз. Көсіби лексиканы дамыту мәслесінде, яғни сөздік қорды байыту – өте маңызды мәселе. Ал өзге ұлт өкілдеріне көсіби қазақ тілін оқытуда ол басты бағыттардың бірі болып саналады. Тілді менгертуде сөздік жұмысқа жету үшін тіл дамытуға, оның ішінде, сөздік қорды байыту жұмысына, грамматика, орфоэпия, жазылым, оқылым деген жұмыстар ілігіп журуі тиіс. Бұл мәселені көсіби қазақ тілінде дұрыс сөйлей біletін мамандарды даярлау және олардың сөздік қорын көсіби лексикамен дамытумен байланыстыруға болады. Осындағы дағыларды қалыптастыруда студенттердің сөздік қорын, көсіби лексикасын дамыту ісі жақсы нәтиже берері сөзсіз. Көсіби қазақ тілін оқытуда жақсы нәтижелерге жету үшін, мынадай басты бағыттарда жұмыс түрлерін жүргізген тиімді. Ең бастысы, студенттердің қазақ тілінен тілдік қорын молайту. Ол үшін сөздік жұмыстарын үнемі жүргізу.

Казақ тіліндегі сөздер көп мағыналы және синонимдер мен омонимдерге бай. Сөйлемде осындағы сөздердің мағынасын ажыратса білуге, оларды тиімді қолдана білуге үйрету, студенттің тілдік қорын байыту он нәтижелер береді.

1) Оқушылардың сөздік қорын байытуда сөздік жұмысының алатын орны ерекше, сабак процесінде сөздік қорды байытудың мынадай жолдарын пайдалануға болады: мәтін бойынша сөздік қорды байыту.

2) Сөздік жұмысының енді бір саласы - әңгіме, өлең оқып, мақал-мәтел, жұмбақ жаттаумен байланысты.

3) Әр сабакта жаңа сөздерді, сөз тіркесін үнемі сөздік дәптерлеріне жазуын, жатталып отырылуы қадағалап отыру қажет. Әр сабакта игерілген жаңа сөздер ауызша, жазбаша сөзде үнемі қолданылып отыргандағанда сөздік жұмыстары нәтижелі болады. Сөздікпен жұмыс грамматикалық анықтамалар, жаттығу жұмыстарын, суретпен жұмыста, өлең, жұмбақ түсініндіргендеге, сұрақтарға жауап бергенде де жүргізіліп отырады.

Көсіби тілді менгертуде сөз тіркестерімен онтайланырып алғынған мамандыққа катысты мәтіндермен, көсіби терминдермен, сөздіктермен жұмыс түрлерін жүргізіледі. Мамандықтарына байланысты шағын мәтіндер, сұхбаттар құрастыруға болады. Әр тақырыпқа сай сөздік және лексикалық минимум, сұрақтар беріледі. Әр сабактан соң мазмұнына сай сұрақтар мен тапсырмалар беріліп, қорытындылау мақсатында түрлі рөлдік ойындар мен түрлі жағдай бойынша тапсырмалар беріледі.

Студенттер мәтінмен әртүрлі жұмыстар істегендеге (мәтінді оқу, мәтінге атқою, мәтін бойынша сұрақтар дайындау, диалог құрастыру т.б.) байланыстырып сөйлей білуге үйренеді. Мәтін – қашан да тілдік әрекеттің нәтижесі болып табылады.

Дайын мәтін ала отырып:

- Студенттерге мынадай жұмыстар орындауда тиімді: сөз тіркестері арқылы сөйлем құрату, аяқталмаған сөйлемді аяқтау, диалогты сөйлем құрату, әңгімені аяқтау, белгілі таныс тақырыптар бойынша бір-бірінің жұмысын реакциялату тағы басқа – осындағы жүйелі жүргізілген жұмыстар арқылы студент дұрыс сөйлем құ-

растыруга бейімделеді.

- Адам бір-бірімен сөйлеу тілі арқылы тікелей қарым - қатынас жасайды. Сөйлеу тілі арқылы адам екінші бір адамның айтқан сөзін естиді, тыңдайды әрі онымен пікір алысып сөйлеседі. Адам осындай сөйлеу барысында тілдің түрлі көркемдік тілдік құралдарын пайдаланылады.

- Ал жазбаша сөйлеу. Адам сөйлеммен ойын жүйелі беруде тілдегі түрлі жалғау, жұрнақ, түрлі тыныс белгілерін (нүкте, қос нүкте, үтір, сзызықша, тырнакша, леп белгісі, сұрау белгісі т.б.), синоним, омоним, теңеу, салыстыру сияқты тілдік құралдарды пайдаланады.

Казіргі заман талабына сай білім беру үрдісі білімді жеке тұлғаға қарай бағыттай отырып, тұлғаны жан-жақты дамытуға, шығармашылықпен айналыстыруға жол ашып отыр. Алайда, осы іс-шаралардың барлығы мұғалімнің ұйымдастыруы мен шеберлігінің нәтижесінде іске асырыларды.

«Білім туралы Қазақстан Республикасының Заңында» «Жеке адамның шығармашылық, рухани және дene мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы интеллектін байыту»

- дейтін тұжырымдар бүгінгі білім берудің мақсаттары мен міндеттерін ғана емес, тіл дамытудағы өзек жарды мәселелерді де айқындаиды. Тіл дамыту мақсатындағы жүргізілетін жұмыстар студенттің ойлау қабілетіне, сондай-ақ өз ойын жеткізе білуіне, шығармашылық ізденісіне жол ашады. Сүкенттің білімі ғана жетіліп қоймайды, қабілетінің, дарын көзінің ашылуына тұрткі болады.

Әр мұғалім тіл ұстарту жұмыстарын шығармашылықпен жүргізіп, дұрыс ұйымдастыра білсе, ол студенттің күнделікті өмірдегі құбылысты жан-жақты түсіне білуіне, білген нәрсelerін ауызекі сөздерінде қолдана білуіне жағдай жасайды. Тіл дамытудағы өнімді тәсілдердің бірі – шығармашылық тапсырмалар. Шығармашылықтың түрі әр алуан, мәні біреу – ол жаңа мазмұн жасау. Озық педагогика: әріп бала өзінше талантты, әрқайсысы шығармашыл бола алады. Шығармашыл бала өзінің қабілетін, құш-қуатын, бейімділігін

сезіне алатынын дәлелдейді. Тамаша педагог В. Сухомлинский: «Шығармашылық арқылы тұлғаның рухани байлығы қалыптасады, шығармашылық адамды адамға тартатын магнитпен тең. Сондықтан да колледждің, мұғалімнің, ата-ананың, тәрбиешілердің негізгі мақсаты баланы өмірге, еңбекке шығармашылықпен қарууға үйрету» – деп атап көрсеткен. Студенттерді тіл дамыту жұмыстарында шығармашылық жұмыстарға жетелеуде төмендегідей талаптарды басшылыққа алуға болады:

- Шығармашылық жұмыстар жеке тұлғаның қабілеттін дамытуға бағытталады;
- Білімді өз беттерімен алу іс-әрекеттері көзделеді;
- Шығармашылық ізденістеріне жол ашылады;
- Студенттердің қызығушылығына тұрткі жасалады;
- Іздендіру, зерттеу жұмыстарына жұмылдырылады.

Тұжырымдай келгенде, шығармашылық жұмыстар:

- студенттің сөздік қорларын, көркем тілдерін байытады;
- сауатты жаза білуге төсөлтіреді;
- теориялық білімді тәжірибеде қолдануға жол ашады;
- өз беттерімен ізденуге, шығармашылықпен айналысуға дағылданырады.

Жаңа уақыт өткен сайын куса жеткізбестей қарқынмен дамып жатыр. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заның қарточкасында: «Казіргі кезеңде білім берудегі негізгі мақсат – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім берудің ақпараттандыру, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу, жан-жақты білімді, өмір суруге икемді, іскер, өзіндік ой толғамы бар, адамгершілігі жоғары, қабілеті жанды қалыптастыру.

Ғалым В.М. Монахов: «Педагогикалық технологиялар дегеніміз – оқыту үрдісін жобалау, ұйымдастыру мен жүргізуін ойластырылған моделі» - деп айтты. В.П. Бесспалько «Оку үрдісін жүзеге асырудың мазмұндық техникасы» - деді.

Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев өзінің Қазақстан халқына арнаған Жолдауында мемлекеттік тілдің оқыту сапасын арттыру қажеттілігіне ерекше

назар аударды: «Халықаралық тәжірибелерге сүйене отырып қазақ тілін оқытудың қазіргі заманғы озық бағдарламалары мен әдістерін әзірлең, енгізу қажет. Мемлекеттік тілді тиімді менгерудің ең үздік инновациялық, әдістемелік, тәжірибелік оқу-құралдарын әзірлеу керек». Қазіргі таңда оқытудың елуден астам технологиясы бар екенін ғалымдарымыз айттып, осылардың кейбіреулері біздің білім беру жүйемізге еніп, тәжірибелемізден орын алуда. Осы тұрғыда, қазіргі кезде мемлекеттік тілді игеруде көптеген педагогикалық технологияларды қолданып, онтайтын жетістіктеге жетуге болады.

Қазіргі кезде жаңа инновациялық технологиялармен білім берудің негізгі мақсаты – қоғамның талаптарына сай жеке тұлғаны қалыптастыру. Сондықтан да колledgeдерде кәсіби қазақ тілін оқыту барысында студенттерді болашақ өз мамандықтарына сай, яғни болашақ мамандарға қазақша кәсіби сөйлеуге үретуде жүйелілік пен сабактастық, бірізділікті қалыптастырудың маңызы ерекше деуге болады. Эрине, мамандыққа қатысты тілді менгеру арналы алынған бір мәтінді оқыту және аудартумен ғана шектеліп қалмай, мәтіндегі тақырыптық сәйкестіктің алынып отырган мамандыққа сай мазмұн түсініктілігін қалыптастырып, мәтінге лексикалық және грамматикалық материалдардың сәйкестілігін басшылыққа алу керек.

Жаңа технологияларды сабакта қолданудың тиімділігін қашан да жолға қоярымыз анық. Осы мақсатты жүзеге асыру үшін өзім кәсіби қазақ тілі пәні бойынша оқытудың «Оқу және жазу арқылы сынни ойлауды дамыту» технологиясын жиқтеді, сабакты барынша түрлендіріп откізуге тырысамын.

Сын тұрғысынан ойлау – өз алдына сұрақтарға ауа іздел, жан-жақты пікірлесу, талдау жасап отыру, яғни оқушының санасын сол тақырыпка байланысты ояту, ой шақыру, ойын жеткізу оны дәлелдей алу. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту курделі процес болып келеді. Сыни тұр-

ғысынан ойлау қалыптастан ортада окушы:

- 1) Нақты мақсат қоюға дағыланады;
- 2) Өзіне деген сенімді артады;
- 3) Оқу процесіне белсенді қатысады;
- 4) Жолдастарының пікірін сыйлайды;
- 5) Өзін толғандыратын, проблемалық сұрақтар қоя біледі;
- 6) Сараптауға, бағалауга дағыланады;
- 7) Пәнге деген қызығушылығын артады.

Сөйтіп, жоғарыда аталған әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, мұғалім әр сабакта оқушыға жағдай жасап түрлі технологияларды жүйелі қолданып, оларды шығармашылықпен пайдалана білсе, жақсы нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Қорыта келгенде тіліміздің мәртебесі – еліміздің мәртебесі, сондықтан сауатты, мемлекеттік тілді жеткі білеттін азамат тәрбиелеу біздің мақсатымыз. Мұғалім әрдайым ізденісте болса ғана, орыс тілді аудиториядағы студенттердің қазақша сөйлеу дағылары қалыптастырып, пәнге деген қызығушылықтары артады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қадашаева Қ. Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми әдістемелік негіздері өзге тілді дәрісханалардағы қазақ тілі. Авто-реферат. - Алматы, 2001.
2. Қадашева Қ. Қазақ тілі: оқытудың тиімді әдістемелері. – Алматы, 2000.
3. Қазіргі қазақ тілі теориясы және лингводидактика мәселелері (9-шығуы). – Алматы, 2004.
4. Нұржанова А.С. Орыс аудиториясындағы қазақ тілі сабакында мамандыққа негізделген терминдер мен мәтіндерді оқыту әдістері. - Қызылорда, 2002.
5. Халперн Д. Сыни тұрғыдан ойлаудың психологиясы. - СПб, 2002.
6. Айтмамбетова Б. Р. Жаңашыл педагогтар идеялары мен тәжірибелері. - Алма-Ата, 1985.
7. Жұмабаев М. Педагогика. - Алма-Ата, 1992.

УДК 821.512.122: 004

**ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІН ОҚЫТУДА ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИМДІЛІГІ**

Самарханова Н.Н.

Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Занында еліміздің білім беру жүйесінің басты міндеттері атап көрсетілген. Сол міндеттердің бірінде былай дедінген: «Білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқытудың жаңа технологиясын енгізу, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу» дедінген. Бұл міндеттерді шешу үшін, нәтижеге бағытталған білім берудің жаңа жүйесіне көшуіміз керек екендейдігі айдан анық. Бұл үшін әр мұғалім, жеке тұлға құнделікті ізденіс арқылы барлық жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа тәжірибеге, жаңа ақпараттық технологияларға, әлеуметтік, тұлғалық және жеке құзыреттіктерге ие болуы тиіс. Бұл талаптар құнделікті әдістемелік жұмыстың жүйелі түрде ұйымдастырылуы негізінде жүзеге асырылады. Олай болса, бүгінгі құннің басты талабы – жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы дамыта оқыту, қашықтан оқыту, дара тұлғаға бағыттап, оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу-тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарылату.

Елімізде болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, құннен-құнге үдең келе жатқан ақпараттар ағымдары, еңбек нарығындағы бәсекелестіктің артуы кез келген оқу орнын бітірушілерге қойылатын талаптарды қүшеттіде. Қазіргі кездегі білім берудегі мақсат – жан-жақты, білімді, болашаққа жаңа көзқараспен қарай білетін және өзгерістерге, өмір сүрге бейім, өзіндік ой-толғамы бар, қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру. Бұған қоса, оқытуышының билік жүргізу әдісінен арылуы; оқыту кезінде білім беретін оқытушы емес, осы білімді қызыға қабылдауға дайын студент екендігін түсіну, студенттердің окуға деген ынтысын қүшету, өз дербестігін дамыту қажет.

Осыған байланысты студенттердің шығармашылық әрекетін, білімді өздігінен ізденіс арқылы табудың жолын, жалпы педагогикалық принциптерді басшылыққа

алу біліктіліктерін көтеру мәселесі қойылып отырығандықтан, білім беруді ұйымдастыруши - оқытушы мен білім алушы – студенттер арасындағы қарым-қатынас дәрежесі мұлдем басқаша жаңа деңгейге көтерілуі тиіс. Осының негізінде оқыту әдістері мен оку әрекеттері түрленіп, жұмыстың құрылымы да, мазмұны да, оны ұйымдастырудың педагогикалық-психологиялық мақсаты да кешенді түрде өзгеріске үшырады. Осындай өзгерістерден кейін көп жылдардан бері қалыптасқан сабак беру әдістері, оның ішінде, студенттерге дайын білімді бере салу, ұсынылған тапсырманы орындату, бір сарынды тапсырмалар жүйесі сияқты жұмыс түрлері өз актуалдығын жоғалтты.

Қазіргі XXI ғасырда ақпараттанған қоғам қажеттілігін қанагаттандыру үшін білім беру саласында төмендегідей міндеттерді шешу көзделініп отыр. Олар: компьютерлік техниканы, интернетті, компьютерлік желі, электронды оқулықтарды оку үрдісіне тиімді пайдалану арқылы оқушылардың білімділігін қүшетту және білім сапасын көтеру.

Ақпараттық технологияларды пайдаланып оқыту мынадай нәтижелерге қол жеткізеді:

- оқу материалын терең түсінуге;
- оқу мотивациясының артуына;
- алған білімнің ұзак уақыт есте сақталуына;
- білім беруге жұмсалатын шығынның азаюына, т.б.

Мысалы, қазіргі уақыттағы қазақ тілі сабактарында жаңа ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, оқушылардың сөздік қорын молайту, сөйлеу тілінің грамматикасын қалыптастыру, дыбыстарды дұрыс айтту, диалогтік сөйлеудің қалыптасуы, түсінгенін айта білу, сауатты жазуға дағылданыру, дүниетанымын, ой-өрісін кенектүү, өмірге деген көзқарасын жан-жақты дамытып, шығармашылық қабілетінен жол ашуға болады.

Оқушылардың қазақ тілі пәніне деген

қызығушылығын арттыруда көп ізденіп, жаңа ақпараттық технологияларды менгеруді, әр - түрлі әдіс-тәсілдерді білуді қажет деп санаймын және мен өз сабактарымда техникалық құралдарды жиі қолданамын. Бұл оқушыларға қазақ тілінің грамматикасы мен фонетикасын онай әрі тиімді жолмен түсіндіруге көмектеседі.

Жаңа ақпараттық құралдарды қазақ тілі сабағында қолданғанда күтілетін нәтижелер:

- үлгерімі төмен оқушыларға көмектеседі;
- оқушыларың сабакқа деген қызығушылығын арттырады;
- сабакта пайдаланылатын көрнекіліктердің санын арттырады;
- оқушылардың шығармашылығын арттырады;
- оқушыларды жеке жұмыс істеуге үйретеді;
- грамматикалық құрылымдарды онай түсінуге көмектеседі;
- оқушылардың есте сақтау, есту, көру, сөйлеу, ойлау қабілеттерін дамытады;
- пікірталас, талдау, анализ жасау мүмкіндіктерін арттырады.

Көбінесе, мен қазақ тілі сабағында компьютерді жаңа тақырып түсіндіргендегі, грамматикалық құрылымдарды өткенде және қорытынды сабакта қолданамын. Қазақ тілі сабағы әрі тартымды, әрі қызықты, әрі сапалы болуы әр оқытушының өзіне, білім деңгейіне, кәсіби шеберлігіне байланысты. Оқу-тәрбие негізі - сабак. Сондықтан сабақ тартымды, әсерлі, мақсаты айқын, қызықты және толық мәнді болуы тиіс. Ол - сонымен бірге басқа үлт студенттеріне қазактың әдебиеті мен мәдениетін, ғылымиын, өнерін насхаттайтын пән.

Оқытушы сабакты дұрыс жоспарлап, мақсатын нақты белгілеп алмайынша көздейгеніне жете алмайды. Сабактың мазмұнын, құрылышын, дәлдігін, жұмыс жүргізу тәсілін мұқият ойластыруы қажет. Сабакта жаңа технология ретінде ақпараттық - коммуникативтік технологияларды пайдалануда өткізілетін сабактарды жоспарлаудың негізгі талаптары:

- жағымды психологиялық орта жасау;
- студенттердің тіл үйренуге деген қызығушылығын (уәж, ынта, ұмтылыс)

тудыру;

- ақпараттық -коммуникативтік технологиялармен жұмыс істей білуге үйрету;
- ақпараттық-коммуникативтік технологиялармен орындалатын жұмыстардың проблемалық болуы;
- проблеманы шешуге және шешім қабылдай білуге үйрету;
- кез-келген проблеманы шығармашылық тұрғыдан шешуге бейімдеу;
- өзіндік пікір, идеялар, тұжырым, туысінік келтіру;
- пікірін, тұжырымын, идеясын дәлледей және қорғай білуге дағыландыру;
- өз бетінше орындауға берілген жұмыстарға үлкен жауапкершілікпен қарауға, шығармашылықпен орындауға үйрету;
- студенттердің бірлескен таным процесіне белсенді араласуына мүмкіндік жасау;
- студенттердің өзінің үйренгені мен өз білімі туралы түсініктерін ортаға салып, бірлесе талқылап, олар туралы пікір алышуға мүмкіндік жасау;
- студенттерге өздік жұмыстарын үйымдастыру үшін орта құру.

Жоғарыда айтылған мақсатка жету үшін оқытушының әрекеті:

- сабактың тақырыбына сай мақсаттың айқын болуы;
- негізгі мәселені бөле көрсетуі;
- материалдардың өмірмен байланыстылығы әрі тәрбиелік мәнінің маңызды болуы;
- студенттермен тең құқылы түрде қарым-қатынас жасай білу;
- өз талаптарын бұйрық түрінде емес, кеңес түрінде ұсыну;
- әр пікірді, идеяны тыңдай білу, оны сыйлау және онымен санасу;
- ерекше идеяларға қолдау жасап отыру;
- жағымды (позитивті) және конструктивті көзқарас ұстану;
- сабакта ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану арқылы үнемі жаңалықтар енгізіп отыру;
- студенттермен жеке жұмыстар жүргізу үйге берілетін тапсырманың уақытылы және нақтылы берілуі;
- бағалау нормалары сақталып, әділ бағалануы;
- осы нәтижеге жеткізетін -сабактың

жүйелігі.

Сабакта жаңа технология ретінде ақпараттық технологияны пайдалану сабактың тиімділігі мен уәжін арттырып, білім берудің табысты болуына оң ықпалын ти-гізері сөзсіз. Ақпараттық – коммуникативтік технологияны барлық деңгейлерде жүйелі пайдалану арқылы сабактарда алғынған ақпаратқа талдау жасай білуге, ақпаратты дұрыс таңдау жауапкершілігін қалыптастыруға және өз бетінше жұмыс істеуге дағдыландырады. Ақпараттық - коммуникативтік технология негізінде - оқытудың жаңа моделін құруға жол ашып отыр.

Ақпараттық технология сабакты түрлендірудің, ерекшелендірудің, дараландырудың тәсілі ғана емес, сонымен қатар сабакты жаңаша ұйымдастырудың мүмкіндігі. Ақпараттық технологияның көмегімен жүргізілетін сабактарда – студент өзін белсенді және еркін, оқытушымен тен дәрежеде ұстай алады. Қазақ тілі сабағында ақпараттық технологияны енгізу арқылы сабактың белсенділігін арттыруға, дамыта оқыту идеясын жүзеге асыруға, сабакты шапшаң жүргізуге, студенттің өздік жұмысының көлемін көбейтуге болады. Педагогикалық технология жалпы компьютерлендіру үрдісінен тыскары қалған жоқ. Сондықтан сабакта ақпараттық және коммуникативтік технологияны кеңінен пайдалану үйреншікті, қалыпты жағдай ретінде қарастырылғаны жөн. Бұғаңға күні кез-келген оқытушы қазақ тілі пәні болсын, басқа пәндер болсын ақпараттық және коммуникативтік технологияны пайдалану арқылы әртүрлі сабактарға әзірлемелер дайындал және оны жоғары деңгейде өткізе білсе, сабактың тартымды әрі қызық болатыны анық. Мұндай сабактар студенттерді басқа әлемге, ақпараттар әлеміне, тарту арқылы сол әлемді өз көзімен көруге, көргенін курсастарына жеткізу барысында тіл дамыту мүмкіндігіне ие болады.

Сабакты интернет желісіне қосылған компьютер арқылы басқару – қазақша сөйлеуге үйренудің тиімділігін арттырып, студенттің ойлау қызметін белсендіреді. Компьютердің иллюстративтік және диалогтік мүмкіндіктері оку үрдісінің уәждеме саласы мен әрекеттік құрылымына үлкен әсерін тигіздеді. Тіл үйрену қабілеті төмен

студенттердің өзі де компьютерден берілген тапсырмалар арқылы сөйлеуге, ойын қазақша жеткізуге тырысады. Қазақ тілін үйретуде интернеттің мүмкіндігіне токтатын болсақ, сөйлеу әрекетінің төрт түрінде (окылым, айтылуым, тындаулым, жазылым) де пайдалануға болатыны белгілі. Яғни, ақпараттық технология – оку орындарында білім жетілдіруші құрал.

Мысалы: тіл үйренудің бастапқы сатысында – интернеттен алғынған суреттерді иллюстративті материал ретінде пайдаланып, әр түрлі жаттыгулар құрастыру арқылы студенттердің сөйлеу дағдысын қалыптастыруға; шағын өртегілер мен әңгімелерді тыңдату және оқыту арқылы тіл дамытуға, сонымен қатар материалды таңдау мүмкіндігін студенттердің өзіне беруге болады. Студент материалды іздеу барысында әртүрлі мәтіндерді оқып, оны туғсінуге тырысады. Жалғастырушу топтарда – жаңалықтарды көріп, тыңдату, тыңдаған жаңалықтары бойынша пікір алмасуға болады. Кешкі өртегі айдарларымен берілген әр түрлі теле-радио материалдарды тіл дамыту жұмыстарына пайдаланамыз т.б. Осы материалдар көмегімен көптеген жұмыс түрлерін үйимдастыруға болады.

Ақпараттық технологияны қолдануда, әдетте шынайы өмірлік жағдайлар келтірілп, бірігіп шешу мәселелері ұсынылады, рольдік ойындар пайдаланылады, білгілігінің қалыптастасуы барысында жеке белсенді позициясын қалыптастыруға жағдай тудырады, қарым-қатынас дағдыларын орнықтырады, сынни тұрғыдан ойлауға үйретеді. Демек, ақпараттық технологияны пайдалануды оку үрдісіне енгізу тіл үйретуде тиімді.

Соңғы кездері қазақ әдебиеті сабактарында да көптеген жаңа технологиялармен қатар ақпараттық технологиялар да жиі қолданылуада. Жаңа ақпараттық технологиялар дегеніміз – білім беру ісінде ақпараттарды даярлап, оны білім алушыға беру процесі. Бұл процессті іске асырудың негізгі құралы – компьютер болып табылатындықтан, қазіргі оку орындарына шығарма-шылық ізденіс қабілеті дамыған, жаңа педагогикалық технологияларды жете менгерген, мамандық шеберлігі қалыптасқан, жаңа ақпараттық технологиялардың тілін билетін мұғалім қажет.

Енді, осы ақпараттық технологияларды өз сабактарымда қалай жұмыс түрлеріне пайдалануға болатындығына тоқталып отейін. Мысалы, қазақ әдебиеті сабактарында поэзиялық шығарманы, немесе ақынның шығармашылығын өткен кезде, әуелі оқушыларға слайд көрсету арқылы өлең авторының өмір жолымен таныстырып, осы өлеңнің шығу тарихына ерекше тоқталып, өлең мазмұнын түсіндеріп, содан соң оқушы - студенттерге компьютер немесе теледидар арқылы өлеңді тыңдату олардың жүргегінде әсер қалдыруы сөзсіз. Осындай жұмыс түрлері оқушылардың қазақ поэзиясына деген сүйіспен шілгін оятауды.

Казіргі уақытта роман, әңгімелерді оқыту тіпті де үлкен қыншылықтарға әкеп соғады, себебі балалар кітап оқып отырғаннан гөрі компьютерде көбірек отырғанды қалайды. Осы мәселенің шешуін де ақпараттық технологиялар көмегімен табуға болады. Мәселен, романды оқуға еki nemese үш сағат берілсе, оның бірінші сабакта мұғалім қысқаша роман кейіпкерлерімен, мазмұнымен слайд арқылы таныстырады. Екінші сабакта осы роман сюжеті бойынша түсірілген кинофильм болса, соны көрсету. Ал үшінші сабакта алған білімді бекіту мақсатында электрондық оқулық бойынша, немесе мұғалімнің өзінің құрастыруы бойынша тест және т.б. бакылау түрлерін өткізу, оқушылармен пікірталас жүргізуге болады. Үй тапсырмасы ретінде бір шығармашылық топ құрып, соларға осы роман немесе әңгімендегі үзіндіні кино қылыш түсіріп, келесі сабакта техникалық құралдарды пайдалану арқылы сол киноны топқа көрсету. Міне, осындай ақпарат құралдарының көмегімен сабакта қатысу белсенділігі төмен оқушылардың да қызығушылығын арттыруға болады.

Өзім өткізетін қазақ әдебиеті сабактарында ақпараттық технология келесі жұмыс түрінде де қолданысын табады. Бұл оқушылардың шығармашылығын аса талап ететін жоба жұмысы. Бұл жұмыс түрін жүргізгенде оқушылар техникалық құралдарды қолдану арқылы жоба дайындауды. Таңдалған тақырып бойынша жоба (презентация) жасағанда оқушылар интернет жөлісін пайдалана отырып, тақырып туралы ең қызықты оқиғаларды, мәліметтерді ірік-

теп алады. Жобадағы мәліметтерді игерудегі ең маңыздысы оқушылар көрнекілікті, анимацияны, дыбыстарды қолданады. Оларға: суреттер, хаттамалар, маңайша жазулары, жарнамалар, кестелер, диаграммалар жатады. Сөйлеу барысында оқушылар әр слайдқа толық мәліметтер береді. Өз ойын ашық айту үшін жоба құрушу өз жобасын логикалық, тілдік, грамматикалық жағынан дұрыс құруға ұмтылады. Сондықтан, оқушылардың ойлау қабілеттерін дамыту және өз бетінше білімдерін бір жүйеге келтіру мақсатында ақпараттық оқыту жүйесіндегі жобалау технологиясын қолдана бастадық. Жобалау технологиясының маңыздылығы – оқушылардың әр саладан алған білімдері үлкен мәселені шешуге мүмкіндік береді. Жоба түсінігі бойынша алынып отырған идея теориялық және практикалық тұрғыда шешіледі. Бұл технология белгіленген нәтижеге жетіп, қорытынды шығаруға бағытталған. Корытындыға жету барысында оқушылар ойланып, мәселені шешу барысында алған білімдеріне сүйене отырып ізденеді. Мәселен, сабакта балалар Ыбырай Алтынсариннің шығармашылығымен танысады. Енді осы тақырыпта терең мағлұмат жинап, онымен бүкіл топты таныстыру мақсатында шығармашылық топ құрылады. Топ құрылған соң, олар Ыбырай Алтынсарин туралы мағлұмат жинауға кіріседі. Балалар мұражай қызметшілеріне, белгілі әдебиетші, тарихшыларға барып осы тақырып жөнінде сұхбат алып, тақырыпқа байланысты материалдарды суретке түсіріп, жалпы толық бейнематериал жинақтайады. Жиналған мағлұматтарды компьютер арқылы өндеп, қысқаша деректі фильм етіп шығарады. Содан соң бұл фильмді сабак үстінде оқушылар назарына ұсынады. Осындай өзгеше жұмыс түрлерін өткізу арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға, олардың осы пәнге деген қызығушылығын оятуға, дарынды тұлғаны қалыптастыруға әбден болады.

Ақпараттық-коммуникативтік технологияны пайдалану – оқытудың тиімді әдістерінің бірі екендігінде сөз жок. Мысалы, қазақ тілі мен әдебиет сабактарын оқытуда тағы бір өзім қолданатын тиімді әдістердің бірі – компьютерге енгізілген тест жүйелерін сабакта қолдану. Тест жүйесі мұға-

лімнің уақытын үнемдеуге, бір уақытта бірнеше топтарға бақылау жасауға пайдасы зор. Сонымен бірге бұл сабактарда электрондық оқулықты пайдаланудың маңызы зор. Электрондық оқу күралы – бұл оқу курсының ең маңызды бөлімдерін, сонымен бірге есептер жинағы, анықтамалар, энциклопедиялар, карталар, атластар, оқу эксперименттерін жүргізу нұсқаулары, практикумға, курстық және дипломдық жобаларға нұсқау және т.б. білім берудің басқаратын мемлекеттік органдар тағайындаған арнайы статусы бар электрондық оқу басылымы. Дәл қазіргі күні оқу процесінде оқытудың акпараттық-коммуникативтік технологияларын тиімді пайдалану және қолдану айтартылғатай оң нәтиже беріп отыр. Атап айтсақ, оқушылардың өз бетімен ізденісі, пәнге деген қызығушылығын арттырып, шығармашылығын да-мыту, оқу қызметінің мәдениетін қалыптастыру, дербес жұмыстарын ұйымдастыру т.б. сияқты окушы белсенділігін арттыруда маңызы зор.

Акпараттық технологиялардың оқутәрбие үрдісінде қолданылуы мұғалімдердің де, оқушылардың да мүмкіндіктерін кеңейтеді. Ендеше, акпараттық технологияларды үйлесімді пайдалану қазіргі таңда өзекті мәселелердің біріне айналып отыр-

ғаны даусыз. Қазіргі кезде сабакта акпараттық технологияларды бәріміз кеңінен қолданамыз. Қазақ әдебиетінің классигі, ұлы атамыз Абай Құнанбайұлы: «Шәкірттерің жақсы оқу үшін, оның оқуға деген ынталысы және қызығушылығы зор болу керек»- деген. Расында да, тек ғана жігерлі, әр нәрсени үнемі білгісі келген, табандылығын, шыдамдылығын көрсеткен адам ғана максатына жетеді. Білім берудің озық технологияларын менгермейінше сауатты да жан-жақты болу мүмкін емес. Соның бәрі компьютер, интернет, мультимедиялық құралдар және интерактивтік тақта көмегімен болмак.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заны
2. Болашактың іргесін бірге қалаймыз. Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, 2011.
3. Қазақстан Республикасы білім беруді да-мытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.
4. Обучение для будущего. Проектная дея-тельность в информационной об-разовательной среде 21 века. – Астана, 2009.

УДК 821.512.122

АБАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫ МЕН ТҮҮНДҮЛАРЫНЫҢ ӘЛЕМ МӘДЕНИЕТИНІҢ ҚҰНДЫ ҚАЗЫНАСЫНА АЙНАЛУ ҮРДІСІ

Тургумбаева Н.К.

XXI ғасырда адамзат өркениетінің алдына аса өзекті мәселе қойылды. Бүгінгі таңда білім мен ғылым жеке адамның, тұтас бір елдің, тіпті әлемнің жаңара дамуның негізгі тірегіне айналып отыр. Жаһандану дәуірінде әрбір ел, әрбір этнос жақсы мағынасында интеллектуалдық жарайсқа түсті.

Тәуелсіздіктің үшінші онжылдығына батыл қадам басқан Қазақстан бүгінгі таңда дүниежүзілік білім кеңістігіне ену жұмыстарына кірісп қеткеніне де біраз жыл болды. Еліміз егемендік алғаннан кейін әлемдегі сандаған елдермен түрлі саладағы

байланыстар жасалып, қазақ халқының тәуелсіздігі мойындалып, еліміздің ұстанған бағыт-бағдарлары айқындалды.

Еліміздің болашағы туралы Елбасы Н. Назарбаев: «Адамзат баласының алдында үш айғақты міндет тұр: бірі – бейбітшілікті, екіншісі - руханиятты, үшіншісі - табиғатты қорғау һәм сақтап қалу [1]... Егер біз мемлекет болып тұрғымыз келсе, өзіміздің мемлекеттігімізді ұзак уақытқа мензеп тұрғымыз келсе, онда халық руханиятының бастауларын түсінгеніміз жөн», [2] - дегеніне қарағанда, қай елдің болмасын абыройы мен данқы нарық жүйе-

сімен қатар, рухани мәдениеті мен оның айнасы болып келетін әдебиетінен көрініс табатыны да белгілі болады. Осы айтылғандардан мақаламыздың басында келтірілген дәйек сөздің мәні де айқындалмақ. Ендігі кезекте біздің мақсатымыз – Абай және оның әдеби-философиялық мұрасын қазақтың ұлттық санасы ретінде әлемге тарту ету.

Алғаш Абайды бүкіл дүние жүзіне таныту арқылы қазақ халқын әлемге паш еткен дана М. Әуезов болса, ендігі уақытта дүниежүзілік білім кеңістігіне қадам басқан тәуелсіз Қазақстанның рухани көшбасшысы – Абайды «қазақ халқының Символы» ретінде биікке көтеруіміз қажет. Абайдың даналығы туралы Елбасы Н. Назарбаев: «Абай сөзі – қазақтың бойтұмары. Абайдың мұрасы – қазақтың ең қасиетті қазынасы», - деп ашып айткан еді [3].

Абай арқылы қазақ халқының ұлттық болмысын, рухани құндылықтарын, тарихы мен мәдениетін, әдебиеті мен салт-дәстүрін, ұлы тұлғалары мен рухани дүниетанымын әлем жүртшылығына таныту. Осы Абайдың 150 жылдық мерейтойындағы салтанатты жыныда Елбасы Н.Ә. Назарбаев: «Абайдың ұлылығын таныту – қазақ елі-тәуелсіз мемлекетті таныту», - деген сөзі бүгінгі ұрпаққа келелі ой тастайды [3]. Абайды тану қазақ халқын танумен бірдей. Өйткені қазақ халқын дәл Абайдай танып, Абайдай түсіндірген ешкім жоқ. Соңдықтан да Абай – қазақ халқының рухани көшбасшысы, жол сілтер бағдары. Ұлы ақынның жасампаздықка, парасаттылық пен ынтымаққа үндеуші идеялары – Қазақстанды мекендеуіші барлық ұлттардың өкілдеріне бірдей құнды, ортақ қазына. Енді осы казынаны әлем халқына жеткізуіміз, солармен ортақтасуымыз қажет.

Абай тақырыбы таусылатын, түгесілетін мәселе емес. Өйткені Абай феномени - толық танып білуге келмейтін құбылыс. Бұл - бір. Екінші - Абайды әр ұрпақ өзінше оқып, өзінше таниды, демек, Абай мұрасы әр дәуірде қоғам талабы мен ұрпақ қажетіне қарай әр қырынан қаралады» [4]. Абайға дейінгі қазақ әдебиетінің майталмандары қаламының нысаны ретінде мемлекеттік идеологияны жырласа (әрине, бұл жерде жыраулар поэзиясын үстемдердің

құрсауында жүрген тәуелді ағым деп түсіну орынсыз), ұлы ақын қазақ даласына әлемді шарлап өтіп үлгерген ренессанссты жылы қонақжайлышыпен қарсы ала білді. Бұл үрдіс Абайдың көрші әдебиет ағымынан қалыспайын деуінен емес, әлем әдебиетін жетік менгерген оның шығармашылығына бұл ағымның қазаққа керек деген тұстарын алып қалуынан пайда болды. «... мұндағы басты қасиет - адамға көңіл болу, адамды дәріптеу. Адамды барлық нәрсенің қожасы деп түсіну», - дейді ғалым С. Қасқабасов [4]. Адам адамды түсіне білу үшін өзінің ішкі сырына үңіле қарап, өзін - өзі танып білуі керек. Бұл орайда Абай:

Ойға түстім, толғандым,
Өз мінімді қолға алдым.
Мінезіме көз салдым,
Тексеруге ойландым.
Өзіме өзім жақпадым,
Енді қайда сыя алдым?
Қалап алған көп мінез,
Қалайша қылып тыя алдым?

Мінеки, қазіргі барлық ғылымдардың ағымы - антропоцентризмнің бастамасын Абай өз шығармаларының ренессансстық сипаты арқылы елімізге әкелді. Абай бізді әлем әдебиетіндегі ағымға қосты. Ағынды су қашанда мөлдір, таза болмагы сияқты, өлендері арқылы өзіне, өзінің табигатына үңіле білген халқымыздың да дуниеге, айналға деген көзқарасы ашық, анық. Абай қазақтың дүниетанымы мен санасын қалыптастыруды деу де сыңар жақтықтан ту-ар. Абай оны қалыптастыған жоқ. Ақын оқырманды өзіне үңілдіре отырып, атадан қалыптастан рухани байлығымызды мойындауға, оны көре білуге үйретті.

Ал ғалым Б.Майтанов: «Бізді таң қалтыратыны – Абай шығармаларының өткен заманда да, бүгін де қазақ атты ұлт өкілдерінің өмірлік, ұждандық мақсат-талараптарына жауап беретіндігі. Демек, тіршілік – салтымызда, тұрмысымыз, идеология, экономикамызда талай жақалық болғанмен, мінез-құлық, ар-мұрат, көңіл-куйімізде негізгі ұлттық сапалар өзгермеген. Абай поэзиясы – қазақ халқының ұлттық психологиясын танып, таразылауга болатын жарқын дүние» [5]. Бұдан шығатын түйін – қазақтың бай рухани болмысын қаламына арқау еткен Абай арқылы әлем мәдениеті сахнасынан көріне білуіміз керек.

Қазақ әдебиетінің қалам алды зерттеушілері Абай тақырыбынан аттап өте алмайды, аттап өткен де жоқ. Төл әдебиетіміздің әлемге танылуы қандай дәрежеде екенін анықтау, анықтай отырып таныта білу – жаһандану алдындағы манызды міндеттеріміздің бірі.

Осы ретте Абай мұрасының өзге тілдерге аударылуы қандай дәрежеде деген сұрап тудады. Ақынның шығармалары орыс, өзбек, қыргыз, араб, қытай, ағылшын тілдеріне аударылған. Олардың басқалардан ерекшелігі – 20 ғасырдың 40-70 жылдары жасалғандығында. Бұл аудармалар Абай атындағы Семей Облыстық Кітапханасында сақтаулы. Олардан басқа Абай поэзиясының аударылуы латыш (1970 г.), молдаван (1970 г.), француз (1958 г.), поляк (1934 г.), латын (1940 г.) тілдерінен көруге болады.

Аудармалардың ішінде қытай тіліне аударылған «Қара сөздердің» орны ерекше. Бұл жанр тілдің поэтикасын менгерумен қатар, пәлсалапық ойлауды да қажет етептіндіктен, өзге тілге аударылған нұскалары көп емес. Орыс тіліне аударылған үш нұскасы бар. Алғашқылары кеңес заманында Виктор Шкловский мен жетпісінші жылдары қазақ жазушысы Сәтімжан Санбаевпен жасалса, 1990 жылы үшінші аудармасын Семей қаласының тұмасы Роллан Сейсенбаев пен Клара Серікбаева жасады. Ол орысша «Книга слов» деп аударылды. Бұл аударманы 2001 жылы Халықаралық Абай клубы мен «Аманат» журналының демеушілігімен Клара Серікбаева мен Юрий Кузнецов жаңадан редакциялап, ақынның қарасөздері мен бір топ өлеңдері бұл орыс тілді нұскадан ағылшын тіліне Ричард Маккейнмен аударылды.

Тақырыбымызға қатысты Абай мұрасының аударылуынан басқа өзекті мәселенің бірі - ұлы ақынның шетел әдебиеттанушылары, тарихшылары мен гуманистарлық басқа бағыттағы ізденушілердің зерттеу нысанына айналуы.

Абай білімі мен дүниеге көзкарасын кеңейту жолында көптеген шетел зиялышымен танысты. Сондай адамдардың бірі - саяси айдауда жүрген поляк заңгері Северин Северинович Гросс пен заң факультетінің студенті Александр Викторович Леонтьев. Абайдың әділ билік қағида-

ларына, оның дүниетанымы мен басқа ел алды «қырғыздарынан» ерекшеленетін сауатына тәнті болған Александр Викторович Леонтьев бұл ерек тұлға туралы Алтай мен Сібірді зерттеуші американ саяхатшысы, корреспондент Джодрж Кеннанмен бөлісіп, ол өз кезегінде Абай туралы, оның айналасы, Семей кітапханасы туралы «Сібір мен айдау» еңбегінде ашып жазады. Эрине, Абайды зерттеу, оған шынайы ден беру ең жақын көршілерімізден, орыс халқынан бастау алды. Ақын туралы орыстың атақты кеңес жазушысы Лев Озеров: «В Пушкине - по слову Гоголя - «... русская природа, русская душа, русский язык, русский характер отразились в такой же чистоте, в такой очищенной красоте, в какой отражается ландшафт на выпуклой поверхности оптического стекла...» То же можно сказать об Абае, начав приведенную фразу со слов: «Казахская природа, казахская душа, казахский язык, казахский характер»... Так всегда бывает с великими поэтами. Они приближают свой народ к глазам души всех иноплеменных, всех иноязычных читателей. Абай сумел сделать так, чтобы мы полюбили казахов и поняли их больше, чем это могут сделать учебные пособия по географии и этнографии» [6].

Сондықтан да, біздің алдағы міндеттеріміздің бірі - Абай Құнанбайұлын әлем әдебиеті кеңістігінде қазактың ақыны емес, әлемнің ақыны, оның мұрасын адамзат ойының даму жемісі ретінде ұсыну, жариялау. Және 2006 жылғы Абайдың Ресейдегі, Пушкиннің Қазақстандағы жыллы сияқты шаралар өз шенберін кеңейтсе, тек қазақ үшін ғана емес, әлем мәдениеті үшін игі болары хақ.

«Адамзаттың ақыл-оыйның даму тарихы туралы сөз қозғағанда, мына біз, қазақ ұлтының перзенттері, жат жүрттардың алдында даналықтың үлгісі ретінде неге Абайды мақтанышпен атایмыз?

Әлем толық танып болмаған, олардың жүргегіне жетіп, санаына сіңбекен, оның үстіне, мулдем өзге ойлау жүйесі мен өмір сүру құбылысына ие дүниеаудың да налармен қатар қоюымызға, тіпті кей тұста оған ешкімді тенгермеуімізге қақымыз бар ма?

Ар-ұяттымызды, ұлттық намысымызды, ой-парасаттымызды кепілдікке бере

отырып, ашығын айтайық: еш алаңсыз сеніммен «Бар» деп мәлімдей аламыз. Өйткені, Абай - казак халқының ар-ожданы, ұлттық мақтанышы және намысы. Ол тек қана қазақ елінің тегін тектегендеге ғана қасиеті артатын ұлы тұлға емес, қадым заманнан бері көшпендер мәдениетінің барлық болмысын бойына сіңірген жиынтық қасиет. Абай – қазақ ұлттының ұлт боп өмір сүргендігінің және ұлт ретінде өмір сүруге ҳұқы барлығының кепілі. Себебі, дүние-жүзілік ауқымға сай қазақтың ұлттық сана-сын оятқан және оны қалыптастырган адам – Абай. Өзге де дара тұлғалар қазақ жерінде өмір сүрді. Алайда, соның барлығы тұтаса келіп, Абайды толықтырады» (1), - қазақтың кеменгері Абай мен оның өмір жолын жарыққа әйгілі еткен Мұхтарды қаламының өзегі еткен Тұрсын Құдакелдіұлы Жұртбайдың осы сөзі шағын енбегіміздің өзекті тұсын айнайтпай ашады. Профессор Абайды тек қазақ халқының барын танытып, жоғын көркем өрнекпен шебер суреттеушісі ғана емес, «көшпелілер мәдениетінің әлемдік рухани қазынасына қосылған сүбелі үлесі» дейді де. Бұны ақынның көшпелі өмірдің соңғы керуені мен отырышылықтың алғашқы қарлығаштарының қуәгері болғаны растайды. Абайдың өмірі мен шығармашылығы осы екі еркениет кезеңіндегі мәдениет пен саясаттың, салт-сананың, рухани өмірдің арбасқан - арпалысқан сәтіндегі нақты да шынайы көрінісі.

Сонымен, тәуелсіз қазақ еліміздің тарихы мен мәдениеті, рухани құндылықтарының осынау жаһандану үрдісінде әлемге таныстырылуы занды құбылыс болса, оны танытудың ең азбал құралы Абай болса, қателеспеспін. Тарих беттері көрсетіп отырғандай солай болып та отыр. Біздің мақсатымыз - ұлы ақынның шетелдерде зерттелу, насиҳатталуы мен ауда-рылу деңгейін зерттей отырып, әдебиетіміз бен мәдениетіміздің әлемдік сахнадағы еле-улі үлесін дәлелдеу.

Еуропаға Абай есімін ең алғаш рет 1890 жылдары американ жазушысы Джордж Кеннан «Сібір және сүргін» кітабында аталатын болса, чех ғалымы Грежебичек (атақты шығыс зерттеушісі Ян Рыпканың жетекшілігімен) математикалық әдісті қолдана отырып, Абай лексикасын

тиянақты зерттеді, сол сияқты венгр антик-танушы ғалым Имре Тренчени Вальдап-фельд те Абайды тақырып еткен.

Әрине Абайдың шетелде кең танылуының елеулі үлесі - «Абай жолы» Романының еншісінде. Роман Канадада басылып шыққан соң «Нозерн Нейборс» журналы «Сіздердің тұнғыш қазақ авторларының» атты жарнамасында: «Оқушыларымыз, сіздерге қазақтың ұлы ақыны Абай туралы ағылшын тілінде шыққан гажайып романның бірінші басылуын мақтанышпен ұсынып отырмыз. «Өзгеге көңілім толарсың, өлеңді қайтіп қоярсың» деп жа-зады екен жалынды ақын. Абзal жанды ақынның халқы үйип тындаса керек. Қазақ деген қандай ержүрек, неткен кең пейіл өнерлі халық. Бұл туралы бұрын-сонды мәрдымды ештеңе білмегенбіз. Халық өмірі жан төбірентерлікте жақсы сурет-телген, көркем кестеленген «Абай» романы арқылы сіздер қазақ өмірімен таны-сасыздар», - делініп, халқымыз бен оның бі-рінші қатарда тұратын өкілі жайлы ал-ғашқы ақпар өзге кеңістікке тарайды. Әлемнің басқа да түкпірлерінен мазмұндас пікірлерге көз салайық.

Францияның әйгілі сыншысы Мирей Бори «Мұхтар Өуезовтің «Абайы» - адамға ой салатын кітап» деп аталған мақаласында: «Абай - қазақтың «Илиадасы», - дей келіп, бұдан әрі, - әйтсе де бұл кітаптың айрықша тамашалығы сол - оған діңгек болған Абай - ақын адам. Ақындар өз жырларында қазақ даласының сөз мәдениетін қастерлеп, кейінгі ұрпактарға жеткізіп отырған. Олар ежелгі Грецияның ел ара-лаушы ақындарына ұқсайды. Олар ерекше қасиетті адамдар болып есептеледі. Ал Абай болса олардың барлығынан да асқақ жатыр, сөз патшасын, сөз сарасын тапқан адам, сөз құдіретін, сөз музыкасын ашқан адам. Оның поэзиясы қапас өмірге карсы жұмсалған құрал болды», - дейді. Ал неміс жазушысы, сынши әрі аудармашы Альфред Курелла: «Адам нанғысыз ға-жайып дүние, көңіл-күйін Шекспирше шертуі қандай десенізші. Поэзияда шек жок», - деп жазса, "Дер библиотекарь" атты журналда атақты неміс сыншысы Герберт Кремпиен: «Суретtelіп отырған дәуірде көшпелі болған халық туралы тап мұндай дәлдікпен, мұндай шыншылдықпен жазылған,

әрі образдары тап осындағанда күшті басқа роман табу қынын. Ол кездің қазақтарының ойсезімдері, махаббаты мен өшпенділігі, мейірбандығы мен кекшілдігі, үміті мен тоғыгуы Әуезовтің суреттеуінде бізді керемет тебірентеді. Әуезов бізге гуманистік, социалистік шындық елінен революционер-демократша үн катады. Ол өз тақырыбын ақындық шабыт қысқандықтан ғана алға қойған жоқ, қофамдық ұйымдасудың жоғары сатысына қарай даму процесінің белгілі бір кезеңін көрсетпек болған», - деп құнды баға берді.

Чех ғалымы Грежебичек (атақты шығыс зерттеушісі Ян Рыпканың жетекшілігімен) математикалық әдісті қолдана отырып, Абай лексикасын тиянақты зерттеді дедік. Ол «Абай стилінің кейбір сандық сипаттары» атты кандидаттық диссертациясында ақынның біраз шығармаларының тілін, стилі мен лексикасын математикалық стилистикалық тәсіл арқылы зерттеп, Абайдың аудармашы ретіндегі дарының ұлылық деңгейінде дәлелдей білді.

Ғалымды Абай өлеңдерінің әуезділігі мен әсер еткіш күші қатты екенін айта келе, Алматыда болған іссапарында осының арқысында қазақ тілін үйреніп алуға деген құштарлығының оянуы мен тілді менгеру жұмысы Прага университетінде қолға алынғаны хабарлады.

1970 жылы Германияда «Совет әдебиетінің көп ұлттық сипаты» атты кітап шықты. Оның кіріспесінде «Совет Одағы халықтарының көркем творчествосы совет әдебиетін құрайды және ол көп қырлы әрі ұлттық дәстүрлермен қабыса дамуда. Ұлттық әдебиеттердің осы көп гүлді сәнді суретінің тек аз ғана бөлшегін алдарыңызға тартып отырмыз» делінген де, литва, эстон, қырғыз, қазақ әдебиеттерінің ең көрнекті жазушылары мен ақындары туралы жазылған. Бұл кітапта белгілі ғалым М. Қаратаевтың ақынның өмірі мен шығармашылығы жайлы маңызды зерттеуі берілген.

Кітаптың алғы сөзіне неміс редакторлары: «Бұдан бірнеше жыл бұрын қазақ жазушысы Мұхтар Әуезов «Абай жолы» кітабымен, ондағы басты кейіпкер – қазақ әдебиетінің классигі Абай образы арқылы өз халқының саяси және мәдени дамуымен таныстырған еді, сол ақын туралы Мұхаметжан Каратаевтың мақаласын біз не-

мішше аударып беріп отырмыз. Қазақ ССР-нің өнері мен әдебиетін бұдан да жақын зерттеуге ерекше назар аударылуы соңғы кездерде халықтарының арасында тығыз мәдени қатынастардың күшінде байланысты», - деп жазылған. Абай туралы көлемді зерттеудің немісшеге аударылып, жариялануының жалғасы ретінде Германиядағы ТМД әдебиетінің жариялануына жауап беретін Леонард Кошуттың (оның басшылығымен Ә. Әлімжановтың (1971), М. Әуезовтің (1974), Ә. Кекілбаевтің (1975, 1981, 1982, 1987), С. Санбаевтың (1976), М. Симашконың (1976, 1981), О. Сулейменовтың (1981), Д. Досжановтың (1987) шығармалары неміс тіліне аударылып жарияланып, әдебиетімізге ден қоюын айтуға болады. 2003 жылы Қазақстан оған еліміздің әдебиетін Германияда насхаттағаны үшін арнайы сыйлық берген кезінде, ол өз кезеңінде 2002 жылы жарық көрген 37 тараудан тұратын «Volk und Welt» кітабын сыйға тартады. Қарап отырсақ, бұл кітаптың бір тарауы қазақ әдебиетіне арналған. Бұл жерде ол: «Что нас, издательскую редакцию, подкупило в казахской литературе, так это то, что изучение через неё истории Казахстана, не имевшей во многом письменных памятников, позволило нам ознакомиться с основой национального самосознания казахов» [7, 137-138]. Кітаптағы бұл тараудың пайда болуының тағы бір себебі - 2000 жылы Берлин көшелерінің бірі «Abaj Strasse» атануы. Ол: «Абая, именем которого названа улица в Берлине, иногда называют «казахским Гёте». Эта метафора имеет основание, так как подразумевает значение, которое имеет этот поэт, композитор и просветитель для национальной литературы, универсальность его творчества и деятельности» [7, 43-45], - дей келе өзінің Абайдың шығармашылығымен, оның халық арасындағы маңызын жақын түсінгенін айғактайды. Бұл тұста Абайды Гете тіліне, ал Гетены Абайдың тіліне аударған Қалмұхан Исабайдың сінірген еңбегін ұмытпаған дұрыс. Леонард Кошуттың берген мағлұматтары бойынша 2006 жылы Берлинде Орыс әдебиеті мен мәдениеті үйінде «Пушкин мен Абайдың Берлиндеңі кездесуі» атты кеші өтті. Бұл жерде Пушкин жайлы лейпцигтік про-

фессор Ролянд Опитц баяндама жасаса, гиссендік профессор Марк Кирхнердің Абай туралы оқыған мақаласы бұл жердегі ақын туралы көпшілік алдында айтылған алғашқы сөз болса керек. Фалым Абайдың өзі аударған «Құз» өлеңін оқып, халықтың жылы қолдауын тапты.

Ш.Қ. Сәтбаевың «Әдеби байланыстар» атты монографиясында тек Абайдың ғана емес, тек қазақ әдебиетінің ғана емес, жалпы әдебиет айдынындағы байланыстардың маңызы ашылып айтылған: «Әрбір халықтың рухани даму тарихында белді белестер, өрлі өрістер, дүбірлі кезендер, ірі көріністер, асыл туындылар, кесек тұлғалар болатыны, ал олар өз туган тоғырағында мән - маңыз алумен қатар шет аймақтарға да жетіп, кейде елдің елшілігі сияқты қызмет атқарса, енді бірде келген жерінің әр-қиласы өзгешеліктеріне сай, жаңа қыры мен сырын ашатыны белгілі. Мұндай әдеби құбылыстар халықтардың өзара білісуі, түсінісуі, ынтымактасуы, жақын-дасуы, мақсаттасуы, бірлесуі, достасуы сияқты аса ізгі мұратқа да қызмет етеді» (8).

Әрине, жогарыда көрсетілген мақсатымызға жету үшін Абайдың зерттелуі мен насиҳат талуының географиялық аумағын көнектізу абзал. Оған қоса, Абайдың әдебиетші, тарихшы қауымымен зерттеліп, осы шеңберде қалып қоюы ғана емес, 1995

жылдан бастап (ЮНЕСКОНЫҢ 150 жылдығы қарсаңында), қалың көпшіліктің арасына әлем тілдеріне тараган аудармалары мен олардың рецепциясы сияқты құбылыстарды тереңін зерттелгені жөн. Бұл тың тақырыптардың ашылуы уақыттың еншісінде.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Құнанбаев Абай. Өлең - сөздің патшасы // Халықаралық Абай клубы.- Жидебай, 2006.
2. Назарбаев Н. Туған тілім-тірегім // Құраст. М. Қасымбеков, Қ. Әлімқұлов. – Алматы: Рауан, 2001.
3. Назарбаев Н. Слово об Абае: (Докл. Президента РК, посвящ. 150-летию Абая) // Казахстанская правда. - 1995. - 10 августа.
4. Қасқабасов С.А. Абай. - Алматы: Алматы баспа үйі ЖШС, 2010.
5. Майтанов Б. Сөз сыны. - Алматы: Фылым, 2002.
6. Озеров Л. Читая Абая, в книге «Слово об Абае». Алма-Ата, 1994.
7. Жұрбтай Т. Қүйесің, жүрек, сүйесің... - Алматы: «Қайнар», 2009. 14 б.
8. Сәтбаева Ш. Бес томдық шығармалар жинағы. I том. - Астана: «Елорда», 2007. 179 - 201 б.
9. Машакова А. Казахстанская литература в Германии. / <http://www.rusnauka.com/>

УДК 316.46

TEACHER'S NOTES ON VALUES OF SERVANT LEADERSHIP

Oskolkova A.

Through different periods of life a person has had different purposes. In childhood, for example, our purposes are to get knowledge, to obey and respect our parents; in a teenage period people start to think about their future professions.

So some example purposes can be to take care of oneself and your family, to give knowledge to others and improve one's own, to share love and experience and get the same from the people who surround us, from the people we work, live or study with.

There are more than two places where the person can contribute his help, attention and soul. They can be home and work place. We serve our family members, our colleagues, students, etc.

As for our families, we follow our household chores, duties and responsibilities.

As for our colleagues at the university, we show respect to each other, no matter what kind of misunderstanding we might have got. It is really challenging to work in a team. People should be always willing to help. We share our teaching materials, pieces of advice, etc. We work with the students when their teachers from our department ask us to cover them up, or when they have got some problems. During the breaks we are fond of tea drinking and discussing the current news, life events and our work. We celebrate national holidays and birthdays of each other. It really unites us.

And the last but not the least, we serve our students. We teach them different aspects of the English language. We share our lives and academic experience with them. We want them to become good professionals and citizens of the country. We believe in all the best that they own in their inner world.

At the beginning of the semester we discussed three main values with our first year students. They are honesty, trust and respect. The reason for this conversation was their cheating with their home work. Their actions made us think over and talk with them about these values. We explained to them that if they behave dishonestly, so our trust and respect for them decrease. If they do it at the univer-

sity they will do worse in their adult life. They understood and apologized. Since that day some of them haven't stopped cheating.

It is well-known that today's students are difficult to nurture, but still there are individuals who can be changed, though not completely. With our personal example we show our students what is good and bad, what is worth doing and what a waste of time, etc.

We know that usually students remember better their school teachers. We should try to do our best to be remembered by our students in the future.

To be frank, we can say that one's purpose can be simple or complicated, long-term or short-term, global or private. First of all, the fulfillment of the purpose must bring only benefit and goodness to other people.

Forgiveness can be one of the steps of settling the conflict or splitting up with the person. Together with forgiveness one should thank the very person and say "Good-bye" to him or her. It is not necessary to do it face-to-face. One can write a letter, send it or burn it and feel relieved.

Personal self-esteem and pride make the action of forgiveness difficult to realize. There are people who think that they are always right and who will never admit their wrongness. So they wait for other people's first steps that can take a long time. On the contrary, there are also people who always forgive others and the other people can easily hurt or offend them without feeling regret.

Forgiveness is also one of the steps of problem solving process. In this case people usually want to find the person to be blamed but not the reason of the problem. Love is forgiving and if people love each other, they usually forgive and develop their future relationship.

On our Leadership courses Dan Ballast explained to us that "to forgive" consists of two words – "give" and "for".

When you forgive somebody, you let him or her enter your heart and your inside world again. Now this person has got a new quality. He is forgiven. He is given another

chance to prove his loyalty and devotion.

Forgiving can be compared with giving a hand to a person who can see a good servant leader next to him.

In case of forgiveness, the following steps could be taken: thinking, comparing, talking and acting. First of all, you should think over the problem, question, matter or offence. You should sort out all the messy thoughts in your head. Then take the time to compare all pros and cons of reestablishing the previous relationship with your offender. Having completed it successfully, you can turn to the talk with the person face-to-face. You should listen to and follow the other person's opinion. Forgiving will be the last step to complete in the conflict.

Trust is such a quality that is difficult to acquire and easy to lose. Trust is a kind of award given to a person for his actions, positive and caring toward the people. Regained trust is more fragile than it used to be. It has got less and less chances to survive after the consecutive misdeed, adultery and betrayal. Adultery in marriage and betrayal of the best friends are considered to be the most complicated things to forgive and forget.

Best friends must not betray each other, but if they do, their characteristic of the best loses its significance. The best one becomes the good, the good becomes just a friend, and finally, a friend may become a "what-is-his-name" pal or a distant acquaintance.

To summarize all the points, it depends on the person – when, where, whom and how to forgive. It deals with our spiritual world and balance. One can forgive without continuing the relationship with a person. The person you cannot forgive may live further without it, so it becomes your overwhelming feeling that you can let go or keep inside your heart for the rest of the life.

There can be two main places in our life where we can be ourselves: our house and our work place. The safest one is our home. Our room, our private space helps me to relax and regain the energy we need to prepare for the next day.

All of family members are open-minded and sociable people. When they face different problems they discuss them together and try to find a good way out. Family is known to be a unit of society. Family is a constant work of

every member in the unit. Family unites people and is the first group of people who will help you and accept all your good and bad features. Even criminals have got fathers and mothers. It is difficult to create a good family because we should count many aspects and factors. Such as standard of living, personal qualities, place and time of living, personal life and work experience, etc. Family is a responsibility that every member of the community can take and share with others. It is hard to create something as we don't live in utopian world and every process, especially creation and maintenance of something new needs time. And some factors can be well-developed, others – less. We should not forget about clashes of opinion, interests and tastes.

Being a good member of a community requires patience, mutual understanding and being ready to compromise.

Safety is supposed to be the original need that is complicated to provide and easy to undermine. Work is another sphere of life where we have got specific rules of behavior, the policy, the concrete number of stuff, the place and mission. The principle of "a safe place" is not developed from the first day. For example, the founders of the company can spend dozens of years to become "safe communities", but one simple change at work can make everything be turned upside down. New employees can reform the previous idea of safety and start setting their own principles and rules.

To become a safe place for a community is possible but for a short period of time. The bigger and more multinational the company is, the more troublesome is to make people become a family. Small businesses get adjusted easily. They make friends faster and it takes less time to turn the very person for help and solve the problem. Good and proper work conditions should be provided in order the workers can feel safe and cared. The need must be satisfied, complaints listened and salaries raised.

As servant leaders, we would get to know our employees, both professionally and personally. We shouldn't rely on other employees' opinions only, but rely also on our experience and intuition. We should find what their needs are. Sharing responsibility, common going outs, celebrating holidays, improv-

ing the workers' qualifications and following the modern technology development – all these items promote “a safe place”.

We do a community while working and socializing together. The work conditions and supplies could be perfect and well-planned, but the staff could be out of place and badly-qualified, and vice versa. There can be a few places where a person can feel free, accepted and supported, so this place is built by two parties.

Power has always been a cornerstone of any community, government, or a tribe. Our society has developed from the primitive level to high-tech civilization. Early aristocracy and nobility were all-powerful and almighty, and only the chosen candidates were empowered by them. Social status and material welfare were the main criteria to get the right in the government.

On the contrary, today power is in the hands of well-educated, responsible, and hard-working people. Still financial status is not odd here. Honest government officials are not corrupted and spoilt by the authority. Any leader chooses their own group of followers and supporters, who must prove their worth and reliability. So the first thing to do is to set a number of criteria of workers' empowerment.

Secondly, giving a chance and monitoring your employees work are vital. Empowerment is not appropriate for everyone. Theoretically, everyone can be a potential leader, but in practice it is not so easy to do. Some are good at management; some are good at obeying and being directed. Meanwhile, some workers can be over-confident or ambitious and, having obtained some part of power, they could fail to realize it properly and end up damaging the system.

Empowerment is really controversial and tricky. The leader should bear in mind all the consequences (good or bad) and changes that can be caused by the wrong or right action. Keeping one's power depends on many factors: work conditions, qualifications, the personnel, etc. Personal reputation and the people who support you, the actions which correspond to your words – all these things provide a long life for one's power.

Governors can be dismissed; bosses – fired; new governors and freshmen bosses can

be chosen and hired. One must not overdo with being all-powerful. Power can bring you down to the earth or promote you to the top management, if you know how to deal with it.

“Vision is a wise understanding of the future” (Longman Dictionary). There are professions where you keep studying everything and every time. You find yourself to be a constant learner of life and work. Our beginner's wisdom of seeing the present and the future allows us to compare it with the previous experience and not to repeat the same mistakes.

Our vision is closely connected with our great hope and belief in all the best qualities of our students and colleagues. These are honesty, responsibility, kind-heartedness, intelligence, etc.

Our vision is that proper education is not for unworthy students. A good number of students study only because of the diploma, but not knowledge. Well-off parents and good connections provide them with all the things they need. So they don't value teachers and their work.

Meanwhile, worthy students achieve everything by themselves. They know the value of their work and education. Such students appreciate both teacher's work and efforts. We had the same situation, but students' values and needs were quite different. Teacher's status was indisputable and highly-appreciated. But today the students can quarrel with their teacher and complain about him/her to the dean or other teachers directly. Also a lot of work was written down but not copied from the book and clued in the note-book. Students visited libraries and museums oftener than they do today. These and many other points can cause the clash of opinions and cultures.

Our vision implies molding of students' minds into complete understanding of the significance of getting education. They should study in the very way in order not to feel ashamed in the future. We work hard to achieve our goal and expect the same from our students. Every now and then we speak to our students and try to make them get our message: getting good education requires constant hard work and attention. The main difficulties can be clash or difference in views and values, authority distance and students' empowerment.

It needs time and long hours of discussion in order to find compromise between two generations. At our university authority distance is very narrow. The deans are always available and open for our students. They usually try to help and support them in any difficult situation. A lot of students feel absolutely free and empowered, so they do not pay too much respect for teacher's work.

Our vision is to become one team where everyone can be tolerant and responsive to others, where the power can be equally distributed and all the team members would have the same common expectations from each other. One person makes the difference.

In order to build a good community we should have supporters and followers of our vision. United we rise, divided we fall. Everyone should follow one common mission, the wise vision of which will bring us a safe and flawless future.

As an example of local leader and his/her employees we can take head doctor's status and their staff. The longer they work the stronger and more reliable their relations are. One team was asked to answer the questions about their need analysis and job satisfaction.

Their work place was situated in the outskirts of town. It was a hospital the main function of which was to produce health care service for local and city patients. Twenty nine people worked for one common goal – to cure people. The main mission of the organization was to take a pro-active approach in making the population healthy. As a leader, head of the department, the head doctor's main responsibility was to control and monitor the work of the medical establishment, to make up and review reports; carry out health care service, vaccination and patients' examination.

Their branch held a medical sanitary service. It may sound surprising, but they did not have any written values. There was only one unwritten value that was personal health. To improve all the necessary qualifications the medical employees were sent to complete different business trips or academic courses usually within the borders of their country. Moreover, there were various programs for workers' medical examination and further treatment. A head doctor combined both manager's and leader's qualities. Top administration of the hospital required good managerial skills,

whilst the co-workers saw them as a good leader who could always encourage and inspire them. Education and professionalism help to manage and cope with the business they are in. If we take interpersonal relationship at work, doctors work as servant leaders.

People and health care service are the main working issues that stimulates the governmental work. It is always difficult to be just and fair to patients and colleagues if they have got any disagreement. Doctors are not highly paid in Kazakhstan in comparison with other countries. That is why if money was the only advantage in this profession, doctors would not have been working so long on one place.

Being a leader and a manager is challenging, rewarding and thought-provoking. Leaders are empowered people who can direct others and control the activities of theirs.

Two sheets with answers were analyzed and compared. The results of the questionnaires were almost the same. According to the employees' answers, the main role of their organization is medical service that is appropriate and urgent. The main values are supposed to be competence, integrity and clarity, understanding of the thing you do. The majority of people are fond of helping people, curing and getting success and positive result in the end. In their turn, the managers are able to organize the work, increase its' level, teamwork, follow all the rules and regulations of behavior, that is adequate to the patients. Most workers see their work place as a safe place for them, the place where they can speak their mind without being judged. They are free to share their views and empowered to realize them. Organizational culture and business promotion help the workers to develop on their own. To summarize all the said, I can say that people and their professionalism cannot be separated from personal features are the main values and issues for the very type of the company.

BIBLIOGRAPHY

1. Academic Leader, Magna Publications, Madison, Wisc. Phone (800) 433-0499. An outrageously expensive monthly newsletter for academic deans and department chairs, with news briefs and occasional cases. Lynn Little's columns justify the cost.
2. Conway, John B. On Being a Department Head: A Personal View, American Mathe-

- matical Society, 1996. A short book with advice delivered in a witty style; for example, "Our first piece of advice on ethics is that you should have some."
3. Eble, Kenneth E. *The Art of Administration*, Jossey-Bass, 1978. A pleasant companion to *The Craft of Teaching*, also written by Eble. Combines down-to-earth advice with calls for department chairs to be a "visible and vocal presence," articulating educational values and ideals. Somewhat dated.
4. Hecht, Irene W. D., Higgerson, Mary Lou, Gmelch, Walter H., and Tucker, Allan. *The Department Chair As Academic Leader*, Oryx Press, 1999. Identifies new roles for department chairs because of changing student demographics, the need for collaboration and collective effort, and the contemporary emphasis on student learning. Mostly descriptive, rather than prescriptive. Good advice on performance counseling (performance reviews) and on strategic planning.
5. Higgerson, Mary Lou. *Communication Skills for Department Chairs*, Anker Publishing, 1996. Not just communication skills. Includes chapters on departmental culture, performance counseling, managing conflict, implementing change, and working with external parties. Numerous case studies.

УДК 811.161

UNDERSTANDING THE CONCEPT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Belyova T.

Actually, the process of teaching and learning a foreign language unites the presence of another culture as well as contact with Otherness. An encounter with otherness – whether national, racial, or ethnic – is experienced as defiance to the existing beliefs, values, and behaviors of people. This challenge may have a twofold effect, leading either to a confrontational relationship with other, in which self and other are experienced as incompatible; or leading to a relationship of acceptance where self and other are trying to negotiate a cultural platform that is satisfactory to all parties involved.

Establishing open-mindedness, tolerance of difference, and respect for self and other is now widely accepted as among the most effective ways of promoting intercultural communication in the foreign language classes. Although most teachers do not deny the importance of intercultural communication in their language course curriculum, few teachers actively value whether their students are approaching their intercultural learning goals or not. The problem may be due to the fact that teachers are uncertain as to how intercultural communicative competence should be evaluated. It is necessary to specify the ways of assessing students' intercultural learn-

ing.

Intercultural competence is in plain terms the ability to be effective when interacting between cultures. It is a rather elusive set of qualities that enable a person to successfully navigate through differences they encounter in interactions with others in contexts such as business, education, and daily interactions. Because competence is very necessary in a world, it is something that scholars in various disciplines have researched for decades, but without agreement about what it is, what it is made up of, how to value it, or how to develop it.

Intercultural ability, or ICC for short, has been conceptualized in a variety of ways. Early in the history of scholarship on the construct, the conceptualizations varied according to the researcher's theoretical orientation or specific sample being studied. Some of these concepts were named as cross-cultural adjustment, cross-cultural recast, intercultural understanding, overseas success, personal growth or adjustment, cross-cultural effectiveness, and satisfaction with overseas experience [1, 66-78]. In the last two decades, there has been a growing unanimity on the conceptualization of ICC competence. As a reflection of this consensus and for the purposes of this es-

say, there are a number of implications provoked in this conceptualization.

The representations of culture have undergone considerable change in the field of ICC scholarship. Some researchers take a more traditional approach at defining culture and typically use attributes such as race, nationality, ethnicity, or geographic region to operationalized culture. Other scholars point on culture as a “learned set of shared interpretations about beliefs, values, and norms, which affect the behaviors of a relatively large group of people” [2, 30]. With this shift of focus, the operationalization of culture is not where members were born or the color of their skin, but on the commonalities in and interpretations of their behaviors. Taking this tack, operationalization of culture could include the elderly, singles with physical disabilities, individuals who are deaf, sexual orientations, or genders [3]. Certainly, the latter approach opens more sub-populations to investigation; however the problem becomes one of determining sufficient distinctive features to delineate different cultures.

A number of theoretical solutions have been suggested to help resolve this problem. One possible solution comes from Gudykunst and Lim (1986) who suggest qualitative distinctions based upon the peculiarity of individual versus group attributes in influencing the nature of singles’ attributions and their communication. If there is a greater advantage of single characteristics, the communication is considered more interpersonal; while if group attributes predominates, the communication is considered intergroup. Another possible solution is the reliance on cultural dimensions; for example, singleism/ collectivism, independent or interdependent self-constructs, and high or low power distance. With the use of these cultural dimensions, the operationalization of culture moves from a more typological and discrete format to one that is based on degrees of differences in cultural dimensions. Finally, a third solution involves the symbolic interactionism principle of self-referencing, namely, the operationalization of culture is based on one’s own self-identity [4, 99-120]. With this approach, it becomes more important to measure how communicators define their own identities, be those identities ethnic, social, or cultural. What criteria should be used to judge

ICC ability? A growing number of communication scholars have embraced Spitzberg’s answer to this question: “Efficient communication is interaction that is perceived as effective in fulfilling certain rewarding goals in a way that is also appropriate to the context in which the interaction occurs” [5, 68]. That means that competent communication consists of behaviors which are regarded as effective and appropriate. Effective communication means that people are able to achieve desired personal outcomes. So, competent communicators should be able to control and manipulate their social environment to obtain those goals. This presumes that efficient communicators are able to identify their goals, assess the resources necessary to obtain those goals, accurately predict the other communicator’s responses, choose workable communication strategies, enact those communication strategies, and, finally, accurately assess the results of the interaction [6].

The two criteria of effectiveness and appropriateness combine to influence the quality of the interaction. In his recent formulation on ICC competence, Spitzberg (2000) suggested four possible interaction styles that may result from the combinations of the extremes of the two criteria:

1) Minimizing interaction is both inappropriate and ineffective, and would obviously be of a low communicative quality.

2) Sufficient interaction is appropriate but ineffective, that is, it is highly accommodating and does nothing objectionable, but also accomplishes no personal goals. Here, Spitzberg suggested that the sufficing style is sufficient to meet the basic demands of the context, but accomplishes nothing more.

3) Maximizing communication occurs when an individual is effective in achieving personal goals, but at the cost of being highly inappropriate contextually. This style may include verbal aggression, unscrupulous behavior, deception, the infringement of others’ rights, or the degradation of others.

4) Optimizing communication occurs when communicators simultaneously achieve their personal goals and fulfill the normative expectations of the context. While this two-by-two analysis of discrete, binary combinations of the two criteria may be a bit simplistic, it helps to provide insight into the dialectics of

the ability criteria in social episodes.

We achieve the active aspect of our representations of inter cultural ability. When communicators interact, they are co-orienting and coordinating their behaviors (verbal and nonverbal) to accomplish social functions, obtain personal goals, and conform to the normative expectations of the situation. To the extent that the communicators do these activities effectively and appropriately, they are considered competent communicators.

There has been considerable variation in the focus on communicative behaviors across investigations on ICC competence. In an early study, Ruben identified seven dimensions of interaction related to one's effectiveness in overseas assignments: display of respect, interaction posture, and orientation to knowledge, empathy, role behavior, interaction management, and tolerance for ambiguity. These general behaviors were subsequently operationalized in both self-report and observer measures, and applied to the evaluation of overseas technical assistance personnel [7, 15-48], Japanese student sojourners, and ICC workshop participants.

In another early study, Hammer, Gudykunst, and Wiseman examined the intercultural effectiveness among American sojourners in terms of their educational experiences in other nations. Based upon a measure consisting of 24 general behaviors posited to be instrumental in one's intercultural effectiveness, a factor analysis of the sojourners' responses determined three basic factors: ability to deal with psychological stress, ability to communicate effectively, and ability to establish interpersonal relationships. [8, 11-16].

ICC ability is not something inherent within us, nor does it occur accidentally. Rather, there are necessary conditions that must exist before we are consciously and compatibly competent in our intercultural communications. Spitzberg and Cupach (1984) singled out three conditions: knowledge, motivation, and deftness. If an interacting is lacking one of these conditions, the likelihood of competent intercultural interaction is significantly diminished.

Knowledge refers to our awareness or understanding of requisite information and actions to be intercultural competent. A knowledgeable communicator needs informa-

tion about the people, the communication rules, the context, and the normative expectations governing the interaction with the member of the other culture. Without this information, the communicator will invariably make misattributions, choose incorrect communication strategies, violate rules of etiquette, or cause the loss of face for self or other. Further, the unknowing communicator may not be able to correctly describe the reasons for the errors or be able to correct them. To obtain the needed knowledge to competently communicate, singles need to be sensitive to the feedback from others as well as be cognitively flexible to accommodate that feedback.

Motivation refers to the set of feelings, intentions, needs, and drives associated with the anticipation of or actual engagement in intercultural interaction. Factors such as anxiety, perceived social distance, attraction, ethnocentrism, and prejudice can influence an individual's decision to communicate with another. If our fears, dislikes, and anxieties predominating our affect toward the other, we will have negative motivation, and we will be likely to avoid the interaction, even if we feel we have the requisite knowledge and deftness to perform.

Skills refer to the actual performance of the behaviors felt to be effective and appropriate in the communication context. For Spitzberg (2000), skills must be repeatable and goal-oriented. If a person accidentally produces a behavior that is perceived as competent, this would not be adequate, since the person may not be able to replicate the same behavior with the same effect. The person needs to be able to perform the script fluently and with cause (i.e., an appropriate rationale for its performance). This brings us to the notion that deftness must be goal-oriented. There must be some teleological basis for the performance, or else it is just behavior, not skilled behavior. The goals may be personal, dyadic, social, or contextual.

Much acquisition of ICC is tutored and takes place within an educational setting. The formal education with specific attention to the intercultural aspects is politically, religiously and socially influenced, which at times and in some places impedes the process of communicative language learning and teaching. However, there are some general goals set for ICC

teachers and students and in general for foreign language education to be followed.

Doye (1993), cited in Byram (1997), draws parallels between foreign language education and ‘politische Bildung’ as understood in the German tradition of schooling. He bases his analysis on Gogel’s (1983) distinction of three kinds of orientation to be offered across all subjects to young people during their general education:

- 1) Cognitive orientation: the acquisition of concepts, knowledge and modes of analysis for the understanding of different phenomena,
- 2) Evaluative orientation: the explanation and mediation of values,
- 3) Action orientation: development of the ability and the readiness for different types of engagement.

When teachers are not comfortable with political or religious orientations, they can base their intercultural communicative competence differently on morale or other aspects of values. ICC teaching within a school or institution has this responsibility to establish an awareness of the values and significance of cultural practices in the other and own culture. What in effect proves critically needed and crucial is that in any way possible, whether registered techniques or even innovative of the teachers themselves, the teachers and learners shall try to attain ability in intercultural interaction through a language and its relationship to the cultural practices and identities interlocutors bring to an interaction.

The assessment of ICC is complex but rewarding as it provides feedback to students related to their intercultural learning, and it also informs teachers about the nature and level of their students’ intercultural performance.

In this context, distinction should be made between formative and summative assessment. The former is carried out during the course as an ongoing process, with the aim of giving students guidance on their performance, and improving the learning process, while the latter evaluates the learners’ achievement at the end of a course, with a final grade or mark. Since ICC covers cognitive, behavioral and affective domains, its evaluation should be formative rather than summative [9, 23].

Secondly, the assessment of ICC should

be continuous and not administered at one or two instances during a course. ICC may be assessed either by the teacher, or by the students themselves.

Thirdly, assessment can be carried out at different phases of a course. For example, a pre-test intends to find out the initial level of the students’ Intercultural knowledge, deftness’s and attitudes before the course starts, a test during the course can “gauge progress and increase motivation” [10, 194], and a post-test measures the students’ intercultural knowledge, skills and attitudes after the course has ended, giving thus some indication of the effectiveness of intercultural learning.

Fourthly, different types of test format may be resorted to at different stages of an intercultural course, depending on the goals of instruction. Tests may be roughly divided into goal and subjective ones. The former require no evaluative judgment on the part of the assessor, whereas the latter involve some kind of personal evaluation of the assessor’s performance.

A further distinction is made between holistic and analytic assessment. The former means making a global impressionistic judgment about the learners’ performance on a task as a whole, whereas the latter requires that the assessor should observe closely all the three dimensions of ICC, or each dimension separately in order to come out with different profiles of learner performance [9, 25].

Finally, the assessment of ICC may be either direct or indirect. The former measures learner performance directly by requiring the assessing to perform a role play, or discuss another culture’s attitudes in a small group with the assessor matching their performance to the most appropriate categories on a criteria grid. Indirect assessment, on the other hand, is a pen-and-paper test, which often assesses intercultural knowledge [9, 39].

When assessing ICC, the teacher invariably becomes an observer of the intercultural learning process rather than of its end product. Therefore,

Standardized tests based on a norm, and grading learners with a mark and score as a result of indirect testing, lose their relevance here. By contrast, the teacher has to rely upon alternative assessment tools, such as self-evaluation reports, portfolios, observation

checklists of the intercultural learning process and of students' progress. For these reasons, the main purpose of ICC assessment is to give teachers, as well as students, an estimation of the intercultural learning, based upon concrete descriptors and criteria of performance, which are categorized in terms of low, medium and high profile.

We found out that foreign or second language education has culturally and intercultural grown and come to this conclusion that foreign or second language learners should be intercultural equipped to enjoy an efficient communication in this globalized community. Textbooks evidently play a great role in this demand and authenticity of materials with all intercultural factors and objectives is, needless to say, a requirement hitherto neglected to some extent. Authenticity of the texts shall be kept intact and, if felt extremely necessary, they can be amended without losing its initial message.

REFERENCES

1. Harris, J. G. (1975). Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps. *Topics in Culture Learning*, 3
2. Lustig, M. W., & Koester, J. (1999). Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (3rd ed.). New York: Longman.
3. Herek, G., M., & Giles, H. (2000, June). New directions in intercultural communication competence: The process model. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Acapulco, Mexico.
4. Collier, M. J., & Thomas, M. (1988). Identity in intercultural communication: An interpretive perspective. In Y. Kim & W. Gudykunst (Eds.), *Theories of intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.
5. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). Handbook of interpersonal competence research. New York: Springer-Verlag.
6. Parks, M. R. (1976, November). Communication competence. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, San Francisco.
7. Ruben, B. D., & Kealey, D. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3.
8. Wiseman, R. L., & Abe, H. (1984). Finding and explaining differences: A reply to Gudykunst & Hammer. *International Journal of Intercultural Relations*, 8.
9. Lussier, D., Ivanus, D., Chavdarova-Kostova, S., Golubina, K., Skopinskaja, L., Wiesinger, S., de la Maya Retamar, G. 2007. Guidelines for the Assessment of Intercultural Communicative Competence in Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., Peck, C. Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators, Strasbourg and Graz: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing.
10. Corbett, J. 2003. An Intercultural Approach to English Language Teaching, Clevedon: Multilingual Matters.

УДК 811.11'342

“PRACTICAL PHONETICS” COURSE IN TEACHING “TRANSLATION STUDIES” MAJOR STUDENTS

Kuznetsova N.

The profession of translator is becoming more and more popular at present. Many school graduates enroll in universities to train in Translation Studies. Nowadays this profession is considered prestigious and perspective. Knowing a language opens ways to foreign countries, whether it would be a fellowship

program or a business trip. In the latter case people often use the assistance of an interpreter. In order to perceive a foreign speech it is necessary to have special listening and speaking skills. In the process of oral bilingual translation the interpreter should listen to a speech, simultaneously process information in

his head and then represent this information in another language. According to the State Obligatory Educational Standard of the Republic of Kazakhstan, for the purpose of teaching a student of Translation Studies to this type of translation the “Oral Translation Practice” discipline is included into the curriculum. [8] The course includes teaching different types of interpreting: conversation bilingual interpretation, sequential interpretation, paragraph-phrase interpretation, speech interpretation. [8] Generally the “Oral Translation Practice” is included into an educational course of the fourth year of the undergraduate program “Translation Studies” Major. The course contains 3 credits (135 hours). In accordance with “Oral Translation Practice” discipline standard study program, designed by the teachers of Kazakh Ablai-Khan University of International Relations and World Languages, the interpreter should have such skills as:

- perception of source text taking into account individual features of a speech presenter;
- carrying out fast sequential interlanguage transmission with the translation rate equal to a speaking rate of speaker;
- fast switching from one language to another (in terms of text perception and reproduction);
- presenting statements with the right intonation according to the target language standards [2, p. 385].

According to the “Oral Translation Practice” discipline standard study program, the course prerequisites, i.e. disciplines containing knowledge, abilities and skills necessary to learn “Oral Translation Practice” are: [4] Translation Theory, Modern Kazakh/Russian Language Theory and Practice, General-Professional Foreign Language, Literary Translation Practice, Written Translation Practice, Regional Geography [2, p. 385]. These disciplines help student in acquiring theoretical and practical bases of translation, intercultural communication and translator’s speech competence, general notion about the country of a language under study. The main background for learning “Oral Translation Practice” course should include such skill as perception of speech in conditions of hindrances (street noise, music, talking people) or

clear sound (without any noise). Such skill may be acquired when training “Practical Phonetics” discipline. Practical phonetics includes learning language structure, sounds and their functions, training a correct pronunciation and intonation. Practical phonetics represents one of the practical courses composing the cycle of disciplines for preparation of second year “Translation Studies” students [8].

One of the most important tools in the preparation of “Translation Studies” students is auding, which is included into the course of Practical Phonetics. According to T.A. Dmitrenko; “...auding should be on the level of communicative competence formulation, i.e.:

- the ability to understand literary-colloquial speech of native speaker in the daily conversation situations;
- the ability to understand the content of audio text in the conditions of indirect message perception (radio, TV set);
- texts, perceived aurally, should be authentic [3, p. 10].

The auding for graduate students should include the following tasks: solving such communicative problems as full and exact comprehension (for adequate response to information), receiving significant information” [3, p. 11].

The main principle for successive auding is a foreign language text comprehension. R.L. Minyar-Beloruchev describes different levels of text comprehension in his work “How to Become Interpreter?” [5, p. 93] According to R.L. Minyar-Beloruchev, the lowest level is fragmentary, when recipient (a listener) understands only separate words, word-groups (fragment); higher level is the level of general comprehension of the text. In this case it is understood what text is about (about the trip to the Crimea, about the harvest in the Altay, etc). The third level is detailed, when students understand particular facts (details) as, for example: color of the singer’s dress, military rank of an officer who saved people during the fire, etc. The forth level is critical, concerning not only text (what has been said) but subtext (the purpose of the information) too [5, p. 94]. In order to convey the precise meaning the interpreter should have a critical level of text comprehension.

Jack C. Richards, educator and the fa-

mous scientist in the sphere of applied linguistics, distinguished two different kinds of processes involved in understanding spoken discourse: bottom-up and top-down processing [6, p. 9]. Bottom-up processing refers to using the incoming input as the basis for understanding the message. Comprehension begins with the received data that is analyzed as successive levels of organization – sounds, words, clauses, sentences, texts – until meaning is derived. Comprehension is viewed as a process of decoding. The listener's lexical and grammatical competence in a language provides the basis for bottom-up processing. The input is scanned for familiar words, and grammatical knowledge is used to work out the relationship between elements of sentences. Learners need a large vocabulary and a good working knowledge of sentence structure to process texts bottom-up. Many traditional classroom listening activities focus primarily on bottom-up processing, with exercises such as a dictation, close listening, the use of multiple-choice questions after a text, and similar activities that require close and detailed recognition, and processing of the input. It is assumed that everything the listener needs to understand is contained in the input. Top-down processing refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message whereas bottom-up processing goes from language to meaning, top-down processing goes from meaning to language. The background knowledge required for top-down processing may be previous knowledge about the topic of discourse, situational or contextual knowledge, or knowledge in the form of "schemata" or "scripts" – plans about the overall structure of events and the relationships between them. [6, p. 9].

In "Theory of Translation" textbook, V.V. Sdobnikov marked that the reception of original message by the interpreter for the next transmission of it in the transliterated form to the receiver results in perception and comprehension of oral speech (auding). [7, page 305] The problem of auding results in the problem of oral speech understanding. Comparison of original messages with translations showed that the majority of nonconformance is generated by auding peculiarities. The origins of perversions when auding in the sequential translation are:

- unknown and unfamiliar words;
- precise words (for e.g. numerals);
- low distinguishing abilities to some phonemes recognition (when auding text in a foreign language) [7, p. 306].

V.V. Sdobnikov points out additional difficulties of auding. There are situations when main notional sentence parts remain without translation (deletion of main sentence, subordinate clause, subject). Thus, there are two main reasons for deletion and mistakes when auding [7, p. 307]:

1) The deviance of speaker's speech tempo (deceleration or acceleration). If the deceleration is too strong it complicates the perception of speech. The case is that sound complexes of words and sentences activate dynamic structure of notions in the cortex of brain hemispheres. If the interval between words is too long then side associations arise in the consciousness. These associations impede the right combination of notions. If the intervals between words are too short then distinction of meanings becomes difficult.

2) Incorrect attention allocation when auding. Attention is used to concentrate on new and unknown things. Incorrect attention allocation is possible even when auding of native speech [7, p. 308].

Thus, "Practical Phonetics" course has a special role in the educational program of students of "Translation Studies" specialty. The learning of this course forms listening skills in students that is important for foreign speech perception, and forms correct pronunciation skills which are necessary for information reproduction. Having analyzed the State Obligatory Educational Standard of the Republic of Kazakhstan it became clear that "Practical Phonetics" discipline is not included in obligatory learning component, but included in optional component, i.e. university gives the list of disciplines to students for choosing [8, p. 5]. Consequently "Practical Phonetics" discipline may not be included into educational program that may affect detrimentally on the learning of "Oral Translation Practice" discipline and professional translating activity of the graduate. In the State Obligatory Educational Standard of the Republic of Kazakhstan the following requirement to "Translation Studies" graduate student is pointed out: "The graduate should be able to use foreign lan-

guage as a mode of communication and know all the types of speech activity realizing oral and written forms of communication (speaking, listening, reading, writing) in the situations of official and nonofficial communicating” [8, p. 5]. In this requirement it should be noticed such lines as “know all the types of speech activity... (speaking, listening)...” As was said above these skills are being acquired when learning of “Practical Phonetics” discipline. If this discipline is not included into the list of disciplines which are obligatory for learning then how student of “Translation Studies” major will get basic knowledge for learning “Oral Translation Practice” discipline? It follows that “Practical Phonetics” discipline should be included as an obligatory component for learning of not only second year students but first year students too. Graduate student of “Translation Studies” specialty gets basis skills for auding during two years of practical phonetics learning.

The course of “Practical Phonetics” discipline may be divided into several stages. The first stage is preparatory. This is a remedial course on which the pronunciation is training. In his English language textbook V.D. Arakin marked that “while working on the remedial course it is recommended to begin every lesson with gymnastics of organs of speech. This gymnastics involves voiceless motional exercises for tongue, lips and etc. Lessons 6 and 7 suppose the involvement of voice and phonetic exercises by means of words composed by learnt vowels and consonants” [1, p. 5]. These exercises help prepare articulatory organs for foreign words’ pronunciation. The phonetic structure of the English language differs from the Russian language phonetic structure; consequently, the position of articulatory organs of Russophones differs from articulatory organs of Anglophones. That is why teachers often face difficulties when teaching students to correct pronunciation of the words.

The second stage is transcribing texts. Texts for transcription may be given from books (as a visual perception) and by means of auding (aural perception). The second case is more complicated but has more benefits, because in this type of exercises the correctness of aural speech perception is being checked and correct word pronunciation is being remembered visually as well as aurally.

The third stage is intonation perception. The importance of intonation learning is marked by V.V. Sdobnikov in his “Theory of Translation”: “Intonation has a great meaning in the sequential translation, especially in productive speech. Sometimes it is observed the non-conformity of logical figure of intonation with speech meaning content in the passive speech. In usual conditions intonation makes it possible to define the position of central idea of message – in principal clause or in subordinate clause. Intonations points out the completion or incompleteness of statement, its categorialness, certainty or uncertainty. Intonation transmits emotionally- volitional tone of the speech” [7, p. 296]. Thus, an interpreter faces a problem of intonation transmitting when interpreting. That is why the “Practical Phonetics” course includes exercises on perception of intonation that develop both listening skills and speaking skills in students of “Translation Studies” major.

The fourth stage includes auding with different types of assignments:

- auding with omission of words or sentences. A text is being listened two or three times, then students perform such assignments as to mention all the numerals, adjectives, nouns or proper nouns from the text. Performing such an assignment is forming skills of fragmentary text comprehension that was mentioned above.

- tests in auding text, true or false statements from the text. These assignments are forming skills of detailed text comprehension, i.e. student understands and remembers not only the context of the text, but text details as well. For example: street, where the main character lived; the time of the day when a particular event was happened, etc.

- listening and retelling the text on the source language or on the target language. The main goal for student is to convey the precise meaning of a text.

- listening clear text or text with hindrances. It is important to note that listening text with hindrances should be done on the last stage of teaching auding because this assignment is quite complicated and the correct text comprehension in such conditions is possible after training clear text listening.

Teachers can use not only texts from audio CD disks which are attached to text-

books but also different fragments from audio books popular among young people (for e.g.: series of audio books about Harry Potter which were written by J.K. Rowling). Also, documentary, educational, classical video films can be used for training the perception of English speech by students. Systematic listening of foreign speech will develop speech hearing in students and will help adapt to foreign speech sounding. Teacher should motivate students to listen to audio recordings or watching of films at the starting period, i.e. it is necessary to perform such a material that would be interesting from one hand and useful from the other hand.

Thus, “Practical Phonetics” course trains not only skills of correct English pronunciation and intonation, but develops speech hearing which is important for proper interpretation of the received speech signal. Also, it develops necessary articulatory and intonation skills for adequate encoding of interpreter’s speech in foreign language. The amount of hours given for learning this course should be increased; otherwise a student of “Translation Studies” will not obtain the skills mentioned above. Practical phonetics should be introduced in the learning process from the first year and lasts till the second year of learning. The scope of tasks should include:

- exercises on transcribing of texts – it will help a student to remember the pronunciation of words visually;
- exercises on pronunciation of words – to train pronunciation skills of a student;
- auding – to train student’s hearing of foreign speech.

All these exercises will prepare a student of “Translation Studies” major for his future professional activity. Also, Practical

Phonetics should be included into the list of obligatory disciplines for “Translation Studies” specialty. If it remains on the list of optional disciplines it may not be included into the educational course year by year that will involve the insufficient training of graduate students of “Translation Studies” major for interpreting.

REFERENCES

1. Arakin, V.D. (1973). Practical Course of English Language. 1st year. Moscow: VLADOS.
2. Davletova, G.R., Kulmahanova, N.M., Zhumagulova, B.S., Turgazina, E.O. (2007). “Oral Translation Practice” Discipline Sample Bachelor Program for 050207 “Translation Studies”. Almaty: Kazakh Abai Khan University of International Relations and World Languages.
3. Dmitrenko, T.A. (2009). The Methodic of English Language Teaching in University: Education Guidance. Moscow: Moscow Economic-Linguistic Institute.
4. <http://v-science.ru/view/215745/>.
5. Minyar-Beloruchev, R.K. (1999). How to Become Interpreter? – Moscow: “Gotika”.
6. Richards, J.C. (2008). Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Sdobnikov, V.V., Petrova, O.V. (2006). Theory of Translation. Moscow: “Vostok-Zapad”.
8. State Obligatory Educational Standard of the Republic of Kazakhstan. Higher Professional Education “Bachelor program”, 050207 “Translation Studies” specialty. GOSO RK 3.08.277-2006. (2006). Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

УДК 378

UNDERSTANDING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Taylakova D.

Definition of Culture

What do we know about intercultural communicative competence? Before defining this very term, let's see what culture is.

Culture is fundamental and a base of all

humanities, this word (and its forms) is widely used in different contexts (e.g., culture area (geographical territory where people of the same culture, language and traditions live); culture complex, culture conflict, culture abso-

lute (the norm of an organization which is believed to be the one right for everyone by bearers of this culture); cultural affairs, cultural background, cultural attaché, culturally deprived environment (slums), etc.).

There are a lot of definitions of the word ‘culture’; it numbers about 500 different definitions nowadays. Anthropologists Kroeber and Klukhohn divided those definitions into 6 groups:

1) ‘Description definitions. They describe culture as the sum of all human activities, traditions, and beliefs.

2) Historical definitions. They link culture to traditions and social heritage of humanity.

3) Regulatory definitions. They consider culture as the sum of rules that organize human behavior.

4) Psychological definitions. They describe culture as the sum of learned behavior’s forms that arise consequently by man’s cultural adaptation to living conditions.

5) Structural definitions. They interpret culture as different kinds of models, or unite system of interrelated phenomena.

6) Genetic definitions. They are based on culture interpretation as human’s group adaptation to its environment” [1].

As we can see there are a lot of interpretations of what culture is. It is because culture is a versatile subject and is studied by many sciences. For the example several definitions of the word ‘culture’ will be mentioned below:

- “Culture refers to the cumulative deposit of knowledge, experience, beliefs, values, attitudes, meanings, hierarchies, religion, notions of time, roles, spatial relations, concepts of the universe, and material objects and possessions acquired by a group of people in the course of generations through individual and group striving.

- A culture is a way of life of a group of people - the behaviors, beliefs, values, and symbols that they accept, generally without thinking about them, and that are passed along by communication and imitation from one generation to the next.

- Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essen-

tial core of culture consists of traditional ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other hand, as conditioning influences upon further action.

- Culture is the sum of total of the learned behavior of a group of people that are generally considered to be the tradition of that people and are transmitted from generation to generation.

- Culture is symbolic communication. Some of its symbols include a group's skills, knowledge, attitudes, values, and motives. The meanings of the symbols are learned and deliberately perpetuated in a society through its institutions.

- Culture in its broadest sense is cultivated behavior; that is the totality of a person's learned, accumulated experience which is socially transmitted, or more briefly, behavior through social learning.

- Culture is communication, communication is culture.

- The arts and other manifestations of human intellectual achievement regarded collectively” [2].

Cultural Phenomena

Speaking about culture, there must be mentioned such phenomena as ‘cultural relativism’, ‘cultural ethnocentrism’, and ‘cultural determinism’.

Cultural relativism is about studying differences in culture among groups and societies. It is about realizing that different cultural groups think, feel, and do things in a different way; and there is no scientific proof that, one culture is superior, or inferior to another. People of one cultural group must understand and accept that people of another cultural group might have another viewpoint and way of acting.

Cultural ethnocentrism is, on the other hand, belief that one’s own culture is superior to others, and there is only one “right” way to do things – as according to one’s own culture.

Cultural determinism is a theory saying that, people are what they learn; beliefs, ideas, and values people learn determine human nature. There are optimistic and pessimistic versions of this theory. “Optimists” believe that human nature is flexible and human being can choose the way of living. There is no right

way of being a human.

“Pessimists” believe that human beings are passive creatures and they have no control over their culture. They live how they are meant to live and be they act and do whatever their culture tells them to do; behavior is beyond control.

Culture and Communication

Culture cannot exist alone, without turning to its past or observing experience of other cultures. When cultures observe each other's experience, they interact. Each culture has its own system of symbols which was developing throughout the history. People create symbols which help and complicate at the same time understanding other cultures. During the mankind's history there have been created plenty of behavioral signs without which, any kind of activity is impossible. It involves human being into interacting with other people, and culture.

Signs were divided into several groups depending on the purpose:

1. “Signs copies. They reproduce events of real life, but are not real life itself.
2. Signs indicators. They give some information about the subject.
3. Signs signals. They contain information about agreement on subjects that they give information about.
4. Signs symbols. They give information about subject by marking out some of its quality.
5. Language signs.” [1]

Signs do not make any sense when alone; they must be interrelated with other signs and be in system.

All signs relate to a culture of a particular time, and group. Knowledge, habits, traditions, and signs are taught from generation to generation. It is important to pass cultural values from one generation to another; and to share those values with other cultures, without it culture will not survive.

Intercultural Communicative Competence

Nowadays people of different cultures interact with each other more often because of globalization. People travel more, people move from one country to another; cultures clash and mix. People surmount cultural difficulties, cultural differences gradually become extinct. Culture transformations entail various

opinions and reactions.

It depends on ethnical culture and cultural viewpoint how people of different cultures understand each other and how negotiation can go. Interrelation between two different cultures is called “intercultural communication”. Relationships can be called “intercultural” if people involved in these relationships are of different cultural backgrounds, and do not use and involve patterns of one's own culture (traditions, viewpoints), but ready to know another culture's peculiarities.

Here we come to the notion “competence”. Competence is:

- “the ability to do something successfully or efficiently
- the scope of a person's or group's knowledge or ability
- a skill or ability” [3]
- “A cluster of related abilities, commitments, knowledge, and skills that enable a person (or an organization) to act effectively in a job or situation” [4]

As follows from the above intercultural communicative competence (often referred as ICC) is an ability to understand cultures and communicate with people of other cultures successfully.

ICC requires from people to gain knowledge, attitudes, skills, and critical cultural awareness. There are two kinds of knowledge:

- knowledge about social groups, and
- knowledge of social and individual interaction.

Both knowledge presupposes also knowledge of cultures in one's own country. Lack of this knowledge will lead to communication failure and conflicts as communication includes nonverbal way of interacting, traditions, greeting manners, and so on. This knowledge can be formed by one's own experience, and involves background knowledge of the world.

Skills, according to Byram, are divided into two categories:

- ability to interpret event from another culture, explain it, and relate to one's own culture;
- ability to get new knowledge of a culture, and operate it.

Those are also communicative skills which are the complex of ways to express

opinion, feelings, and methods to influence the interlocutor. The one has to be able to express this knowledge and put into practice effectively.

There are must be mentioned language knowledge, and psychological skills.

Language knowledge helps to understand one's own and other cultures. Language clearly shows us differences between cultures that is why knowing language of another culture is a very important condition of intercultural competence; it helps to understand cultural peculiarities. The one knowing language of another culture can easily adapt one's behavior similar to interlocutors which leads to successful intercultural communication and mutual understanding. Not saying that, language knowledge helps to develop personal qualities such as tolerance, open-mindedness and readiness to interact with people of other cultures.

Psychological skills or intercultural sensitivity includes abilities communicability which helps to be involved into psychological contacts, to form good relationships with interlocutors; it also can be characterized by absence of psychological discomfort, and tension.

But it must be said that, there are not only personal qualities and talents help to be intercultural competent. If this gift would be given by nature, and it was not possible to learn how to be intercultural competent, a lot of projects would not happen, and human development would be backward.

There are several rules by following which the one can be successfully intercultural competent. The rules are:

- be aware of own culture, and nature;
- be patient;
- be attentive to the interlocutor;
- be good listener;
- observe situation;
- do NOT draw hasty conclusion;
- be calm and react calmly to unpredictable situations;
- be capable of taking important decisions;
- check information;

- think twice;
- have sincere inquisitiveness for new and desire for learning;
- get more information about another culture the one interact most with;
- learn other culture's prospects;
- avoid misunderstandings;
- admit one's own mistakes;
- find ways to interact and communicative with people of other cultures.

Using this rules will help to manage the process of intercultural communication, understand this process in a right way, get new knowledge and be intercultural competent.

Forming intercultural communicative competence presupposes readiness to interact with another system, and is based on mutual respect. Differences in thinking, acting, and perceiving must be defined and used in a proper way.

Intercultural competence is a mean to successful intercultural interaction. Criteria for successful intercultural interaction are ability to have constructive conversation, which includes good knowledge of a language, good relationship with interlocutor of another culture. Intercultural communicative competence is important quality in nowadays' life.

REFERENCES

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. (2004). Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина.) - М.: ЮНИТИ-ДАНА.
2. Hofstede, G. (1997). Cultures and Organizations: Software of the mind. New York: McGraw Hill. Retrieved from: <http://www.tamu.edu/faculty/>
3. <http://www.businessdictionary.com/>
4. ABBYY Lingvo X3 ME
5. Krylov A.V. (2012). Intercultural competence in modern communication. Retrieved from: <http://www.rae.ru/forum2012/> pdf/
6. Lynne Parmenter. (2003). Intercultural communicative competence. Retrieved from: <http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/>

УДК 373.167.1: 811.111

**НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЗАПИСИ»**

Кызыкеева А.Б.

Курс «Теория переводческой записи» является элективной дисциплиной и изучается студентами старших курсов специальности «Переводческое дело». Дисциплина предполагает ознакомление с основными принципами и методами «переводческой скорописи» (термин Р.К. Миньяр - Белоручева) и охватывает такие темы как возникновение и развитие переводческой скорописи (ПС), основные принципы системы переводческой записи, символы в системе краткой записи, классификацию символов по способу обозначения понятий, классификацию символов по их главному назначению и т.д.

Работа по дисциплине предполагает наличие определенного набора знаний и умений по практическому курсу английского языка. Студенты должны владеть английским языком на уровне не ниже В2 по европейской системе уровней, т.е. понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе, узкоспециальные тексты; понимать статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения; говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон; уметь делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущество и недостатки разных мнений; уметь высказывать свою точку зрения по поводу того или иного события на английском языке, используя общепринятую терминологию; уметь работать с научной и периодической литературой для получения необходимой информации в соответствии с задачами данной дисциплины. В ходе изучения дисциплины большое внимание необходимо уделить формированию фоновых знаний по рассматриваемым темам.

Целью курса является ознакомление будущих переводчиков с основными прин-

ципами универсальной переводческой скорописи, а также создание у студентов теоретической и практической базы для формирования умений и навыков устного перевода, необходимых в их будущей профессиональной деятельности. Стратегия обучения переводческой записи нацелена на выработку быстрой устной межъязыковой трансляции, сосредоточенности, выработку быстроты реакции, способности предельно концентрировать внимание и распределить внимание на несколько задач одновременно.

Задачи курса «Теория переводческой записи» следующие:

- 1) вооружить студентов необходимыми теоретическими знаниями в области устного перевода;
- 2) сформировать у студентов умение сознательно относиться к выбору средств и приёмов перевода;
- 3) обеспечить студентов необходимым арсеналом практических навыков и умений, применяемых в процессе устного перевода;
- 4) пополнить словарный запас и общую эрудицию студентов фоновой информацией из области экономики, юриспруденции, политики, государственного устройства, шоу бизнеса, культуры и образования;
- 5) сформировать у обучающихся самостоятельного логического мышления, умения быстрого решения поставленных перед устным переводчиком задач.

В результате изучения курса «Теория переводческой записи» студенты должны:

- 1) владеть необходимыми теоретическими знаниями в области переводческой скорописи;
- 2) выбирать подходящий вид устного перевода (УП) в зависимости от речевого жанра;
- 3) быстро определять основные информационные блоки, заложенные в тексте;
- 4) выполнять практически различные

виды учебного устного перевода с применением переводческой скорописи;

5) анализировать и исправлять ошибки, допущенные в процессе УП;

6) преодолевать нежелательные ситуации, возникающие при УП.

В учебном плане на курс «Теория переводческой записи» отводится 2 кредита или 90 часов, из них 30 часов лекций, 30 часов СРСП, 30 часов СРС.

Самостоятельная работа выполняется студентами в рамках академической дисциплины под руководством преподавателя в аудиторное и внеаудиторное время.

В целях формирования у студентов навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности, перевода этой деятельности на режим самоорганизации, саморазвития и самоконтроля по дисциплине «Теория переводческой записи» рекомендуются следующие виды самостоятельной работы: сбор и обработка информации, проведение анализа, запись текста с помощью системы переводческой скорописи и последующий перевод (1).

Большое количество времени уделяется отработке навыков ПС, для чего рекомендуются «особым образом организованные упражнения по фиксации и записи информации в том или ином виде в процессе восприятия и понимания текста - с целью создания плана или программы порождения вторичного текста» (2, 43).

Аликина Е.В. предлагает восемь оснований классификации типов упражнений в овладении ПС:

1. По цели:

- рецептивные упражнения (направленные на текстовосприятие);

- продуктивные упражнения (направленные на тексто порождение).

2. По назначению:

- речевые / условно-переводческие / переводческие упражнения;

- аспектные упражнения (лексические, грамматические, структурно - композиционные);

- комплексные упражнения.

3. По способу выполнения:

- одноязычные упражнения;

- двухязычные упражнения.

4. По продукту выполнения:

- упражнения, выполняемые на «язы-

ке» ПС;

- упражнения, выполняемые на исходном языке;

- упражнения, выполняемые на языке перевода.

5. По каналу получения информации:

- упражнения, предусматривающие зрительное восприятие;

- упражнения, предусматривающие слуховое восприятие.

6. По этапам овладения:

- информационные упражнения (осмысление и усвоение материала);

- операциональные упражнения (направлены на развитие навыков);

- мотивационные упражнения (направлены на совершенствование умений).

7. По синтаксической структуре предъявляемого материала:

- упражнения, выполняемые на уровне субтекста (сверхфразового единства, абзаца);

- упражнения, выполняемые на уровне микротекста;

- упражнения, выполняемые на уровне текста.

8. По форме организации:

- жесткие упражнения (с заданной структурой);

- свободные упражнения (со свободной структурой) (2, 42-43).

Сачава О.С. делит все упражнения, направленные на отработку навыков ПС, на следующие группы:

1) Упражнения, направленные на выработку индивидуальной системы условных знаков переводческой записи, например:

- придумайте символы, которыми можно обозначить различные понятия (конкретные, абстрактные);

- зафиксируйте текст (газетную статью, публичную речь и т.д.), представленный в письменной форме на родном или иностранном языке, знаками переводческой скорописи;

- зафиксируйте текст, представленный в устной форме на родном/ иностранном языке, переводческой скорописью.

2) Упражнения на восстановление переводческой записи, например:

- зафиксируйте текст на родном/ иностранном языке знаками переводческой

скорописи, поменяйтесь листами/ блокнотами, попробуйте восстановить текст с опорой на чужую переводческую нотацию;

- зафиксируйте письменный текст на родном/ иностранном языке знаками переводческой нотации, сформулируйте его на родном/ иностранном языке с опорой на свои записи.

- зафиксируйте дома газетную статью на русском/ иностранном языке посредством переводческой скорописи, восстановите ее в аудитории на языке оригинала с опорой на свои записи. В это время другие студенты фиксируют услышанный текст, также посредством переводческой скорописи, а затем переводят его.

3) Упражнения на преодоление сложностей, которые не снимаются неязыковой фиксацией информации.

- Напишите последовательность слов, состоящих как из имен собственных, так и из понятий, которые можно зафиксировать символическими изображениями, а также чисел. Далее слова озвучиваются на родном/ иностранном языке. Задача всех слушающих – зафиксировать информацию наиболее оптимальным способом, т.е. как языковыми, так и неязыковыми знаками. Цель упражнения – формирование умения быстро делать оптимальный выбор между языковым и неязыковым способом фиксации информации и быстро переключаться с языковой системы записи на неязыковую и наоборот;

- Напишите произвольный ряд чисел от 1 до 1.000.000.000.000.000. Затем цепочки чисел зачитываются в быстром темпе на иностранном/родном языке, группа фиксирует числа.

- Напишите ряд фамилий (как русскоязычных, так и иноязычных). Затем фамилии озвучиваются в быстром темпе, фиксируются другими студентами и восстанавливаются по цепочке на языке оригинала/ перевода. Анализируются наиболее частотные ошибки и причины их возникновения;

- Напишите последовательность слов, состоящих как из имен собственных, так и из понятий, которые можно зафиксировать символическими изображениями, а также чисел. Далее слова озвучиваются на родном/иностранных языках. Задача всех слу-

шающих – зафиксировать информацию наиболее оптимальным способом, т.е. как языковыми, так и неязыковыми знаками. Цель упражнения – формирование умения быстро делать оптимальный выбор между языковым и неязыковым способом фиксации информации и быстро переключаться с языковой системы записи на неязыковую и наоборот;

- Подготовьте устные презентации новостей, текстов официальных выступлений и т.д. Тексты представляются на занятиях в устной форме, все слушающие ведут переводческую скоропись, затем один из студентов (кто именно – озвучивается после окончания звучания текста) переводит сообщение с опорой на свои записи. Остальные внимательно слушают, критикуют перевод. Оценивается точность передачи информации и языковая форма перевода (соответствие перевода лексико - грамматическим нормам языка перевода, стилю, типу переводимого текста и т.д.). При этом постоянно анализируется, на каком этапе произошла потеря/искажение информации: на этапе восприятия, фиксации информации или на этапе дешифровки переводческой записи (3, 28-30).

Ниже представлены примеры упражнений, рекомендованные для отработки навыков переводческой скорописи. Все они идут по принципу «от простого к сложному».

Упражнение 1: Восстановите текст, определив его основную идею. Какие приемы были использованы?

По отношению к «истмупслдтнумпрвду», ктрайпредпгтвстнвлевсирчи, а не ее кртке излжне, взнкт впрс о тм, кк првдчк² схрнт в пмтицлстнсть рчи, услшнйлшь 1 рз. Слдтотмть, чтспбнсть зпмнть длтнй фргмнрчи не = слдствм исклчтй пмти првдчка, она оснвна на анлтчскмвспртии & првдчскйзпси, оргнзвнй опрдлнм обрзм (Д. Жиль).

Упражнение 2:

- Прочтайте и зафиксируйте текст, используя следующие приемы переводческой записи: выпадение гласных в середине слова, упрощение двойных согласных, телескопические образования, маркировка множественного числа;

- Проанализируйте свои записи с

точки зрения их экономности и рациональности, сравните свой вариант записи с вариантом партнера, восстановите по записям исходный текст.

Упражнение 3: Запишите любую газетную статью (1000 печатных знаков), используя прием сокращенной буквенной записи. Восстановите исходный текст по записям.

Упражнение 4: Восстановите текст на английском языке, обращая внимание на использованные приемы ПС.

Упражнение 5: Запишите тексты, применяя следующие приемы: выпадение гласных в середине слова, выпадение удвоенных согласных, телескопические образования, символику (tobe =), обозначение окончаний (-ion? -tion --- ^θ, -ing --- ⁿ, -age --- ^g, -ed --- ^d), цифровое обозначение (a, an, one --- 1), обозначение предлогов и союзов (and --- &, or --- /, of --- '), маркировку множественного числа.

Упражнение 6: Запишите аббревиатуры организаций, а затем в быстром темпе восстановите названия:

Республика Казахстан, Министерство науки и образования, Национальный банк, научно-исследовательский институт, и т.д.

Переведите на ИЯ названия организаций, записанных аббревиатурами.

Упражнение 7: Запишите сокращенно названия международных организаций,

переведите их на русский язык:

North-Atlantic Treaty Organization, Federal Bureau of Investigation, European Monetary Fund, etc.

Упражнение 8: Запишите аббревиатуры международных организаций в переводе на английский язык и укажите их рабочие языки, используя систему аббревиаций:

- Организация Объединенных Наций: английский, арабский, испанский, китайский, русский, французский;

- Международный Валютный Фонд: английский, арабский, испанский, китайский, немецкий, португальский, французский; и т.д.

Упражнение 9: Запишите при помощи ПС общий признак, объединяющий страны в каждом из предложений, а сами страны обозначьте аббревиатурами (однородные члены предложения необходимо записывать столбцом друг под другом):

- Постоянными членами Совета Безопасности являются Великобритания, Китай, Россия, США и Франция; и т.д.

Упражнение 10: Запишите диктуемые даты, затем восстановите их в быстром темпе на родном языке, на английском языке, на втором иностранном языке.

Упражнение 11: Прочтите в быстром темпе следующую прецизионную информацию:

② 4.VII	A	2)	⑥ 29.XII	A\$	32.065
Aus	25)	45000	C\$	el	3)
100)	123390056	⑤13.IX	da	JY	D
Cs	B	Rus	120032	NKr	③ 15.IV
V	⑦18.III	USD	NL	5)	89000000

Упражнение 12: Запишите диктуемую прецизионную информацию (даты, числительные, названия стран, языков, аббревиатуры международных организаций):

Третий, 11 июня 1980 года, казахстанский, Украина, три миллиона двадцать восемь тысяч, греческий, в середине 2010, и т.д.

Упражнение 13: Запишите обозначения языков тех стран, которые будут названы. Составьте свой диктант.

Упражнение 14: Запишите аббревиа-

турами названия стран, языки которых будут названы.

Упражнение 15: Запишите аббревиатурами названия стран, денежные единицы которых будут названы.

Упражнение 16: Запишите обозначения денежных единиц тех стран, которые будут названы.

Упражнение 17: Прослушайте страноведческую информацию и заполните следующую таблицу:

Страна	Площадь	Население	Языки	Ден.ед-ца

- По площади территории Республика Казахстан занимает девятое место среди государств мира (2 млн 724,9 тыс. км²). Численность населения составляет 16 967 480 человек(на 1 апреля 2013 года). Официальными языками являются казахский (государственный) и русский. Национальная валюта – казахстанский тенге; и т.д.

На основе этой таблицы представьте информацию о странах мира в переводе на английский язык.

Упражнение 17: Прослушайте текст и запишите его, используя приемы ПС. Тематика текстов может варьироваться (политика, экономика, образование, культура и т.д.). Восстановите текст на языке перевода (2, 46-60).

Данные виды работ, прежде всего, направлены на развитие логического мыш-

ления, творческой активности, исследовательского подхода в освоении учебного материала, познавательных способностей и помогают развивать е умения и навыки, необходимы для практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кызыкеева А.Б. Силлабус по дисциплине «Теория переводческой записи» для специальности 050207 «Переводческое дело». – Усть-Каменогорск, 2010. – 10 с.
2. Аликина Е.В. Переводческая семанто-графия. Запись при устном переводе. – М: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 156 с.
3. Сачава О.С. Методические рекомендации по переводческой скорописи. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 35 с.

УДК 37.012

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА

Борзенко А.В.

Конечная цель обучения английскому языку является предоставление студентам освоить основные языковые и культурные знания и правильно использовать английский язык в повседневном общении. Ежедневное общение ведется в определенной культуре, непонимание культурных знаний в реальном общении, может вызвать плохое впечатление, может повредить отношениям между двумя сторонами, и повредить сотрудничеству. На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, обостряется потребность в овладении иностранным языком как средством общения. В настоящее время все большее значение приобретают элементы лингвострановедения (ЛС), вводимые в курс обучения иностранному языку в колледже.

В настоящее время необходимость изучения английского языка в его реальном функционировании в различных сферах

человеческой деятельности стала общепринятой. В нашем колледже обучение английскому языку ведется на протяжении всех лет обучения, по всем специальностям; переводческое дело, информационные системы, менеджмент, финансы и главной задачей обучения является овладение студентами навыками общения на английском языке. Если рассматривать специальности, то большое внимание уделяется тому, чтобы научить студентов ‘общаться’ не только с техникой, и менеджерам, и переводчикам в свою очередь, никак не обойтись без общения с людьми. Поэтому на последнем году обучения акцент делается на деловой английский язык, где основным является коммуникативный метод обучения. Однако здесь мы сталкиваемся с рядом коммуникативных проблем лингвистики.

Общеизвестным является тот факт, что непременным условием реализации

любого коммуникативного акта должно быть обобщенное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. Эти значения получили в лингвистике название фоновых знаний. Слово, отражающее предмет или явление действительности отдельного социума не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом.

Опыт преподавания показывает, что даже на продвинутых этапах обучения студенты допускают существенное количество ошибок как при выполнении упражнений, так и при использовании субстантивных конструкций в разговорной практике. Неправильное употребление указанных конструкций в составе сложного предложения ведет к нарушению логики высказывания и, как следствие, невыполнению задач коммуникации. В связи с этим мы видим необходимость в более подробном освещении этой темы и разработке соответствующих рекомендаций.

Другим препятствием на пути к решению коммуникативной проблемы лингвистики является правильное восприятие сказанной формы, то есть восприятия сказанного на слух. Следующей проблемой является перевод формы в общее значение. На данном этапе важно, чтобы слушатель знал хотя бы одно, самое общее значение слова, которое было сказано другим. Поэтому при обучении английскому языку как средству общения важно дать понять студентам, что человек воспринимает сказанное через свою индивидуальную и культурную призму, и значит, нужно, как можно более точно передать все значения, которые несет в себе слово.

Переход из культурного значения в индивидуальное проявляется в проецировании культурного значения через призму каких-то своих собственных свойств, установок. Вот этот барьер в общении, который называется психологическим, и является наиболее труднопреодолимым в коммуникации между личностями, т.к. у всех людей механизм "шифрования" и "десифрования" разный и зависит от различных причин, одной из которых является разная психология людей. Поэтому актуальность коммуникативной проблемы в настоящее

время приобрела небывалую остроту. Эта проблема связана также с одной из проблем теории перевода, а именно со способами передачи безэквивалентной лексики, т.е. лексики, которая не имеет аналогов в иной культуре. Она в свою очередь создает большое препятствие в общении между людьми различных культур. Решение данной проблемы нам видится в расширении фоновых знаний студентов. Фоновая лексика - это слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известное говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре. Поэтому важным этапом в обучении общению является ознакомление студентов с реалиями, традициями и обычаями англоговорящих стран.

В колледже КАСУ в курсе обучения иностранному языку много внимания уделяется элементам лингвострановедения. Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка только как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект является неотъемлемой частью уроков иностранного языка, так как все более ощущается необходимость обучать тому, что "лежит за языком", т.е. культуре страны изучаемого языка. Использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения, что в условиях обучения в колледже очень важно потому, что иноязычное общение не подкреплено языковой средой.

При изучении языка одновременно с условием каждой лексемы формируется ассоциируемое с ней лексическое понятие. Если лексема усвоена и артикулируется правильно, это еще не свидетельствует о том, что завершилось формирование лексического понятия. В учебном процессе следует учитывать, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. Поэтому безэквивалентная и фоновая лексика нуждается в комментарии, требует особого внимания преподавателя. Безэквивалентная лексика является достоянием культуры. Если сравнить две национальные

культуры, то можно сделать вывод, что они никогда не совпадают полностью. Это следует из того, что каждый язык состоит из национальных и интернациональных элементов, а для каждой культуры совокупности этих элементов будут различными. Так как между языком и культурой имеется параллелизм, то следует говорить о национальных и интернациональных элементах не только в культурах, но и в языках их обслуживающих.

Приобщение студентов к культуре англоговорящих стран является неотъемлемой частью в обучении иностранному языку. В своей практике мы постоянно обращаем внимание студентов на культурологический аспект, а именно на то, какие традиции и обычаи есть в культуре страны, язык которой они изучают. Мы знакомим студентов с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа-носителя языка и среди его существования. Кроме того, в содержание национальной культуры входит и социальный компонент, на базе которого формируются знания о реалиях и правах стран изучаемого языка, знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации, навыки и умения верbalного и невербального поведения.

Ввиду того, что у студентов нет возможности в непосредственной коммуникации с носителем изучаемого языка, то у преподавателя возникает необходимость в объяснении и разъяснении тех или иных особенностей культуры носителей языка, мы часто сталкиваемся с проблемой непонимания студентами особенностей характера и культуры народа-носителя языка. В связи с этим мы пытаемся подбирать языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, так называемые реалии. в реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой. Отличительной чертой реалии от других слов языка является характер её предметного содержания, т.е. тесная связь обозначенного реалии предмета или явления с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени-с другой стороны. реалия как языковое явление наиболее тесно связана с культурой страны изучаемого языка, так как ей присущи нацио-

нальный и исторический колорит.

Следуя коммуникативному системно – деятельностному подходу в изучении английского языка, – мы в своей практике стараемся реализовать такой способ обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относится система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система изучаемого иностранного языка, системное соотнесение родного и иностранного языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т.п.), система (процесс) овладения иностранным языком, система (структура) речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Итак, используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связаннысти в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативного значимых речевых образований), “стратегическую” компетенцию (способность компенсировать вер-

бальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально - культурную компетенцию (степень знакомства с социально - культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими).

Лингвострановедческий аспект (ЛСА) становится неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Т.е. все более ощущается необходимость обучать не только языковым навыкам, но и культуре страны изучаемого языка. Использование ЛСА способствует формированию мотивации учения, что в условиях обучения важно, т.к. само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Важнейший мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в колледже учебный предмет является средством приобщения учащихся "к духовной культуре других народов".

В практическом плане ЛСА направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению. Подготовить же учащихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную способность без привития им норм адекватного речевого поведения в отрыве от знаний невозможно. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с разработкой ЛСА в обучении иностранному языку в колледже.

Современная лингвистическая теория перевода рассматривает перевод как особую форму межъязыковой коммуникации во всей совокупности собственно языковых и экстралингвистических факторов. При этом в переведоведении научно обосновано и доказано, что перевод как особый тип коммуникации не может не испытывать влияния прагматических категорий языка. Охватывая весь процесс и результат межъязыковой коммуникации, прагматические аспекты имеют немаловажное значение наряду с различными другими аспектами собственно лингвистического характера. Об этом пишут большинство теоретиков перевода, «учет прагматического фактора является необходимым условием достижения полной переводческой адекватности»

Основу фоновых знаний составляют реалии. Именно реалии как национально-специфические элементы национально-культурного аспекта текста вызывают наибольшие затруднения в процессе перевода как акта межъязыковой и межкультурной коммуникации. Вопрос о реалиях, являющихся составной частью текста художественного произведения, представляет особый интерес. Современное общество характеризуется постоянным умножением, ускорением, уплотнением и глобализацией коммуникаций. Рост коммуникаций открывает новые возможности, которые освобождают людей от прежних ограничений, систем социального контроля и принуждения, создают новые основания личностного развития.

Наиболее характерными чертами межкультурной коммуникации являются принадлежность участников коммуникативного акта к разным культурам и осознание коммуникантами культурных отличий друг друга, т.к. по сути, межкультурная коммуникация представляет собой, прежде всего межперсональную коммуникацию в специальном контексте.

Изучение языка как отражения системы культурных ценностей, обусловивших принятые в конкретном обществе модели поведения, указывает на рост внимания отечественных и зарубежных ученых к вопросам, связанным с влиянием на межкультурную коммуникацию культурно - ориентированных факторов. Построение типологии культур, основанной на систематизации факторов, предопределяющих национально-специфический стиль общения, признается одним из недостаточно изученных, но весьма актуальных и перспективных направлений современных исследований.

Язык выступает как предпосылка и универсальная форма, оболочка остальных форм общественного сознания; религия как универсальное содержание, исторически первый источник, из которого развилось все последующее содержание общественного сознания. Несмотря на наднациональный характер большинства религий (в частности, христианства), в рамках любой культуры складываются специфические элементы данной религии, за которыми

закрепляется специфичная для данной культуры лексика. Установление ее соответствий в других языках создает наибольшие трудности.

Очевидной является сегодня тенденция к возрождению традиционных ценностей. Так, в русской культуре сформировалась тенденция к возрождению христианской православной лексики. Параллельный процесс характерен, например, для татарской культуры, где наблюдается тенденция к возрождению мусульманской религиозной лексики. Необходимость изучения данного вопроса вызвана и самой жизнью, и филологическими потребностями, бурным ростом туризма в религиозных центрах, а также межконфессиональные встречи молодежи Европы.

Прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к владению коммуникативной компетенцией, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (т.е. языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колossalной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без относительного равенства основных сведений общающихся об окружающей действительности. Заметное различие в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры, общественно - политического строя, политической системы и т.п. Таким образом, общепризнанным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны (стран) изучаемого языка и тем самым о необходимости страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков, как трактовка

религиозных текстов, не мыслится без культурovedческого комментирования. В преподавании живых языков с конца XIX века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка.

Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами выдвигают перед школой в области обучения иностранным языкам на первый план задачу – воспитание человека, главным достоянием которого являются общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача непосредственно связана с проблемой взаимопонимания людей, их духовной связи и поиска общих путей осуществления прогресса.

Одним из путей решения данной проблемы может быть гуманизация образования, то есть приобщение учащихся к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира. Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого и осуществляется непосредственный и опосредованный диалог культур – иностранной и родной - ставший одним из основных положений современной концепции образования.

Гуманизация содержания образования требует пересмотра целей, содержания и технологии обучения иностранному языку как новому средству общения – новому способу межкультурной коммуникации и межкультурного взаимопонимания. Поскольку целью обучения иностранному языку являются не только приобретение знаний, формирование у студентов навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурного, эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры, то при определении содержания обучения бесспорно встает вопрос о лингвострановедческом компоненте.

Страноведческие фоновые знания состоят из системы мировоззрений и взглядов данного общества, норм речевого и неречевого поведения, эстетических вкусов и этических оценок, а также знаний, которыми обладают все члены общества. Язык при этом является частью культуры. Формиро-

вание страноведческих фоновых знаний у носителей определенного языка и определенной культуры происходит в процессе воспитания детей в семье, обучения в школе, при соблюдении обиходно-бытовых традиций, при изучении истории, литературы. Для изучающих иностранный язык имеется только одна возможность освоения страноведческих фоновых знаний носителей языка - ознакомление с культурой этого народа, с реалиями его жизни и быта. Изучение иностранного языка тесно связано с изучением культуры страны изучаемого языка. С помощью иностранного языка можно ознакомиться не только с современной ментальностью нации, но и с воззрениями древних людей на мир, общество, на самих себя. Эти представления сохраняются в пословицах, поговорках, фразеологизмах, метафорах и т.д. Главной целью введения лингвострановедческого компонента в обучении иностранным языкам в колледже КАСУ является обеспечение коммуникативной компетенции, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): Автoref. дисс. докт. пед. наук. М., 1997
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов - М., 1969.
3. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте - М., Рус. яз., 1981.
4. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М., Рус. яз., 1980.
5. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Ин. яз. В школе, 1980.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. - М. Русский язык, 1980. - 320 с.
7. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. - М., 1978. 172 с.
8. Вопросы теории художественного перевода. - М., 1971. - 254 с.

УДК 378.147: 802

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАЗАХСТАНА

Драгун Ю.М.

Новый взгляд на глобальные изменения в обществе вызвал необходимость конструирования новой образовательной среды, лингвистическое образование в которой было бы ориентировано на развитие иноязычной компетенции в соответствии с ценностными приоритетами личности. Вхождение личности в мир иноязычной культуры происходит в условиях меняющихся ценностных отношений личности к социальному значимым ценностям - образованию, познанию, иностранному языку, межкультурной коммуникации. Это связано с интеграцией Казахстана в европейское образовательное пространство, общими тенденциями к модернизации и глобализа-

ции образования, с вступлением Казахстана в Болонский процесс.

Анализ положения, сложившегося к настоящему времени, в системе образования, свидетельствует о наличии разнообразных педагогических систем и технологий, направленных на оптимизацию процесса овладения иностранными языками. Несмотря на имеющиеся работы по проблемам лингвистического образования, обнаруживается дефицит в исследовании конкретных педагогических путей достижения качественно нового образовательного результата — иноязычной компетенции.

Сегодня все чаще в научно-педагогических кругах поднимается вопрос о том,

что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода, который рассматривается как альтернатива одностороннекогнитивному, предметно-знаниевому обучению. Неэффективность последнего обусловлена, прежде всего, глобальными интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации, поэтому «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [1].

Компетентностный подход активно завоевывает позиции и в лингвистическом образовании. Он в корне меняет традиционное представление о цели обучения иностранному языку как простой передаче определенной суммы языковых знаний и формирования речевых умений и навыков.

В конце XX века многие исследователи вместо понятий «знания», «умения», «навыки» стали употреблять термины «компетенция» и «компетентность» как результат деятельности образовательного учреждения. В современной научной литературе имеются различные подходы к определению этих понятий, а также перечень ключевых компетенций, которыми должен владеть специалист, однозначных определений терминов «компетенция» и «компетентность» нет.

Понятие *компетенция* является междисциплинарным, «космополитическим» (Н.С. Сахарова), поскольку оно широко используется в различных сферах научной и практической деятельности. В силу этого компетенция не есть абсолютная истина, поэтому достижение полного согласия по единственно верному ее определению невозможно. По мнению сторонников конструктивистского подхода, это понятие является символическим образом, и ему может быть дано множество жизнеспособных definicij в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться [2].

Анализ литературы по проблеме показывает, что компетенция понимается

комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. К. Кин образно сравнивал компетенцию с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [3].

В обучении иностранным языкам компетенция может трактоваться узко – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения ИЯ, и более широко – как практико - ориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями. В целом компетенция понимается как интериоризированный компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий комплексное развитие соответствующих умений. (Следует заметить, что в психолого - педагогической теории и практике обучения ИЯ довольно часто термины «компетенция» и «компетентность» трактуются как синонимы и рассматриваются как результат обучения, достижение определенного уровня владения языком. Причем, лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, а психологи – компетентности).

На основе анализа научной литературы мы сочли возможным выделить два подхода в определении терминов «компетентность» и «компетенция». Первый подход характеризуется разграничением этих двух понятий, компетентность трактуется как более широкое понятие, общая характеристика личности, включающая в себя ряд ключевых компетенций. Компетенция здесь некая открытая система знаний, действующая и пополняющаяся в процессе решения профессиональных и личностных задач.

При втором подходе авторы не проводят строгого разделения понятий «компетентность» и «компетенция». Зачастую они используются как синонимы при опре-

делении содержания и классификации компетенции/компетентности.

Причина разнотечений заключается в различных подходах авторов к определению понятия «компетенция» при исследовании на методологическом, общепедагогическом и общедидактическом уровнях. Толковый словарь иностранных слов определяет «компетенцию» как «круг чьих-нибудь полномочий, прав». Впервые понятие «компетенция» появилось в 1965 году в результате исследований теории языка Н. Хомским. Первоначально термин «компетенция» обозначал способность к какой-либо деятельности в виде определенных знаний, умений, навыков; способность приобретаемую, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности. Компетентный говорящий или слушающий, в соответствии с теорией Н. Хомского, должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, уметь высказывать свои мысли. В своих работах Н. Хомский отмечает, что существует фундаментальное различие между компетенцией, то есть, знанием своего языка говорящим - слушающим, и употреблением, использованием языка в конкретных языковых ситуациях, только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции. Таким образом, возникшее противопоставление приводит к появлению термина «компетентность», которое трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально - профессиональной жизнедеятельности человека.

В нашем исследовании «компетенция» – это комплекс знаний, умений, приобретенного опыта и способов деятельности, которые ассилируют обучающиеся для формирования способности и готовности выполнять ту или иную деятельность.

Как известно, Советом Европы в 1997 году был одобрен документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейская компетенция». Основное содержание документа основывается на описании стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции (КК) с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различ-

ных ситуациях общения [4].

Участник межкультурной коммуникации должен иметь высокий уровень сформированности иноязычной компетенции. Последняя не является аналогом коммуникативной компетенции, так как различные и способы усвоения родного и иностранного языков, и задействованные психологические механизмы (степень осознаваемости речевых действий, степень состояний неопределенности и тревожности). Иноязычная компетенция есть определенный уровень владения «техникой» общения, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения. Иноязычная компетенция неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает, в свою очередь, несколько компонентов – базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенными наборами знаний, навыков и умений.

Рассмотрим эти компетенции, взаимосвязь и взаимозависимость которых очень четко прослеживается в лингводидактической литературе. Основополагающая – лингвистическая компетенция или языковая (в американской литературе лингвистическую компетенцию называют декларативной) - представляет собой сумму формальных языковых знаний, а также лексико-грамматических и фонетических навыков оперирования ими. Этот потенциал знаний и навыков позволяет пользоваться системой языка для целей коммуникации (В.А. Звегинцев, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба и др.). В рамках лингвистической компетенции выделяют лексический, грамматический, семантический и фонологический компонент.

Поскольку целью коммуниканта является реализация усвоенных языковых единиц в ситуативной речи, для адекватного решения задач общения в каждом конкретном случае ему необходима социолингвистическая компетенция – способность использовать усвоенные фонетические и лексико-грамматические единицы для распознания языковых особенностей человека с точки зрения его социальной и этнической принадлежности, места проживания, рода занятий. Эти особенности выявляются на уровне лексики, грамматики, фонетики,

манеры говорить, паралингвистики, языка жестов. В целом социолингвистический параметр подразумевает адекватность высказываний ситуации общения.

Изучающий иностранный язык также должен обладать социокультурной компетенцией – готовностью и способностью к ведению диалога культур, что подразумевает знание культурных реалий родного языка и изучаемого языка и умение реализовать это знание в «живом» общении. Следует заметить, что в действующей ныне парадигме термин «социокультурная» часто заменяется термином «межкультурная». В составе межкультурной компетенции выделяется умение распознавать и понимать смысловые ориентиры другого лингвосоциума, умение справляться с неясными моментами в речи носителей языка, а также наличие умений и навыков межкультурного диалога [5].

Для достижения максимального результата в общении коммуникант должен быть способен использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании иноязычного кода – то есть обладать стратегической компетенцией.

И, наконец, для грамотного решения задач общения профессиональному необходимо дискурсивная компетенция – умение порождать связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые средства.

Солидаризируясь с мнением В.В. Сафоновой, иноязычная компетенция рассматривается нами как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющий коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения».

Развитие иноязычной компетенции является одной из основных задач воспитания полноценной языковой личности в современных условиях образовательного пространства Казахстана. Иноязычная компетенция не просто совокупность знаний, умений, навыков, являясь результатом

образовательного процесса, она отражает взаимодействие иноязычных знаний, умений и ценностных отношений личности. Как процесс развития иноязычная компетенция является собой смену состояний личности в многоуровневой образовательной системе. В соответствии со структурой образовательных компетенций Хуторского А.В. (рис. 1), иноязычная компетенция является тождественной коммуникативной компетенции, входящей в число ключевых компетенций. Иноязычная компетенция отражает существенные характеристики коммуникативной компетенции, под которой понимается способность соотносить языковые средства с определенными ситуациями, областями и проблемами общения. Развитие иноязычной компетенции является одной из частных задач, в ходе решения которой необходимо воспитать личность, обеспечить условия для развития иноязычных профессионально значимых умений, приобщить к общемировым культурным ценностям.

Рассматривая иноязычную компетенцию изучающих иностранный язык как социально-педагогическую систему, Сахарова Н.С. выделяет следующие её существенные характеристики:

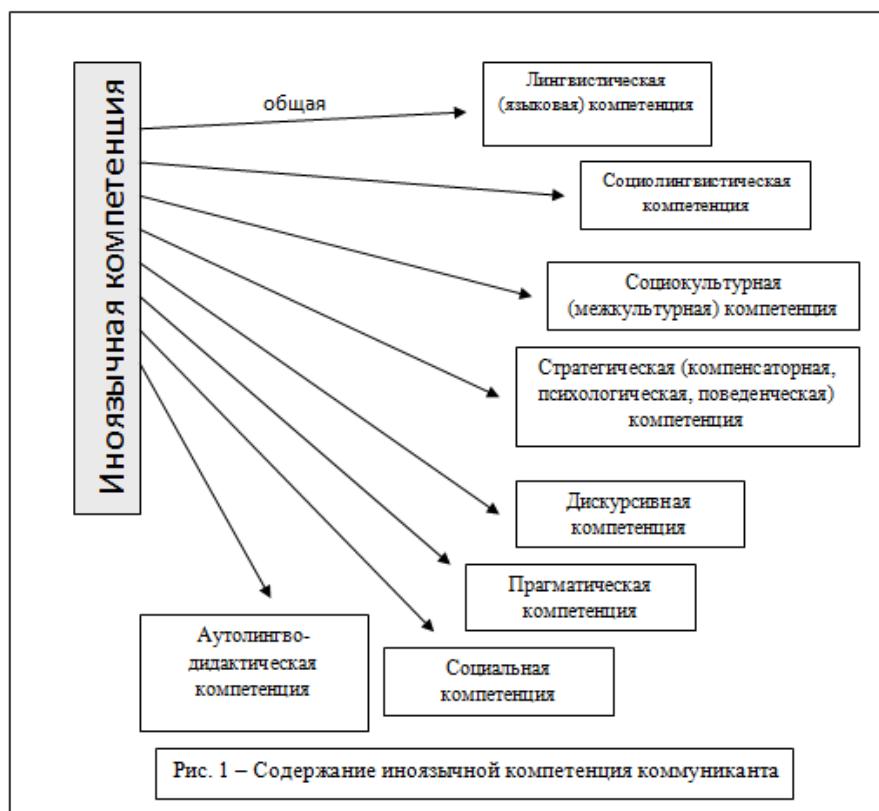
- открытая (взаимодействие с окружающей средой);
- динамическая (развитие и изменение во времени);
- целенаправленная;
- антропоцентрическая (субъект - субъектные и субъект-объектные отношения);
- ценностная (по типу механизма, регулирующего построение интегративной структуры целей);
- нелинейная (способы обратной связи внутри системы);
- сложная (по уровню сложности);
- самоуправляемая.

Исходя из методологического основания развития иноязычной компетенции и особенностей формирования данной компетенции, выделены основные компоненты исследуемой компетенции: учебный, языковой (лингвистический), речевой иноязычный, мотивационный, социо -культурный, компенсаторный, профессионально-ориентированный, самообразовательный. Опираясь на структуру иноязычной

компетенции, считаем возможным, в соответствии с целями и задачами нашей работы, объединить рассмотренные компоненты исследуемой компетенции в три блока: социолингвистический, включающий в себя речевой иноязычный, социокультурный, компенсаторный компоненты; когнитивный (языковой (лингвистический), учебный, самообразовательный и профессионально ориентированный компоненты); мотивационный.

Теоретический поиск позволил сформулировать следующие выводы. В условиях рыночных отношений одним из

важнейших критериев профессионализма специалиста является обладание иноязычной компетенцией. Языковое образование должно не только предоставлять условия для фундаментальной подготовки обучаемых, но и стимулировать развитие их творческого мышления. В динамике современных, постоянно меняющихся реалий восребованности специалистов со знанием иностранных языков позволяет судить о качестве подготовки специалистов в том или ином учебном заведении, выступая одной из основных характеристик эффективной деятельности учебного заведения.



ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3 – 11.
2. Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства (перевод с английского Е. Орел). Open University of the Netherlands, 12 мая, 2004.
3. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional De-
- sign: Implementation Issues (111 – 122). Brussels: IBM Education Center, 1992.
4. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка // Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996.
5. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯ в школе. 2004. № 1.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003.

УДК 811.512.161

USE OF TURKISH DEFINING RELATIVE CLAUSES BY RUSSIAN LEARNERS. DIFFICULTIES AND ERRORS

Melnikova T.

It is a fact that each language has its own system. That's why, it is inevitable to make mistakes while learning a foreign language. Turkish relative clause structure is one of the most common obstacles that Russian students face while learning the language as it differs from Russian in many aspects. In this respect, the aim of this study is to reveal the most problematic points and to determine the possible reasons for those problems.

Learning a foreign language is a dynamic process which is influenced by many factors such as the structure of the target language, similarities and differences between the target language and the first language of the learner [1]. With this respect, it is inevitable that all learners make mistakes and commit errors. However, that process can be impeded through realizing the errors and operating on them according to the feedback given. According to Ellis [5], there are three reasons for focusing on errors. First, they are conspicuous feature of learner language as they raise the important question of "Why do learners make errors?" Second, it is useful for teachers to know what errors learners make. Third, it is possible that making errors may help learners to learn when they self-correct the errors they make. If the mistakes and errors of language learners in constructing the new language system are analyzed carefully, teaching procedures can be assessed in the light of what is expected to be accomplished in the classroom [9].

While analyzing the errors, it is essential to ask for the sources of them. As each language has its own system, the sources of errors can be categorized within two domains: (i) interlingual transfer, which is caused by the learner's first language, and (ii) intralingua transfer, which results from faulty or partial learning of the target language [5]. From this point of view, acquisition of relative clause structure has been one of the research points in many ways as languages vary in whether they have relative clauses or not.

When learners of Turkish begin to ac-

quire relative clauses, they typically begin with the first type [5]. As the structure of Turkish influences the process of learning, many studies on this matter have been carried out in different countries. Learners of Turkish as a second or foreign language produce a sequence in order to learn relative clauses due to its structural characteristics [15].

This study was carried out with 124-year-students of university who completed a preparatory class. In choosing the participants, it was taken into consideration that students are the native speakers of Russian and intermediate level learners of Turkish as the use of relative clauses and distinguishing between defining and non-defining relative clauses require some background knowledge of Turkish language structure. When this study was carried out, the students had already studied the grammar topic and they were supposed to be able to make use of it.

There are two main types of defining relative clauses in Turkish. They are formed with the help of the adding the suffixes to the verbs and required endings. If you want to characterize the doer of an action you will use *-an* or *-en* suffixes, and you will add them according the harmony rule. If you want to characterize the object then you use *-diği*, *-diği* suffixes and a required suffix that shows the gender.

Let us see the examples:

- Я вижу ребенка, *который бежит*
'который бежит' is a relative clause in Russian. It shows that we use additional words to form such sentences (not always necessary). In this sentences it is the conjunction 'который'.

- *Koşan* çocuğu görüyorum.

'Koşan' is considered a relative clause in this sentence. As we can see there is only a verb here to form the clause. Koşmak means to run. The suffix *-an* has the meaning 'who'.

Another example:

- Когда я вошел в комнату, женщина,
которая читала книгу, улыбнулась.

'которая читала книгу' is a relative

clause. It is the Past Tense in this sentence.

- Odaya girdiğim zaman *kitap okuyan* kadın güldü.

'*kitap okuyan*' is a relative clause.

It should be noted that in Turkish there is no tense in relative clauses like these shown above. We can define the tense only when we read the whole sentence to the end. But in Russian we can do it at once.

This kind of relative clause is used when we characterize the doer of an action. It is the child who is running not me, or it is the woman who smiled not me.

But when we characterize the object we use another suffix. Let us see the examples:

- Ваза, *которую я купила на прошлой неделе*, разбилась.

'*которую я купила на прошлой неделе*' is a relative clause.

- *Geçen hafta satın aldığım* vazo kırıldı.

'*Geçen hafta satın aldığım*' is a clause. It is me who bought the vase, but it is the vase I am talking about.

Another example:

- Ты нашел кольцо, *которое потерял в прошлый раз?*

'*которое потерял в прошлый раз*' is a defining relative clause.

- *Geçen sefer kaybettığın yüzüğünü buldun mu?*

'*Geçen sefer kaybettığın*' is a clause.

When students use these relative clauses in their speech they often make mistakes. It happens because Russian and Turkish are completely different languages.

In order to see these errors, the exam papers of the students which include questions related to use of relative clauses were collected and their answers were checked. There were eight questions related to the relative clauses in the midterm and four of them were answered by half of the class, and the other

four questions were answered by the other half. The aim and the characteristics of the questions in both parts were the same. Furthermore, a quiz prepared especially for the purpose of this study was distributed to the students. This quiz consisted of three parts: the first part included the fill-in-the-blanks questions, of which aim was to find out whether the students were able to make use of relative clauses properly and which relative pronouns they would prefer commonly when there was more than one correct option.

In the second part, the students were asked to combine sentences using relative clauses. The aim of this part was to find out whether they were able to combine the sentences keeping in mind that defining and non-defining relative clauses have differences in terms of both their functions and punctuation.

In the third part, the students were asked to translate the sentences with relative clauses into Russian. The purpose of this part was to show that in Turkish relative clauses there are no distinctions between tenses.

The focus of the data analysis was on finding out the reasons for errors in distinguishing between two relative clauses and the effect of Russian on those errors. In determining the errors, the errors that were out of the scope of this study were ignored.

The incorrect answers provided within the study reflect the common errors made by the majority of the class. Sentences were classified according to the type of the errors made. The majority was counted according to the frequency of the students who made the similar mistakes, and their percentages were calculated.

The results of the survey were shown in the tables.

It is always very important to follow the fixed word order in Turkish sentences.

Table 1. Findings related to the errors concerning the sentence structure

Item	1	2	3	4	5	6	7
Number of students who answered correctly	12	12	12	12	12	12	12
The number of students who made mistakes	4	3	3	4	3	3	6
The percentage of the students who made errors (%)	33	25	25	33	25	25	50

Table 1 shows that quite a lot of the students have problems with the word order. In the first sentence 33%, in the second one 25%, in the fourth one 25%, in the fifth one 25%, and in the sixth one 25% of them did not place the clause before the defined noun. Students also did not consider the fact that the meaning of the sentence does not change when that clause is taken out of the sentence. From these examples, we can interpret that it is dif-

ficult for students to remember and understand that in Turkish relative clauses are always put just before the word which is being characterized. Moreover, they make mistakes in the structure of relative clauses themselves. They forget about the fixed word order.

It also should be taken into consideration that there is no tense distinction in clauses which are formed with the help of ending –an/en.

Table 2. Statistical findings related to the errors concerning the tenses.

Item	1	2	3	4	5	6	7
Number of students who answered correctly	12	12	12	12	12	12	12
The number of students who made mistakes	2	2	1	2	2	3	1
The percentage of the students who made errors (%)	16	16	8	16	16	24	8

It is seen in table 2 that not so many students have problems with tenses. Only some of them failed to define the tense as it is clearly seen from the sentence. So, we can conclude that it is not so difficult for them to define the tense of a relative clause.

Errors related to the use of another suffix ‘-dik’ are presented below. It was seen that the students almost forgot about the ending after this suffix. Moreover, they confuse the use of this suffix with the suffix –an. The results are shown below.

Table 3. Statistical findings related to the use of two types of suffixes and endings.

Item	1	2	3	4	5	6	7
Number of students who answered correctly	12	12	12	12	12	12	12
The number of students who made mistakes	7	6	8	5	8	9	4
The percentage of the students who made errors (%)	58	50	67	42	67	75	33

We can see that the vast majority of students made mistakes when recognizing and using the suffix. This **-dik** suffix is often difficult to recognize as it has so many forms due to Vowel Harmony operating in its internal vowel, and Consonant Mutation operating on both the initial **-d** and the terminal **-k**. The **-dik**, **-duk**, **-dik**, **-dük** - Participle is subject to both Vowel Harmony and Consonant Mutation Rules. So you can find **-tik**, **-tuk**, **-tik**, **-tük**. If a further suffix with a vowel is added the final **-k** is also subject to Consonant Mutation: **-diği**, **-duğu**, **-diği**, **-düğü** or **-tiği**, -

tuğu, **-tiği**, **-tügű**.

For example:

bulmak - to find – *Bulduğum şapka* - The hat which I found.

seçmek - to choose – *Seçtiğin kitabı* - The book that you are choosing/ chose

görmek - to see – *Gördüğü arabası* - The car that he sees/saw

Mostly the students make mistakes concerning this suffix when translating sentences. They either use another suffix or a wrong ending. For example:

Correct sentence	Mistake
Geçen ay yazdığın mektupu sadece şimdil aldim. – письмо, которое ты написал в прошлом месяце, я получила только что.	Geçen ay yazanmektupu sadece şimdil aldim. – But it is not the letter that was the doer of the action. It was you who wrote it.
Şeron ve Tom'un gece geçirdikleri araba çok büyük ve rahat oldu. – машина, в которой Шерон и Том провели ночь, была очень большая и удобная.	Şeron ve Tom'un gece geçen araba çok büyük ve rahat oldu.

When students were asked to combine sentences using relative clauses, they sometimes failed to place the relative clause in the sentence correctly. Besides, when translating sentences from Turkish into Russian the students could not understand clearly what was stated in the sentences with relative clauses.

As a result of this study, it has been found out that the main reasons for the errors in using Turkish relative clause system were concerning the complexity of the subject due to the fact that Russian does not have the same relative clause system as in Turkish. The influence of the first language brings many other problems such as errors in word order, errors in choice of suffixes, errors in defining the doer of an action, errors in the meaning of clauses, errors in translation, etc.

Teachers of Turkish can benefit from these findings in many ways. The common errors show the way to be treated when their sources are identified correctly. The errors tell the teachers how far towards the goal the learners have progressed and what remains for them to learn [3]. Following the students' progress, the teachers are able to carry on their studies in accordance with what the learner needs to know and what part of the teaching strategy to change or reconstruct.

Classifying the sources of errors in the use of relative clauses will provide the teacher with an approach or a plan for an order in the process of using the relative clause system appropriately. Therefore, errors are a means of feedback for the teachers reflecting how effective they are in their teaching style and what changes they have to make to get higher performance from their students.

Additionally, it is clear from the findings that it is of crucial importance to draw the attention of the students to the structural and semantic differences between the two languages.

Keeping the influence of the first language and the linguistic structure of the target language in mind, problems can be coped with the collective study of the teachers and the

students.

REFERENCES

1. Baker, C. L. Introduction to Generative - Transformational Syntax. USA: Prentice Hall, Inc. 1978
2. Celce, W. L. and D. L. Freeman. The Grammar Book: An ESL/ EFL Teacher's Guide. USA: Newbury House Publishers, Inc. 1983
3. Corder, S. P. Error Analysis and Interlanguage. Oxford. 1987
4. Dictionary of English Language and Culture. England: Longman. 1998
5. Ellis, R. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1997
6. Fowler, R. An Introduction to Transformational Syntax. Great Britain: Routledge and Kegan Paul. 1971
7. Fries, P., Grant, L., and W. Spruiell. Increasing language awareness in English classrooms. <http://www.chsbs.cmich.edu/> 1999
8. Kolln, M. Understanding English Grammar. USA: MacMillan Publishing CO. Inc. 1982
9. Lightbown, P. M. and N. Spada, How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press 1999
10. Odlin, T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1989
11. Slobin, D. I. and A. Aksu-Koc. The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data. London: Lawrence Erlbarn Associates, Publishers. 1985
12. Slobin, D. I. and K. Zimmer. Studies in Turkish Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1986
13. Swan, M. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press. 1995
14. Tallerman, M. Understanding Syntax. Great Britain: MPG Book Ltd. 1998 Turkish Grammar. Cambridge: The MIT Press. 1976
15. Wong, J. Learn ability of relative clauses .<http://sunzil.lib.hku/>. 25.04.2005. 1990

УДК 811.111: 371

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM

Sabyrbayeva A.

It is believed that in order to be a teacher you should know your subject perfectly and can explain it to others but only some people can speak about emotional intelligence. It is difficult to disaffirm those teachers always under stress being overloaded with rules and claims set by the education system, parents, colleagues and learners. However they still have to be responsible to work with enthusiasm and interest and regard with glory to their profession. Teachers make sense to their chosen career and make contribution to children's lives.

Teachers who are bright enough to show emotionally intelligent actions towards their learners can better find a way to their hearts. Emotional intelligence establishes favorite conditions for learners to feel themselves important and tended by someone. Such teachers harmoniously support their learners. They engage learners in classroom activities and help them see themselves capable of doing these activities. An emotionally intelligent teacher will inspire learners to participate and to make decisions in the classroom.

The term "emotional intelligence" was first created by Peter Salovey and Jonh D. Mayer (1990) as a supplement to conventional view of general intelligence. Salovey and Mayer distinguished relation between two main integrates of personality, cognition and emotion.

This quite cramped definition of Emotional Intelligence (EI), as the competency to understand how other's emotions work and monitored one's own emotions, was broadened by Goleman to enclose such qualities as optimism, consciousness, motivation, empathy and social competence. (Goleman 1995, 1998). In articles in the Harvard Business Review, Goleman widened the concept of EI to the business world. He informed that "truly effective leaders are distinguished by high degree of emotional intelligence" (Goleman, 1998, p.82). Likewise, by involving on experiences of more than 3000 executives, he showed the connection between EI and leadership and came up with the idea that leaders

can soar their quotient of leadership styles by realizing which "emotional intelligence competencies underlie the leadership styles they are lacking" and working to improve them (Goleman 2000, p. 90). Goleman and his colleagues also claimed that various leadership roles ask out various types of emotional intelligence accentuates behavior that demands emotional and behavioral control in public situations. The construct is in a stage of active development nevertheless researchers meet in their opinion that Emotional Intelligence is a separate form but positively connected with other intelligence.

Emotional intelligence expands particular variance in the sense that some people are more gifted than others. Emotional intelligence changes and develops throughout the person's life. It can influence on persons skills as everything in life is connected with emotions.

According to Goleman emotional intelligence is more important than IQ (Goleman 1995). Because emotions affected the way we think and behave. It is necessary to be able to use these skills effectively and to be able to produce one's own emotional states as well as those of others in order to establish the appropriate emotional conditions for different types of thinking. Social and emotional abilities are connected with success in many areas of life including productive teaching and students learning (Marc A. Brackett). First of all teacher should be emotionally intelligent because student look them, learn from them and teachers influence on them. Experiencing the right emotions at the right times can improve motivation and energy in the teacher and interest and attention in students. Those who can control their emotions, reactions and tries to understand others attitudes can deal better with difficult conversations, pupils, parents and administrators.

Another important thing about emotional intelligence is that it can positively effect on classroom discipline strategies and can help to achieve cooperative and good work in interrelation between teachers and learners.

How teachers' and students' perceive each other's behavior is also important and it relies on some factors (Soleiman Yahyarabeh). Teacher as an adult individuality should make learners understand correctly. For example, if teacher puts low marks or punishes them there should be a clear explanation.

There are a lot of suggestions about emotional intelligence. According to Goleman one of the factors that influence to behavior management in the classroom is emotional intelligence. Emotional intelligence is self-motivate competence. He assures that person with high intelligent quotient doesn't mean that he/she will be successful in life. Maliga (2006) also believed that teachers with high level of emotional intelligence can make personalities from various age groups. According to Gardner there are interpersonal and intrapersonal descriptions of EI. Intrapersonal intelligence means an ability to make a correct, true model of a person who is capable of handling with everything effectively. Interpersonal intelligence is the ability to understand other people: what motivates them, how they work and how to work cooperatively with them. All emotions have reasons however it is not always facile to recognize them. One of the best methods of finding the reason of certain kind of emotions is by analyzing objects, events, people and situation (Mark A. Bracket). Mayer and Salovey assured that people with a high emotional intelligence can achieve some success more quickly through the capabilities designated and to improve more of them.

Teachers' goal is to enlarge the academic and social improvement of all students. Some teachers used assertive discipline in order to decrease the classroom conflicts and make them to spend their time on tasks. MacMullin (1994) distinguished that learners' social and emotional problems and their poor capability to contact with teacher by using social skills and gain support can lead to low academic achievement. In spite of having academic competence and good literacy skills, their academic performance and classroom behavior however cause discomfort. They tend to show two problems with general organization and presentation of work, and classroom behavior which meddles with the progress of other students. In relationship with adults they

tend to have an argument in order to show the truthfulness of their opinion and behavior or to refuse to obey their request. However such students may need to be take care and communicate with others in spite of their dissociable attitude and behavior. Because the reason of learners negative behavior may be various. Family or out of class relationships can be the main reason of their negative self-image.

Coleman emphasized that the psychology of the brain is acquiring and keen feelings replenish for field in the working memory. Thereby emotions induced by conflict prevent the learning of students who engaged in it. Moreover, they interrupt and create an unfriendly atmosphere for other learning too. There three mostly spread things that can lead to conflict between teacher and "difficult" learners. First of all, it is the absence of serenity about educator's anticipation of learner behavior and activity. This may follow by students misunderstanding of teachers' normal words, attitudes, especially for those students who have difficult background or experiencing hard period of life in their family. At last, teacher possibly could pay attention on student's character rather than finding the reason and solving the current argument. The shortage of understanding and supporting from teachers side may instigate negative behavior on the part of the learner.

There several strategies to help learners to develop right social skills and emotional stature. All of them directed to teacher behavior like setting the rules and making the border of right behavior expecting from learners in order to have good relationship a non-confrontational style and reply to any misbehavior which appears.

A non-confrontational teaching style focused on speaking on a calm voice, making away finger stabbing and long eye contact in the classroom, in this manner establishing non-threatening environment, using less interruptions and walking around the classroom. By this teacher can reclaim misbehavior by saying it individually to the student and others also can continue doing their tasks. In such way teacher shows that everyone should respect each other's private life. Educators can use humor when necessary in order to decrease the tension and learners can comprehend and manage the situation. These would

be the teacher's showing of empathy and acceptable skills of communication with people. All learners find it useful and can demonstrate it in different kinds of social relationships (teachers, peers, parents etc.) and avoid arguments.

In the USA there several programs for improving EI of educators and learners. They are focused on abilities as perception, understanding, management and use. All of them concerns emotions that in appropriate using of them helps to lead better work and develop academic achievements. Target of program is to give teachers necessary information to establish protected, enjoyable and useful environment in school. Salovey and Mayer suggested a model that found for various indexes of emotional intelligence: the perception of emotion, the ability reason using emotions, the ability to understand emotion and the ability to manage emotions. The first one is about interpreting emotions correctly and conceiving them in a right way. Mostly it might immerse nonverbal signals as facial expressions and body language. Second one immerses emotions to raise cognitive and thinking activity. Emotions promote prosper what we notice and response to; we react to things that attract our attention. Perceiving emotions can have different meaning. If person is angry and show it observer must think of its reason and what this person wants to say in such way. For instance, if your employer's behavior is negative and shows anger, it might be because of unsatisfied work that you have done or because of having had an argument with a wife. To be capable of manage emotions efficiently is very important and main thing of emotional intelligence. Furthermore person should regulate and give other emotions correct feedback.

Goleman points out that emotionally intelligent person shows such qualities as emotional conscience, accurate self-esteem, self-control, honor, flexibility, will to win, optimism, sympathy, ability to influence to others, and ability to work in team and communicative skills. Kenjemmy and Kovalsky emphasized such qualities in emotionally intelligent person: intuition, active, ability to cope with stress, also flexibility, determination, sensitive, ability to solve various problems at a time, responsibility, independence, sense of humor, interested in promotion of organiza-

tion. To sum up analyzing these qualities it's obvious that peoples' professional promotion and high emotional intelligence are closely connected.

The environment of school mainly includes a teacher who must make good conditions for learning. Without endangering academic wholeness, the school environment directed to improve social skills in students that permit them to concern with sense of belonging. Until learners' emotional needs are met it is hard for them to learn and perceive knowledge effectively. Teacher and certainly learners emotional state influences students' attention, perception, focus, and the time spend on task and academic performance.

Educators who shows emotionally intelligent attitude towards work and learners are more productive in reaching the academic aims they have established. Moreover, emotionally intelligent teachers carry a sense of conveying in relation to their students. They create a friendly atmosphere that is not give way to peer conflicts and promotes better teaching context.

Emotions may extend easily however, not all of them extend in same way. According to Yale University research joyfulness and kindness spread most fast, while irritancy is less catching and heaviness spread hardly entirely. Moods effects on effectiveness of people's work, optimistic moods boost collaboration, equity, and productivity. Laughter is the contagious sort of emotions. Human being tends to smile mechanically when hearing laughter and it easily spread among all group. Merriment spreads so quickly because there are open-loop circuits in our brain, dedicated, in particular, for revealing smiles and laughter that makes us laugh too. The reason is positive emotional state. It makes people to understand that everything is all right at that moment.

Bosses who can show their devotion appropriately are those with who people most eager to work. These people magnetize skillful people for enjoyable working with them. In contrast, bosses who show negative emotions, which are irritable, cold and always command - repel people. No one wants to work with such people. Distress makes people less emotionally intelligent. People who are upset have trouble reading emotions accurately in other people – decreasing the most basic skill

needed for empathy and, as a result, impairing their social skills.

People work at their best when they feel good. Positive feelings improve mental efficiency, and help people to better comprehend the information and to use adequate rules in whole judgments, and to be flexible in their thinking. The basis of emotional intelligence is the ability to sustain an optimistic outlook in life, a healthy self-esteem and qualities such as self-appreciation, self-respect, intuition, character, integrity and motivation. It includes good communication and relationship skills.

Emotionally intelligent teacher are known by their happy inclination and optimism towards their job and life. There some characteristics suitable for them:

1. They are eager to know and practice who they really are and what they can became through their innate ability to choose who they want to be.

2. They tend to be open-minded towards their profession and can accept everything with love.

3. They are thankful for life and given opportunities. They try to see beauty in every moment of their life in everything.

4. They have a desire to share with their knowledge and to give their best for teaching with love and cooperation.

5. They are reliable, accurate, productive and conscious in their communication and giving knowledge.

There different ways of influencing others emotional states, for instance lighting, music, emotion – laden reading, mental imaginary or games, some teacher use even smelling. The good appearance and visual senses are also very important. But the most important way of influencing is speaking. Especially in Kazakhstani people it's very important how person speak, sometimes even more important than what you speak about.

Learners also can use their imagination. For example, teacher can ask them to think about calm place in their mind. Then they can accomplish this comfortable place by using senses like visualization, touching, smelling and hearing. Not only are they using more vocabulary, but they are turning this place of calm more real and prolonging as they write a description of it.

They can also look up jokes on the

internet and learn to tell them, using expressive voices and body language. This will make the other students laugh, but at the same time the students are working on their pronunciation. Laughter increases the level of serotonin in our bodies and so improves our immune system and reduces stress. Being able to laugh at ourselves is a good way to offset the embarrassment of a mistake from which we could learn.

Teachers through their behavior establish a particular emotional atmosphere in the classroom which is certainly impacts on learners. Classroom climate is the shared perception of learners about the classroom environment. It consists of their feelings and thoughts about teachers' attitude to them. The classroom atmosphere can be warm and welcoming on the other hand it can be described by coldness and indifferences. This can be seen in the behavior that teachers show.

The emotional atmosphere in the classroom has an obvious influence on the students' attitude and desire to study. In an emotionally warm classroom atmosphere learners feel accepted for their uniqueness. Consequently, it raises their self-esteem. A positive learning environment helps to meet the teacher's and students' emotional needs for psychological safety, unconditional regard and acceptance, the feeling of belonging, purposeful behavior and a sense of personal competence.

There are five basic emotional needs according to Robert Reasoner (1992) that should be taken into account in the classroom. These are psychological safety, a positive self-image, and feeling of belonging, purposeful behavior and a sense of personal competence.

Psychological safety is one of the main human being needs. In the classroom it can be when learners know what is demanded from them, feel comfortable, protected, can trust to others and can suppose or foretell the progression of events from learning. When students come from a dysfunctional family they may feel insecure. For instance, their parents may be separated or divorced; they may have moved home a number of times; they come from different culture; they attended several schools; they spend large amount of time in the care of a variety of adults; they are left alone for most of their walking hours.

Positive self - image is about the improvement of the students' self- concept which starts from their very early age. It is based on how the world replies to their efforts to make their needs known.

Feeling of belonging. It is very important for learners to feel that they are equal to others in the group and to feel that they have the same basic qualities as others.

Purposeful behavior brings meaning to learners' efforts. If their efforts remain directed towards pleasing or complying with the demands of adults, learners lack internal motivation.

Personal competence is about the recognition that teacher gives for the achievement of goals which helps learners to gain a sense of competence.

There also some things to remember like to avoid harming others, respect the right of others, do not lie or cheat, keep promises, obey the law, prevent harm to others, help those in need and to be fair.

Emotional intelligence takes a great role in person's life. Whether someone achieves success or not is directly connected with EI. Also effectiveness of teaching and learning in English classroom depends on it. It is important that students graduate with well-honed

levels of emotional intelligence. It is a prime responsibility of educators to convert theories and research into practical applications in the courses.

REFERENCES

1. Fresacher, C. Emotional Intelligence and English Teaching. Retrieved from <http://www.hltmag.co.uk/>
2. Goleman, D. Richard Boyatzis, Annie McKee. (2009) "Primal leadership realizing the power of emotional intelligence What is Emotional Intelligence"
3. Cherry, K. (2008) "What Is Emotional Intelligence? Definitions, History, and Measures of Emotional Intelligence"
4. Coetzee, M. and Jansen, C. (2007) "Emotional intelligence in the classroom".
5. Salovey, P. and Sluyter, D. (1997) "What is Emotional Intelligence in Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications".
6. Developing of emotional intelligence in the classroom Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/>
7. Salovey and Sluyter, D. (1997) "Development and Emotional Intelligence: Educational Implications"

УДК 378: 811.111

CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH TO EFL STUDENTS

Yergaliyeva A.

Who are critical thinkers?

They are learners who develop a mental and communicative process about grammar, discourse, strategic (negotiation of meaning), and social-cultural competence in order to reach the target language. Critical thinkers interact to use the language target progress more rapidly through habitual practices and oral interaction as much as possible.

What is Critical Thinking?

"Critical thinking is the identification and evaluation of evidence to guide decision making. A critical thinker uses broad in-depth analysis of evidence to make decisions and

communicate his/her beliefs clearly and accurately." According to Edward Glaser (1941) "the ability to think critically involves: a) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one's experiences; b) the knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning; c) some skill in applying those methods.

Which skills are developed through critical thinking?

Among the skills of critical thinking we can mention:

- Analyzing;
- Reasoning;

- Evaluating;
- Problem solving;
- Decision Making.

Critical thinking is the process of actively analyzing, evaluating, and synthesizing information gathered from a variety of sources, using a framework designed to lend structure and clarity to the thinking process. Students use their background knowledge, as well as information gathered from other sources, to draw their own conclusions. One of the challenges when teaching critical thinking skills to English language learners (ELLs) is helping them develop adequate background knowledge and adequate vocabulary to support this type of higher order thinking.

At each educational level, thinking must be practiced in each content field. This means hard work for the teacher. It's much easier to teach students to memorize facts and then assess them with multiple-choice tests. In a course that emphasizes thinking, objectives must include application and analysis, divergent thinking, and opportunities to organize ideas and support value judgments. When more teachers recognize that the facts they teach today will be replaced by the discoveries of tomorrow, the content-versus-process controversy may be resolved. As McMillen (1986) noted, "It really boils down to whether teachers are creating an environment that stimulates critical inquiry."

Through the use of critical activities students can also learn how to reach to conclusions, and self-assess their performance in class

Interactive classes could be the major factor for the development of critical thinking. Based on Bruffee (1984) ideas, people who think well must first have the ability to communicate well and reason within a learning community. Therefore, group work, pair work and project work are the processes that enable our students becoming critical thinkers. As well they also develop collaborative strategies that give them the opportunity to participate effectively and listen or accept others' ideas.

Which are critical thinkers competences?

Critical thinking calls for the ability to:

- Recognize problems, to find means for meeting those problems.
- Understand the importance of prioritization in problem solving.

- Gather pertinent and relevant information.
- Recognize unstated assumptions and values.
- Comprehend and use language with accuracy, clarity, and discernment.
- Interpret data and evaluate arguments.
- Recognize the existence of logical relationships between propositions.
- Draw conclusions and generalizations.
- Put to test the conclusions and generalizations at which one arrives.
- Reconstruct one's patterns of beliefs on the basis of wider experience.
- Render accurate judgments about specific things and qualities in everyday life.

So, the above mentioned points are theory. How does theory go with practice in our region and country?

The first thing most new EFL teachers in Kazakhstan discover when they begin to teach English is the lack of critical thinking skills of the most students. The teacher writes information on the board and the students copy it, memorize it and regurgitate it on the next exam. Consequently, many Kazakhstan students do not have problem-solving or critical thinking skills, both of which are necessary if they are to compete in the modern world. For any EFL teacher to be successful in Kazakhstan and to really help their students learn, they must teach critical thinking and problem solving skills, and here are some great ways to start. Strategies for integrating the four skills in the development of critical thinking.

Begin With Reading - When beginning to teach critical thinking skills to EFL students in Kazakhstan who do not have them, you should not begin with something too challenging or something that requires them to bring their own already-thought-out opinions or information to class. Instead, begin with a reading exercise. Read a passage in an English book out loud, and then have your students read it out loud themselves. Then discuss it. The topic of teaching students to think while reading-critical reading-should be central to any discussion of thinking skills, in part because the reading of textbooks plays such a prominent role in the content fields. Critical reading has been defined as learning to evaluate

ate, draw inferences and arrive at conclusions based on the evidence (Zintz and Maggart, 1984).

One method that promotes critical reading involves the use of news media in the class. Newspapers, magazines, television, and radio can motivate students to develop critical listening and reading skills. Differing accounts and editorials can be compared as a way of helping students read with a questioning attitude. Students can construct their own arguments for discussion or publication in student newspapers. In the process, they become more discriminating consumers of news media, advertising, and entertainment.

During this activity students need to organize pieces from a story in the correct order; they will make up a title for it as well as write a new ending. This exercise provides students the opportunity to think logically, to solve problems and relate the events to their own previous experiences.

Socratic thinking: it is a process of questioning hypothetical problems so thinking would be triggered, the idea is to challenge students to answer questions analysis between facts and assumptions and get to the best possible solution according to the situation.

Think Out-of-the-box: make students draw a specified number of dots and then tell them to join the dots making creative figures with a determined number of lines.

What if you were: make students imagine and characterize a person, who could be a famous or popular one. Give a student a hypothetical event and ask them to react as if they were that known person. These kind of activities will help students understand others reactions and think in different ways.

This article is intended to help teachers who are interested in developing and encouraging critical thought in their language classrooms. First I will explain briefly how I define critical thinking and why I feel it is important, relevant, and highly applicable to the EFL/ESL teaching context. Then I will look briefly at what I feel are two key elements teachers interested in this topic should keep in mind. The majority of this article however, is given over to an analysis of three classroom techniques which I feel teachers in most any circumstance or situation can begin to use almost immediately. I have tried to focus on tech-

niques which I think help students to focus on the real world around them and which teachers may make use of even with limited resources.

Simple Debate Skills - While a debate might seem like a huge challenge for EFL students just learning about critical thinking and problem solving I've often discovered, if it's kept at a simple level and about a subject they're interested in, it's usually quite successful and students have a blast.

This miniature guide focuses on the essence of critical thinking concepts and tools distilled into pocket size. For faculty it provides a shared concept of critical thinking. For students it is a critical thinking supplement to any textbook for any course. Faculty can use it to design instruction, assignments, and tests in any subject. Students can use it to improve their learning in any content area. Its generic skills apply to all subjects. For example, critical thinkers are clear as to the purpose at hand and the question at issue. They question information, conclusions, and points of view. They strive to be clear, accurate, precise, and relevant. They seek to think beneath the surface, to be logical, and fair. They apply these skills to their reading and writing as well as to their speaking and listening. They apply them in history, science, math, philosophy, and the arts; in professional and personal life. When this guide is used as a supplement to the textbook in multiple courses, students begin to perceive the usefulness of critical thinking in every domain of learning. And if their instructors provide examples of the application of the subject to daily life, students begin to see that education is a tool for improving the quality of their lives. If you are a student using this mini-guide, get in the habit of carrying it with you to every class. Consult it frequently in analyzing and synthesizing what you are learning. Aim for deep internalization of the principles you find in it - until using them becomes second nature. If successful, this guide will serve faculty, students, and the educational program simultaneously.

Critical Thinking Skills in Writing - As critical thinking skills are vital at the university level in the west, and becoming more important in Asian universities, it's important that Asian students can apply critical thinking and problem solving skills to essays they write.

Teaching critical thinking to EFL students in Asia is often as simple as asking your students what their opinions are and then pushing them on what they think so that they think deeper and their critical thinking skills become more developed. In keeping with the current emphasis on writing across the curriculum, composition and rhetoric scholars stress the teaching of thinking through writing. Elbow (1983) has presented a two-step writing process called first-order and second-order thinking. For the first order thinking, he recommends freewriting. So it means an unplanned, free-association type of heuristic writing designed to help students discover what they think about a topic. The freewriting technique produces conceptual insights. Elbow asked students to write a few incidents that came to mind without careful thinking. This resulted in more intuitive, creative thinking. Elbow cautions that the reflective scrutiny of second-order thinking is a necessary follow-up of free writing. In this stage, the writer examines inferences and prejudices and strives for logic and control.

Most students in Kazakhstan do have opinions and critical thinking skills, and can develop problem solving skills if the student themselves is treated as having something valuable to add to the discussion and is actually asked what their opinion is (in Kazakhstan, they're usually not even asked).

Critical thinking is an important and vital topic in modern education. It is a sophisticated process which includes skills, dispositions and met cognition. Critical thinking is disciplined, self-directed, reasonable and reflective thinking that one performs when deciding what to believe or do.

All educators are interested in teaching critical thinking to their students. Many academic departments expect their professors and instructors to be well informed about the strategy of teaching critical thinking skills, identify areas in one's courses as the proper place to emphasize and teach critical thinking, and develop and use some problems in exams that test students' critical thinking skills. The urgent need to teach thinking skills at all levels of education continues. But we should not rely on special courses and texts to do the job. Instead, every teacher should create an atmosphere where students are encouraged to read

deeply, question, engage in divergent thinking, look for relationships among ideas, and grapple with real life issues.

A well-known fact is that students during their learning years do not achieve sufficient language skills to understand lectures, comprehend texts books, participate in class discussions or generate an accurate written work. The development of met cognitive strategies can help them organize, plan and make decisions about their own learning. This development is, of course, teachers' responsibility to get acquired by the use of new strategies, so students will be expected to think, to communicate and to continue their learning by themselves in and outside the classroom.

As a teacher, it does not matter whoever you are a primary school teacher or a high school teacher or a university teacher, we should enclose these different type of critical thinking skills, because we need talented and gifted people in the future. These people will make our life easier and give us fruitful activities and works.

Focusing Skills

Focusing skills come into play when an individual senses a problem, an issue, or a lack of meaning. Focusing skills enable him or her to attend to selected pieces of information and ignore others. The two focusing skills we chose to include in this framework, defining problems and setting goals, are often used dearly in a thinking process, but that also be used at any time during a task to clarify or verify something or to redefine or refocus one's efforts. Focusing skills may also be used at the end of problem solving, comprehending, or other processes as a way of establishing "next steps."

Defining Problems

This may include asking and answering such questions as:

What is a statement of the problem? Who has the problem? What are some examples of it? By when must it be solved? What makes it a problem? Or, why must it be solved? These questions help the learner identify the "problem space" or boundaries of the problem as well as clarify its nature (Newell & Simon, 1972).

Giving some attention to defining prob-

lems is crucial when the problem is ill-defined or unstructured, such as finding ways to conserve eroding soil or determining the reasons for behaviors of the a laractersin Lord of the Flies; however, the same questions are important even with well-structured problems such as how to if lance a car (Frederiksen, 1984). Defining problems is important not only in problem solving but also in many of the other processes, such as scientific inquiry.

Key Concepts and Issues Once a problem has been "found" most research on problem solving emphasizes the importance of clarifying the situation early in the process, but students tend to ignore this step, perhaps because of the way problem solving is taught (Bransford, Sherwood, Rieser,& Vye, 1986). For example, students are often given problems for practice that are not of real significance to them. A page of story problems theta nothing but computational exercises in sentence form can be solved simply by changing the sentences into computational algorithms. To ask the question "W I lose problem is it?" would seem strange and pointless in this situation. Such exercises are appropriate for practicing computation, but they do very little to help students apply mathematics to solve real-world problems.

Indeed, many situations call for "problem finding" recognizing a problem when there appears to be none. For example, students do not always recognize that their writing cannot be understood by their intended audience. They pro-duce writing that only they can understand (writer -based prose)and express surprise when a reader is confused. As part of writing instruction, teachers need to help students discover that taking the reader's point of view is indeed a real problem and that solving it requires definition and clarification.

Strategies A general principle for teaching students to define problems is to begin with problems that are clearly structured and

then move to more unstructured problems. The problem- defining questions listed above can be used to guide the discussion. A discussion of the national debt a complex, familiar, unstructured problem might be preceded by discussion of something simpler and more familiar, such as a personal debt. Such questions can lead students to define a problem more carefully, to change or reshape a problem, or even to reassess whether a situation is a problem in the first place. Equally important, applying these questions to familiar problems helps students link the new information to prior knowledge.

Comments on Classroom Applications A key issue for most skills in this chapter is whether or not students benefit from isolated skills instruction. Is it useful to teach defining problems as an end in itself? While many thinking skills programs attempt to do that, there is considerable debate among researchers about whether generic skills instruction helps students to solve ob lessen the content areas.

REFERENCES

1. Critical thinking skills by Alec Fisher
2. Handbook for teachers University of CAMBRIDGE Faculty of Education
3. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses. Andy Halvorsen halvora [at] seattleu. edu Polytechnic University (Tirana, Albania)
4. Generating Questions: Using Critical Thinking Skills By: Liz Fothergrill (2006)
5. Performance more by Reza Gholami
6. The Impact of Teaching Critical Thinking on Intermediate EFL Learners' Writing Skill Nacim Shangarffam Faculty Member at Islamic Azad University, Central Tehran Branch Department of English Teaching, Tehran, Iran Maryam Mamipour Islamic Azad University, Central Tehran Branch Department of English Teaching, Tehran, Iran

УДК 159.953.5 : 37.015.3

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА
УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Омельяненко В.П.

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Что такое «функциональная грамотность»? Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней (1). Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – письму и чтению, говорению и слушанию. Одним из главных путей формирования функционально – грамотной личности является введение детей через литературу в мир человеческих отношений, нравственных ценностей. Чтобы войти Казахстану в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира, необходимо воспитать и обучить личности с такими функциональными качествами, как:

- инициативность,
- способность творчески мыслить и находить нестандартные решения,
- умение выбирать профессиональный путь,
- готовность обучаться в течение всей жизни (2).

Все данные функциональные навыки формируются в условиях школы.

«Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем», - так сказал Конфуций. Из факторов, влияющих на развитие функциональной грамотности учащихся, необходимо выделить формы и методы обучения, где особое внимание уделяется формированию основ логического, критического и конструктивного мышления, обеспечивающего умение учащихся применять полученные знания в учебной и практической деятельности.

В данной статье представлены методы и приемы развития критического мышления на уроках чтения, используемые автором в своей практической деятельности:

- чтение - суммирование в парах;

- синквейны;
- чтение с остановками;
- приём «Верите ли вы, что...»;
- мозговой штурм;
- таблица «Знаю, узнал, хочу узнать»;
- работа с вопросниками;
- написание творческих работ;
- создание викторины на основе изученного материала, кроссвордов;
- логическая цепочка;
- уголки;
- кластер (3).

Прием «Чтение – суммирование в парах» можно использовать как для объяснения нового материала, так и для закрепления изученного. Лучше этот прием применять в 3-4 классах. Детям в классе предлагаются несколько разных текстов по теме (или один и тот же текст нескольким парам учеников). Каждая группа изучает свой текст, на большом листе фиксирует его краткое содержание (выдержками из текста), затем перед всем классом воспроизводит содержание текста с опорой на свои пометки. Остальные могут задавать уточняющие вопросы. После прослушивания обоих текстов делается коллективный вывод о главной мысли этих рассказов, чем дополнено представление детей каждое из произведений.

Приём «Инсерт». При работе с текстом в данном приёме используется два шага: чтение с пометками и заполнение таблицы «Инсерт».

Шаг 1: Во время чтения текста учащиеся делают на полях пометки: «V» – уже знал; «+» – новое; «-» – думал иначе; «?» – не понял, есть вопросы. При этом можно использовать несколько вариантов пометок: 2 значка «+» и «V», 3 значка «+», «V», «?», или 4 значка «+», «V», «-», «?». Причем, совсем не обязательно помечать каждую строчку или каждую предлагаемую идею. Прочитав один раз, обучающиеся возвращаются к своим первоначальным предположениям, вспоминают, что они

знали или предполагали по данной теме раньше, возможно, количество значков увеличится.

Шаг 2: Заполнение таблицы «Инсерт», количество граф которой соответствует числу значков маркировки:

«V»	«+»	«-»	
Поставьте «v» (да) на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете, или думали, что знаете.	Поставьте «+» (плюс) на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым.	Поставьте «-» (минус) на полях, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали, или думали, что знаете.	Поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Приём «синквейн». В переводе с французского слово «синквейн» означает «пять». В данном случае, речь идёт о работе, состоящей из пяти этапов. Вот такое пятистишие можно составить после изучения казахского героического эпоса «Первый поход Алпамыса»:

Алпамыс.
Сильный, мужественный.
Защищает, сражается, оберегает.
«Настоящий батыр познается в час испытаний».
Герой!

Можно создавать синквейны, передавая их друг другу по кругу. Каждый пишет свой синквейн, развивая мысли предыдущих авторов.

Интересный приём – «чтение с остановками». Материалом для его проведения служит повествовательный текст. В начале стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета.

Схема реализации приема «Чтение с остановками» выглядит следующим образом:

- рассказ учителя о своем личном опыте знакомства с этим произведением (не более 3-4 минут);
- обсуждение названия произведения. Почему именно так называется произведение? Что может произойти в рассказе с таким названием?

- основной этап: учитель заранее выделяет в тексте 2-3 остановки – в зависимости от размера текста. Во время этих остановок задаются вопросы, которые помогают пробудить интерес к дальнейшему чтению, вовлечь в работу различные стороны мышления, проанализировать средства художественного произведения. В работе с вопросами используется классификацию американского психолога Бенджамина Блума. *Выделяется шесть типов вопросов.*

Простые вопросы. Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию.

Уточняющие вопросы. Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ...?», «Если я правильно понял, то..?». Такие вопросы нужны для предоставления собеседнику обратной связи относительно того что он только что сказал.

Объясняющие вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.

Творческие вопросы. Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза. «Что бы изменилось..., если бы...?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?»

Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?»

Практические вопросы. Они направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой - «Как бы вы поступили на месте героя?»

Такая классификация помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. Учащимся нравится формулировать и записывать вопросы к произведению (на любом этапе работы). Данная работа проводится в парах, группах и индивидуально.

После первой или второй остановки при работе с сюжетными текстами используется прием «Дерево предсказаний». На стрелочках – линиях соединения – учащиеся записывают объяснения своим версиям; таким образом они учатся аргументировать свою точку зрения, связывать свои предположения с данными текста. Тема, которая записывается в «стволе», должна содержать вопрос, адресованный в будущее, например, «Чем закончится рассказ?», «Спасется ли главный герой?», «Почему мальчик Петя все падает и падает?» и другие. Детям очень нравится составлять «дерево предсказаний». При использовании данного приема необходимо помнить следующее: не стоит использовать прием больше одного раза на уроке; все версии должны быть аргументированы, основываясь на предложенном тексте, а не на своих домыслах, фантазиях; после прочтения текста дети возвращаются к своим предположениям и смотрят, какие из них сбылись, а какие нет, и почему.

Задача учителя - найти в тексте оптимальные места для остановки. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована, или аргументы оказались несостоятельными.

Ещё один творческий приём – «Верите ли вы, что...». Класс делится на две команды. Одна команда высказывает фантастичные предположения, а другая анализирует их.

К приему «Знаю, узнал, хочу узнать» обращаясь как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Графа «Хочу узнать» дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой.

Для этого используется таблицу «Знаю – хочу знать – узнал». Например, при работе над рассказом Н. Носова

«Мишкина каша» ставятся следующие вопросы учащимся:

Что вы знаете об этом писателе?

Что вы считаете нужным узнать?

Ответы вписываются в первые две колонки таблицы.

Поработав в парах, ученики заполняют третью колонку таблицы. Идет обсуждение: совпало ли первоначальное представление с последующим.

Знаю

Автор рассказов «Живая шляпа», «Фантазеры», «Огурцы», «Заплатка»...

Его герои попадают в смешные, иногда нелепые ситуации.

Хочу знать

Биографию.

Прочитать новый рассказ Н. Носова «Мишкина каша».

Узнал

Н. Носов - автор рассказа «Мишкина каша».

Рассказ Н. Носова о дружбе, друзьях, совместных делах и развлечениях, о любимых.

Данный прием позволяет учащимся определить цель изучения и основную мысль рассказа. Дети говорят о том, что автор предлагает взглянуть на себя со стороны, чтобы не оказаться в смешной ситуации.

Следующий приём - «Мозговой штурм» - позволяет не только активизировать младших школьников и помогает разрешить проблему, но также и формирует нестандартное мышление. Такая методика не ставит ребёнка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации.

Прием «Уголки можно использовать на уроках литературного чтения при составлении характеристики одного из героев какого-либо произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства (используя текст и свой жизненный опыт) положительных качеств героя. Другая - об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод. Такой прием учит детей диалогу, культуре общения.

Прием «Написание творческих работ» хорошо зарекомендовал себя на этапе закрепления изученной темы. Например, детям предлагается написать продолжение понравившегося произведения из раздела или самому написать сказку или стихотворение. Эта работа выполняется детьми в зависимости от их уровня развития, все с удовольствием делают эту работу. Прием, позволяющий высказать свою точку зрения на человека – написание писем, эссе, очерков на основе интервью. Учащиеся пишут письма старухе из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина на основе пословиц: «Много захочешь – последнее потеряешь», «Много желать – добра не видать»; эссе «Зачем Леонид Андреев рассказал нам историю Кусаки?»; берут интервью у взрослых на основе пословицы «Упорство и труд все перетрут» после прочтения сказки Д. Биссета «Кузнецик Денди».

К приему «Создание викторины» обращаюсь после изучения темы или нескольких тем. Дети самостоятельно, пользуясь учебными текстами, готовят вопросы для викторины, потом объединяются в группы, и проводится соревнование. Иногда каждая группа выбирает лучшего – «знатока», а потом весь класс задаёт «знатокам» вопросы.

«Логическая цепочка». После текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная

стратегия помогает при пересказе текстов.

Еще один из приемов – это *клuster* («гроздь»), суть которого в выделении смысловых единиц текста и графическом их оформлении в определенном порядке в виде грозди. Использовать этот прием можно на всех этапах урока: на стадии вызова, осмыслиения, рефлексии или в качестве стратегии урока в целом.

«Грозди» - графический прием систематизации материала. Правила его применения очень просты. Выделяем центр – это тема, от неё отходят лучи – крупные смысловые единицы, а от них соответствующие термины и понятия. Многие учителя сравнивают этот приём с моделью солнечной системы.

Система кластеров охватывает большее количество информации, чем учащиеся получают при обычной письменной работе.

Организуя работу с младшими школьниками, можно предложить им озаглавливать смысловые блоки или дать готовые вопросы. Достаточно 2-3 раза провести подобную работу, чтобы этот приём стал технологичным. Ученики с удовольствием используют кластеры.

При сравнении двух произведений использую прием «Пересекающиеся окружности». Учащиеся вписывают в части круга выводы о сходстве и различии произведений.



Диаманта – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением:

строчка 1 - тема (существительное);
строчка 2 - определение (2 прилагательных);
строчка 3 - действие (3 причастия);

строчка 4 - ассоциации (4 существительных);

строчка 5 - действие (3 причастия);

строчка 6 - определение (2 прилагательных);

строчка 7 - тема (существительное, противоположное по смыслу существительному из первой строки).

Литературное чтение, А. Чехов
«Ванька»

Чтение учащимися - диамант.

VANЬКА

несчастье

грязный, голодный

измученный, загнанный, уставший
горе, неудача, нужда, безысходность
ожидающий, мечтающий, надеющийся
сытый, удовлетворённый
счастье

Применение данных приемов на уроках чтения позволяет получить хороший результат, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия. Письменное фиксирование информации позволяет лучше запоминать изученный материал. Работая с текстом таким образом, дети могут выделить нужную информацию, составить текст самостоятельно, доказать свою точку зрения.

Надеемся, что систематическое ис-

пользование вышеперечисленных приёмов и заданий поможет ребятам стать функционально грамотными людьми, способными максимально быстро адаптироваться в окружающей среде и успешно функционировать в ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный план развития функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, утвержденный постановлением Правительства РК от 25 июня 2012 г. №832.
2. Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства».
3. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учебно-методическое пособие. – Новосибирск, 2005.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. - СПб: Альянс «Дельта», 2003.

УДК 070.1: 811.111

**ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ –
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В
УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ**

Уябаева А.К.

Вряд ли стоит доказывать необходимость и важность внеклассной работы по иностранному языку. Справедливо отмечается, что авторитет предмета, престиж иностранного языка находятся в непосредственной зависимости от качества внеклассной работы в профессиональных учебных заведениях.

Внеклассной работой называются различные виды деятельности студентов воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые колледжем во внеурочное время.

В преподавании всех предметов внеурочная работа занимает важное место и проводится в соответствии со спецификой каждого предмета.

Она решает две главные задачи: во-первых, развитие интереса, углубление

знаний, совершенствование навыков и умений по данному предмету; во-вторых, организация свободного времени студентов с целью их общего развития, трудового, нравственного и эстетического воспитания.

На данный момент эта тема актуальна, так как одной из национальных целей образования Республики Казахстан является трехъязычие, то есть каждый образованный человек должен владеть тремя языками – казахским, русским и английским.

Глава государства Н.А.Назарбаев в Посланиях народу Казахстана отмечает: «Наше молодое государство вырастет и возмужает, наши дети и внуки вырастут вместе с ним. Они будут одинаково хорошо владеть казахским, русским и английским языками» (Послание «Казахстан-2030. Процветание, безопасность и улучшение

состояния всех казахстанцев», 1997); «Особое внимание следует обратить на вакансии для педагогов с полилингвистическим образованием» (Послание «К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной экономике, конкурентоспособной науке», 2004); «Предлагаю начать поэтапную реализацию культурного проекта «Единство языков». Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это казахский – государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» (Послание «Новый Казахстан в новом мире», 2007).

Внеурочная работа по иностранному языку решает эти задачи средствами иностранного языка и в соответствии с практическими, общеобразовательными и воспитательными целями и задачами обучения ему в средне-профессиональных учебных заведениях.

Она способствует развитию и углублению интереса студентов к иностранному языку, совершенствованию их практических навыков и умений в нем, дружбы народов, расширению их культурного кругозора и общеобразовательного уровня.

Роль практических целей в учебной работе по иностранному языку определяет в значительной мере и практическую целевую установку во внеурочной работе.

Для внеклассной работы актуальным является, как показывают исследования и опыт преподавания, прежде всего, развитие и совершенствование устной речи в связи с благоприятными условиями для создания различного рода естественных речевых ситуаций.

Основными отличиями внеурочной работы от учебной являются:

1) Добровольный характер участия студентов во внеурочной работе, в отличие от обязательности учебной деятельности. Студенты решают для себя вопрос об участии в тех или иных видах внеурочной работы, прежде всего, в соответствии со своими интересами, желаниями узнать что-то новое, заняться языком дополнительно с какими-то определенными целями.

Этот ведущий принцип организации

внеклассной работы обязывает преподавателя своевременно обнаружить заинтересованность студентов внеурочной работой и языком, вовлечь их в интересующую их деятельность во внеурочное время и тем самым пробудить в них интерес к ней. Этот принцип определяет содержание и форму внеклассной работы, она должна постоянно поддерживать, углублять и развивать интерес к иностранному языку.

2) Внеклассный характер занятий, который выражается, во-первых, в отсутствии строго урочной регламентации, касающейся времени, места, формы их проведения. Местом проведения работы может быть парк, зал музея, школьный сад и т.д. Во-вторых, в отсутствии строгого учета знаний, навыков и умений, оценок в баллах. Проверка результатов внеурочной работы осуществляется в форме отчетных вечеров, концертов, сборов, выполнение монтажей, выпуска стенгазет на иностранном языке и т.д.

3) Большая самостоятельность и инициативность студентов в выполнении внеурочных поручений. В отличие от учебной работы, где помочь преподавателя играет ведущую роль, во внеклассной работе обучающиеся проявляют больше самостоятельности, изобретательности, творчества, как в выполнении, так и в организации внеурочных мероприятий, в выборе форм работы, отвечающих интересам отдельных возрастных групп обучающихся, их склонностям.

В колледже КАСУ была внедрена программа полиязычного обучения студентов в рамках внеклассной работы.

Цель данной программы - конструирование продуктивной модели организации и реализации полиязычного образования.

Объект программы - учебно-воспитательный процесс колледжа реализующий полиязычное образование студентов всех специальностей.

Задачи:

1) Раскрыть дидактико-методические основы полиязычного образования как альтернативного пути изучения иностранного языка и освоения предметного содержания.

2) Разработать модель организации и реализации полиязычного образования.

3) Выявить оптимальные технологии

полиязычного образования.

4) Осуществлять мониторинг эффективности внедрения обучения на трех языках.

5) Разработать комплексную про-

грамму, модель и содержание воспитательной работы по формированию поликультурной личности в условиях трехъязычия.

В рамках данной программы функционирующие клубы по интересам.

Наименование клуба	Цели и задачи клуба	Количество часов
ENGLISH DRAMA STUDIO	<p>Цель работы студии: овладение навыками устной речи в процессе общения в языковой среде.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Повышение интереса к изучаемому языку. 2. Активизация лексического материала, умение интерпретирования его с выходом на практическую коммуникацию. 3. Создание благоприятной атмосферы для коммуникативной деятельности и преодоления языкового барьера. 	32
‘College Press’	<p>Цели кружка:</p> <p>Совершенствование навыков речевой коммуникации на казахском, русском и английском языках (устной и письменной).</p> <p>Формирование профессиональных первичных представлений о деятельности журналиста и переводчика.</p> <p>Задачи кружка:</p> <p>Развитие у студентов эрудиции, творческих способностей, самостоятельности.</p> <p>Способствование овладению конкретными жанрами устной и письменной коммуникации на английском языке.</p> <p>Воспитание нравственности, толерантности, уважения к народу и культуре стран изучаемого языка.</p>	
ENGLISH SPEAKING CLUB	<p>Цель клуба: развитие и закрепление у студентов навыков устной речи.</p> <p>Задачи клуба:</p> <p>Создать условия для развития и углубления различных видов речевой деятельности.</p> <p>Расширение фоновых знаний студентов.</p> <p>Создание условий для умения практического использования английского языка и реализации потребностей студентов в межличностной, межкультурной коммуникации с носителями языка.</p>	32
‘Musical Club’	<p>Цель кружка: активизация языковой деятельности, создание благоприятного психологического климата, развитие чувства прекрасного через песни стран изучаемых языков.</p> <p>Задачи кружка:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование у студентов интереса и уважения к культуре стран изучаемых языков. 2. Развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей учащихся. 3. Воспитание культуры общения и потребности в практическом использовании языков в различных сферах деятельности. 	32

Интересными стало проведение музыкальных гостиных, приуроченных к дням рождения великих отечественных и

зарубежных поэтов-писателей. Особое внимание обращается на оформление кабинета, где проходит мероприятие. Вместе

с ведущими, студенты, переодетые в кого-либо из этих писателей, объявляют об открытии музыкальной гостиной, в сопровождении классической музыки и свечей. Гостями становятся не менее известные писатели, которые пришли, чтобы познакомиться друг с другом и посмотреть концерт.

Не менее интересным видом работы является, работа со стихами. Эта работа доставляет ребятам эстетическое удовольствие, воспитывает художественный вкус, включает их процесс творчества, расширяет кругозор. В этих стихотворных переводах не все гладко, естественно не хватает и профессионального мастерства. Но как много рассказывают они нам о ребятах и помогают лучше узнать и понять их. И, безусловно, преподаватели иностранного языка работают в тесном контакте с преподавателем литературы, тогда эта работа станет по настоящему полезной и полноценной. Результатом данных работ является выступление на ежегодных Чистяковских чтениях, проводимых Казахстанско-Американским Свободным Университетом. Студенты неоднократно завоевывали призовые места на данном мероприятии.

На наш взгляд, театр, спектакли на английском языке являются замечательной школой для студентов. Обращение к театру, как одной из форм активной внеклассной работы, стало у нас в колледже все более частым явлением. С готовым репертуаром наши студенты выступают на концертах и открытых мероприятиях.

Очень активно работает разговорный клуб. Обязательным критерием является привлечение носителя языка, для более углубленного изучения и практического овладения языка. Результатом данного вида работы является выступление на международных научно-практических конференциях с докладами и творческими проектами.

Работа кружков являлась результатом в победе конкурса «Dreamland», которое состоялось между студентами университета и колледжа КАСУ. Команда колледжа называлась «Auzzie guys». Соревнование проходило в два тура. В первом туре студенты представляли по одной из англо-говорящих стран. «Auzzie guys» выбрали Австралию. В легкой и непринужденной

форме наши студенты на хорошем английском языке не просто представили информацию, а живо и увлекательно рассказали об этой удивительной стране.

Во втором туре вместе с командой участвовали болельщики, которые помогали команде отвечать на вопросы о других англо-говорящих странах.

Хорошо потрудились наши художники, они очень точно изобразили флаг Австралии, как эмблему команды. Выступление с танцем rock-and-roll и с песней *Soli* было встречено аплодисментами.

Работая в колледже, наблюдения показывают, что некоторые преподаватели недооценивают внеклассную работу, относятся к ней по «остаточному» принципу, считая для себя большой обузой подготовить и провести хотя бы одно или два, не говоря уже об организации постоянных форм.

Внеурочная работа является составной частью всего учебно-воспитательного процесса. Она способствует более глубокому овладению языком. Развитие личности невозможно без развития его творческого потенциала. Поэтому внеклассная работа способствует творческому развитию обучающихся. Чтобы привлечь студентов к творческой внеклассной работе, необходимо обеспечить их увлекательным материалом страноведческого, литературоведческого, игрового характера. Массовые формы внеклассной работы имеют при этом огромное значение. Особенно большую роль играют Недели иностранного языка, включающие различные вечера, конкурсы, олимпиады, КВН, викторины, аукционы и т.д.

Внеклассная работа по иностранному языку в единстве с обязательным курсом создает условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в обязательном курсе, и расширению языковой сферы.

Можно сказать, что по результатам и отзывам проводимых мероприятий, поставленные цели и задачи достигаются по мере их проведения. Для преподавателя значение внеклассной работы по иностран-

ному языку имеет огромное значение, так как он воспитывает устойчивый интерес к предмету, а интерес является важным стимулом в деле мобилизации студентов на активную, целеустремленную работу по изучению языка

ЛИТЕРАТУРА

1. Внеклассная работа в сельской школе. Иностранные языки в школе. – 1996. - №2 – с. 13.
2. Предметные недели в школе: Английский язык. Сост. О.Н. Подгорская, Е.К. Черничкина. – Волгоград, 2003. – 74 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
4. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М: Педагогика, 1981. – 441 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 2004. – 522 с.
6. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе: Методическое пособие. – М., 1998. – 224 с.
7. Пути улучшения преподавания иностранных языков: Сборник статей. – М: Мысль, 1987. – 328 с.

УДК 378

ИНОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ БИБЛИОТЕК

Чумаченко О.В.

Как известно, самым авторитетным показателем культурного, социального и нравственного развития общества является уровень его читательской компетенции. Насколько развито чтение в стране, как часто люди получают новую информацию из прочитанных ими книг – вот основные критерии общественного развития. Но на сегодняшний день исследователи в нашей стране отмечают наступление системного кризиса чтения. Данная статья посвящена рассмотрению комплекса социальных проблем, связанных со сложившейся ситуацией в сфере чтения.

В современном обществе чтение осознается как социокультурное явление, основу которого составляет деятельностный интеллектуально-познавательный процесс, как осознанно необходимый компонент формирования интеллектуальной культуры и построения высокоразвитой гуманной человеческой цивилизации. В условиях новой экономической и социокультурной ситуации наблюдается изменение ценностных ориентаций, литературных предпочтений, по-иному расставляются акценты в выборе использования тех или иных коммуникативных, предлагаемых на современном рынке, технологий [1].

В условиях интенсивного развития передовых технологий и интерактивного сетевого пространства в Республике Казахстан увеличивается численность электронных изданий, создаются сайты традиционных библиотек и книготорговых предприятий, появляются цифровые библиотеки, электронные литературные форумы, книжные клубы, сообщества, что ведет к возникновению новых социокультурных явлений - рынка электронной книги, читательской интернет-аудитории, формированию новых читательских приоритетов и ценностей. У людей появилась возможность читать книги в разнообразных форматах и на любых удобных им носителях. Читатели имеют широкий выбор предлагаемой им книжной продукции, но этот видимый плюс имеет и ряд минусов. Так, коммерческий характер книгоиздания диктует свои правила и порядки, в погоне за количеством продукции и сроками изданий, теряя при этом качество исполняемой работы. Снижение уровня книгоиздания сопряжено с «упрощением» технологий подготовки изданий. Одной из тенденций книгоиздательской политики последних двадцати лет является увеличение числа изданий, в которых отсутствуют сведения справочно-

информационного характера, а именно: предисловий, комментариев и ссылок. Это в значительной степени повлияло на ухудшение качества информационного аппарата книг. В формировании оформительской и содержательной структуры книги присутствует часто некомпетентный подход, что связано с привлечением неспециалистов к процессу подготовки книжных изданий.

Книжное дело перешло на рыночные механизмы работы, а маркетинговая политика многих издательств привела к тому, что качество издаваемой ими продукции оставляет желать лучшего. Ориентация преимущественно на массовый спрос привела к наводнению книжного рынка низко-качественной продукцией. Массовая литература соответствует запросам среднего читателя, не требует значительных интеллектуальных и эмоциональных усилий в восприятии, понимании и анализе содержания. Это связано с отсутствием социальной рекламы, которая бы тиражировала действительно высококачественные художественные произведения и прививала литературные вкусы, а также читательский интерес.

Благодаря чтению современный человек осваивает базовые интеллектуальные технологии, развивается как личность, обогащает индивидуальный социальный опыт. Чтение – это ведущий способ освоения ценностей мировой культуры, средство обретения культурной компетентности личности и подготовки к жизни в окружающей социальной реальности. Основными задачами инновационной деятельности по развитию культуры чтения являются разработка нетрадиционных технологий и методик в стимулировании и активизации читательской деятельности.

Новые технологии кардинальным образом повлияли на изменение ориентиров читательской деятельности. Интерактивные средства отвлекли от чтения печатной книги, нарушили гармонию взаимодействия в культурном пространстве. Потребление постоянно растущей в объемах электронной информации порождает рассеянное внимание, пассивное созерцание, способствует формированию дискретной картины восприятия мира. Гармоничное развитие человека может происходить лишь в

процессе чтения текстов произведений. Сочетание новых и традиционных методов в работе с читателями, анализ эффективности их воздействия позволяет на научной основе подходить к разработке инновационных подходов к развитию и стимулированию читательской активности. Преобразования, происходящие в библиотечной, образовательной сферах, книжном деле, досуговой среде, оказывают доминирующее влияние на формирование образа читателя XXI века [2].

В нашей стране, как и во всем мире, основным местом формирования и развития культуры чтения является библиотека. Ориентируясь на запросы современного читателя, здесь создаются необходимые условия для осуществления информационно-поисковой деятельности, предоставляется доступ к информации на печатных и электронных носителях, разнообразию коммуникативных каналов и средств. Специально организованные мероприятия по развитию навыков и умений работы с традиционными и электронными информационными источниками влияют на повышение интереса к чтению, стимулирование уровня читательской активности, социально-культурной активизации детей и взрослых. Электронные технологии можно рассматривать и как инструмент формирования поисковых и аналитических качеств личности, и как одно из средств развития читательской компетенции.

В казахстанских библиотеках все чаще и чаще применяется психологический метод работы, когда штатный психолог проводит консультации с читателями, помогает определиться с мотивами чтения и их художественными потребностями, продиктованными эмоционально - психическими особенностями личности. Специалисты по развитию детской читательской культуры считают, что в общественных библиотеках необходимо создавать специальные подразделения по разработке и планированию специальных программ продвижения чтения.

В работе детских и юношеских библиотек РК применяются как традиционные формы проведения мероприятий по повышению уровня читательской компетенции и любви к чтению, так и принципиально

новые подходы в организации информационно-просветительской деятельности. Среди традиционных форм существуют следующие: мероприятия по организации и поддержке семейного чтения; делового чтения детей; конкурсы; викторины; литературные игры; встречи с региональными и республиканскими писателями и интересными людьми, а также зарубежными гостями; красочные презентации и др. Наиболее эффективными формами индивидуальной и массовой работы с читателями являются литературные дискуссионные клубы, клубы читателей по интересам, литературные студии, интегрированные уроки, on-line-уроки и on-line-конференции, групповые консультации, тематические экскурсии, лекции, читаемые преподавателями ведущих вузов, а также мастер-классы. Индивидуальный подход позволяет очертировать круг познавательных интересов и составить эффективную «литературную» программу удовлетворения интеллектуальных и духовных потребностей как детей, так и взрослых.

На сегодняшний день проблемы повышения культуры чтения и эффективности работы общественных библиотек находят своё отражение в работах многих передовых исследователей. Так, Аскарова Виолетта Яковлевна, заведующая кафедрой библиотечно-информационной деятельности Санкт-Петербургского университета культуры, выделяет следующие перспективные инновационные направления работы библиотек, оказывающие влияние на трансформацию представлений читателей о библиотечной деятельности:

- информационная и психолого-педагогическая поддержка взрослых организаторов детско-юношеской литературы, консультирование родителей, учителей по отбору литературы для детско-юношеского чтения и стимулированию читательской активности различных возрастных групп;

- экспертиза потока детско - юношеской литературы, составление индивидуальных и групповых рекомендательных библиографических пособий в бумажном и электронном виде;

- обучение детей и юношества аналитико-синтетической работе с текстом; организация курсов по изучению эффектив-

ных стратегий чтения;

- библиотерапевтическая служба, главной целью которой является помочь в преодолении жизненных проблем, психологических травм с помощью книги и чтения;
- мониторинг, исследование, диагностика различных аспектов читательской деятельности [3, 4].

Для современных казахстанских библиотек характерно использование маркетингового подхода с целью формирования стабильного рынка информационных продуктов и повышения уровня культуры и престижа чтения в стране в целом. Среди главных путей развития маркетинговой деятельности библиотек выделяются: изучение и прогнозирование потребительского рынка и возможных предложений; разработка способов воздействия и продвижения на рынок библиотечно-информационных услуг; проведение акций, способствующих информированию о библиотечных фондах и услугах, их возможностях; реклама, продвижение, оповещение и пропаганда библиотечной информации; поэтапная работа по созданию оптимально-положительного имиджа библиотеки. Вакулич Н.Р. трактует библиотечный маркетинг как «разновидность творческой управляемой деятельности, которая оказывает содействие становлению и увеличению производства библиотечных товаров и услуг с целью их реализации и ограничения занятости библиотекарей путем удовлетворения запросов пользователей через изучение этих запросов и путей их удовлетворения. Маркетинговый подход к изучению читательского спроса позволяет осуществлять тщательное и всестороннее изучение потребностей, запросов, интересов читателей, а анализ их результатов - корректировать работу по созданию библиографических, консультационных, методических, информационных ресурсов. Это дает возможность библиотекам более эффективно функционировать и ориентироваться в современной социокультурной ситуации» [5].

Принципиально новым в отечественной библиотечной деятельности является реклама и «паблик рилейшнз». Эти направления маркетинга позволят создать современный имидж библиотеки (внешний

и внутренний дизайн библиотеки, сотрудничество с СМИ, реклама, наличие фирменного стиля, отработанные механизмы работы, правильное ведение документации, культура общения, координированность и сплоченность сотрудников, наличие традиций и т.д.), увеличить численность посетителей, расширить сферу сотрудничества с политическими, общественными, коммерческими, культурными организациями, повлиять на изменение традиционных представление о библиотеках в целом и характере их деятельности. В этих целях библиотекам следует выходить за рамки внутренней информационной среды и расширять рекламную деятельность путем привлечения СМИ и Интернета.

Современное информационное пространство предоставляет огромное количество возможностей для налаживания продуктивного диалога с читателями. Так, одной из тенденций развития читательского и библиотечного взаимодействия является создание на сайтах библиотек интернет-площадок, читательских интернет-клубов, где читатели могут обсудить прочитанное, высказать собственную точку зрения.

Освоение возможностей интернета в развитии читательского потенциала ведет к появлению нового – интерактивного, сетевого типа библиотечного и читательского взаимодействия.

Электронные технологии становятся пространством для формирования принципиально иной - виртуальной культуры. Уже сегодня в Сети создается среда, концентрирующая свои ресурсы в цифровых библиотеках, полнотекстовых базах данных, на интернет-конференциях, на форумах, на специальных литературных сайтах.

В настоящее время русскоязычный интернет накопил большое количество ресурсов, в интернете функционирует полноценная литературная коммуникация, создаются сетевые библиотеки, интернет-периодика, персональные сайты и блоги писателей и литературных критиков, литературные интернет-клубы. В блогах регулярно появляются интересные новости, ссылки, инетерактив от современных литераторов и ценителей отечественной литературы. В интернете складывается электронная литературная культура, создается

новая коммуникативная среда, в которой участвуют авторы текстов, литературоведы и читатели - члены электронного литературного сообщества. Технологии активизируют диалог, уменьшают дистанцию между автором и читателем, предоставляют пространства для обсуждения произведений, проблем литературы, где участвуют и читатели, и сами авторы. Чтение становится не только диалогичным, но и активным, динамичным. Читатель впервые получает возможность публично оценивать, анализировать произведение, тогда как прежде эту функцию выполняли исключительно критики-литературоведы. Читатель может выступать как активный участник литературного процесса. Т. о., интернет представляется дополнительным и альтернативным пространством развития литературной жизни и культуры чтения, в котором зарождаются новые литературные направления, осуществляется сотворчество автора и читателя [6].

В настоящее время в интернет-пространстве библиотек проводятся электронные выставки, виртуальные экскурсии по библиотеке, слайд-лекции, мастер-классы, курсы по внедрению и освоению информационно-коммуникативных технологий, мультимедиа-просмотры информации, литературные конкурсы и др.

При подготовке интернет - мероприятий, например, электронных выставок используются возможности компьютерных и мультимедийных технологий. Электронная выставка составляется по принципу гипертекста, обязательно представляются библиографические описания материалов, иллюстрации, фотографии, карты, обложки книг и т.д. Также могут быть выставлены полные тексты документов, цитаты, аннотации, библиографические справки, комментарии. Примером виртуальной выставки в формате HTML могут служить выставки Британской библиотеки, для которых характерен музейный подход к оформлению. На этих выставках широко используются иллюстративный материал (портреты, рисунки, фотографии и т.д.), полные тексты отдельных произведений, звукозапись, возможности мультимедийных технологий. Кроме того, применение специальных программ по оцифровке книжных

памятников и системы «Переворачивающиеся страницы» позволяют добиться большей информативности, красочности и своеобразного эффекта присутствия на выставке. Электронные ресурсы в помощь развитию чтения [7].

Возрастающий интерес пользователей к содержательному наполнению Интернета позволяет библиотекам, книгоиздательским и книготорговым организациям использовать электронное пространство в качестве информационной площадки для проведения масштабных рекламных кампаний, информирования о новых книгах, электронной интернет-продукции, предоставляемых услугах.

Еще одним не менее важным инновационным подходом к развитию культуры чтения и популяризации отечественной литературы, является подход к организации социального пространства библиотек. В это понятие мы вкладываем внешнее и внутреннее содержание библиотечного пространства, а также результаты работы специалистов в области дизайна, архитектуры, психологов, имиджмейкеров, маркетологов и самих сотрудников библиотеки.

Найденные новые решения в проектировании библиотечных помещений (с учетом ландшафта за окном, зимнего сада, мест для отдыха и питания, органично сочетающихся с библиотечной средой) и использование информационных возможностей электронных технологий позволит библиотеке стать одновременно интеллектуальным и культурным центром, тем самым сочетая образовательные и досуговые функции в непрерывном, перетекающем пространстве.

Т.о., культура чтения - динамично развивающийся процесс, отражающий интеллектуальные и информационные потребности и запросы общества. С позиций эзистенциального подхода чтение рассматривается как способ бытия человека, как средство саморазвития, самоконструирования интеллектуального и эмоционально-духовного проектирования мира личности. Основываясь на результатах социологического исследования информационных потребностей, Стефановская Н.А. выстраивает стратификацию читательских интересов, в определенной мере отражающую со-

стояние культуры чтения в современном обществе. Выделяются три группы потребностей в чтении [8].

Первая группа представляет собой потребности к освоению минимума социально необходимых текстов в целях образовательной или профессиональной деятельности, результатом которой является получение аттестата, диплома, социального статуса и т.д.

Вторая группа потребностей предполагает интерес к служебному и престижному чтению, например, участие в интеллектуальных, политических, профессиональных сообществах, группах; повышение профессиональной квалификации; чтение модных книг.

Третья группа предполагает развитие интереса к чтению в эмоциональную потребность, необходимость, что выражается в высокодуховной коммуникации.

«Эти три базовых вида интереса к чтению действуют не изолированно, а проникают друг в друга, формируя промежуточные турбулентные феномены «переходного», смешанного интереса. Например, реализация рефлексивно-духовного интереса к чтению в качестве сопутствующего эффекта может вести к социальной напряженности, и, наоборот накопленный опыт престижного чтения может преобразоваться в рефлексивно-духовный интерес при обрыве такой карьеры, а может ограничиться интересом исключительно к нормативно-необходимому чтению» [9].

В современном казахстанском обществе действуют три основных уровня развития культуры чтения - государственный, социальный, индивидуальный, в свою очередь являющиеся одновременно основой формирования и качественными показателями культуры общества.

Подводя итог, можно выделить следующие инновационные подходы к развитию культуры чтения:

- ценностно-ориентировочный, предполагающий развитие общей культуры мышления и аналитического восприятия письменной информации;

- маркетинговый, необходимый для активизации различных сторон деятельности библиотек в работе с читателями;

- технологический, предполагающий

использование возможностей новых технологий в достижении заданной цели;

- творчески-созидательный, ориентированный на разработку и появление нестандартных идей в порождении новых артефактов;
- общественно-образовательный, включающий в себя активную популяризацию общественных библиотек Казахстана и выработку для них современного имиджа, соответствующего мировым критериям и потребностям нашего общества.
- психологический, нацеленный на стимулирование читательской активности в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования (теоретико-методические основы исследования): моногр. - СПб., 2007. - 164 с.
2. Кузык Б.Н. Россия в цивилизационном измерении: функциональные основы стратегии инновационного развития. - М., 2008. - 862 с.
3. Аскарова В.Я. Реализация Национальной программы развития и поддержки чтения: бумаги, овраги и энергия реальных дел // Через библиотеки – к будущему. – Анапа, 2008. – 18 с.
4. Аскарова В.Я. Об использовании позитивного потенциала читательской моды // Библиотека в эпоху перемен: (философско-культурологические и информационные аспекты): информационный сборник: (дайджест). – М., 2008. – Вып. 3 (39). Читатель как объект научных исследований чтения. – С. 31 – 42.
5. Современная библиотека и образование: социокультурный аспект [Текст]: научно-практ. пособие / Н.П. Лысикова, О.И. Алимаева, Н.Р. Вакулич. - М, 2009. -
6. Мешков А.А. Основные направления исследования инновации в американской социологии // Социологические исследования. - 1996. - № 5. - С. 117-128.
7. Перцовская Р.Ф. Культура чтения в эпоху электронных технологий // Вестник библиотек Москвы. - 2008. - № 4. - С. 7-10.
8. Стефановская Н.А. Экзистенциальный и социальный модусы чтения в современной культуре // Социально - гуманитарные знания. - 2008. - № 1. - С. 127-137.
9. Юшков С.А. Инновация как стратегия личности и общества // Известия государственного педагогического университета им. А.И.Герцена: аспирантские тетради. - 2008. - № 23(54). - С. 275-277.

УДК 811.111: 372.167.1

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Драгун Ю.М.

Феномен проектной культуры не только все более привлекает внимание исследователей, философов, историков, теоретиков культуры, методологов проектирования, но и становится одной из важнейших составляющих современного образовательного процесса. Однако то, что становление проектной культуры происходило в практическо-производственной сфере, порождает при исследовании проектирования и использовании проектной методологии в гуманитарной сфере целый ряд проблем. Так, В.Ф. Сидоренко в статье, по-

священной генезису проектной культуры, отмечает, что «институционально проектная культура явлена в проектной деятельности, представляющей сегодня сложную организованную систему взаимодействия различных специалистов, функционально связанную с системами управления, планирования и производства и, в свою очередь, являющуюся особого рода производством проектной документации, в языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего объекта.- вещи, предметной среды, систе-

мы деятельности, образа жизни» [1].

Но проектная культура не сводится только к проектной деятельности, поэтому взаимоотношения проектирования с наукой, философией, образованием, искусством, техникой, производством, потреблением, управлением и другими социальными институтами и функциональными системами деятельности выводятся из понимания основного культурного статуса проектирования, его инновационного и культуртвического потенциала.

Проблема формирования проектной культуры является актуальной для системы образования, поскольку она, «по сути, прогрессивна, отвечает потребности формирования Нового Качества Человека ХХI века - жизненно и практикоориентирована, культурообразна и способствует становлению социальной компетентности субъектов образовательного процесса» [2].

В таком контексте проектную культуру можно определить как «социально-прогрессивную творческую деятельность субъектов образовательного процесса во всех доступных им сферах бытия и сознания, при этом являющуюся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия); направленную на преобразование окружающей их действительности; на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности; на всемерное выявление и развитие сущностных сил участвующих в проектировании субъектов» [3].

Обращаясь к механизмам формирования проектной культуры, отметим, что, по мнению В.И. Чернобытова, они включают в себя все области педагогической деятельности: научно-исследовательскую, проектировочную, воспитательную, образовательную, управленческую - в их сложной взаимосвязи [4].

Научно-исследовательская - требует разработки теоретических основ самого феномена проектной культуры, выявления признаков личности, овладевшей названной культурой, принципов, закономерностей, условий формирования нового типа культуры, разработки диагностических процедур.

Проектировочная - направлена на создание педагогической системы образовательного учреждения, ориентированной на формирование проектной культуры субъектов образовательного процесса и описание технологии ее функционирования.

Воспитательная - ориентирована на специально организованное, целенаправленное и управляемое взаимодействие коллектива воспитателей и воспитанников с целью формирования у последних проектной культуры и социальной зрелости как обобщенных результатов развития личности.

Образовательная - ориентирована на включение технологий проективного образования непосредственно в процесс обучения - как по основным, так и по дополнительным образовательным программам.

Управленческая - требует принятия организационно-педагогических решений по внедрению проективного образования в жизнедеятельность образовательного учреждения.

Становление проектной культуры опирается на следующие основные концептуальные положения, содействующие рефлексивному освоению субъектами мира культуры и их собственному становлению; ориентация проектирования на те изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования, в окружающем их социуме, а не на сам по себе разрабатываемый проект; рассмотрение образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности; проектирование имеет смысл лишь в той степени, в какой отвечает идеям целенаправленного преобразования социума, практико-ориентированности и реализуемости;

Личность формируется и развивается в деятельности и общении, условия для которых и создает проектная деятельность. Проектная культура является сущностным компонентом жизнедеятельности любого человека, присутствует во всех сферах его деятельности.

Здесь представляется необходимым еще раз подчеркнуть мысль о том, что процесс формирования проектной культуры -

если мы действительно хотим, чтобы он вносил глубинные, сущностные изменения в личность - невозможен без самоопределения субъектов в гуманистической парадигме, которая на сегодняшний день принята в образовании, осмыслиения ими понятия «личность», создания условий для овладения проектной культурой. Нельзя не остановиться и на тех условиях, которые делают возможным овладение со стороны личности проектной культурой: мотивация личности на овладение проектной культурой и разработанный комплекс педагогических мероприятий по овладению методологией проектирования; наличие у каждого из субъектов образовательного процесса опыта творческой деятельности; содержание образования, зафиксированное в образовательных программах; организация процесса проектирования как системообразующей деятельности, отражающей специфику моделирования образовательной среды школы.

Хотелось бы подробнее остановиться на рассмотрении первых двух условий. Рассматривая проектирование в самом общем смысле как идеальное промысливание, конструирование и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть. А значит, проектная деятельность оказывается состоятельной в той мере, в какой в ней учтено потенциальное самоопределение субъектов образования, включающихся в реализацию этого проекта.

Таким образом, базовым основанием проектировочного процесса как целенаправленного способа изменения педагогической деятельности является ценностно-смысловое самоопределение его субъектов, что требует от них не только включения в алгоритм проектировочного процесса и формирования уникальной системы мотивации каждого из участников этого процесса. Процесс формирования проектной культуры лично значим. Личность, овладевшая проектной культурой - это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность «от замысла до результата», вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности.

Конструирование и проектирование

деятельности предусматривают:

- умение проектировать содержание будущей деятельности;
- умение проектировать систему и последовательность собственных действий;
- умение проектировать систему и последовательность действий иных участников проектировочного процесса.

Осознание, формулирование и творческое решение задач включает в себя умения:

- видеть проблему и соотносить с ней фактический материал;
- выразить проблему в конкретной задаче;
- выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент;
- ясно видеть несколько различных возможных путей и мысленно выбрать наиболее эффективный;
- распределить решение на «шаги» в оптимальной последовательности.

Опыт методологической рефлексии включает:

- самоанализ, включенный в непосредственную проектировочную деятельность и осуществляемый в ходе проектировочного процесса: самонаблюдение, самоконтроль, самооценка;
- самоанализ ретроспективного типа, обращенный в прошлое;
- самоанализ прогнозирующего типа, обращенный в будущее: самопредвидение, самообязательство, самоотчет.

Как уже отмечалось выше, важной задачей становления проектной культуры является формирование определенной системы умственных и практических действий. Она необходима для осознанной самостоятельной работы, включающей выбор целей деятельности, методов их достижения и оценку полученного результата. Иначе говоря, каждый из субъектов образовательного процесса должен быть подготовлен к тому, чтобы индивидуально или в составе группы разработать и осуществить определенный проект. Результаты этой проектной деятельности должны иметь продуктивно-ориентированный характер, то есть фиксироваться в виде описания целей, методов и условий их достижения с учетом педагогической, экономической, экологической и социальной целесообразности, а

также в виде результата этого проекта - осуществленной деятельности, дающей полезный педагогический результат. Совокупность всех этих рабочих и уточненных материалов, а также осуществленной деятельности и есть проект, по которому должен оцениваться уровень овладения проектной культурой.

Рассматривая становление проектной культуры как процесс, мы пришли к выводу о необходимости моделирования указанного процесса для проверки на практике теоретических положений и обоснованности наличия тех или иных компонентов в структурно-функциональной модели проектной культуры личности.

Процесс становления проектной культуры – это непрерывный, сложный динамический процесс, определяющийся в большей мере активностью самого человека, его субъектной позицией. Предполагается поэтапное его осуществление на основе комплексного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, единства теоретической и практической подготовки и направленности на последовательное развитие всех компонентов проектной культуры.

Педагогическое взаимодействие в данном процессе рассматривается как сочетание приемов педагогической поддержки со стороны преподавателя, обеспечивающей успешность усвоения знаний и умений в процессе работы над проектом; позволяющей актуализировать и развивать внутренний потенциал личности обучающегося, который самоопределяется в ценностно-смысловой сфере, находя личностный смысл в проектировании, способствующем повышению его общей культуры.

В основу модели становления проектной культуры учащихся были заложены принципы: культурообразности, комплексности и социальности; кроме того, мы использовали личностно-деятельностный и системный подход к образованию и воспитанию. Руководствуясь логикой построения педагогической модели, мы представили ее в виде взаимосвязанных структурных элементов. Целевой комплекс модели отражает прогнозируемые результаты процесса становления проектной культуры учащихся. Структура содержания имеет обяза-

тельный минимум дидактических единиц, интегрирующих тематику теоретического, практического и контрольного учебного материала. Основанием процесса становления проектной культуры является субъектная позиция учащегося, которая подразумевает личностную значимость процесса и результатов проектирования, творческую активность в проектной деятельности.

Динамическая природа процесса становления проектной культуры учащегося рассматривалась как поэтапный переход из одного состояния в другое, отличающееся своими функциями в решении задач становления личности учащегося. В данном целостном и непрерывном процессе мы условно выделили три этапа (установочный, проектировочный, продуктивный). Каждый компонент проектной культуры на определенном этапе наполняется различным содержанием, характеризуется развитием и формированием системы отношений, личностных качеств, а также получением определенной суммы знаний, выработкой умений и навыков.

На установочном этапе учащимся дается мотивационно-ценностная установка на актуальность и значимость проектной деятельности в современной культуре, его проектной и творческой сущности, необходимости его изучения для профессиональной самореализации. На данном этапе происходит дифференциация учащихся по уровню сформированности проектной культуры, которая позволяет преподавателю наметить пути и средства формирования проектной культуры, а учащимся самоопределиться в выборе индивидуальной траектории получения образования.

На проектировочном этапе учащиеся продолжают изучать основы педагогического проектирования в процессе освоения элективных курсов и выполнения проектных заданий.

Третий этап (продуктивный) характеризуется активной самостоятельной деятельностью учащихся по разработке и реализации педагогических проектов.

Проектная культура учащихся должна формироваться не отдельными предметами, а целостной образовательной средой, где преподаватели и учащиеся являются коллективом единомышленников, воспро-

изводящих и творящих культурное, эстетически организованное пространство образовательного учреждения.

Выделенные компоненты проектной культуры проявлялись в разной степени выражения в поведении и отношениях учащегося, что и нам позволило представить уровни сформированности проектной культуры личности как совокупности личностных проявлений и обозначить их как начальный, тактический и стратегический. Оценка уровня сформированности основ проектной культуры учащегося проводилась по критериям, которые отражают характеристику компонентов проектной культуры студента, а именно:

- интеллектуальный – знание особенностей своей личности; проектных методов, умение пользоваться ими в процессе проектной деятельности; владение знаниями, умениями, навыками по основам композиции, методами дизайн - проектирования;

- социально-целевой – увлеченность различными видами искусства и творчества, адекватная степень их понимания; высокий уровень коммуникативных и информационных умений; вовлеченность в творческую, проектную деятельность, проявление инициативы;

- нравственно-оценочный сформированность ценностных ориентаций и норм поведения; положительное отношение к окружающим, обучению, проектной дея-

тельности; способность осуществлять рефлексию своей деятельности;

- деятельностно-волевой – способность к самореализации, целевостремленность, ответственность, активность.

Разработанная технология становления проектной культуры учащихся, достаточно эффективна, ее результатами является творческое развитие учащегося, сформированность его коммуникативных и организаторских способностей, информационных умений, субъектной позиции, ценностно-эстетического отношения к среде жизнедеятельности, повышение качества профессиональной подготовки и, как следствие, повышение уровня проектной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии, 1998. – № 3. – С. 86–99.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996, 344 с.
3. Ильин Г.Л. Теоретические основы проективного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1995. 31 с.
4. Чернобытов В.А. Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования – проект кафедры акмеологии РГПУ им. А.И. Герцена «Твои вершины». – 2004.

УДК 811.111: 378 + 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мукажанова А.М.

Отличительной особенностью нашего времени является переход к новому состоянию нашего общества, которое характеризуется резким повышением роли информационных процессов и, в частности, созданием целой индустрии производства информации. Наш мир переходит к информационной цивилизации. Каждому государству нужны образованные и мыслящие

люди. Будущее поколение должно уметь самостоятельно добывать знания, при этом приобретать навыки, необходимые для жизни в современном обществе, для сподобствования дальнейшему развитию этого же общества.

Самостоятельный поиск ответов на проблемные вопросы, поставленные учителем, нахождение рациональных способов

решения задач, самостоятельное выдвижение познавательных проблем, разработка оригинальных теорем способствуют проявлению высшей степени мыслительной активности. Информатизация нашего социума требует от будущего поколения критически мыслящих людей, которые умеют работать с потоком информации: могут находить и отбирать информацию для решения поставленных задач, анализировать самостоятельно, отбирать самое главное и самое нужное из того огромного потока информации и критически делать свои выводы.

В Проекте ЮНЕСКО «Образовательные требования при новых технологиях и новых организациях труда» определены основные навыки, которые должен приобрести каждый школьник, чтобы вписаться в культуру человечества XXI века: - инициатива, динамизм и творчество, самостоятельность мышления и действий. С возрастанием роли информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития, знания становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества. Для будущего поколения уже недостаточно владеть информацией только на родном языке, нужно владеть и еще несколькими языками на высоком уровне, и быть информированными во всех областях. И поэтому ЮНЕСКО обозначило ближайшее столетие как век полиглотов, и тем самым возрастает значимость обучения иностранным языкам и формирования коммуникативной компетенции, то есть умение корректно общаться и обмениваться информацией.

Становится важным рассмотрение путей формирования коммуникативных компетенций школьников. В научных исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Е.Н. Ильина, А.А. Леонтьева описываются различные подходы к формированию коммуникативных компетенций

Обеспечение эффективного формирования коммуникативных компетенций школьников исследовал Г.Л. Ильин.

Проблема формирования коммуникативной компетенции (компетентность) в настоящее время исследуется достаточно интенсивно, в том числе казахстанскими учеными, как Ф.Ш. Оразбаева, Г.А. Кажи-

галиева, Р.Т. Касымова, А.Ж. Мурзалинова, В.К. Павленко и др.

Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка исследовали такие авторы, как Аппатова Р.С., Коржачкина О.М., Леонтьев А.А., Пассов Е.И., Скалкин В.Л.

В зарубежных исследованиях коммуникативная компетенция - способность общаться устно или письменно с носителем изучаемого языка в реальных жизненных ситуациях. Предпочтение должно отдаваться передаче смысла, а форма предъявления информации, точнее, корректность языковых средств, второстепенна по отношению к смыслу высказывания.

Под коммуникативной компетенцией Ю.Н. Емельянов понимает такой уровень межличностного опыта, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе [1].

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано Бодалевым А.А. и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [2].

А.Т. Ибраева считает, что «коммуникативная компетенция» - это умение спрогнозировать сценарий и составить план речевых действий с учетом индивидуальных особенностей собеседников, которые реализуются в их поведении через беглость речи, стиль, речетворчество [3].

После сопоставления различных определений, представленных разными авторами я сделала вывод, что коммуникативная компетенция это – умение общаться, контактировать, умение осуществлять речевую деятельность с использованием речевых и коммуникативных умений.

Особенности формирования коммуникативной компетенции подростка определяются интенсивным ростом самосознания, стремлением к самоутверждению и самореализации в общении, предметной направленностью взаимодействия, которые характерны для этого возраста. Ведущим видом деятельности в этот период является межличностное общение со сверстниками. Отчество является максимально благо-

приятным периодом для формирования коммуникативной сферы личности, мировоззрения, самосознания, рефлексии. Следовательно, в этот период можно эффективно воздействовать на процесс формирования коммуникативной компетенции личности подростка. Также одной из особенностей данного возраста является способность к критическому мышлению, к самостоятельному формулированию суждений и умозаключений. Что позволяет эффективно использовать в формировании коммуникативной компетентности учащихся 5-6 классов технологию критического мышления.

Прежде, чем говорить о критическом мышлении и о технологии критического мышления, считаем правильным сначала дать определения этих понятий.

Зарубежные исследователи понимают критическое мышление как когнитивную стратегию, состоящую в значительной степени из непрерывной проверки и испытания возможных решений относительно того, как выполнять определенную работу. Д. Халперн дает такое определение критического мышления: «Это использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. Отличается взвешенностью, логичностью, целенаправленностью. Другое определение – направленное мышление» [4, с. 45].

В современной казахстанской педагогической науке в значительной степени разработаны вопросы, касающиеся различных аспектов развития критического мышления. Один из них принадлежит Оспановой Н.Т. В своей работе анализируя различные источники и проведя свой эксперимент она дает свое определение критическому мышлению. Так, по мнению автора, критическое мышление – это процесс очечного отражения действительности, характеризующийся способностью человека выявить противоречия, самостоятельно сформулировать проблему, определить возможность ее решения [5].

В современной педагогической теории и практике существует множество технологий обучения, одной из широко применяемых в отечественных учебных заведениях является технология критического

мышления. Разнообразные приемы и методы, применяемые в рамках технологии критического мышления позволяют создать условия и способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся 5-6 классов при обучении языку.

Так какие же приемы и методы технологии критического мышления можно использовать для формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку?

На уроках английского языка для 5-6 классов при чтении небольших текстов и сказок можно использовать метод «Шесть шляп мышления» Э. Бено.

Данную методику можно использовать при обучении монологическому высказыванию.

Например, взять сказки на английском языке "Колобок", "Репка", "Лиса и журавль". Они по объему небольшие и все дети знают их сюжет.

Этапы работы:

прочитать и перевести сказку;

"надеть" красную шляпу и сказку с позиции чувств и эмоций;

"надеть" черную шляпу и высказать критику в адрес героя сказки;

"надеть" зеленую шляпу и придумать свой конец сказки.

Также можно проводить заранее запланированные дискуссии или диспуты по различным тематикам, изучаемым в рамках предмета. Учащиеся заранее с помощью учителя или самостоятельно выбирают тему для обсуждения, затем критически осмыслив материалы по избранной теме, подготовившись могут провести дискуссию. При этом они будут развивать критическое мышление, будут анализировать самостоятельно материалы, информации из разных ресурсов, материал с интернета, только после самостоятельного осмысливания и обработки всего найденного материала они могут выдвигать свои суждения и умозаключения, и при устном изложении этого материала они будут развивать свою речь, будут учиться говорить корректно и правильно. Затем учитель подведет итоги по проведенной дискуссии, подкорректируют грамматические, лексические ошибки учеников.

Развитие критического мышления

подразумевает умения решать проблему, т.е. умение увидеть ее, проанализировать с разных точек зрения, выделить составляющие, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения и выбрать оптимальный вариант.

На уроках английского языка также можно использовать стратегию решения проблем разработанную Дж. Брэмсфордом, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ».

I Identify a problem

D Debate a problem

E Essential solutions

A Activity

L Logical conclusions

И – Идентифицируйте проблему. Проблема определяется в самом общем виде.

Д – Доберитесь до ее сути. Школьники формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как» (How), и в нем должны отсутствовать отрицания.

Е – Есть варианты решения. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать кластер).

А – А теперь за работу! Выбор оптимального варианта. Теперь ученики взвесив все «за» и «против», выбирают лучший вариант(ы) решения проблемы.

Л – Логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют проделанную ими работу.

Учитель раздает группам листы для решения проблем

1. What is the main problem? Какую главную проблему должны решить герои?

2. What important information have you found? Какой важной информацией снабдил нас автор?

3. What do you know else about this problem? Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что еще нужно знать героям?

4. Find 3 main solution of the problem?

Каковы три главных способа решения проблемы?

5. What is the most suitable solution?

Why? Какой из выбранных вами способов наилучший и почему?

При использовании этой стратегии на каждом уроке у учащихся вырабатывается рефлекс постоянного мозгового штурма, то есть и в каждодневной жизни он с легкостью может найти решения касающейся его проблемы или предложить пути решения и.т.д.

Таким образом, использование технологии критического мышления на уроках английского языка помогают намного увеличить и улучшить речевые навыки учащихся 5-6 классов, не только отдельного ученика, но и у каждого из присутствующих, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель, в свою очередь, становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, деятельности учащихся, творчески направляя ученика к заданной цели. Учителя появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся, целостного развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции: Автореф. дисс. д.психол.н. -Л., 1990.-403 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж, 2002. – 256 с.
3. Касентаева К.У. Развитие коммуникативных компетенций старшеклассников на основе использования дебатных технологий: Автореф. дисс.... к.п.н. - Алматы, 2009
4. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000.
5. Оспанова Н.Т. Педагогические условия формирования критического мышления старшеклассников: дисс. К.п.н.: 13.00.01. – Алматы, 2010.- 35 с.

УДК 811.111: 378.978

TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC

Larina M.V.

Music can play a really important part in the language classroom. It can change the atmosphere in the room within seconds. Songs sung in English are listened to around the world and students can often feel real progress in their level of English when they can begin to sing along to the chorus or even just to be able to separate what at first seemed to be a constant stream of words! Songs are part of daily life for most people. Who doesn't enjoy music at home, while travelling or studying, or even at work? Language teachers can use songs to open or close their lessons, to illustrate themes and topics, to add variety or a change of pace, present new vocabulary or recycle known language. But how do songs actually benefit your students? There is strong practical evidence supporting the use of music in the English language classroom; there is also a growing body of research confirming that songs are a useful tool in language acquisition. In fact musical and language processing occur in the same area of the brain (Medina, 1993).

Types of songs

There are many types of songs which can be used in the classroom, ranging from nursery rhymes to contemporary pop music. There is also a lot of music written specifically for English language teaching. A criticism of the latter is that they often lack originality and musical appeal but there are good examples to be found of stimulating, modern, 'cool' music, appealing to the real tastes of language learners. 'Real' music that the children hear and play every day can be extremely motivating in the classroom, too. However, the lyrics may not always be suitable: they may, for instance, contain slang or offensive words, there may be grammatical mistakes and they may only marginally teach the language points you want to focus on.

Which learners like songs?

Howard Gardner once said: "It's not how intelligent you are, but how you are intelligent." No two students learn in exactly the same way. In any classroom there will be a

mix of learning styles, and one student may 'use' more than one style, depending on what the task or topic is. To appeal to these differences is a huge teaching challenge. Gardner distinguished eight styles of learning, and students in his 'aural/musical' category will have a lot of benefit from learning through songs. They are strong in singing, picking up sounds, remembering melodies and rhythms; they like to sing, hum, play instruments and listen to music.

This is not to say that learners with other learning styles cannot benefit from songs. Of course they can, because in the activities we develop with songs we can dance and act (physical learning style), read, draw and do puzzles (spatial intelligence) tell stories, and write (verbal learning styles).

Before bringing music into the class, it may be worthwhile to do a music survey or questionnaire to find out what the students enjoy listening to. As much as possible try to use music they will like. I have found that the students' motivation levels are the determining factor in whether or not a song will work with them. If the students really like the song and the artist they become determined to understand. If you choose the task carefully even lower levels will be able to get something out of working with tricky songs where the language is way above their level of English.

Music in the classroom doesn't always mean listening to a song and using the lyrics in some way. Music can be used in the classroom in a multitude of ways. Here are just five ways to use music in your classroom.

Speaking about the first way we can say about setting the scene. If music is playing as students enter the class it can be a nice way to settle the group. Give the class a few minutes to settle down and then turn the volume down slowly and use the end of the music as an indicator to the students that the class will begin.

The second way is changing the tempo. Music can be used to calm down an over excited class or to wake up a sleepy one. If you know that your students have high energy levels and sometimes need to calm down, try

playing some relaxing music to put on as they work. At first they may find it strange but they will get used to it. With sleepy teenagers, try putting some of their favorite tunes on as they work. It may help to increase their energy levels.

Time limit is the third way. Instead of telling students they have two minutes to finish a task, or with very young learners a minute to tidy the room up after a craft activity, tell them they have until the end of the song. Play the music and when the song ends students should be paying attention ready to listen to the instructions to change tasks.

Feelings can be the fourth way. Different types of music will provoke very different reactions within your students. You can explore this by playing a selection of different types of music for a minute or so each and asking students to write some adjectives of how they feel when listening to the different types.

The last way is musical drawings. Give each student a piece of paper and some colored pencils. Tell them that you are going to play some music and you want them to draw whatever comes into their heads. As music is playing, all students should be drawing. After 20 or 30 seconds, stop the music. Students stop drawing and pass their picture to the person to the left of them in the circle. Play the music again and they continue with the drawing the person next to them had started. Stop the music again, pass pictures on and this continues until the end of the song. When you have finished each student will have a picture that several students contributed to. Then it's up to you what to do with the pictures. They can be used to describe to the group, to write a story about, or to pretend they were a dream the student had last night. The rest of the class can try to analyze the meaning of the dream.

Use different types of music to get different types of pictures. I've found that reggae and classic produce happy beach scenes and dance music gets futuristic city scenes. Beware – with teenagers this activity can be quite an eye-opener as it tends to reveal what is going on in their minds!

Songs provide a valuable source of authentic language and there are hundreds of ways to exploit them in the classroom. The internet has made it very easy to find the lyrics

of songs. A search on Google with the name of the band, the song title and the word 'lyrics' will bring up a selection of sites you can use. Once you have copied and pasted the lyrics into a word document it is quick and easy to make an effective worksheet. Here a selection of ideas for you to try.

Start with a focusing activity: anything that will get students thinking about the subject of the song. Have them think about the title of the song, in groups of pairs. Find a picture that relates to the subject of the song and have students make guesses about it.

Highlight it is another tool for teaching language through music. Put a selection of important words from the song on your board. Have students ask each other what the words mean. Then, have students in groups write or tell a quick story that uses the words. You can also get students to circle, underline or highlight specific words or word categories.

This way of teaching is called Stop it. Again, write a selection of words on the board. Students must shout STOP any time they hear one of the new words. You could also stop the song before a word you want them to guess.

Have students lip sync the song before a team of judges in a Class Idol show. This allows them to become familiar with the words, rhythm, stress and intonation before actually singing the words out loud.

Cut the song into strips. Give each student one strip to memorize. Students put the strips in their pockets. They get up and tell each other their part of the song, without looking at their part or showing their part to anyone else. Students then organize themselves in the right order, speak the song and then listen and check. You can also have students put the strips on a table in order.

Question it is very good tool. Have students ask each other questions about the song (about the words, about the topics or about characters in the song). For more advanced students you could choose two songs of a similar theme, and split the class into two teams. Have each group listen to their song and draw up a list of (open or True/ False) questions. Pair each student with a member of the opposite team and have them take turns asking their questions.

Classic gap – fill is another exercise. Every language student at some point has been

given a song to listen to and the lyrics with gaps in for them to fill in as they listen. This activity is not as simple as it sounds and before making one yourself think about why you're taking out certain words. It may be better to take out all the words in one group, such as prepositions or verbs, and tell students what they should be listening out for. Another option is to take out rhyming words. Don't be tempted to take out too many words, eight or ten is normally enough. To make the task easier you could provide the missing words in a box at the side for the students to select, or you could number the gaps and provide clues for each number.

It is a good way to use Spotting the mistakes. Change some of the words in the lyrics and as students listen they have to spot and correct the mistakes. As with the gap-fill limit the mistakes to a maximum of eight or ten and if possible choose a word set. You could make all the adjectives opposites for example. Another example of this for higher levels is to show the students the real lyrics and you correct the English and make it proper! E.g. 'gonna' change to 'going to' 'we was' change to 'we were' etc. This is a good way to focus on song language.

The next idea can be Comic stripping. Songs that tell stories are great for students to make comic strips out of. You have to choose your song carefully and spend time looking at the lyrics with the students and making sure they have understood the main ideas. Lower levels may need guidance as to how to divide up the song into suitable chunks that can be represented pictorially.

Ordering the verses is another way of using in the classroom. With low levels this is a very simple activity. Chop up the lyrics of the song by verse and give a small group of students the jumbled verses. As they listen they put them in order.

In the class you can use also Discussions. Certain songs lend themselves to discussions and you can use the song as a nice lead in to the topic and a way to pre-teach some of the vocabulary. They can start discussions on a topic or even become the centre of debate. This is especially true of songs that develop a particular theme.

Translating is very useful tool. Although some teachers oppose all use of the

mother tongue in the language classroom, some students really enjoy translating lyrics into their own language. If you do ask students to do this ensure the lyrics are worth translating!

Writing the next verses is also a good tool which we used. Higher levels can write a new verse to add to a song. Focus on the patterns and rhyme of the song as a group and then let students be creative. If they are successful, the new verses can be sung over the top of the original!

Have students write a letter to the main character or the singer, send an answer to a person referred to in the song, rewrite the song as a story, write a story which began before the story in the song and led to it, or write a story which will continue after the song.

Change words (adjectives, adverbs, nouns - names, places or feelings), and invent new lyrics for the melody. If you have karaoke versions of the songs you can then let students sing their own versions.

We hope that at least some of these ideas will be good for your classes. The more you use music in the classroom the more uses you will find for it. English songs can be used for a wide variety of ESL learning and teaching activities.

Seven reasons why we use songs in the classroom.

1. They are authentic materials.
2. You can teach culture and history
3. Songs contain repetitions and repetitions enhance learning
4. Good way to teach vocabulary
5. Good way to teach grammar
6. Good way to teach pronunciation and listening
7. They are fun and they can easily energize the unmotivated

Why are songs so suitable?

We can't generalize, but research has found that pop songs have characteristics that help learning a second language: they often contain common, short words; the language is conversational, time and place are usually imprecise; the lyrics are often sung at a slower rate than spoken words and there is repetition of words and grammar (Murphy, 1992). Furthermore, songs are also known to lower the "affective filter" or, in other words, to motivate learners to learn. So, what positive con-

tributions to language learning can songs make?

Socio-emotional growth

You'll often find learners of any age singing together socially – when they are visiting friends, at a party or in karaoke bars. Teenagers and young adults seem to know an endless number of songs by heart and share them continuously through the Internet and portable music players. Even though it's not always easy to copy this spontaneous love of music in the classroom, singing songs in and with a class is a social act which allows learners to participate in a group and express their feelings, no matter what their English is like.

Physical development

Songs provide a great opportunity for young learners to move around. Clapping, dancing and playing instruments stimulate memory, which makes it possible for learners to hear chunks of language as they sing and use them in different situations later. Older learners can also benefit from clapping, dancing, rocking, tapping, and snapping their fingers to music and songs.

Cognitive training

We all know the phenomenon of the song-that-is-stuck-in-my-head. With the right kind of song it is easy to simulate that in the classroom. Interacting with songs again and again is as important to language learners as repeatedly practicing a tennis technique is for a tennis player. The skill which develops from this is called 'automaticity'. Learners get to know what to say and to produce language rapidly without pausing.

Cultural literacy

Now that most music is accessible to almost anyone anywhere, either through radio, CDs, DVDs and downloads from the Internet, learners can enjoy songs from all corners of the globe. Songs used in English classes can, in that way, shed light on interesting musical traditions in countries, but can also teach teens, young adults and adults to appreciate other cultures. For adult learners they can be "a rich mine of information about human relations, ethics, customs, history, humor, and regional and cultural differences" (Lems, 2001).

Language learning

In a world where non-native speakers of English are likely to produce the majority of songs in English, learners have the opportunity to listen to pronunciation in a wide range of varieties of the language. Songs will help learners become familiar with word stress and intonation, and the rhythm with which words are spoken or sung also helps memorization. Again, this will enable learners to remember chunks of language which they can then use in conversations or in writing. As language teachers, we can use songs to practice listening, speaking, reading and writing.

Instead of doing your usual listening comprehension out of the course books, do a song instead. Get your students thinking about the subject and do any pre-teaching of vocabulary as necessary. As with standard listening comprehension, there are a variety of exercises that you can do with songs: true or false, matching exercises, open comprehension questions, etc.

You can use a song with a clear rhyme pattern to do some phonetics work on particular phonemes.

Some songs lend themselves well to vocabulary work. When possible, I have noted on the menu pages when vocabulary exercises are possible.

We like to have students listen first without the lyrics. We ask them to write down all words and phrases that they hear and share them with the class. Then we listen again with the lyrics and go over vocabulary. It is interesting to provide lyrics with several small mistakes and have students see if they can hear where they are.

It's great to use songs in the class, if only to do something a little different. But beyond using them solely to give your students some 'light relief', there are many other ways songs can be used in ESL classrooms to consolidate what students have already learnt.

REFERENCES

1. Lems, Kirsten, Using Music in the Adult ESL Classroom, ERIC Digest, 2001.
2. Medina, Suzanne L, The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition, 'National Network for Early Language Learning', Vol 6-3, 1993.
3. Murphy, T (1992), The discourse op pop

- songs, TESOL Quarterly 26"(4), 770-774.
4. <http://www.freoplaymusic.com/>
 5. <http://www.ohhla.com>
 6. <http://www.teachingenglish.org.uk/>
 7. <http://ddeubel.edublogs.org/>

УДК 811.111

THE MOST COMMONLY USED METHODS OF EFL TEACHING

Samoilova-Tsyplakova I.M.

Over the short history of the ESL/ EFL field various methods have been proposed. Each method has in turn fallen out of favor and has been replaced with a new one. Since no method has been proven to be more effective than another, many teachers have jumped on the "eclectic" bandwagon, that is why to say, following the fashion and choosing the newest popular one. Trying to find out the most effective one I will firstly give a description of the most popular methods and approaches for the last century.

Classical Method is considered to be one of the oldest methods and approaches in English language teaching. It is also known as the Grammar Translation Method (GMT) because it teaches grammar as a means to translate text from one language to the other. Grammar Translation classes are taught in the students' native language, and they require students to memorize long lists of vocabulary and grammar rules, and to translate classical texts and other arbitrary sentences. This method is used to teach dead languages like Latin.

The skills practiced were only reading and writing. It is general knowledge that it is necessary to practice all four skills (reading, writing, listening and speaking) in order to have students who take active part in the process of communication.

The Direct Method, developed by Maximilian Berlitz around the 1880s, is based on the premise that a second language should be learned more like the first language. It uses a slow build-up of skills paired with a lot of vocabulary repetition in context to help students learn to communicate from the beginning.

The Direct Method uses only the target language for instruction and builds up everyday vocabulary and sentences quickly without

teaching grammar explicitly. The teacher teaches vocabulary through pictures, objects and elaborate pantomime. The students figure out the grammar as they go, partially through imitation and partially by trial and error.

With the outbreak of World War II, the U.S. found itself all over the map, no longer linguistically isolated as it had previously been. The need arose for military personnel to be able to communicate with both their allies and their enemies. Then, structural linguists, teaching methodologists and behavioristic psychologists collaborated for the first time to produce the Army Specialized Training Program (ASTP), also known as the Army Method and later on, the Audiolingual Method (ALM).

The ALM teaches grammatical structure patterns and vocabulary through the repetition and memorization of set phrases or dialogues. Once students have mastered a dialogue, the teacher introduces new vocabulary, which the students will then substitute for another word in the dialogue.

Following the relative success of the ALM, researchers began to look more deeply into the structure of language itself and into the psychological factors that go along with language learning success and failure. The teaching methods that developed out of this research hinged largely on making the students feel less anxious about the whole ordeal of learning a new language. Gone were the days of drilling. Language classes of the '70s were all about comfort.

So, one of them was Total Physical Response (TPR). It involves the teacher giving more and more complex orders to the students, who then respond with an action. The students then get to order each other and the teacher around for speaking practice.

The Total Physical Response method is

based on James J. Asher's idea that the more active learning is, the more effective it becomes. Asher saw successful adult second language learning as a parallel process to child first language acquisition.

Another method of this branch is Sugestopedia which is a pretty run-of-the-mill language class, only the majority of the activities take place with Baroque music playing in the background. The idea is that the music will relax the mind so that it can retain more material.

Community Language Learning is sort of like group therapy. Everyone sits in a circle to have a conversation, and the "counselor" (teacher) assists the "clients" (students) by "mediating." In the beginning, this means that the teacher translates whatever the students wish to say, and then the students repeat their message in the target language. Gradually, the students need the teacher less and less for mediation and can converse fluently on their own.

The Silent Way is a method in which the teacher is very hands-off, providing only props, charts and minimal spoken information and then backing off to allow the students to work together to solve language problems.

Task-based language teaching (TBL) was developed by Dave and Jane Willis and "it is based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching" (7). Willis presents it as a logical development of Communicative language teaching as it draws of some of its principles: activities that involve real communication are essential for language learning, activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning, language that is meaningful to the learner supports the learning process (7). In TBL learning is promoted by giving students tasks to complete while using the target language (4). "Tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning" (7). According to Hanušová the typology of the TBL can be the following:

- 1) ordering;
- 2) sorting/ classifying;
- 3) listing;
- 4) comparing/ matching;
- 5) problem solving;

6) creative tasks/ projects;

7) sharing personal experience/ anecdote telling

There are a lot of origins of Communicative approach (CA). It could be said that it is the product of educators and linguists who had not been satisfied with the ALM and the GMT (6). Lindsay and Knight said that these methods put little, if any, emphasis on the ability to communicate or interact. Communicative language teaching was also influenced by developments in the way the language was described - taking into account the communicative function of language. If we want to characterize the pedagogy of the last fifteen to twenty years in one word it would definitely be "communicative". Widow son said that it is of course the CA which is in current fashion in methodology. He continued his description of the CA as following: ... it concentrates on getting learners to do things with language, to express concepts and to carry out communicative acts of various kinds. The content of a language course is now defined not in terms of forms, words and sentence patterns, but in terms of concepts, or notions, which such forms are used to express, and the communicative functions which they are used to perform (9).

One more approach that needs to be mentioned is Multiple Intelligences. As a teacher I have experienced that students have different strengths. In other words, they have different cognitive styles, and the result of the learning process fully depends on the teacher's choice of the approach.

Related work by psychologist Howard Gardner (1983) on multiple intelligences has been influential in language teaching circles. Teachers who recognize the multiple intelligences of their students acknowledge that students bring with them specific and unique strengths, which are often not taken into account in classroom situations. Gardner has theorized that individuals have at least seven distinct intelligences that can be developed over a lifetime (1). The seven are:

Logical / mathematical - the ability to use numbers effectively, to see abstract patterns, and to reason well

Visual / spatial - the ability to orient oneself in the environment, to create mental images, and a sensitivity to shape, size, color

Body / kinesthetic - the ability to use one's body to express oneself and to solve problems

Musical / rhythmic - an ability to recognize tonal patterns and a sensitivity to rhythm, pitch, melody

Interpersonal - the ability to understand another person's moods, feelings, motivations, and intentions

Intrapersonal - the ability to understand oneself and to practice self-discipline

Verbal / linguistic-the ability to use language effectively and creatively.

While everyone might possess these seven intelligences, they are not equally developed in any one individual. Some teachers feel that they need to create activities that draw on all seven, not only to facilitate language acquisition among diverse students, but also to help them realize their full potential with all seven. One way of doing so is to think about the activities that are frequently used in the classroom and to categorize them according to intelligence type. By being aware of which type of intelligence is being tapped by a particular activity, teachers can keep track of which type they are emphasizing or neglecting in the classroom and aim for a different representation if they so choose. Christison (1996) and Armstrong (1994) give us examples of activities that fit each type of intelligence (1):

Logical/ mathematical-puzzles and games, logical, sequential presentations, classifications and categorizations

Visual/ spatial-charts and grids, videos, drawing

Body/ kinesthetic-hands-on activities, field trips, pantomime

Musical/ rhythmic-singing, playing music, jazz chants

Interpersonal - pair work, project work, group problem-solving

Intrapersonal - self-evaluation, journal keeping, options for homework

Verbal/linguistic-note-taking, story-telling, debates.

The result of the learning process depends also on the approach of planning the lesson. There are 3 of them which are used in the modern methodology.

1. The "Three Ps" approach to language teaching is the most common modern methodology employed by professional schools

around the world. It is a strong feature of the renowned CELTA certification and other TEFL qualifications offered especially in the United Kingdom (4). Presentation, Practice, Production works through the progression of three sequential stages. On the first stage the teacher presents new words or structures, gives examples, writes them on the board, etc. On the second one students practice using words or structures in a controlled way, e.g. making sentences from prompts, asking and answering questions, giving sentences based on a picture. Practice can be oral or written. On the third stage students use language they have learnt to express themselves more freely, e.g. to talk or write about their own lives and interests, to express opinions, or imagine themselves in different situations. Like practice, production can be oral or written (2).

The Test-Teach-Test (TTT) approach is useful when the teacher is not sure whether the learners are familiar with a particular item of language (4). The structure is a PPP approach the other way round and it basically reflects the one of TBL, where students have to perform a task. For example, the class is asked to work in pairs and arrange an appointment with a doctor according to their diaries. The teacher monitors students' work and only when the activity is finished either gives a feedback or asks students to report about their results.

The Exploration, Explanation, Expression approach (EEE) mainly used in teaching grammar is a slightly modified form of PPP. In Exploration stage students are given sentences illustrating a certain grammar rule and are asked to find the pattern, and with the help of the teacher to formulate the rule. This stage uses so called 'inductive learning' (8). The other two stages are the same as Presentation and Production stages in PPP approach.

When we take all the information from previous description of famous approaches into consideration, there is no perfect and only method suitable for every student. Students are individuals and as individuals they prefer various approaches and methods. When teachers take students' interests and experiences into account, students do not concentrate on the method the teacher uses as long as it has an effect on his/her level of English.

We could compare eight factors which might have influence on teachers' choice of

methods and methods for lesson structure. These are:

- 1) state or private language school;
- 2) native or non-native speaker;
- 3) years of teaching practice;
- 4) number of lessons taught a week;
- 5) age;
- 6) type of pedagogical education;
- 7) internet use;
- 8) attendance to seminars.

Among textbooks that teachers use as their main teaching material are six textbooks mentioned the most often. I will list them from the most frequently used one to the least.

1. New English File
2. Cutting Edge
3. Expert (FCE and CAE)
4. Inside Out
5. Maturita Solutions
6. Face to Face

Other teaching materials stated are Clockwise, New Headway, In Company, Instant PET, Objective PET and Straightforward. The most common additional material is Grammar in Use series. Other materials are resource packs of Reward, Cutting Edge, New Headway and New English File, Vocabulary in Use, Listening, Speaking, Reading and Writing Extra and Way with Words.

As the most widely used approach to teaching adults is CA and the most common approach to lesson planning is PPP; it seems nearly impossible not to see the connection between these two approaches even though Lindsay and Knight claim that PPP no longer represents CA as the only teaching model. Also the relative frequency of usage of GTM supports the PPP system more than any other, as it offers the opportunity for the teachers to use the native language and to order their activities from more controlled to less controlled ones. This would hardly be possible while us-

ing the TBL system of lesson planning as there is no space for those 'fill-in' or 'translate' activities.

So, there are many factors which influence the teacher's approach. The main task for the teacher is to analyze the environment around him/her and choose the most appropriate one. I believe, there are no bad or good methods, it is possible to put each method in practice at different time in a different situation.

REFERENCES

1. Diane Larsen-Freeman «Techniques and Principles in Language Teaching» Second Edition, Oxford University Press. - 2000.
2. Doff, Adrian. Teach English. Glasgow: Cambridge UP, 1988. Print.
3. Hanušová, Světlana. "The Task Based Method". Methodology lecture. Faculty of Education, Brno. 23 Nov 2004.
4. Lindsay, Cora, and Paul Knight. Learning and Teaching English. Oxford: Oxford UP, 2006. Print.
5. Ludescher, Franz. „The PPP Approach to Communicative Language Teaching“. Vobs. Web.16 Feb 2009.
6. Morea, Lucas. The Communicative Approach in English as a Foreign Language Teaching. 1 Nov 2007. Monographias. Web. 12 Feb 2009.
7. Richards, Jack C., and Theodore S. Rogers. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nded. New York: Cambridge UP, 2001. Print.
8. Sysoyev, Pavel V. "Integrative L2 Grammar Teaching: Exploration, Explanation and Expression." The Internet TESL Journal. Vol.V., No.6 (June 1999). Web.14 Jan 2009.
9. Widdowson, H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford UP, 1990. Print.

УДК 811.111: 336.717

APPROACHES TO TEACHING AND DEVELOPING VOCABULARY

Kulinka Y.S.

It seems almost impossible to overstate the power of words; they literally have changed and will continue to change the

course of world history. Perhaps the greatest tools we can give students for succeeding, not only in their education but more generally in

life, is a large, rich vocabulary and the skills for using those words. Our ability to function in today's complex social and economic worlds is mightily affected by our language skills and word knowledge. In addition to the vital importance of vocabulary for success in life, a large vocabulary is more specifically predictive and reflective of high levels of reading achievement. The Report of the National Reading Panel, for example, concluded, "The importance of vocabulary knowledge has long been recognized in the development of reading skills. As early as 1924, researchers noted that growth in reading power relies on continuous growth in word knowledge" [1].

Vocabulary Teaching is clearly more than presenting new words. Of course, this may have its place but there are other issues, too. For example, students see a lot of words in the course of a week, some of them are used often, others are not. Should we teach some words and not teach others? Is there any way in which we can encourage students successful to really learn a word? Why are some students successful at vocabulary learning but others are not? If we know the answer to the question, the work of teaching and learning a word would be easy.

Vocabulary is the knowledge of words and word meanings. As Steven Stahl puts it, 'Vocabulary knowledge is knowledge; the knowledge of a word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world'. According to Michael Graves, there are four components of an effective vocabulary program[2]:

- wide or extensive independent reading to expand word knowledge
- instruction in specific words to enhance comprehension of texts containing those words
- instruction in independent word-learning strategies, and
- word consciousness and word-play activities to motivate and enhance learning

According to the National Reading Panel, explicit instruction of vocabulary is highly effective. To develop vocabulary intentionally, students should be explicitly taught both specific words and word-learning strategies. To deepen students' knowledge of word meanings, specific word instruction should be robust. Seeing vocabulary in rich contexts

provided by authentic texts, rather than in isolated vocabulary drills, produces robust vocabulary learning [3]. Such instruction often does not begin with a definition, for the ability to give a definition is often the result of knowing what the word means. Rich and robust vocabulary instruction goes beyond definitional knowledge; it gets students actively engaged in using and thinking about word meanings and in creating relationships among words.

Research shows that there are more words to be learned than can be directly taught in even the most ambitious program of vocabulary instruction. Explicit instruction in word-learning strategies gives students tools for independently determining the meanings of unfamiliar words that have not been explicitly introduced in class. Since students encounter so many unfamiliar words in their reading, any help provided by such strategies can be useful [4].

Word-learning strategies include dictionary use, morphemic analysis, and contextual analysis. For ELLs whose language shares cognates with English, cognate awareness is also an important strategy. Dictionary use teaches students about multiple word meanings, as well as the importance of choosing the appropriate definition to fit the particular context. Morphemic analysis is the process of deriving a word's meaning by analyzing its meaningful parts, or morphemes. Such word parts include root words, prefixes, and suffixes. Contextual analysis involves inferring the meaning of an unfamiliar word by scrutinizing the text surrounding it. Instruction in contextual analysis generally involves teaching students to employ both generic and specific types of context clues.

The amount of vocabulary that children need to acquire each year is staggering in scope, estimated to be about 3,000 words a year. Therefore, a comprehensive approach consisting of the following components needs to be in place.

- Use "instructional" read-aloud events.
- Provide direct instruction in the meanings of clusters of words and individual words.
- Systematically teach students the meaning of prefixes, suffixes, and root words.
- Link spelling instruction to reading and vocabulary instruction.
- Teach the effective, efficient, realistic

use of dictionaries, thesauruses, and other reference works.

- Teach, model, and encourage the application of a word-learning strategy.

- Encourage wide reading.

- Create a keen awareness of and a deep interest in language and words.

Which words should be taught?

In deciding which words to teach we have found it helpful to think about levels of vocabulary[5].

Level I Words

These are words that are used over and over in everyday speech. Since they are so frequently used in a variety of contexts, virtually all children learn them. Some examples of these words would be house, girl, cat, up, umbrella, etc. Level 1 words are sometimes referred to as 'conversational speech'. Students who are learning English as a second language will sometimes make progress with this level of vocabulary but have difficulty making progress with words at levels beyond this one.

Level II Words

These are words that are likely to be learned only through reading or through instruction. They have been referred to as the vocabulary of educated persons, as 'academic vocabulary,' and as 'instructional vocabulary.' They are words that are necessary for general success in school. Words such as perspective, generate, initiate, intermediate, calculation, etc. are possible examples.

Level III Words

These are words associated with a particular field of study or profession. These words make up the technical vocabulary or jargon of a field. Examples of Level III words from the field of reading instruction include the terms digraph, diphthong, schwa, met comprehension, etc. As one might expect, some words such as calculation might be classified as either a Level II or Level III word or both.

Level IV Words

These are words that are interesting but so rare and esoteric that they are probably not useful even in most educational environments, and they are not associated with a field of

study or profession. Examples are words that were but no longer are used: majuscule (a capital letter), xan tho dont (one who has yellow teeth like a rodent), noctuary (an account of what happens in a night). Notice, however, that some Level IV words are useful for teaching morphological clues such as contemning 'night' and don't or dent referring to teeth. Level IV words are also helpful for creating an interest in words and language. Just by their definitions, it should be apparent that a major responsibility of teachers is to expand the Level II and Level III words of their students. Teachers of content areas have a special responsibility for teaching Level III words.

Words are labels for concepts and teaching word meaning is essentially teaching concepts for given words. There are several suggestions for teaching concepts in Nation. One of these concerns the presentation of multiple positive examples of the concept. Positive examples are instances to which a given word truly applies. Among the positive examples of vehicle, for example, are cars, trucks, vans, buses, trains, etc. Giving multiple positive examples is necessary because concept learning requires the abstraction of the important features of the concept and ignoring the unimportant ones, and to do this the learner has to see several examples and needs to identify what is common to them all and what is different. The important (i.e. criterial) features of being a person, for example, is to be a human being and usually to be an adult. On the other hand, 'color of skin, color of hair, and age' are not criterial features of person. If multiple examples of person (e.g. pictures of individual persons with different skin and hair color and from different age groups) are provided, learners will be able to work out the criterial features and learn to ignore the noncriterial ones in the concept of person they formed.

Some concepts have constant reference (i.e. refer to a single entity) like earth, sun, etc. while others do not show much variance among their referents (e.g. water, orange, snow, etc.). All the examples that would be given for these concepts will be inevitably very similar to one another. It should be tested, therefore, if multiple examples are still better than one example for these words simply because they increase the exposure time. It should be useful, though, to give multiple ex-

amples in the case of words with abstract or general meanings (e.g. person, adult, vehicle, furniture, building, etc.). Nation's another recommendation is to use negative examples of a concept in addition to the positive examples. Negative examples are instances to which the word does not apply. The negative examples of person, for example, will include "things that are not persons. However, for the negative examples to be meaningful, they need to be sufficiently similar to the positive examples. Negative examples will be useful in showing the boundaries of a concept and thus, helping learners to distinguish the word from other similar concepts. For example, the words desk and table are semantically related in English. Both concepts involve a flat surface resting horizontally on vertical (usually four) axes. The two words are distinguished in English with respect to the use to which they are put. A table is used for eating from and a desk is used for study. Thus, an office desk or a home desk might be used as negative examples for the word table to help learners limit the meaning of table and to prevent overgeneralization to desks (e.g. referring to a home desk as a table). However, some caution is necessary in claiming that negative examples are good since negative examples might be confusing when the learner is still wrestling with basic understanding of the core concept and has yet a shaky understanding of it. Thus, negative examples are yet to be shown to be effective [6].

The majority of English words have been created through the combination of morphemic elements, that is, prefixes and suffixes with base words and word roots. If learners understand how this combinatorial process works, they possess one of the most powerful understandings necessary for vocabulary growth. In recent years research has suggested some promising guidelines for teaching the meanings of prefixes, suffixes, and word roots as well as for the ways in which knowledge of these meaningful word parts may be applied. Word roots such as dict, spect, and structure meaningful parts of words that remain after all prefixes and suffixes have been removed but that usually do not stand by themselves as words: prediction, inspection, and contract. In the primary grades students begin to explore the effects of prefixes such as un-, re-, and dis-

on base words. In the intermediate grades students continue to explore prefixes and an increasing number of suffixes and their effects on base words: govern (verb) + -ment = government (noun). Common Greek and Latin roots begin to be explored, along with the effects of prefixes and suffixes that attach to them. These include, for example, chron ('time,' as in chronology), tele ('distant, far' as in television), and fract ('break,' as in fracture). A large proportion of the vocabulary of specific content areas is built on Greek and Latin elements. As this morphological knowledge develops, teachers can model how it may be applied to determining the meanings of unfamiliar words encountered in print [7].

As noted earlier, written texts contain richer vocabulary and, therefore, more opportunities for expansion of vocabulary through reading as compared to the word challenge in oral language. There is research that shows that students can be taught strategic behaviors to improve their ability to learn the meaning of words. While skills such as application of morphological clues, reference works, and spelling clues to word meanings are all useful, they become more powerful and functional when combined with the use of context clues in a deliberate strategy. These could be the steps:

Step 1: Carefully look at the word; decide how to pronounce it.

Carefully processing the letters or chunks of letters of a word and thinking about the sounds for them will leave a memory trace for the word even if it is not a word that the reader knows. At very least, it is likely that if the reader encounters the word again in future readings, there will be at least a modicum of familiarity with it.

Step 2a: Look around the word for context clues, including:

- Look within the sentence.
- Reread previous sentences.
- Read ahead for more context clues.

Step 2b: Look in the word for prefixes and suffixes, base words, and root words that might offer clues.

For a word with a common prefix such as un-, morphological clues would likely be used before the use of context clues. The hallmark of a strategic reader is the flexible application of strategies.

Step 3: Make your best guess at the word's meaning.

It is important to stress with students that natural context most often will not lead to a clear understanding of a word's meaning and that some words will not contain recognizable morphological clues. Nevertheless, it seems useful to take the step of making a best guess at the word's meaning since this further mental activity is likely to make the word more familiar the next time it is encountered - if the student's understanding of the word has to be revised.

Step 4a: if you do not have a good idea as to the word's meaning and if the word seems important, use a dictionary or glossary [8].

Two touchstones for determining whether or not a word is important could be used. First, if the reader is beginning to have difficulty understanding what he or she is reading, the meaning of the word may contribute to a better understanding of what is being read. It is, therefore, important. Second, if it is a word that the reader has encountered before and still has no good idea as to its meaning, it is probably an important word since it is likely to be encountered again in the future.

Step 4b: if you think you have figured out the meaning of the word or if the word does not seem important, keep reading.

Telling a reader to look up every unknown word in a dictionary it's unrealistic; mature readers don't. Therefore, it is legitimate to move on and keep reading if context and morphological clues have been somewhat helpful or if the word doesn't seem to be important for comprehension of what is being read or for adding to one's functional vocabulary. Teachers need to strategically and flexibly model and teach each of the above steps. Eventually, as students mature in their reading skills, they can and will internalize the steps in this strategy. Application of these steps then becomes much smoother and more automatic, requiring less attention. In fact, good readers usually "blend" these steps [9].

Thus, we may conclude the following.

1. Vocabulary should be taught both directly and indirectly.

2. Encountering vocabulary words often and in various ways can have a significant effect on vocabulary learning.

3. Vocabulary words that students will find useful in many contexts should be selected.

4. Restructuring tasks to be certain students fully understand the task and the components of vocabulary learning can lead to increased vocabulary learning, particularly for low-achieving and at risk students.

5. Actively engaging students' results in larger vocabulary gains.

6. Emerging support for the use of computer technology to increase vocabulary.

7. Vocabulary words can be learned through incidental and indirect ways. Repetition, richness of context, and student motivation may add to the efficacy of incidental learning.

REFERENCES

1. National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
2. Graves, M.F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B.M. Taylor, M.F. Graves, and P. Van Den Broek (eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College Press.
3. Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, (16), 14–18, 44–46.
4. Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (Serial No. 238).
5. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.; White, Graves, & Slater, 1990.
6. Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading.
7. Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 789–814). New York:

- Longman.; Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987).
8. Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8–15.; Hayes, D. P. (1988).
9. Adams, M. J. (1990). Beginning to read:
- Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
10. Nagy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension (Tech. Rep. No. 431). Champaign, IL: Center for the Study of Reading.

УДК 811.111: 378

**THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN THE KNOWLEDGE ASSESSMENT
SYSTEM IN TEACHING ENGLISH**

Panchikhina R.S., Novitskaya Y.V.

Assessment plays an exceptional role in operating and experiencing the curriculum, for enhancement of student learning, and the roles of feedback and comments for curriculum practice and learning enhancement. Students' learning should be assessed to provide summaries of learning, to provide information on learning progress, to diagnose specific weaknesses and strengths in an individual's learning, and to motivate further learning. Van den Akker (2003) stated that assessment is a process for obtaining information... in order to make decisions about student learning, curriculum and programs, and on education policy matters. In assessment of students' learning progress and competence attained, there is a need to gather variety of information and determine the degree to which students have attained the learning targets intended in the curriculum.

Assessment has several purposes among which are: it directs the instructional process. Assessment as a pervasive observation, monitoring, and transaction that takes place in classrooms is important kind of educational assessment. In such case, instructors determine whether a lesson is going well and students are catching by observation during learning, student responses to questions, and student interactions (Nitko, 2004).

In directing instruction, assessment is a means to diagnose learning difficulties; it helps the instructor identify the learner's areas of strength and weakness. Secondly, assessment provides feedback about success of a study program. Information from the assessment of student learning utilized in program

evaluation (Pratt, 1998). Thirdly, assessment reports individual learning achievements or grades for various parties including students, parents, education institutes to which learners may apply for admission, potential employers, occupational, and professional licensing bodies. As stated by Nitko (2004), results from classroom learning activities, quizzes, tests, class projects, assignment papers, informal observations on how well the student has attained the intended learning targets can be used to grade students for a lesson, or unit, a marking period, or course.

Moreover, assessment is useful in enhancing student motivation, self-concept, and sense of self-efficacy. When assessment, designed to produce real success in student learning and curriculum experience, frequent use stimulates student confidence and willingness to learn. Meherns and Lehman (1991) described the importance of assessment in increasing student motivation towards a course, encouraging good study habits, and in providing feedback that identifies strengths and weaknesses of learners. Teachers can use assessment to guide decisions about the learners. The better the diagnostic and achievement data from assessment the teacher has about the students, the more appropriate will be the guidance to provide learners about their learning, and about their academic and occupational choices. Therefore, instructors in higher institutes should aware the salient role of assessment among the curriculum components and internalize proper skills and applications to effectively implement curriculum at course level.

Assessments are used for different purposes. First of all they can be used as motivators. Research shows that students study and learn more material when they are told they will be tested on it or held accountable for the material. Assessments also can be used as mechanisms for review. They can serve to promote constant review of material, which aids in moving the material from short-term to long-term memory in order to be accessed in the future. Assessments also provide feedback to a teacher about the student's knowledge and the effectiveness of instruction, as well as to students about areas in which they may need to focus or on areas in which they are proficient.

As in the recent understandings, assessment is not something that follows learning process or is separable from it. Rather assessment shapes, and is a part of the learning process. Assessment and instruction should be seamless, each contributing to the goal of improved learning. Moreover, effective instructors integrate assessment and teaching, and how learning activities are structured. Recent developments in assessment procedures have also encouraged having students participate in the generation and even in the scoring of learning activities and assessment tasks, or having choices in aspects of the learning activity (Smith, 2003). In describing the advantages of classroom assessment environment for the student, (Brookhart, 2003) stated that from the students' point of view, classroom assessment information is not merely information about himself or herself, rather, it forms a major part of his/her learning life, becoming part of the lesson he or she is expected to learn, the relationship he/she has with the teacher and the subject matter, and relationship with peers.

Assessment can be divided into four main types: formal and informal, formative and summative. All these types of assessment vary according to their purpose and can help the educator to determine what students are learning, and to re-evaluate the teaching strategies.

Formative assessment is the continuous use of assessment to guide the educational process, rather than provide a summary of attainment.

It occurs in the short term, as learners are in the process of making meaning of new

content and of integrating it into what they already know. Formative assessment can be formal and informal. It is the most powerful type of assessment for improving student understanding and performance.

The formative assessment process itself is part of the learning because, it is in this process that students come to understand the standard quality work with which their work is compared. This differs from summative assessment in which the assessor is the only one who necessarily has to understand the standard (Brookhat, 2003).

Summative assessment usually takes place at the end of the course in order to find out what has been learnt and what standard the learner has reached. It has the least impact on improving an individual student's understanding or performance. Teachers use this assessment to identify strengths and weaknesses of curriculum and instruction, with improvements affecting the students. Summative assessment requires that teachers become members of community of practice, whereas formative assessment requires that learners become members of same community of practice (Black & William, 1998).

Formal assessments have data which support the conclusions made from the test. We usually refer to these types of tests as standardized measures.

Informal assessments are not data driven but rather content and performance driven. For example, running records are informal assessments because they indicate how well a student is reading a specific book. Formal or standardized measures should be used to assess overall achievement, to compare a student's performance with others at their age or grade, or to identify comparable strengths and weaknesses with peers. Informal assessments sometimes referred to as criterion referenced measures or performance based measures, should be used to inform instruction.

The teacher can have variety of assessment methods to use in the classroom. For instance, observation is greatly used by experienced teachers to identify students progressing or having difficulties in their learning. Some teachers maintain a logbook in which they record observations on students' daily work habits and progress they show in learning, particularly when working in groups.

Portfolio or records of work are also another important classroom assessment used by teachers. Portfolio is a kind of file in which a students' written work, or the best examples of it are kept. It provides cumulative record of student performance that show learning progress over time in much detail and substance than a mere list of scores. Portfolios enable the teacher to make much more specific instructional plans and recommendations than of standard test scores.

Self and peer assessment are essential to learning. Students' self-reflection and their understanding is used to inform future teaching, and their feedback indicates in what areas the teacher needs to spend more time and effort. Assessment may be justified as means of engaging students, to develop and demonstrate students' deep understanding, to communicate individual differences, or to provide students with opportunities to be successful. Brookhart (2001), Shepard (2001), and Stiggins (1999, 2001) maintained that students should be actively involved in assessment through self-evaluation. They argued that students need to monitor their progress by applying ongoing meaningful feedback that is helpful in showing them how to meet ultimate learning targets. However, self -assessment will happen only if teachers help their students develop the assessment skills, because there is always difficulties to get students think of their work in terms of set of learning targets (Black & William, 2004). Peer-assessment is also important component to self-assessment that helps realize curricular targets for students' learning. Peer assessment is valuable to attain curricular goals because the interchange is in language that students themselves naturally use. Peer-assessment is useful in placing the learning task in the hands of students. In this case the teacher is free to observe and reflect on what is happening and frame helpful interventions. In using peer assessment, one teacher described his astonishment as in the following (Black & William, 2004: 15).

Van Cecil defines self-assessment in learning as a child's development relies greatly on what they learn in the classroom. It is not only about reciting facts, or being able to critique a piece of literature, but also includes the student's ability to assess his or her own performance. Self-assessment in the classroom is

important for building lifelong skills that will be used in work and interpersonal relationships.

Participation in self-assessment is much more than just checking for errors or weaknesses. It involves making explicit what is implicit, and thus it requires students active learning. As one student stated it 'after a student marking my investigation, I can now acknowledge my mistakes easier. I hope that it is not just me who learned from the investigation but the student who marked it did also' (Black & William, 2004:16). Collaboration between teachers and students can produce a supportive environment in which students explore their own ideas and evaluate them. Research findings also indicated that students trained to prepare for examinations by generating and then answering their own questions outperformed comparable groups who have prepared in conventional ways. Preparing test questions in the form of self-assessment ... help students develop an overview of the topic (Black & William, 2004). In general, assessment practices involving students have salient contributions for effective practice of curriculum. For improving classroom practice with respect to assessment, Black and William (2004) have suggested the following:

Students should be encouraged to keep in mind the aims of their work and to assess their own progress toward meeting these aims as they proceed. Then they will be able to guide their own work and so become independent learners.

Furthermore, Stiggins (2001) underscored the importance of student-involved classroom assessment, involving students in the design of assessments, in self-assessment over time, in student record keeping of progress, and in student self reflection to bring effective learning environment. These motivational principles are ones that teachers need to be aware of appropriate assessment decisions. For example, teachers could be guided by a series of questions about assessment procedures that focus on student engagement. These are: "Are assessment tasks meaningfully related to student interests, backgrounds, and goals?", "Are assessment tasks challenging to students?", "Are students provided with meaningful feedback and comments as they learn?", "How is student engagement determined?",

“Is student self-assessment’ used to help understand their progress and criteria for judging success?” and “What skills do students need to be good self-assessors?”.

Assessment is one essential component of curriculum practice that has salient contribution for effective curriculum operation and implementation. Instructors' recognition for continuous assessment and practice has significance for students learning of substantive knowledge and skill. They should integrate plan for continuous assessment with the instructional process to raise learning standards of students. Moreover, they should devise assessment tasks that practically challenge students, engage students in the assessment process. However, as discussed in this review article, the current state of assessment, particularly formative/continuous assessment in higher learning programs is not in line with best practices to enhance student learning and actualize curriculum intentions. Furthermore, current changing paradigms of learning such as cognitive and constructivist have implications for awakening and changing instructors' views and practices of assessment in order to prepare competent graduates with marketable knowledge and skill in their specific fields of study.

Here is a part of the lesson where the educator promotes self-assessment to the learners to improve their reading skills. Each student should be provided with the computer. Learners work with Audacity program to create podcasts. Audacity is an open source cross platform audio editor. (It can be downloaded from <http://audacity.sourceforge.net/>). This is a great reflective tool for students to assess their own reading by recording themselves and then listening back to the recording. Students like to work with this program, because it allows them to record themselves and listen to their pronunciation. After the text is recorded, students listen to the text they have recorded and try to answer such questions as: “What do you do well when you read aloud?”, “How do you think your pronunciation sound?”, “Do you change your voice as you read?” or “How

could you improve your reading?”. At the end of this activity students save their readings and share them with the teacher. The teacher gives analysis to the students and discusses their answers to the questions mentioned before.

REFERENCE

1. Akker J., Kuiper W., Hameyer U. (Eds.). (2003). Curriculum Landscapes and trends. London: Harcourt Brace College Publishers
2. Black P., William D. (1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education* 5(1), pp 7-73.
3. Black P., William D. (2004). Inside the Black Box: *Phi-Delta Kappan*, 86(1):9-21
4. Brookhart, S.M. (2001). Successful students' formative and summative use of assessment information. *Assessment in education* 8,153-169
5. Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: issue and practice*
6. Nitko, A.J., (Eds.). (2004). *Educational Assessment of Students* (4th ed). Ohio: Merrill Prentice Hall
7. Pratt, D. (1998). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. London: Harcourt Brace College Publishers
8. Stiggins, R.J. (1992). *Relevant classroom assessment training for teachers*. *Educational measurement: issue and practice* 10 (1), 7-12
9. Stiggins, R.J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
10. Shepard, L.M. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (eds.), *Handbook of research on teaching* (4th ed). Washington: AERA
11. Smith, K.J. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: issue and practice* 22(4), 26-3.
12. Cleveland Van Cecil, eHow Contributor. What is self-assessment? Retrieved from <http://www.ehow.com/>

УДК 811.111

TEACHING EFFICIENT EFL READING

Sadvakassova L., Chzhan Y.

Studying of a foreign language is a complicated but at the same times an interesting and absorbing process. It takes time and passion. Any nation has its own differentiating features in culture, in the way of living and in the way of life seeing. Native language unites all those features and reflexes them in sounds, constructions, traditional comparison and allegories. Programs and methodic for teaching to any language take that into consideration and help foreigners to find the right way for learning the language. That is way the system of teaching includes grammar understanding, listening and realizing the idea of speakers, speaking unit which develops the speaking skills and abilities.

What is efficient EFL reading?

According to the organization to Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice, ESL reading is understood in terms of «matching flexibility of the educated native speaker as he performs all reading-related tasks presented in his environment. These include reading and understanding newspapers and popular magazines, personal letters, business correspondence, official documents such as driving application forms, stories, academic textbooks, and scientific and technical reports». This means that the objective of an ESL reading course is to produce efficient ESL readers who, like educated native speakers, have flexibility in performing all reading-related tasks in their environment [2, p. 32].

Flexibility in reading includes flexibility in speed as well as comprehension. Edward Fry discusses this in detail in his book Teaching Faster Reading: A Manual. According to Fry, educated naive speakers of English generally need at three different speeds, depending on their purpose, the difficulty of the material, and their background on their edge. The first type of speed is study speed (200-300 words per minute). This is the slowest speed, used for reading textbooks and difficult materials such as legal documents, when the reader desires a high rate of understanding as well as good retention. In this type of reading the

reader studies the material carefully in order not to miss a single point.

The second type of speed is average reading speed (25-500 wpm). This course is the speed that educated native speakers native speakers use to read everyday materials such as newspapers, magazines, novels, and stories. At this sped the rate of comprehension is lowered (usually about 70%). They sometimes even skip over paragraphs or pages that don't interest them.

The third type of speed is skimming speed. This is faster speed that native speaker's use, when they wish to cover the material in a hurry and high comprehension is not required. Generally speaking the skimming speed of educated native speakers is at least twice as fast as their average reading speed. Some of them can skim more than 800 wpm. At this speed they intentionally accept a much lower comprehension [6, p. 38].

So we can see that, like the two sides of coin, speed and comprehension are inseparable in efficient reading. An efficient reader can not only read slowly with good comprehension, but can also read fast with needed comprehension when circumstances require. Therefore, the major objective of an EFL reading course should be to improve the average and skimming speeds of our students, and to help them cultivate the ability to vary their speed in reading different materials for different purposes.

What is the rationale for efficient EFL reading?

Efficient reading is based on the psycholinguistic models of reading proposed by Goodman and Smith. According to Goodman, reading is a «a psycholinguistic guessing game» that involves an interaction between thought and language. According to Smith, two types of information are necessary in reading: visual information (which we get from the printed page) and non-visual information (which includes our understanding of the relevant language, our familiarity with the matter, our general ability in reading, and our knowledge of the world).

The psycholinguistic models of reading can be summarized as the following process:

The reader approaches a text with expectations based on his knowledge of the subject. He uses only minimal sampling of the text in deriving meaning by relying on his knowledge of the language and the subject, as well as his background knowledge. On the basis of sampling, he makes predictions as to what message he expects to get from the text. As he progresses into the material, he tests his predictions, confirming or revising them, and makes still more predictions on the basis of what he has been reading. By making use of minimal orthographic, syntactic, and semantic

clues in the material, he internally re-creates a replica of the textual message. Once such reconstruction has taken place, he will test its accuracy against previous information, which includes the information extracted for the text, as well as the store of information in his long term memory relevant to the topic. Based on the psycholinguistic models of Goodman and Smith, Coady has developed a model of efficient ESL reading. According to Coady, efficient ESL reading depends on the successful interaction among three factors: higher-level conceptual abilities, background knowledge, and process strategies, which he diagrams as follow:



Conceptual abilities refer to intellectual capacity such as the ability to analyze, synthesize, and infer. Background knowledge includes, in particular, socio-cultural knowledge of the English-speaking communities. Process strategies refer to the abilities and skills to reconstruct the meaning of the text through sampling based on the knowledge of grapheme-morphophonemic correspondences, syllable-morpheme information, syntactic information (deep and surface), lexical meaning, contextual meaning, and cognitive strategies [1, p. 50].

Through diagnostic tests and observation student have the following five major reading problems:

Reading word by word, relying too heavily on their visual information, this greatly impedes their reading speed and hampers their comprehension. Focusing too much attention on form at the expense of meaning. Playing too much attention to details, with the result that they often miss the main ideas and see only the trees instead of the forest. A small reading vocabulary and heavy reliance on the use of the dictionary for word meaning. The task before the teacher, then, is to help her

students change their reading habits by teaching those efficient reading skills. An effective way to do this is through guided reading. The term guided reading refers to timed reading conducted in class under the control and guidance of the teacher. In guided reading not only can students learn how to read I different ways at different speeds for different purposes, but the teacher can observe how her students actually read so that she can give them prompt help by correcting reading habits such as sub vocalization and pointing at the words they read. What is more, in guided reading the teacher can teach different efficient reading skills [3, p. 50].

We know that we don't read everything in the same way with the same attention to detail. Some reading activities require deep attention, and others don't, but students don't always know this. They go about reading in the exact same manner, no matter the goal.

Here are some strategies that you can model and suggest when assigning reading that will help students to be more efficient and effective in their reading.

1) Skimming - getting the gist of something, getting a broad overview. This involves

looking at chapter and section headings, reading the first sentences in paragraphs, summary sections, or the first and last paragraphs of the chapter. Readers should be ignoring details and reading just for the main ideas.

2) Scanning - looking through a text for specific information. Think of the way you look up a phone number in the phone book. You look in a much focused way for specific pieces of information, ignoring everything else so you can quickly find the info you are looking for.

3) Surveying - this strategy is great at the beginning of a semester, or when students are gathering materials for research papers. Students look broadly at the text, its table of contents, the index and bibliography, any abstract information available, introductions, forewords, or reviewer's comments in order to get a general idea of the scope and purpose of the text.

4) Detailed Reading - actively reading

in great detail to learn new material. This is covered in more detail in the next section, Reading to Learn.

5) Word –attack skills. These skills enable the reader to work out the meaning of unfamiliar words and phrases without looking them up in the dictionary.

6) Reading in meaningful units. One of the factors that determine reading speed and comprehension is the number of words the eyes can see at one glance. The more words students can see and comprehend at one glance, the greater will be their reading speed and the better will be their comprehension. Students should be able to read in meaningful units instead of isolated words [5, p.142].

A useful way to train students to read in meaningful units is to break up a sentence into sense groups and have students focus their eyes on the middle of each sense group arranged in separate lines and try to see words on each side of the middle line, e.g.

Successful improvement



Of your reading



Depends upon



Your eagerness



To improve



And your willingness

7) Prediction: According to the psycho-linguistic models of reading efficient reading depends, to a large extent, on making correct predictions with minimal sampling. This ability will greatly speed, and enhance our comprehension. Therefore, it is a very useful skill.

Students can learn to make predictions based on the title, subtitles, and their knowledge of the topic, the linguistic context, and the non-linguistic context, such as diagrams, graphs, tables, pictures, and maps, which serves the same purpose as gestures facial expressions in

conversation.

8) distinguishing general statements from specific details: General statements usually contain main ideas, and specific details are usually explanations and examples that support the general statements. Therefore, general statements are more important to comprehension. Very often they are intro-

duced by signal words such as in general, above all, in conclusion, and it can be seen that. Students should learn to direct their attention to these signal words. They should also learn to identify expressions of probability, frequency, and quantity that indicate different levels of generality. Some of these can be shown in the following table:

Probability	Frequency	Quantity
certain	always	all
probable	usually	most
likely	often	many
possible	sometimes	some
Unlikely	rarely	few
impossible	never	no

9) Inference and conclusion: Comprehension involves understanding not only what is stated explicitly but also what is implied. That is to say, the reader has to make inferences based on what is stated. To do so require the ability to analyze and synthesize. For example, for the sentence Age affects hearing, we can infer that with age hearing either increases, decreases, or changes. Conclusion is different from inference in that the former is based on putting stated facts together, whereas the latter is based on deduction of what is implied from what is stated. For students learning English, reading is more useful than the other skills because all of them will have to read in their future work although only a small percentage will use the other skills. Therefore, the teaching of EFL reading is more meaningful, and its improvement more urgent and worthwhile [4, p. 35-38]

Reading unit which unites grammar knowledge, vocabulary and the ability to understand the sense of words in the sentence and in the context. Learning to read is an important educational goal. It opens up new world and opportunities. It is the way to gain new knowledge by reading newspapers, magazines, instruction manuals, belles-lettres, historical literature and other. Reading helps to learn the language from the inside, to see the world as the native language speakers see. Besides reading develops the vocabulary and enrich it with the flavor of comparisons and rhymes, proverbs and sayings and other winged words which are so clearly under-

standable for native speakers and so complicated in understanding for foreigners. Therefore reading unit takes an important place in the language teaching process and needs the correct techniques. It should be based on the goals which are ought to be gained. But the goals in their turn are different. The strategy should be chosen taking into account the age of learners. At primary school for instance the goals are simple. They are the following:

- To learn to read aloud pronouncing the words correctly correspondently to the phonetics of the language;

- To understand the idea of short text like children stories and fairy-tales with childish vocabulary.

At the secondary school there appears one more aim which is to understand more difficult texts, retell them briefly and be able to speak about them. New vocabulary goes as self-evident. But at a high school and universities the tasks of learners are more complicated. They should be able to review long texts, get the main idea and additional information which helps the author to form that main idea, be able to answer the tangled questions and discuss to the theme of the text. That is studied in the unit which is called "critical reading". Critical reading is necessary part of language learning in the institutes of higher education. It teaches people to analyze in the studding language [7, p. 78].

Quality assurance helps to support teachers and build expertise and capacity in the education system to deliver positive out-

comes for children and young people. Through sharing, understanding and applying standards and expectations, quality assurance helps to raise standards and expectations, and levels of consistency across teachers and schools. It is important in the planning and coordination of professional development activities that a partnership and inter-establishment approach is adopted to ensure cross-service and cross-sector working on standards and expectations. Quality assurance in education is part of the day-to-day work of pre-school centre's, primary, special and secondary schools, services and local authorities. Staff uses a wide range of activities to ensure that high standards are maintained and outcomes improved for children and young people. These include monitoring, self-evaluation and planning for improvement. Since assessment is integral to learning, teaching and the curriculum, these quality assurance approaches apply equally to assessment.

Moderation helps to raise standards and expectations and levels of consistency across teachers and schools. This ensures that there is an appropriate focus on outcomes for learners, that learning is at the appropriate level and that learners develop the skills for learning,

skills for life and skills for work, including higher order thinking skills, which will allow them to be successful in the future.

Teachers being involved in developing their assessment approaches through participation in moderation activities is a highly effective form of professional development.

REFERENCES

1. Coady, James. 1979. «A psycholinguistic model of the ESL reader. In reading in a second language 1979», c. 46-55
2. Fry, Edward. 1981. «Teaching faster reading», c. 29 – 41.
3. Goodman, Kenneth. 1982. «Reading», c. 50.
4. Mackay R., Barkman B., and Jordan R.R, eds 1979. «Reading in a second language Hypotheses, organization, and practice». Rowley, Mass.
5. Moore, John ET al. 1979. «Reading and thinking in English», c. 134-152.
6. Saville-Troike, Muriel, 1979. «Reading and the audio-lingual method. In Reading in a second language», c. 74
7. Smith, Frank. 1978. «Reading. Cambridge University Press», c. 78-80

УДК 811.111: 378

THE USE OF SITUATIONAL EXERCISES FOR THE SPEECH DEVELOPMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE AVERAGE STAGE OF COMPREHENSIVE SCHOOL

Fillipova L.N.

The main problem in teaching a foreign language at school is the recreation of situations at a lesson which would be identical to the situations of the real communication. The most important constituents of natural communication are speech situations; these are such conditions and circumstances which prompt students to speech activity concerning the personal interests of students. The thematic direction of foreign language communication allows teachers of comprehensive schools to create educational speech situations in class; thereby they not only develop speaking skills of students, but also, develop their mental outlook, shape moral values, the relation to peo-

ple around, etc. Such situations are of great importance in modern society; they force students to express their thoughts, assert their opinions on different things and phenomena. Therefore today teachers of public schools, gymnasiums, lyceums are interested in applying an approach which allows developing students' conversational skills in EFL classrooms.

This article is devoted to the importance of situational exercises in the development of speaking skills in teaching English as a foreign language. In order to apply such exercises in a classroom correctly, first of all it is necessary to explain some theoretical concepts and, cer-

tainly, to understand how to use such types of exercises in practice.

For this purpose, in this article we will consider:

- the essence of notion "exercise" in the foreign language teaching;
- the main types of language exercises;
- the teaching techniques for successful use of situational exercises;
- we will select the situational exercises for development of students' communicative skills in the 7th grade of comprehensive school.

The hypothesis of this research is: the purposeful application of situational exercises will be effective if:

- the teacher uses educational speech situations as the representation and enhancing the new material;
- the teacher applies various ways of a reinforcement of speech situations (audio means, fragments from the movie, presentations) in order to motivate students
- the teacher uses preparatory situational exercises at the initial stages of teaching English to secondary school students
- the teacher introduces a complex of communicative exercises gradually, after working thoroughly with preparatory exercises.

As the main emphasis here is placed on a communicative method, in the very beginning we would like to make a review of literature on the topic. The main resources include: Passov Efim Izralievich "Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению"; Zimnya Irina Alekseevna "Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке"; Skalkin Vladimir Lvovich "Коммуникативные упражнения на английском языке"; H. Douglas Brown "Principles of language learning and teaching"; Kulibayeva Dinara Nursultanovna "Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа", Rogova G.V. "Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку"; Vaysburd Mira Lazarevna " Использование учебных ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке".

All above-mentioned works of authors contain classification of methods by certain criteria, for example, E.I. Passov paid the spe-

cial attention to speech reaction of students, M.L. Vaysburd examines the components of a speech situation and ways of their creation, V. L. Skalkin, in his turn, offered conditional speech exercises which are considered as a complex of preparatory exercises to be used before making situational exercises. H. Douglas Brown described the way to use communicative methods in a classroom, what additional resources we can apply.

This article is an attempt to make the general classification of situational exercises, to consider the main methods of their use and determine their importance in teaching English.

An exercise is defined as a regularly repeated action directed at mastering certain activity.

To reveal the efficiency of using exercise, E.I. Passov singled out three main components:

- specific goal (skill, ability);
- qualitative parameters of exercise (structure, nature of action);
- specific conditions of using exercise (external, internal) [5].

Conditional speech situations are one of effective means in the development of speech skills and abilities:

1. Due to an educational speech situation students are in the conditions close to conditions of the real speech communication.

2. Using conditional speech situations it is possible to make active all studied lexical and grammatical material in such a way that students use them in communicative tasks, and it promotes the best assimilation of the material.

3. Conditional speech situations help to develop the imagination of students. Being guided by the experience of many teachers it is possible to tell with confidence that the frequent use of an imaginary situation in a classroom helps the students "to get the feel of the role" and to easily perceive a conditional character of an educational situation [6].

In order to make students enthusiastically perceive an educational speech situation, a teacher has to consider such aspects as subject of discussed topics in the native language, a personal orientation of tasks and age features of school students. Taking into account these factors creating speech situations promotes

strengthening of their stimulation and allows increasing their educational effect.

Language exercises are subdivided into linguistic and verbal exercises.

Linguistic exercises include:

a) grammatical ("Put verbs in the correct tense", "Write sentences in the second conditional", etc.);

b) lexical ("The allocated words replace with synonyms", "Find the antonyms", etc.),

c) phonetic ("Group words in a way of a pronunciation", "Read the following words", etc.).

Basic element of situational exercises is the situation. We can refer the term "speech situation" to any elements of reality which prompt students to speech activity. However the educational speech situation differs from naturalistic situation due to the stimulus existence. In a natural situation this stimulus is created with the help of real circumstances, in the conditional speech situation the stimulus is created verbally. The student is given the situation description (You are guest in your friend's house or your friend invites you to go skating) and at once - the stimulus (Ask questions about his room. Then say how you like it or refuse to go skating. Explain why you are so busy).

Among ways of creation of educational and speech situations M.L. Vaysburg mentions:

- verbal description;
- presentation (the graphic: drawing on a board, an illustration in the book, a wall picture, the movie; CD, Multi ROM);
- role playing, using the ready texts, playing of speech games;
- use of real circumstances [1].

The majority of methodologists consider the situational exercises to be subdivided into preparatory and communicative. Preparatory exercises (according to E.I. Passov) include imitative, substitutional, transformational and reproductive). In his turn, V.L. Skalkin divided communicative exercises into: supplemented, problem, imagined and role educational and speech situations

Logically, the first complex of training exercises is preparatory and is aimed at the use of lexical and grammatical constructions in speech. There are four types of such exercises: imitative, substitutional, transformational and

reproductive.

1) Imitative exercises: a student finds language structures, lexical units in a cue of a teacher (in a sample) and uses them without changing.

For example: short answers to a question, consent, confirmation:

- Is Sasha a good student?
- Yes, he is.

2) Substitutional exercises suppose the substitution of lexical units in the structure of a grammatical form. For example "express disagreement to something", "remind something":

- Do you have a small flat?
- No, I have a big flat.

3) In transformational exercises students change a cue of the interlocutor. It can be the replacement of a word order or the change of tense etc. For example: analogical answer, inquiry:

- I don't read detectives.
- He said that he didn't read detectives.

4) Reproductive exercises (students answer the question, the statement with use of a trained structure) [7].

For example: the interlocutor has to guess the word or the phrase, to answer a question independently:

- Yesterday I bought something in the shop.

- New costume?
- No a new coat.

All four types of exercises should be performed in specified sequence; they represent the complex of exercises used usually for assimilation of one form or group of lexical and/or grammatical units.

Communicative educational speech situations include the following types:

1. Supplemented educational speech situations consider the addition of new information, the description of a situation, making a conclusion.

For example:

Situation 1. The plane you are flying on lands in Astana instead of Almaty (place where you are going to). You ask the stewardess why. She says...

Student: She says, "Because of the bad weather..." (foggy, unfavorable) in Almaty.

(Variant: Because of the bad weather report we have received from the Almaty air-

port.)

2. The problem educational speech situation contains an extra speech task; students describe a problem precisely and ways of its decision" (V.L. Skalkin).

For example:

Situation: You want to learn Chinese by yourself (on your own). You need some instruction, textbooks, and records.

Student: First of all I will go to the central bookshop and ask if they have any Chinese teaching material. If they haven't got them, I will then go to the Abai library and visit section of foreign languages.

3. Imaginary educational speech situations comprise dispute, discussion, assertion of an opinion.

For example: You get an e-mail from a friend of yours who is going to arrive in your city tomorrow at 3 p.m. As you are very busy at this time, you ask your sister to meet him at the railway station and describe his appearance to her.

4. Role-play educational speech situations assume the indication of social roles of participants. Some details of conversation can be specified also. The task of participants is to play a role and to define a topic of conversation independently.

For example:

You are a journalist of local newspaper. You should write a report about one famous artist of your town. You take interview about his the most attractive pictures, portraits and other works.

V.L. Skalkin recommends to use educational speech situations in that sequence in which they are given above, i.e. from simpler supplemented educational speech situations to

the most difficult ones - role-play situations, and also to apply them at the final stage of learning the material. It is considered that, only having seized all lexical material of a subject, students will be able to participate in offered situations [7].

Thus, application of situational exercises:

- develops speaking and thinking activity
- stimulates the development of monological and dialogical speech
- develops skills of spontaneous speech
- is aimed at students' communicative skills development in a context of real communication.

REFERENCES

1. Вайсбург М.Л. Использование учебных ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск, 2001.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1989.
3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения// Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.
4. Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа.- Алматы, 2006.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991.
6. Рогова Г.В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку. – М., 1984.
7. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. - М., 1983.

УДК 811.111: 004

**ЖАҢА АҚПАРATTЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІ
САБАҒЫНДА ТИМДІ ПАЙДАЛАНУ**

Кешилбаева Г. С.

Елбасының «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты жолдауында: «Біз бүкіл еліміз бойынша әлемдік стандарттар деңгейінде сапалы білім беру қызметін көрсетуге қол жеткізуіміз керек» десе, III тарауы, 18-ші бағытының 7-ші тармақшасында: «Ақпараттық технологиялар мен ақпаратты таратудың жаңа нысандарына бағытталған мамандандырылған білім беру бағыттарын құру міндегі де алдымызыда тұр» делінген, сондай-ақ 17-ші бағыттың 3-ші тармақшасында «он-лайн тәсілінде оқыту тәжірибесін дамытып, елімізде оқу теледидарын құру қажет» деп көрсетілгендей бүгінгі күні білім беру жүйесі жаңа педагогикалық технологияға негізделуін және ақпараттық құралдардың кеңінен қолданын қажет етеді. Осылайша оқу-тәрбие үрдісіндегі жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану заман талабынан туындалап отыр.

Бәсекеге қабілетті білім кеңістігін құруға бағытталған қазақстандық білім беру реформасының басты мақсаттарының бірі – инновациялық технологияларға сүйене отырып, баланың бойында шығармашылық ойлауды дамытуға мүмкіндік жасау болып отыр. Мұндай құрделі міндептерді шешуде мектепке дейінгі мекемелердің алатын орны ерекше. Бұлдіршіндердің білім берудің кейінгі сатыларында нәтижелі дамуын аныктайтын негіз – балабақшадан каланатындығы баршамызға мәлім.

Қазіргі кезеңде еліміздің білім беру үйимдарында оқыту процесін ізгілендіру мақсатында көптеген жұмыстар жасалуда. Оларды ғылыми тілмен айтқанда «инновациялық процесс» немесе «педагогикалық жаңалықтарды енгізу» деп аталады. Инноватика ұғымының мәні латынның «innovus» деген сөзінен шыққан, «жаңарту, өзгерту, жаңашылдық» деген мағынаның білдіреді. Яғни, педагогика ғылымында жаңа әдістерді, тәсілдерді, құралдарды, бағдарламаларды пайдалану.

Инновациялық білім беру құралдарына: аудио-видео құралдар, компьютер,

интерактивті тақта, интернет, компьютер – мультимедиялық құрал, электрондық оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешен, инновациялық ақпараттық банк, инновациялық сайт және тағы басқалары жатады. Соңдықтан да казіргі таңда көптеген интерактивтік бағдарламалық бөлімдер, қозғалмалы объектілері құруға мүмкіндік беретін векторлық және графикалық жабдықтар көптеп шығып, қолданыс табуда. Осылайда құралдардың бірі – мультимедиялық оқулықтарды балабақшада кеңінен пайдалану оқу іс-әрекеттерін жоғары дәрежеде жүзеге асыруға мүмкіндік туғызыры анық. Бұл жағдайда тәрбиеші әр оқу іс-әрекеттерін еткізер алдында жиі-жиі көрнекіліктер ауыстырмagan болар еді. Ал мультимедиялық оқулықтар арқылы тәрбиеші уақытты тиімді және ұтымды пайдаланары айқын.

Мультимедиялық оқулықтар біріншіден окушылардың қызығушылығын арттырады, екіншіден зейін қойып көрумен қатар түсінбеген жерлерін қайта көруге, тыңдауға және алған мәғлұматты нақтылауға мүмкіндік береді, сонымен қатар бұлдіршіннің білім алу кезеңінде оқу іс-әрекетіне белсенділігін арттыра түседі. Мультимедиялық оқулықтар балабақша бұлдіршіндеріне арналған таптырмас құрал. Себебі, бұл кезеңдегі балалардың зейіні әдемі түстерге, әдемі ойыншықтарға, әдемі суреттерге, яғни, әдемілікке, әсемдікке әуес болады. Кез келген сабакта әр түрлі әдемі, ұнамды, жағымды суреттер, сызбалар, тәсілдер арқылы графикалық иллюстрациялар негізінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану тәрбиеленушілердің танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, логикалық ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен еңбек етуіне жағдай жасайды.

Заманымызға сай қазіргі қоғамды ақпараттандыруды педагогтардың біліктілігін ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану саласы бойынша көтеру негізгі міндептердің біріне айналды. Қазақстан-

дағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жобасында Қазақстанда оқытындарды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, халықаралық рейтинглердегі білім көрсеткішінің жақсаруы мен қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығыны арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызыметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай - ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген. Өз бетімен білім алу – педагогтың кәсіптік шеберлігін көтерудің бірден бір жолы.

Осыған байланысты XXI ғасырда ақпараттанған қоғам қажеттілігін қанағаттандыру үшін білім беру саласында төмендегідей міндеттерді шешу көзделініп отыр. Олар: компьютерлік техниканы, интернетті, компьютерлік желі, электронды оқулықтарды оку үрдісіне тиімді пайдалану арқылы оқушылардың білімділігін күшейту және білім сапасын көтеру.

Оқыту үрдісінде ақпараттық технологияны пайдаланып білім берудің әр түрлі аспектілерін дамытуға болады. Олар: ақпаратты өндөудің когнитивті аспектілері, оқытудың мотивациялық аспектілері және оқытудың коммуникациялық аспектілері және танымдық аспектілері. Мәселен, электронды оқулықпен жұмыс жасағанда, компьютерлік бағдарламада таңдап алған тараудың барлық тақырыптардың теориялық материалдары, есеп шығару үлгілері, өз беттерімен жұмыс істеуге арналған жаттығулар, әр тақырып бойынша орындалатын зертханалық жұмыс тапсырмалары, оқушылардың білім сапасын тексеруге арналған тест тапсырмалары беріледі және сынып оқушыларының әрқайсысына жеке-жеке нұсқаулар бойынша жұмыс жүргізуге қолайлы. Бұндай бағдарламалардың ерекшелігі сол, әрі уақытты да үнемдейді, әрі мұғалімнің де жұмысын жеңілдетеді.

Елімізде білім беру саласында жаңа ақпараттық технологияларды қолдану басты мақсат болып отыр. Ол тек қана техникалық құрал емес, сонымен бірге жаңа ақпараттық, коммуникациялық технология және білім беру жүйесіндегі сабак берудің жаңаша әдісі болып отыр.

Елбасымыздың Қазақстан халқына жолдауында ХХІ ғасырда ақпараттық қоғам қажеттілігін қанағаттандыру үшін білім беру саласында төмендегідей міндеттерді шешу керектігін атап көрсетті: Компьютерлік техниканы, интернет, телекоммуникациялық желі, электрондық құралдарды, мультимедиялық электрондық оқулықтарды оку үрдісіне тиімді пайдалану арқылы білім сапасын көрсету. Сонымен қатар тәуелсіз еліміздің болашағы - жарқын, білімді, парасатты, өз ана тілімен бірге шетел тілі «ағылшын тілінде» еркін сөйлем, өз елін, халқын, мәдениетін шетелге таныстыра алатын үш тілде еркін сөйлейтін азамат болып шығуы керек деген еді.

Компьютерлік телекоммуникациялар бүгінгі қоғамда үлкен қолданысқа ие. Мәселен бизнесте, ақпараттық құралдарда, ғылым мен білімде.

Қазіргі заман мұғалімі тек өз пәнінің терең білгірі болу емес, тарихи-танымдық, педагогикалық-психологиялық сауатты, саяси-экономикалық білімді және ақпараттық-коммуникациялық білімді және ақпараттық-коммуникациялық технологияны жан-жақты менгерген ақпараттық құзырлы маман болу керек.

Ағылшын тілі - бүгінгі заманымыздың кілті, компьютер технологиясының кілті екені белгілі. Ағылшын тілі - ұлы әдебиет тілі. Бұл тілде әлемге әйгілі Вильям Шекспир, Джонаттан Свифт, Вальтер Скотт сөйлеген.

Біздің мемлекетімізде жаңа телекоммуникациялық құралдың дамып келе жатқаны сөзсіз. Қазіргі заман педагогтарына компьютер және мультимедиялық құралдарды қолданудың сабак өту барсында өте тиімді тәсіл екені белгілі. Бұл құралдың қуаттылығы соншалықты онымен бірге білім жүйесіне жаңа әдістермен бірге әлемдік ойлаудың жаңа идеологиясы (шығармашылығы) енгізілді.

Компьютерлік және ақпараттық технологиялар заман талабы.

Бұл жұмыстың басты мақсаты компьютер желісін және мультимедиялық – электрондық құралдарды шет тілі сабакында тиімді қолдану, нақтылап айтқанда ағылшын тілі сабакында презентацияларды және мультимедиялық – электрондық құ-

ралдарды мектеп қабырғасында және білім беру процесінде терең қолдану.

Ең тиімді программалардың бірі Microsoft Power Point.

Ол мұғалімге қыска мерзімде өзінің үлкен дидактикалық материалдармен қамтамсыз етіп, компьютерлік білімін даярлауға көмектеседі. Және ол оқушылардың түрлі қабілеттерін ашады. Олар: есте сактау, көру, есту, ойлау, эмоционалды, автоматты және т.б.

Интерактивті тақтамен презентацияны бірге қолдану оқушылардың сабакқа деген қызығушылығын ерекше арттырады. Ағылшын тілі сабағында компьютерді, мультимедиялық және электрондық оқулықтарды және интерактивті тақтаны пайдаланғанда:

- лексиканы оқып үйретеді;
- сөйлеу ырғағын;
- диалог, монолог және рөлдік ойындарды;
- хат жазуга үйретеді;
- грамматикалық құрылымдарды түсіндіріп, оқушылардың есінде сактауға көмектеседі.

Казіргі кезде ағылшын тілімен компьютер, телекоммуникациялық құралдарды менгеруді уақыттың өзі талап етеді, тіпті кейінгі жылдары олардың рөлі зорая түсude.

Жаңа ақпараттық құралдарды ағылшын тілі сабағында қолданғанда күтілетін нәтижелер:

- үлгерімі төмен оқушыларға көмектеседі;
- оқушыларың сабакқа деген қызығушылығын арттырады;
- сабакта пайдаланылатын көрнекіліктердің санын арттырады;
- оқушылардың шығармашылығын арттырады;
- оқушыларды жеке жұмыс істеуге үйретеді;
- грамматикалық құрылымдарды оңай түсінуге көмектеседі;
- оқушылардың есте сактау, есту, көру, сөйлеу, ойлау қабілеттерін дамытады;
- пікірталас, талдау, анализ жасау мүмкіндіктерін арттырады;

Көбіне мен ағылшын пәнінде компьютерді жаңа сабак түсіндіргенде, грамматикалық құрылымдарды өткенде және

қорытынды сабакта қолданамын.

Шетел тілін оқытуудың басты мақсаты - оқытушыларға шетел тілінде қарым-қатынас жасауды базалық деңгейде игерту. Осылан сәйкес оқыту мазмұнына қарапайым коммуникативтік біліктілікті, қажетті жағдайда ауызша және жазбаша (сөз, тыңдау түсіну, оку, жазу) өзара мәдени қарым-қатынас процессінде қолдана алу қабілеттілігі мен дайындығын қалыптастыруды қамтамсыз ететін тілдік, сөздік, әлеуметтік-мәдени білім, білік дағдылар енеді. Осы мақсатқа сай оқыту міндеттері екі үлкен бағыт бойынша белгіленеді:

Танымдық бағыт бойынша:

- Оқушының лингвистикалық дүниетанымын қалыптастыру;

- Тілдің қоғамдық-әлеуметтік мәнін түсіндіру: (Қазіргі уақыт талабына сай шетел тілінің пән ретінде қажеттілігі күннен-күнге артып отыр. Ол қоғамның әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық және жалпы мәдени алға басуында қозғауыш фактор болуда).

- Оқушының тілін дамыту, тілдік шығармашылық қабілеттерін жетілдіру;

- Сөз мәдениетін таныту;

- Пікірталас мәдениетін жетілдіру;

Сөйлеу түрін, сөйлеу тәсілін менгерту;

- Оқушылардың логикалық ойлауының бір ізді болуын қалыптастыру;

Коммуникативтік, практикалық бағыт бойынша:

- Оқушыларға тіл нормаларын мәнгерту;

- Тілдік сауаттылығын арттыру;

- Оқушылардың тілдік - эстетикалық талғамдарын қалыптастыру;

- Этикет нормаларына сай тіл мәдениетін жетілдіру;

- Сөйлеу әрекетіне қажетті заңдылықтар мен талаптарды менгерту;

- Шығармашылық қабілеттерін дамыту;

- Қарым-қатынас талаптарына сай іс-керліктерде қолдана білу;

- Пікірталас түрлеріне сай сөз қолдану біліктілігін қалыптастыру;

Бұл міндеттердің жузеге асырылуы тілдік білімнің (мұның қай - қайсысы да тіл арқылы баланың логикалық ойлауын дамытуға, қарым-қатынастың дағдыларын же-

тілдіруге, сөз әрекетінің түрлеріне) қатынасты машиқтануына әсерін тигізді.

Бұл қағидаларды өз оқу - әдіс, іс-тәжірибелемде үнемі естен шығармай, пайдалы жақтарын көруге тырысамын.

Жаңа ақпараттық технологиялармен қатар, өз сабагымда интербелсенді оқытуды пайдалана отырып, ойын әдіс-тәсілін қолданамын. Ойын арқылы ұстаз қойған мақсаттарына жетеді деп ойлаймын. Ойынға қатысушы оқушылар мұғалімдермен өзара қарым-қатынастарын көтереді, әрі өздерінің қабілеттерін тексеруге мүмкіндік тудырады, сонымен қатар ұйымдастыру қабілеттерін арта отырып сабак кезінде қуаныш сезімін оятады. Оқу үрдісінде тиімді ойындардың бірі төмөндеғідей:

1. Рөлдік ойындар.

2. Іскерлік ойындар.

А) Іскерлік оқу ойындары: саяхат ойындары; блиц ойындары.

Ә) Өндірістік ойындар.

Рөлдік ойындар - интербелсенді әдістердің тиімді бір түрі. Рөлдік ойындар екіге болінеді:

1. Әрбір окушы рөлде ойнайды.

2. Окушылардың шағын топтары рөлде ойнайды.

Іскерлік оқу ойындарға келсек, мысалы, сабак тақырыбы бойынша жазылған сценарийлерге қысқа жағдаяттар ойнау. Ал саяхат ойындарында оқушылар күнделік жүргізеді немесе достары мен туыстарына хат жазады. Блиц оқу ойындары туралы айта кетсек, олар шағын ойындар, окушылардың нақты біліктері мен дағдыларын дамытуға бағытталады. Мынадай түрлери болады: фотосуреттерді баяндау (отбасы мүшелерін, достарын, өз үйінді, бөлменді), сұхбат алу (мерекелер тақырыбы бойынша), шындық детекторы (дұрыс, қате), т.б. Өндірісті ойындарда әлеуметтік және экономикалық маңызы бар құрделі мәселелерді шешуге болады. Мысалы, «Қоршаган орта немесе қоқысты қайта жіберуге болады.» деген тақырыптарда.

Шетел тілін оқыту әдістемесі бойынша ойындарды екі түрге болуға болады. Олар: дайындық ойындары және шығармашылық ойындары. Дайындық ойындарына грамматикалық, лексикалық, фонетикалық және орфографикалық ойындар жатады.

Грамматикалық құрылымдарды есте сақтау

қындау және оқушыны жалықтырып жібереді. Сол себептен ойын бұл тапсырманы женілдетеді. Мысалы, затты тығып қойып, ағылшын тілінде «Менің көзілдірігім қайда?» немесе «Мынау не?» деп сұрап қою. Сөз орын да есте сақтау оңай емес болғандықтан, ойын ойнатқан жөн деп есептеймін. Мысалы, «Домино», «Бинго» ойындары, қызықты геометриялық фигуралады сызып, оның әр бүрышына сандарды немесе әріптерді эстетикага сай, ретсіз жазып қойып, атап беру. Фонетикалық ойындар сөзді дұрыс айтуға арналған. Ал орфографикалық ойындардың мақсаты сөзді катесіз жазу.

Әдеттеңдік ойынға оқушылар 2-3 топқа бөлінеді. Бұл ойындарға дайындықтың қажеті жоқ, тек қана оқушыларды ойынның шарттарымен таныстырымын. Бұл ойындарды шығармашылық ойындардың қатарына қосуға болады. Сонымен қатар әртүрі викториналар, жағдаяттар, берейін ринг, рол ойындарын, мысалы, «Жұлдызды сәт», «Таңғажайып алғанында», «XXI ғасыр көшбасшысы» ойындарын өткіземін. Ойындардың бәрі дамыту ойындарына жатады.

Ең бастысы, белгілі бір нәтижеге жету үшін сабакқа үздіксіз дайындаламын, көп ізденемін, тиімді жолдарын тауып, оқушыларға дәріс беруге ынталмын.

Мектептерде ағылшын тілін оқытудың негізгі элементтерінің бірі - сөздік жұмысын жүргізу. Ол оқушылардың сөздік корын байытуда ерекше орын алады. Оқушының сөздік корын тексеру әдістері бар. Олар мыналар.

1. Әңгімелесу, әңгіме құрату - өзін қоршаган орта туралы: үй іші, мектебі, сыйныбы, ата-анасы, оку-құралдары, т.б.

2. Окушының күнделікті жиі пайдаланатын заттарын көрсету арқылы оны атату (ким-кешек, ыдыс-аяқ, үй жиназдары т.б.).

3. Сөзді түсініп айту дәрежесін тексеру (таныс емес заттарды көрсету, т.б.).

Сөздік жұмысын ұйымдастырудың басты қағидасы - оқушының лексикалық материалды белсенді түрде менгеріп, сөйлеу тілінде оларды бекітіп, сөйлеуде белсенді түрде қолдана білуге үртету негізінде қалыптастыруды жүзеге асырамын.

Сөздік жұмысын ұйымдастырудың

қағидаларын біліп алу қажет. Олар игерілуге, білуге қажетті сөздер, жиілік, ахуалдың - тақырыптық негізінде сөз ірітіледі. Ағылшын тіліндегі сөздер тек лексикалық түрінде ғана окушыға менгеріп қоймай, ол лексика-грамматикалық бірлікте іске асырылу қажет. Мысалы, «окушы, оқы, кітап» деген сөздерді жеке бермей, оны сөз тіркесімен берген жөн. Бұл сөздік жүргізудің бір қағидасты болып саналады.

Ұстаз жан-жақты ізденісті қажет етеді». Нашар ұстаз шындықты қайталауды, жақсы ұстаз сол шындықты іздел табуға үйретеді» деп ұлы ойшыл А. Дистерверг айтқандай, ұстаз еңбегінің қырсыры мол, қын да жауапты. Өз білімімді үздіксіз көтеріп, үнемі ізденіс үстінде боламын деген үміттемін.

Қорыта келгенде ағылшын тілі сабакында компьютер және т.б. жаңа ақпараттық құралдарды пайдалану заман талабы. Жаңа замандағы - Жаңа Қазақстандық дамып келе жатқан қадамында оқу процесінә жаңа ақпараттық технологияларды енгізуі де, келешекте ком-

пьютер заманы болатынына көз жеткізеді.

ӘДЕБІЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы: Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы, 2006 ж., наурыз.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. –М.: Просвещение, 1972. -315с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. -192 с.
4. КР «Білім туралы» заңы, 2007.
5. Сыныптағы тәрбие, №2. 2009.
6. Қазақстан мектебі №2, 2009.
7. Дмитриева Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет // М., ИЯШ, 1998
8. Кушний А. Язык и национальная безопасность. Народное образование, №2, 2001

УДК 811.111: 004

COMPUTER-ASSISTED VOCABULARY ACQUISITION AND ITS EFFECTIVE USING

Maximova X.

Today, computer and Internet technologies are valuable tools to assist in learning a second language, including its vocabulary. Today, computers and Internet creates a new language learning environment. The effects of computers and multimedia in language learning have been discussed for some time by practicing educators, parents and related people who want to know whether technology in language learning is more effective for teaching and learning a second language than the traditional environment and methods (Good fellow, 1994).

Learning a second language is a daunting task, involving mastering a sound system, grammatical and syntactical forms, and vocabulary. The acquiring of new vocabulary becomes one of the most important tasks as one strives for fluency, and vocabu-

lary remains to be the passport to a language, whether native or non-native. A child's ability to learn new words is nothing short of phenomenal. For example, an 8-year-old child learns about 3600 new words per year. By the time that same child reaches full adulthood, this fast pace of learning has fallen to the leisurely cruising speed of only 20 new words per year.

This has implications for vocabulary practice. Letters, sounds, words, chunks, grammatical structures need to be spread out and built up from noticing, to recognition to production. Of course, the number of words that are important to a person may depend upon the learner and his occupation and goals. A doctor is going to need a much more extensive vocabulary than a truck driver. But children in junior school need

first to concentrate on the high frequency words, notions of everyday life in order to have enough knowledge to speak, communicate, and express the simple needs. But how the computer technology can assist this process?

The literature on computer-assisted learning does not provide a clear picture of the value of the vocabulary learning. Nevertheless, computers and video editing technology offer teachers the opportunity to present pictures, video, and hyperlinked glosses, short explanations of terms that may be unfamiliar to students to enable learners to make associations with new vocabulary and facilitate learning.

A systematic framework for vocabulary development can be considered by choosing the learners' proficiency level. In general, emphasizing explicit instruction is probably best for beginning and intermediate students who have limited vocabularies. Also, because of its immediate benefits, dictionary training should begin early in the curriculum. There are seven main principles of more efficient computer-assisted vocabulary acquisition.

The first principle is providing opportunities for the incidental learning of vocabulary. In the long terms, most words in both languages, first and second, are probably learned incidentally, through extensive reading and listening. Several recent studies have confirmed that incidental vocabulary learning through reading does occur. Although most research concentrates on reading, extensive listening can also increase vocabulary learning. Some researchers concluded that learning vocabulary from context is a gradual process, estimating that, given a single exposure to an unfamiliar word, there was about a 10% chance of learning its meaning from context. Likewise, learners can be expected to require many exposures to a word in context before understanding its meaning.

The incidental learning of vocabulary through extensive reading can have a great advantage in language curriculums and learners at all levels, from beginners to the advanced students. The role of graded (i.e., simplified) readers is to build up the students' vocabulary and structures until they

can graduate to more authentic materials. Low proficiency learners and beginners can benefit from graded readers because they will repeat the words of the high frequency vocabulary. Nowadays many students may never have done extensive reading for pleasure, it may be much useful to devote some class time, from 15 to 20 minutes, to silent reading. Most of the reading should be done outside of class when students develop the ability to read in a sustained fashion. With the development of the modern technologies, the incidental learning of vocabulary became more available with the introduction of the Internet, where we can find texts of classic authors, which are appropriate for incidental learning and varied for the particular student age.

The second principle lies in diagnoses which of the 3,000 most common words learners need to study.

Knowing approximately 3,000 high frequency and general academic words is significant because this amount covers a high percentage of the words on an average page. But it is better to start from the minimum 200 high frequency words for junior school students and only then enlarge their vocabulary step by step. The programs developed for this purpose will help in choosing the vocabulary, because commonly they are already supplied with necessary words. The purpose of the teacher is to estimate vocabulary size of students and select the appropriate program level for them, taking into consideration their age and knowledge.

The third principle consists of providing opportunities for the intentional learning of vocabulary.

Intentional learning through instruction significantly endows to vocabulary development. Explicit instruction is particularly essential for beginning students whose lack of vocabulary scant their reading ability. But how beginners can learn enough words to learn vocabulary through extensive reading when they do not know enough words to read well? The solution is to have students supplement their extensive reading with study of the 3,000 most frequent words until the words' form and meaning become automatically recognized. The first stage in teaching these 3,000 words commonly be-

gins with word-pairs in which a foreign word is matched with a translation. Concerning the age of the students, the number of words can be smaller or bigger.

Translation has a necessary and useful role for learning, but it can be an obstacle in learners' progress. Weaker learners or beginners require more time when using a foreign language context and are slower to use syntactic information. The junior students demand translation of words they learn to facilitate their acquisition. In choosing the best software for this stage of vocabulary learning, the teacher should bear in mind that the program must be provided with the language-pack. Otherwise the students would not be able to understand the meaning of the target words.

Vocabulary lists can be an effective way to quickly learn word-pair translations. For effective learning the students should have the opportunity to control the order in which they study the words, and the program must provide the students with vocabulary cards or images with additional information about the word. When teaching unfamiliar vocabulary, teachers need to consider the following:

Learners need to do more than just see the form. They need to hear the pronunciation and practice saying the word aloud as well. The syllable structure and stress pattern of the word are important because they are two ways in which words are stored in memory. So the programs must include audio element to facilitate the role of a teacher and possibly verify the pronunciation.

It is more effective to study words regularly over several short sessions than to study them for one or two longer sessions. As most forgetting occurs immediately after initial exposure to the word, repetition and review should take place almost immediately after studying a word for the first time. For this reason it is better to choose vocabulary software less time-consuming, but with the capability of changing the time fixed for each vocabulary set.

Study 5-7 words at a time, dividing larger numbers of words into smaller groups. Generally the vocabulary programs are supplied with the particular number of target words depending on the age of the

students. Nevertheless, the task of a teacher is to control the number of words in each set of the program.

Use activities like the keyword technique to promote deeper mental processing and better retention. Associating a visual image with a word helps learners remember the word, so the teacher has to control the software. Nowadays almost all of the programs are using colorful pictures and even videos.

A wide variety of information can be added to the cards and pictures for further elaboration. Newly met words can be consciously associated with other words that the learner already knows, and this word can be added to the card. Also, sentence examples, part of speech, definitions, and keyword images can be added.

The next, fourth principle stands for providing opportunities for elaborating word knowledge.

Simply knowing translations for foreign words does not guarantee that they will be successfully used in a context, because knowing a word means knowing more than just its translated meaning or its synonyms. Teachers should be selective when deciding which words deserve deeper receptive and/or productive practice as well as which types of knowledge will be most useful for their students. Many of the 2,000 high frequency words would be good candidates for exercises that elaborate upon both receptive and productive knowledge. The programs and on-line resources now consist of the sets of high frequency words, divided for the use in the particular student age. Each program or on-line presentation has about 200 up to 1000 words. The teacher should begin with the smaller groups, available for beginners, and to continue working with the program set by set.

Elaboration involves expanding the connections between what the learners already know and new information. One way to do this is to choose new words from the surrounding context and to explain their connections to the recently learned word. In addition to presenting this new information, teachers should create opportunities to meet these useful, recently learned words in new contexts that provide new collocations and

associations. The vocabulary acquisition software is the best way to deepen students' knowledge of words, as long as it gives the students the situations in which they can use the target vocabulary, and chooses the words connected by context for future acquisition. The basic exercises include sorting lists of words, generating derivatives, inflections, synonyms and antonyms of a word, combining phrases from several columns; matching pictures to a word, which goes for young students or beginners in foreign language learning; matching parts of collocations using two columns; and playing collocation crossword puzzles or bingo. The last task will be very effective among the junior students.

The fifth principle is provision of opportunities for developing fluency with known vocabulary.

Fluency building activities recycle already known words in familiar grammatical and organizational patterns so that students can focus on recognizing or using words without hesitation. Developing fluency overlaps most of all with developing the skills of listening, speaking, reading, and writing, so giving learners many opportunities to practice these skills is essential.

Students read texts on a computer using a standard headset and microphone. Through proprietary speech-recognition technology, the software is able to "listen" and recognize when readers hesitate or make mistakes on specific words. The task of the teacher in this situation is the same with the program. When a student struggles, the program assists or corrects the reader by repeating the word clearly while creating a record of it for the teacher to review. Vocabulary assistance and comprehension questions are other features of the program. When students do not know a word's meaning, they can click on it for a context-sensitive definition, pronunciation example and photographic memory aid. As the students read, comprehension questions are presented to ensure understanding. Students can also have the stories read to them, and compare the model with their own version to improve pronunciation and intonation. The task of the teacher is to choose the appropriate and interesting texts for junior school students to

practice fluency.

The sixth principle lies in experiment with guessing from context.

Guessing from context is a complex and often difficult strategy to carry out successfully. To guess successfully from context learners need to know about 19 out of every 20 words (95%) of a text. Although this strategy often may not result in gaining a full understanding of word meaning and form, guessing from context may still contribute to vocabulary learning. Just what is and is not learned will partly depend on text difficulty as well as the learners' level.

However, given the continuing debate about the effectiveness of guessing from context, teachers and learners should experiment with this strategy and compare it to dictionary training. Guessing from context is initially time consuming and is more likely to work for learners that are more proficient. A procedure for guessing from context begins with deciding whether the word is important enough to warrant going through the following steps. This decision is itself a skill that requires practice and experience. Teachers can assist learners by marking words which learners should try to infer before using other sources as well as by providing glosses. The vocabulary acquisition programs can facilitate this process according to the age of the students by giving hyperlinks on the words they need to notice.

Once learners decide that a word is worth guessing, they might follow a five-step procedure:

The first step is to determine the part of speech of the unknown word. Then the students should look at the immediate context and simplify it if necessary. The third step is to look at the wider context. This leads to examining the clause with the unknown word and its relationship to the surrounding clauses and sentences. After the students determine the context they should guess the meaning of the unknown word. An only then may they check that the guess is correct, using the help of the hyperlinked text or the teacher consultation.

In step 5, the guess needs to be the same part of speech as the unknown word. Moreover, the learner should try to see if the unknown word can be analyzed into parts

(unlock becomes un + lock) and to check if the meaning of the parts matches the meaning of the unknown word. Finally, the guess should be tried out in the context to see whether it makes sense, and a dictionary may be consulted to confirm the guess. In the case of a wrong or partially correct guess, it is important for learners to reanalyze how the "correct" answer is more appropriate in the context. Finally, I.P. Nation suggest practicing this strategy as a class rather than as individual work, it can be demonstrated on the media-board or a whiteboard to brainstorm the definition by circling the unknown word and drawing arrows from other words that give clues to its meaning.

The last principle is examination of different types of dictionaries and teaching students how to use them.

All students were seen using the online dictionary on several occasions. Moreover, all students who participated in student-student interviews explicitly mentioned using the online dictionary, if for no other reason than the nature of the guide questions in these interviews.

Bilingual dictionaries have been found to result in vocabulary learning. Compared to incidental learning, repeated exposure to words combined with marginal glosses or bilingual dictionary use lead to increased learning for advanced learners, but also help the beginners in the process of vocabulary acquisition. Bilingual dictionaries did result in vocabulary learning unless the unfamiliar word had numerous entries, in which case the dictionaries may have confused learners. Finally, a bilingual dictionary may be much more likely to help lower proficiency learners in reading comprehension because their lack of vocabulary can be a significant factor in their inability to read.

Bilingualized dictionaries may have some superiority over traditional bilingual or monolingual dictionaries. Bilingualized dictionaries often do the job of both a bilingual and a monolingual dictionary. Whereas bilingual dictionaries usually provide just a synonym, bilingualized dictionaries include definitions, synonyms and sentence examples. Bilingualized dictionaries were found to result in better comprehension of new

words than either bilingual or monolingual dictionaries. A further benefit is that they can be used by all levels of learners: advanced students can concentrate on the English part of the entry, and beginners can use the translation. For beginners, teachers may want to examine the bilingualized English-Russian Abbyy Lingvo Dictionary, which includes Russian translations, definitions, and examples, as well as pictures and grammatical forms for beginners.

Electronic dictionaries with multimedia annotations offer a further option for teachers and learners. Unfamiliar words were most efficiently learned when both pictures and text were available for students. This was more effective than text alone or combining text and video, possibly because learners can control the length of time spent viewing the pictures. Many authors suggest that, because computerized entries are easier to use than traditional dictionaries, students will be more likely to use them.

Finally, training in the use of dictionaries is essential. Unfortunately, in most classrooms, very little time is provided for training in dictionary use. In addition to learning the symbols and what information a dictionary can and cannot offer, learners may need extra practice for words with many entries. Furthermore, learners need to be taught to use all the information in an entry before making conclusions about the meaning of a word. The learners' attention should also be directed toward the value of good sentence examples, which provide collocation, grammatical, and pragmatic information about words. Finally, teachers should emphasize the importance of checking a word's original context carefully and comparing this to the entry chosen because context determines which sense of a word is being used.

REFERENCES

1. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language // Learning vocabulary in another language. - 2001
2. Pelletreau T.R. Computer-Assisted Vocabulary Acquisition in the ESL Classroom// University of Pittsburgh – 2006.
3. Allen V. F. Techniques in Teaching Vocabulary // Techniques in Teaching Vo-

- cabulary. – 1993.
4. Beauvois M. Computer-assisted classroom discussions in the foreign language classroom // Foreign Language Annals. - 2001
 5. Hulstijn J.H., Hollander M., Greidanus T.

Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words // The Modern Language Journal.-1998. – No 3.

УДК 811.111: 004

COMPUTER TECHNOLOGIES AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Kapitsa A.

The world community has developed the processes of global informatization of all areas of public life. Information on the level of technological development and its rate depends on the state of the economy, quality of life, national security and the government's role in the world community. In all developed countries and many developing countries are intensive processes of informatization education. Ways to improve the effectiveness of general education are developed, to invest more in the development and implementation of new information technology. More fully manifest tendencies of usage the distance learning education are increased as the major components of the emerging open education.

Nowadays it is generally accepted that the present system of education with the advent of the Internet due to the intensive development of the potential of new information technologies has entered to a new phase of its development. The relevance of the research today is to improve the didactic theory as applied to the new educational environment. The main efforts of both the or istsand practitioners of education are concentrated in distance education (DE) and related organizations of all distance operation types. The distinction between these terms is semantically significant, which has been repeatedly emphasized by several researchers: as learning the or istsand practitioners. It defines the circle of teaching materials, teaching method sand forms of organization of distant cooperative activities which must be used to achieve the desired goal- to teach and to learn.

From the mid 90's, in Kazakhstan the process of global computing began, including

schools, which were opened new perspectives of distance education with the help of computer networks (Local Area Network and World Area Network) (1. 176). Since the society is on the way to becoming an information society, then all of its components, including education, have come to use information technology fully. Potential of information technology (i.e. the use of computer sand the Internet) allows us to go to a new, more advanced stage of development and provides anew and even more opportunities for learning that are not available in the early stages of distance education.

Distance education - it is not a synonym for correspondence education, because here provides constant contact with the teacher, other students in information class, simulation of all types of full-time study, but with specific forms. Therefore, experts require a theoretical study, experimental testing, and serious scientific research. Unfortunately, at the moment in Kazakhstan there is a clear shortage of such work, which contributes our gap with the developed countries of the West, primarily the U.S.

Interest in distance education is emerged by reports of dynamic growth of distance education abroad. The concept of distance education is borrowed from the English language and from practice of education in the UK, Canada and especially the United States, where not only the term of Distant Education, but also the abbreviation DE have become resistant and do not require the explanation. In foreign practice, the concept of distance education covers a variety of models, methods and technologies, in which the teacher and

student are separated in the space; they are in different places (classrooms, schools, districts, cities and even countries) (2, p. 183).

Distance education is a complex historical phenomenon, passed a number of phases of the development and developing in the partially alternative strategies. In Kazakhstan today there is almost all this variety of phases and development strategy. Kazakhstan inherited from the Soviet times outdated system of correspondence education. In the 90's the market demand for distance education was emerged, many universities suggested such kind of services. However, there were not sufficient financial, material, technical and human resources to develop high-tech form before they had to return to the correspondence DE. The trend is partly preserved to this day. Lacking the capacity to deploy a high-tech systems, universities often use the term "distance education" to promote their version of correspondence or distance learning, little different from the traditional.

The direct involvement of the state in shaping the new generation to these years could not carry a large scale. The lack of budget funding is not allowed to carry out the Development Program to the appropriate level. However, the State has contributed to the accumulation of the prerequisites for the development of modern forms of DE. The unprecedented efforts were made to inform education. The policy of openness and desire to enter Kazakhstan in the global educational environment contributed the acquaintance with the experience of the developed countries, open scientific and business relations, and widespread the Internet. Provided autonomy and academic freedom to universities in a market economy had led to the development of the initiative and business qualities of a new generation of universities leaders.

Under the circumstances, the developing of high-tech form of distance education began in cooperation with Western educational institutions, businesses, investors and sponsors, with the involvement of their own extra-budgetary resources of universities. It is allowed to a number of universities make a breakthrough approach to the current level of DE. In recent years a movement is formed in which the active part for many dozens of universities has set a goal of creating competitive

systems.

Distance education abroad, particularly in the U.S., is now a new and very important phase of its development. After a relatively long period of constant stability in the sense of changing the essential technologies and teaching methods, and a relatively recent period of major changes as a result of a variety of new media (video, computer telecommunications) the distance education is entered in the phase of integration and convergence of technology. This has had a significant impact on the practice of teaching. Among the key trends in the DE it is stated the following:

- Simultaneous deployment (increasing diversity) and the convergence of technologies;
- Changes in the relationship between teachers and students;
- Change in the relations between schools;

- The emergence of stable traditions.

At the present stage of distance education development the creation of new information technology (NIT) has brought the process of e-learning to a new level. Almost all of them are digital. NIT includes hypermedia program that allows the student to control the order of the array information development and databases which are available through the Internet and other networks, and even integrated data sets that sooner or later will give the student an opportunity to connect to the video, audio materials, databases, and other software directly from home or work.

Distance learning has become ever more multi-compartment. Inevitably connect becomes more and more media transfer of educational information as essential ways of teaching courses, both within a particular course, and in interdisciplinary connections. This obviously will affect the principles of the course development and DE curriculum planning, which goes beyond the traditional "problem of delivery."

The multi-compartment of distance education effects on how schools manage their resources. Previously, schools focused on the technical side of training, such as courses were based on the use of printed materials and television programs. Now this approach is justified. Distance education now focuses on the flexible needs of students in the courses. On

the other hand, the explosion of technological innovation changes the understanding of the nature. DE now includes so different things, even diametrically opposite approaches as self-study and training in the extended (virtual) audience. Now DE is determined not so much by the carriers and means of delivery as the nature of interaction partners in learning.

With the increasing complexity and expansion of technology the number of organizations and agencies involved in this process is growing in DE. Technology is becoming a part of the infrastructure of educational institution: now with equal attention should be considered projects, including not only the research and / or administration, and teaching. Hence, there is a wide community of entities interested in investing in educational technology.

Although distance education has over a century of history, DE term is not in use for more than ten years. Some believe that distance is not a specific approach to learning, but rather a reflection of the deep currents and changes in the educational paradigm. In this sense DE term serves only to label these changes. Within a few years, this label will sink into oblivion, as the mechanism of new relations and new technology is already running, and they soon will inevitably merge with the main stream of development education. Currently DE and higher education are in the process of adapting to the changes taking place in society. New infrastructures come to define the essence of educational environment in the same way as when the emphasis in classroom and campus led to the concept of training time. Redefinition of the education role, it now less depends on geographic location and more from the interests of communities, which are designed to meet the educational institutions through training and re-training of young and old staff members.

This trend is expressed in the near future in the mass processing of training programs. New DE technology evaluates the progress of students "on the results," and, consequently, builds programs for the issuance of the actual results. Thus, distance education will give students the opportunity to be autonomous knowing the subject; and will significantly change the usual teacher-student relationship. Moreover, new technologies,

media and methods will clearly define the goals and objectives of education that have long meant only, namely the preparation of decisions, actions in uncertain problem situations, the development of values, intercultural interaction and communication. All this can become a reality with the introduction of methods before.

Distance Education came out of the last decade as a serious contender for the change of the whole higher education. The depth of this change is determined by the trends in the use of technology, changing the relations between schools, between schools and pupils in the emergence of new activities within the schools. The current situation offers schools an unprecedented opportunity to create an educational environment where technology will be primarily oriented to the needs of learners.

Distance education removes many psychological problems associated with communication students; allow them to be more candid. Ability to work on your thoughts helps students fix errors in communication. Open and distance modalities certainly expands worldview students to planetary level. Territorial remoteness of all countries and continents is no longer an obstacle training and fellowship for those who are beginning to work with e-mail or number the Internet system. Therefore, in order to motivate, not to scare the future to-student is necessary that:

1) The learner was able to select relevant information and convenient tool of its receipt;

2) In the "introductory lectures in the subject" are prospects (subject) application for which it is studied and its priority in the life of the future specialist;

3) The presentation of the tasks and ways to work around them are understandable and accessible to users who do not have special knowledge of computer technology and software.

Besides DE as a form of training allows the student to communicate with any part of the world (if it is connected to the Internet), thus giving him a strong incentive to learn foreign languages, because only they can fully use the opportunities to acquire new knowledge, which provides up to. Consequently, the study of foreign languages is an essential

component before and without these component capabilities to a much narrower. Any presentation of educational material is currently easy to implement. Some of the work is with video in real time, but they successfully overcome with sufficient speed telecommunications links, which have recently increased very much.

If we leave aside the relatively expensive type of Distance education as video conferencing, which, in fact, are nothing more than a simulation of the real contact teachers and learners (students), it is clear that the basic information load during training are training materials (with all the features of their review and comment), and a system of computer simulation experiments. These elements are the base for the formation of a learning environment, and thus is a computer learning environment, in our view, the basis of distance learning in general.

Overall, the analysis of the available research shows that despite significant progress emerging in recent studies of the process of distance learning, including distance learning

foreign language, the quality of graduates in the current social and educational situation has not yet found a proper evaluation of the science. Poorly developed methodological aspect of foreign language teaching in daily educational policy educational institution needs more and more obvious in theory and in practice.

REFERENCES

1. Полат Е.С. Дистанционное обучение на базе компьютерных телекоммуникаций // Дистанционное обучение - МЭСИ, М, 1998.
2. Thompson M. (ed.). Internationalism in distance education: a vision for higher education. Conference proceedings, Selected papers from the first International Distance Education Conference, Pennsylvania State University, June Thach, E.C. Murphy, K.L. Collaboration in distance education: from local to international perspectives. In: American Journal of Distance Education, vol. 8, no. 3, 1994, pp. 5-21.

УДК 811.111: 004

INTRODUCTION TO WEB 2.0: CONTENT FOR TEACHING/ LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Alexandrova Y.

Today the Internet finds way into all spheres of social life. In the conditions of world globalization, information technologies development leads to formation of new ways of the Internet using [18; 1]. Nowadays in many countries there is a tendency of consecutive and steady movement to prepare information society which is urged to create the best conditions for the maximal self-realization of every learner. The main reasons of this process are intensive development and telecommunication technologies and creation of developed information and educational environment. The Internet technologies are less expensive in use, high-speed, resource-saving, and also allow providing extensive access of a vast number of users at the same time. Moreover, the changes in access and speed of connection are accompanied with computer pro-

gramming management and development. In this regard it is possible to note that transition to information society presupposes deep connection between three components: information, information technologies value and social and structural changes [19; 2]. Besides, there is one more constituent of globalization process. As Tsui and Tollefson mentioned "globalization is effected by two inseparable mediation tools: technology and English to respond to the rapid changes brought about by globalization" [17; 5]. Put it differently, information technologies and English are two paramount aspects of modern life that influence on societal and political changes.

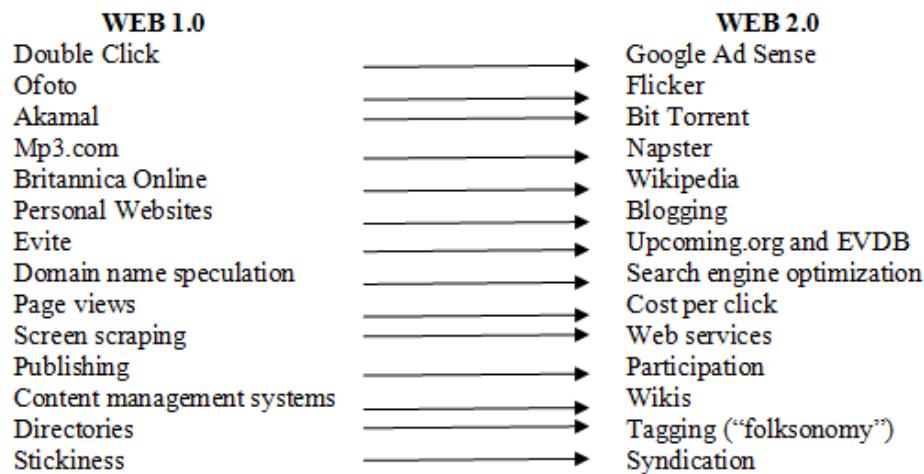
These factors create the need of joint use of the Internet resources. So Web 2.0 technologies favor the development of new version of the Internet usage which motivates

users to upload their information to network. The opportunities of the Internet in language instruction are defined by its possibility to imitate people's speaking and mental activity, to convert text information and to reproduce particular aspects of professional activity. Web 2.0 technologies remind one of a big corporation of knowledge which gets involved users from all over the world. However, the technologies do not only the way of furnishing with information, they also propose collaboration of interested users to form informational and communicative resources [19; 2].

For further investigation of Web 2.0 phenomenon it is necessary to learn the background of this notion. The first mention of this term was in January 1999. Darcy Di Nucci, a consultant on electronic information design, first wrote in her article called "Fragmented Future": "The Web we know now, which loads into a browser window in essentially static screen fuls, is only an embryo of the Web to come. The first glimmerings of Web 2.0 are beginning to appear, and we are just starting to see how that embryo might develop. The Web will be understood not as screen fuls of text and graphics but as a transport mechanism, the ether through which interactivity happens. It will [...] appear on your computer screen, [...] on your TV set [...] your car dashboard [...] your cell phone [...] handheld game machines [...] maybe even your microwave oven." [5]. She believed that in future web will be concentrated on how the structure of main information and mechanism of hyperlinking applied by HTTP would be used by a vast of platforms and devices. The term of Web 2.0 refers to the next variant of the web that does not connected with the pre-

sent definition of the notion. Until the year of 2002 there is no any evidence of it. Some scientists studied the concepts associated with the term where, as Scott Dietzen maintained, "the Web becomes a universal, standards-based integration platform"[5]. John Robb wrote: "What is Web 2.0? It is a system that breaks with the old model of centralized Web sites and moves the power of the Web/Internet to the desktop."

In 2004, the popularity of this notion increased because of O'Reilly Media and Media Live hosted the first Web 2.0 conference. In their introductory speech, Tim O'Reilly and John Battelle highlighted their definition of the "Web as Platform", where software applications were created upon the Web as opposed to upon the desktop [14]. The only cause of this transition, they said, is that users are creating their business by themselves. They asserted that the activities of customers producing the content of a programme by adding audio and video files, photos, or articles could be applied to make it fuller and more substantial. So in 2005 the term became well-known as a joint project or environment in which customers have the chance to contribute to an increasing knowledge base, take part in online communities, and also contribute in the evolment of web-based tools. Michael Gorman, former president of the American Library Association, decries the movement towards a user-controlled Internet as "a world in which everyone is an expert in a world devoid of expertise" [2; 14]. Furthermore, O'Reilly and Battelle compared Web 2.0 technology with its "predecessor" named Web 1.0 [5]. There are evident differences between the very notions and undoubtedly supremacy of Web 2.0:



Furthermore, these more developed groups of applications are easy to handle and emphasize user participation. These Web 2.0 applications share the following characteristics:

1. Power to the user. Web 2.0 technologies are fully related to users. Whereas Web 1.0 applications were prevailed content presented by static pages, Web 2.0 has popularized the web by prioritizing user-generated content, ownership and social connectivity. In an interview with Stephen Reiss of Wired magazine [13] on News Corp's acquisition of My Space, Rupert Murdoch stated that “to find something comparable, you have to go back 500 years to the printing press, the birth of mass media... Technology is shifting power away from the editors, the publishers, the establishment, and the media elite. Now it's the people who are taking control.”

2. Harnessing collective intelligence [13]. Web 2.0 apps recline on interactivity and user-generated content. According to James Surowiecki's approach called 'wisdom of crowds', Web 2.0 applications can be concerned as “foothold” for public power. One of the examples of this can be del.icio.us, a system of collective bookmarking online, which is possible to apply for user-made metadata, so called 'folksonomies', to organize the web.

3. "Web as a platform" [13]. Instead of useless and pointless using the web as source data, Web 2.0 users can start various Internet applications in their browsers. These applications, such as wikis, blogs, and aggregators, have a involved feature, which induce users to edit, add or just rehash content (mashups). The

main point is microcontent. It contains microblogging such as twitter, blog posts, podcasts, wiki edits, news feeds, photos all of which can be modified using web feeds (RSS, Atom) or AJAX-based apps. The common examples are Facebook applications (permitting users to import data into their profile), and dedicated aggregators, for example Pageflakes or SuprGlu.

It's important to note that the today's students will be settled down to Web 2.0 applications. These 'digital natives' are likely to use an email, social networking accounts, instant messaging, mobiles, VOIP, blogging and virtual identities, systematically, without any difficulties. Nevertheless, many 'digital immigrants' can also be very active in social networking sites, blogging communities and virtual world. Language instructors can motivate using these increasingly familiar tools, those are networking, blogs, podcasts, wikis to grant access to authentic language sources. These sections will find out how these technologies can be applied improving the process of language-learning.

Whereas language learning websites using Web 2.0 may provide great promise for second language education, there is a lack of research on how nowadays people use these sites for both learning and social interaction purposes. A lack of research may be also observed on the pedagogical and technical usability of these sites and how future learners could use these sites to develop their own language learning abilities. Lomicka and Lord claimed that research investigating foreign language acquisition through the use of Web

2.0 technologies is only initial stage to emerge, and research is lacking both from theoretical and empirical perspectives [11].

Not only users are given more alternatives to participate at a developed level, the quality and even the survival of Web 2.0 tools such as wikis, blogs, social networks, and mashups, are largely dependent on the quality and authenticity of the contributions of the users. Blogs are considerably made up of user-created content, wikis allow multiple users to contribute to a base of growing knowledge, and social networks permit users to develop online communities of shared interests.

Many instructors are discovering how Web 2.0 tools could provide students with opportunities for greater learner control, active construction of knowledge, and access to collaborative learning environments. Using Web 2.0 technologies in the classroom may give teachers different way of achieving the latest generation of learners who are already heavily involved in the Web 2.0 world outside of the classroom. The Web 2.0 may provide essential connections between the learning resources and materials and students, as well as give power to students to simultaneously develop educational knowledge and content [12; 9].

The Web 2.0 is starting to play a role within the more formal learning environment of foreign language classrooms. The writing, reading, speaking, and listening skills and needs of language learners may need a specific type of pedagogical design of educational tools. Interactive, user-developed content within Web 2.0 tools may provide real speaking and listening skills not provided by static Web 1.0 learning tools. For instance, a university survey of multiple disciplines was conducted to rate the students' satisfaction with their course websites [7; 15]. The learners had the lowest satisfaction with their traditional course website. Some students had a reason for the low scoring as "A Web site can't answer questions like "How do you pronounce...?" [7; 3]. The course website was not meeting the language learners' need for feedback and interaction in a new language. Possibly this will for input and the associated need for access to aspects of the foreign culture may be addressed by a more collaborative environment provided by Web 2.0 technologies.

Godwin-Jones refers to specific exam-

ple of teachers using the Web 2.0 technologies in the classroom to facilitate language learning; instant messaging tools are being incorporated for interaction based on texts with native speakers and downloadable podcasts are being created at the disposal of students for listening skills and recognition of words. Web-based gaming environments can provide a space for students to assume an online identity and interact with others in the foreign language. Many of these tools are just in the starting stages of classroom integration, but foreign language instructors are beginning to find a use for Web 2.0 tools within the classroom [3]. Further research is needed on how to evaluate these types of tools usage for language learning purposes.

Usability testing is a method of evaluation commonly used to check the general ease of software and websites usage for final users. Recording and observing the way users interact with a website allows researchers to discover issues that help or prevent users' attempts to achieve specific individual goals [9]. Many researchers are discovering the usage of some techniques to determine how usable a site is for learners could be also be used to determine learn ability of an educational site for learners [13]. Out of this interest in usability, as it could apply to educational websites and software, has grown the notion of "pedagogical usability," as distinguished from "technical usability" [13]. Technical usability is known as the general usability of a tool for a user, that is how easily users can complete a task with the least number of obstacles. Pedagogical usability applies specifically to how usable and learnable the website is for students. Non-educational websites and software are expected to assist users do tasks as quickly as possible. Educational websites should also provide a way for learners to learn during the task, and the quickest route may not always be the best way for students to learn the content. Providing users with a direct solution to an obstacle may not be the preferred outcome when users must learn during the process [13]. A website that is technically usable may not be pedagogically usable. However, both pedagogical and technical usability are very important for language learning environments because of easy way of website using may be just as important as the effectiveness of its

learn ability [12; 3-8].

In conclusion, Web 2.0 technologies such as wikis, blogs, RSS, social networking, podcasting, tag-based folksonomies, and peer-to-peer media sharing enable interoperability and make it easier for students to connect with and learn some information from one another. “Learner-produced content” is a reminder that with the help of such supporting tools, appropriate activities empower participants and allow them to display their creativity, simplify collaboration and the production of shared artifacts. Most of the user interaction in “Web 1.0,” characterized by technologies such as bulletin boards, chat rooms, and email, was centered on conversation or dialogue, which images the participation metaphor of learning. With Web 2.0 tools the contributions of the community play a focal role, and many Web sites exist exclusively as vehicles for supporting those contributions. Educational technologies which include those that are part of Web 2.0 and outward, are best used to provide support and scaffolding for learning and reflection within the authentic, real world contexts in which knowledge construction naturally occurs. A range of learner-centered pedagogies should afford learners a real sense of agency, control, and ownership of the learning experience, and the capacity to create and distribute ideas and knowledge. To deliver such this, we should leverage the available technologies to extend and transform current practices, while keeping students and the social dimensions of learning at the foreground [8; 11].

REFERENCES

1. Balcikanli C. Web 2.0 Tools in Language Teaching: What Do Student Teachers Think? Issue 1. Article 1. 2008.
2. Gorman, M., Farkas, M., Shirky, C., & Miedema, J. (2007). Michael Gorman vs. Web 2.0. Chronicle of Higher Education, 53(44), B4-B4.
3. Gorman, Michael. "Web 2.0: The Sleep of Reason, Part 1". Retrieved 26 April 2011
4. Internet resource: web 2.0 and language learning. wikidot.com/
5. Internet resource: http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0
6. Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. The keys to usability in e-learning Web sites. Paper presented at the Networked Learning Conference 2004, Lancaster University, UK. 2004, April.
7. Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. Are language learning Web sites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15, 349-366, 2006.
8. Lee M. J.W. & McLoughlin C. Teaching and Learning in the Web 2.0 Era: Empowering Students through Learner-Generated Content. 2007.
9. Liu, M., Traphagan, T., Huh, J., Young, I., Gilok, C., & McGregor, A. (2008). Designing Web sites for ESL learners: A usability testing study. *CALICO Journal*, 25, 1-34. Retrieved October 15, 2009, from <https://calico.org/>
10. Liu, Traphagan, Huh, Young, Gilok, & McGregor, 2008
11. Lomicka, L., & Lord, G. Introduction to social networking, collaboration, and Web 2.0 tools. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networks and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos, TX: CALICO. 2009.
12. Megan S. A. & Liu M. Learning a Language with Web 2.0. Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Learning Websites.
13. Melis E. & Weber M. Lessons for (Pedagogic) Usability of eLearning System. Phoenix, AZ. 2003.
14. O'Reilly, T., 2005. What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, p. 30
15. O'Reilly, Tim, and John Battelle. 2004. Opening Welcome: State of the Internet Industry. In San Francisco, California, October 5.
16. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-4.
17. Tsui, A.B. M., & Tollefson, J. W. Language policy, culture, and identity in Asian contexts. Mahwah, NJ, 2007.
18. Ажель Ю.П. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков [Текст] // Молодой учёный. - 2012. - №6. - С. 369-371.
19. Пронина О.Г. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в вузе. // Язык и культура. – 2010. – №1. – с. 92–98.

1. **Абдуллина Люция Ильдаровна** – кандидат филологических наук, преподаватель ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – актуальные вопросы литературоведения.
2. **Александрова Елена Сергеевна** - магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
3. **Амерханова Ляйлим Бимухамбетовна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – казахская филология.
4. **Байзолдина Жайнар Сайлаухановна** - старший преподаватель, магистр казахской филологии. Область научных интересов – история казахской литературы.
5. **Белева Татьяна Сергеевна** – магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
6. **Борзенко Анна Владимировна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – межкультурная коммуникация и практика перевода.
7. **Драгун Юлия Михайловна** - учитель английского языка КГУ «Средняя школа №3» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
8. **Едильбаева Гульжан Бакытбековна** – старший преподаватель, магистр филологических наук. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
9. **Ергалиева Эсель Ергалиқызы** - магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
10. **Игибаева Маржан Муратбековна** – студент специальности «Казахский язык и литература». Область научных интересов – казахская филология.
11. **Капица Александра Александровна** - магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
12. **Кешилбаева Гульнаز Сериковна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
13. **Котова Лариса Николаевна** - кандидат филологических наук, доцент. Область научных интересов – лингвокультурология и функциональная лингвистика.
14. **Кузнецова Наталья Алексеевна** – магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
15. **Кулинка Елена Сергеевна** – преподаватель, магистр педагогических наук. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
16. **Кусайинова Гаухар Ахметхановна** – студент специальности «Казахский язык и литература». Область научных интересов – казахская филология.
17. **Кызыкеева Алма Бакытбековна** – старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов – методика изучения английского языка.
18. **Ларина Марина Владимировна** - старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
19. **Максимова Ксения Валерьевна** – преподаватель, магистр педагогических наук. Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
20. **Мельникова Татьяна Александровна** – преподаватель, магистр иностранного языка. Область научных интересов – методика изучения иностранного языка.
21. **Мукажанова Арай Мейрамбаевна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.

22. **Новицкая Юлия Васильевна** – магистр образования, старший преподаватель кафедры иностранных языков, зав. кафедрой «Иностранные языки». Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
23. **Нурланова Эсем Нурланкызы** – старший преподаватель, кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Педагогики и психологии». Область научных интересов – история казахской литературы.
24. **Омельяненко Вера Павловна** - учитель начальных классов КГУ «Средняя школа № 36». Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
25. **Осколкова Анна Александровна** – старший преподаватель, магистр иностранного языка. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
26. **Панчихина Роксана Сергеевна** - магистрант. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
27. **Сабырбаева Ақбота Бахытбекқызы** – магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
28. **Садвокасова Лязат Манасовна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
29. **Самарханова Нургуль Нуржақыпқызы** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – казахская филология.
30. **Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна** – старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
31. **Сейлханова Кырмызы Кабдрашитқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – казахская филология.
32. **Соегов Мурадгелди** - академик Академии наук Туркменистана, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Национального института рукописей, член Ученого совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук при Президиуме АН Туркменистана. Область научных интересов - вопросы лингвистики и литературоведения.
33. **Тайлакова Дарья Сергеевна** – магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
34. **Тургумбаева Нурсулу Каирдыновна** - преподаватель, магистр филологических наук. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
35. **Уябаева Айнур Касымбековна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
36. **Филиппова Людмила Николаевна** – магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии
37. **Чжан Елена Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент ВАК. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
38. **Чумаченко Ольга Витальевна** - старший преподаватель, магистр филологии. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.

АННОТАЦИЯЛАР

**АБУ РЕЙХАН БИРУНИ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ЕЖЕЛГІ АЛАНДАРДЫҢ
ЭТНОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАРИХЫНЫң КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ (ҰЛЫ
ЭНЦИКЛОПЕДИСТ-ҒАЛЫМНЫң 1040 ЖЫЛДЫҒЫНА ОРАЙ)**

Соғов М.

Мақалада автор ежелгі аландар еңбектеріндегі лингвистикалық жасалуды зерттейтін тарихи аспектілерді қарастырады. Тарихи мәліметтер көлтіріліп, лингвистикалық аналитикалық мағлұматтар берілген.

**РИТОРИКАЛЫҚ ИДЕАЛ ЛОГОСФЕРАНЫң ҚЫЗМЕТІ РЕТИНДЕ
(ОРЫСТЫң РИТОРИКАЛЫҚ ИДЕАЛЫНЫң ГЕНЕЗИСІНЕ ОРАЙ)**

Котова Л.Н.

Автор орыс әдебиеті түрғысынан логосфера ұғымы мен оны құрастыру негізі жайлы мәселені қарастырады. Жүргізілген талдаудың мәліметтері, сонымен қатар басқа да авторлардың зерттеулері көлтірілген.

**1970 ЖЫЛДАРДАҒЫ ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ӨЗБЕК РОМАНДАРЫНДАҒЫ
ЭСТЕТИКАЛЫҚ ПАРАДИГМА**

Абдуллина Л.И.

Мақалада қазақ және өзбек романдарындағы «эстетика» ұғымының ұқсастықтары мен айырмашылықтары зерттеледі. Авторлық талдау беріліп, «хронотоп» ұғымы туралы мағлұмат берілген.

**ЧЕХОВТЫң А.П. КЛАССИКАЛЫҚ ИНТЕРТАҚЫРЫПТАРЫН ҚАЗІРГІ
АВТОРЛАРДЫң ТАҚЫРЫБЫНА КІРІСТІРУ**

Чумаченко О.В.

Автор қазіргі авторлардың шығармаларын «интермәтінмен дәлме дәлдік» ұғымын кірістіре отырып қарастырады. А.П.Чехов шығармалары мен қазіргі авторлардың шығармаларына авторлық салыстырмалы талдау жүргізілген.

ШӘКӘРІМ ПОЭМАЛАРЫНДАҒЫ ТІЛДІК ӨРНЕКТЕР

Нурланова А.Н., Кусайынова Г.А.

Мақалада Шәкәрім шығармаларының тілдік өрнек ерекшеліктері қарастырылады. Авторлық талдау жүргізіліп, тарихи мәліметтер көлтіріледі

ҚАЗАҚ РОМАНДАРЫНА М. ӘУЕЗОВ ДӘСТҮРІНІң ИГІ ӘСЕРІ

Байзолдина Ж.С.

Автор М. Әуезов романдарының ерекшеліктерін қарастырады. Аталған зерттеуді басқа да қазақ жазушыларының романдарымен салыстырмалы аспектіде талдау жүргізеді.

АНАРЫСТАН АБАЙҒА ДЕЙІН

Тургумбаева Н.К.

Мақалада Анарыс пен Абай сияқты тарихи және әдеби тұлғалардың өмірі мен шығармашылығы зерттеу бойынша мәліметтер берілген. Тарихи және аналитикалық мағлұматтар көлтіріліп, авторлық талдау жүргізіледі.

ӘБУБӘКІР КЕРДЕРІ ӨЛЕҢДЕРІНІҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Игибаева М.М., Еділбаева Г.Б.

Авторлар қазақ әдебиетінің іргелі өкілі Әбубәкір Кердері шығармаларының тақырыбы жайлы мәселені қарастырады. Ақын өлеңдеріне талдау жүргізіп, ерекшеліктерін зерттейді.

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНІҢ ЗЕРТТЕУ НЫСАНЫ

Сеилханова Қ.Қ.

Мақалада қазақ тілі тұрғысынан тіл білімінің қазіргі мәселелері қарастырылады. Қазіргі зерттеу жұмыстарының мәліметтері көлтіріліп, әр түрлі ғалымдардың еңбектері қарастырылады.

ОРЫС АУДИТОРИЯСЫНДА КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Амерханова Л. Б.

Автор орыс аудиторияларында кәсіби қазақ тілін оқытудың мәселелерін көтереді. Аталған тілдердің ерекшелігі қарастырылады, лингвистикалық салыстырмалы талдау жүргізілген.

**ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІН ОҚЫТУДА ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИМДІЛІГІ**

Самарханова Н.Н.

Мақалада қазақ тілі мен әдебиетін оқыту кезінде жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану мәселесі қарастырылады. Жеке сабак жоспарының талдауы беріліп, мәселеге тұтастай талдау жүргізіледі.

**АБАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫ МЕН ТУЫНДЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕМ
МӘДЕНИЕТІНІҢ ҚҰНДЫ ҚАЗЫНАСЫНА АЙНАЛУ ҮРДІСІ**

Тургумбаева Н.К.

Автор мәдениеттану тұрғысынан Абай шығармаларының мәдени құндылық мәселесін зерттейді. Аталған мәселе бойынша аналитикалық мәліметтер берілген.

**КӨШБАСШЫЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ЖАУАПКЕРШІЛІК
ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ ТУРАЛЫ ОҚЫТУШЫНЫҢ ЕСКЕРТПЕЛЕРІ**

Осколкова А.А.

Мақалада көшбасшылықта оқыту мәселесі қарастырылған. Аталған мәселенің психологиялық және педагогикалық аспектілері зерттеледі.

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТ КОНЦЕПЦИЯСЫН ҰҒЫНУ
Белова Т.

Автор мәдениетаралық құзыret концепциясын зерттеу мәселесін қарастырады. Аталған мәселенің психологиялық және педагогикалық аспектілері зерттеледі.

**«АУДАРМА ICI» МАМАНДЫҒЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРИНЕ АРНАЛҒАН
ПРАКТИКАЛЫҚ ФОНЕТИКА КУРСЫ**
Кузнецова Н.

Мақалада болашақ аудармашыларға практикалық фонетика курсын оқыту мәселесі қарастырылады. Аталған мәселенің психологиялық және педагогикалық аспектілері зерттеледі.

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІ ҰҒЫНУ

Тайлакова Д.

Автор шет тіліне оқыту процесінде мәдениетаралық коммуникативтілікті ұғынуды қарастырады. Аталған мәселенің психологиялық және педагогикалық аспектілері зерттеледі.

**«АУДАРМА ЖАЗБАЛАРЫНЫҢ ТЕОРИЯСЫ» ПӘНІН ОҚЫП ҮЙРЕНУ
БОЙЫНША КЕЙБІР ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫСТАР**

Кызыкеева А.Б.

Автор «Аударма жазбаларының теориясы» пәні бойынша әдіstemелік ұсныстыар ұсыну арқылы оқып үйрену ерекшеліктерін қарастырады. Сабак талдауларының үлгілері беріледі.

**БІЛІМ НЕГІЗІ АУДАРМАШЫНЫҢ КӘСПТІК ҚҰЗЫРЕТИНІҢ АЖЫРАМАС
СЫҢАРЫ РЕТИНДЕ**

Борзенко А.В.

Мақалада аудармашының кәсіби құзыretі мәселесі қозгалады. Сабак жоспарлары мен, талдауларының үлгілері беріледі.

**ҚАЗАҚСТАННЫҢ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫНДА
БАСҚА ТІЛ ҚҰЗЫРЕТИНІҢ ДАМУ МӘСЕЛЕСІ**

Драгун Ю.М.

Автор Қазақстанның білім беру кеңістігінің қазіргі жағдайында басқа тіл құзыretінің даму мәселесін зерттейді.

**ОРЫС ТІЛІНДЕ СӨЙЛЕЙТІН СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮРІК ТІЛІНДЕГІ
ОҚШАУЛАНГАН ҚАТЫСТЫҚ БАҒЫНЫҢҚЫ СӨЙЛЕМДЕРДІ
ПАЙДАЛАНУЫ, ҚЫНШЫЛЫҚТАР МЕН ҚАТЕЛІКТЕР**

Мельникова Т.

Мақалада түрік тіліне оқыту мәселесі, синтаксис пен фонетика аспектілері қарастырылады. Аталған мәселе бойынша жеке талдаулар ұсынылады.

**САБАҚ ЖУРГІЗУ КЕЗІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЛИМАТТЫҢ
МАҢЫЗДЫЛЫГЫ**

Сабырбаева А.

Автор шет тілін оқып үйрену бойынша сабак жүргізуінде психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін қарастырады. Аталған мәселе бойынша жеке талдаулар ұсынылады.

**ШЕТ ТІЛІН ОҚЫП ҮЙРЕНП ЖАТҚАН СТУДЕНТТЕРДІ СЫНИ ОЙЛАУ
ДАҒДЫСЫНА ОҚЫТУ**

Ергалиева А.

Мақалада шет тілін оқып үйренудің әдістері мен тәсілдері сыни ойлау дағдысымен бірге зерттеледі. Аталған мәселе бойынша жеке талдаулар ұсынылады.

**САУАТТЫЛЫҚТАҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҒЫН ҚАЛЬПАСТАСЫРУДАҒЫ
ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ САБАҚТАРЫНДА СЫНИ ОЙЛАУДЫ ДАМЫТУДЫҢ
ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ**

Омельяненко В.П.

Автор әдебиеттік оқу сабактарында сыни ойлауды дамытудың әдістері мен тәсілдерін қарастырады. Сабакты откізу үлгілері беріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕҢ САБАҚТАН ТЫС ЖҰМЫС ЖАСАУ- КӨП ТІЛДІЛІК
ЖАҒДАЙДА ОҚУ МАТЕРИАЛДАРЫН МЕҢГЕРУДІҢ ҚОСЫМША****ФАКТОРЫ**

Уябаева А.К.

Мақалада автор ағылшын тілін оқып үйренудің мәселелерін қарастырады. Оқыту процесіне көп тілділік мәселесін енгізу мәселесі зерттеледі.

**ҚОҒАМДЫҚ КІТАПХАНАЛАР ЖҰМЫСЫНЫҢ ҮЛГІСІНДЕ ҚАЗАҚСТАН
РЕСПУБЛИКАСЫНДА ОҚУ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУДЫҢ
ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ**

Чумаченко О.В.

Автор ҚР-да оқу мәдениетін дамытуды қоғамдық кітапханалар жұмысының тұрғысынан қарастырады. Жастарды кітапханаға тарту мақсатында іс шаралар ұсынылады.

**ЖОБАЛАУ МӘДЕНИЕТІ МҰҒАЛІМДІ ЖАСАУШЫ ҚҰЗЫРЕТ РЕТИНДЕ
БІЛІМ БЕРУ СУБЪЕКТИЛЕРІНІҢ ЖОБАЛАУ МӘДЕНИЕТІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Драгун Ю.М.

Мақалада окушылардың жобалау жұмысының аспектілері тұлға құзыретінің даму бағытының бірі ретінде қарастырылады. Аталған қызмет жұмысын ұйымдастыру бойынша әдістеме жұмыстары беріледі.

**5-6 СЫНЫПТАРДА ЖҮРЕТИН АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА
КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮШІН СЫНИ ОЙЛАУ
ТЕХНОЛОГИЯСЫН ПАЙДАЛАНУ**

Мукажанова А.М.

Автор мектепте ағылшын тілін оқытуда коммуникативті құзыретті қалыптастыру үшін сынни ойлау технологиясын пайдалану мәселесін зерттейді. Аталған мәселе бойынша жеке жоспар-талдаулар ұсынылады.

АҒЫЛШЫН ТІЛІН МУЗЫКАНЫҢ ҚӨМЕГІМЕН ОҚЫТУ
Ларина М.В.

Мақалада ағылшын тілін музыкалық құзыреттің қөмегімен оқып үйренудің сабак жоспарлары, талдаулары қарастырылады. Аталған мәселе бойынша жеке жоспар-талдаулар ұсынылады.

ШЕТ ТІЛІНЕ ОҚЫТУДЫҢ КӨП ТАРАҒАН ӘДІСТЕРІ
Самойлова-Цыплакова И.М.

Автор жоо-да көп қолданылатын шет тіліне оқыту әдістерін зерттейді. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер келтірілген.

ЛЕКСИКАНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ
Кулинка Е.С.

Мақалада шет тіліне оқыту кезіндегі шет тілдің лексикология мәселесі зерттеледі. Аталған мәселе бойынша жеке жоспар-талдаулары мен әдістемелер келтірілген

**АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА БІЛІМДІ БАҒАЛАУ ЖУЙЕСІНДЕГІ ӨЗІН ӨЗІ
БАҒАЛАУДЫҢ РӨЛІ**

Панчихина Р.С., Новицкая Ю.В.

Авторлар шет тілдерінің психологиялық-педагогикалық аспектілерін қарастырады. Бағалаудың критері мен өзін өзі бағалаудың рөлі зерттеледі.

ШЕТ ТІЛІНДЕ НӘТИЖЕЛІ ОҚУҒА ОҚЫТУ

Садвокасова Л., Чжан Е.

Мақалада шет тіліне оқыту мәселелері қозғалады. Осы процестегі окудың рөлі зерттеледі.

**ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕРДЕГІ ОРТА ЗВЕНОЛАРДА ШЕТ
ТІЛІНЕ ОҚЫТУДА СӨЙЛЕУ Дағдыларын дамытуға арналған
СИТУАЦИЯЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ**

Филлипова Л.Н.

Автор шет тіліне оқытуда сөйлеу дағдыларын дамына арналған ситуациялық жаттығуларды пайдалану мәселесін зерттейді. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер берілген.

**ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІ
САБАҒЫНДА ТИМДІ ПАЙДАЛАНУ**

Кешілбаева Г.С.

Мақалада ағылшын тілі сабактарын өткізу түрлері мен әдістері зерттеледі. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер берілген.

**КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯНЫҢ КӨМЕГІМЕН ЛЕКСИКАНЫ ТИМДІ
ПАЙДАЛАНУ ЖӘНЕ АРТТЫРУ**

Максимова К.

Автор ағылшын тіліне оқыту кезінде ақпараттық технологияларды қолдану мәселесін қарастырады. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер берілген.

**КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ШЕТ
ТІЛІНЕ ОҚЫТУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТИНДЕ**

Капица А.

Мақалада жоғары оқу орындарында компьютерлік технологияны қолдану арқылы ағылшын тілі сабактарын өткізу түрлері мен әдістері зерттеледі. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер берілген.

**ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫП ҮЙРЕНУ/ ОҚЫТУДА WEB 2.0 ТЕХНОЛОГИЯСЫНА
КІРІСПЕ**

Александрова Е.

Автор шет тіліне оқыту кезіндегі инновациялық технологияларды қарастырады. Аталған мәселе бойынша жоспар-талдаулар мен әдістемелер берілген.

АННОТАЦИИ**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ДРЕВНИХ
АЛАНОВ В СВЕТЕ ТРУДОВ АБУ РЕЙХАНА БИРУНИ (К 1040-ЛЕТИЮ
ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО-ЭНЦИКЛОПЕДИСТА)**

Соегов М.

В статье автор рассматривает исторические аспекты лингвистической составляющей изучения трудов древних аланов. Приводятся исторические сведения, лингвистические аналитические данные.

**РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ФУНКЦИЯ ЛОГОСФЕРЫ (К ГЕНЕЗИСУ
РУССКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА)**

Котова Л.Н.

Автор рассматривает понятие и основные составляющие логосферы с точки зрения русской литературы. Приводятся данные проведенного анализа, а также исследования других авторов.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В КАЗАХСКИХ И УЗБЕКСКИХ РОМАНАХ**1970-Х ГОДОВ**

Абдуллина Л.И.

В статье изучаются типологические сходства и различия в понятии «эстетика» в казахских и узбекских романах. Проводится авторский анализ, вводится понятие «хронотоп».

**ВКЛЮЧЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИНТЕРТЕКСТА А.П. ЧЕХОВА В ТЕКСТЫ
СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ**

Чумаченко О.В.

Автор рассматривает произведения современных авторов, включая понятия «интертекстуальность». Проводится авторский сравнительный анализ произведений А.П.Чехова и современных авторов.

ПОЭТИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ПОЭМ ШАКАРИМА

Нурланова А.Н., Кусайынова Г.А.

В статье изучается особенность поэтики в произведениях Шакарима. Проводятся авторский анализ произведений, приводятся исторические сведения.

ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИИ М. АУЭЗОВА НА КАЗАХСКИЕ РОМАНЫ

Байзолдина Ж.С.

Автором изучаются особенности романов М.Ауэзова. Приводится анализ других казахских романов в сравнительном аспекте данного вопроса.

ОТ АНАРЫСА ДО АБАЯ

Тургумбаева Н.К.

В статье приводятся данные по изучению жизни и творчества таких исторических и литературных деятелей как Анарыс и Абай. Приводятся исторические и аналитические сведения, проводится авторский анализ.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИХОВ АБУБАКИРА КЕРДЕРИ

Игибаева М.М., Еділбаева Г.Б.

Авторами изучается вопрос тематики произведений литературного деятеля Абубакира Кердери. Проводится анализ его стихов, изучаются особенности названий.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Сеилханова Қ.Қ.

В статье рассматриваются проблемы современного языкоznания с точки зрения казахского языка. Приводятся данные современных исследований, рассматриваются труды различных ученых.

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА
В РУССКИХ АУДИТОРИЯХ**

Амерханова Л. Б.

Автор поднимает проблему обучения профессиональному казахскому языку в русских аудиториях. Рассматриваются вопросы различности данных языков, проводится сравнительный лингвистический анализ.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

Самарханова Н.Н.

В статье рассматривается вопрос использования новых информационных технологий при изучении казахскому языку и литературе. Приводятся собственные разработки уроков, проводится целостный анализ проблемы.

**ПРОЦЕСС ПРЕВРАЩЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АБАЯ В ЦЕННОСТИ
МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Тургумбаева Н.К.

Автор изучает вопросы культурной ценности произведений Абая с лингвокультурологической точки зрения. Приводятся аналитические данные по этому вопросу.

**ЗАМЕТКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ О ЦЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-
ОТВЕТСТВЕННОГО ЛИДЕРСТВА**

Осколкова А.А.

В статье рассматривается вопрос преподавания лидерства. Рассматриваются психологические и педагогические аспекты данного вопроса.

ПОНИМАНИЕ КОНЦЕПЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Белова Т.

Автор изучает вопрос изучения концепции межкультурной компетенции. Рассматриваются психологические и педагогические аспекты данного вопроса.

**КУРС ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ДЕЛО»**

Кузнецова Н.

В статье рассматриваются вопросы изучения курса практической фонетики будущих переводчиков. Рассматриваются психологические и педагогические аспекты данного вопроса.

**ПОНИМАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ**

Тайлакова Д.

Автор рассматривает понятие межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются психологические и педагогические аспекты данного вопроса.

**НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЗАПИСИ»**

Кызыкеева А.Б.

Автор рассматривает особенности изучения дисциплины «Теория переводческой записи», предлагая методические рекомендации. Приводятся примеры разработок занятий.

**ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА**

Борзенко А.В.

В статье изучаются вопросы профессиональной компетенции переводчика. Приводятся примеры разработок занятий, планы и компетенции.

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КАЗАХСТАНА**

Драгун Ю.М.

Автор изучает проблемы развития иноязычной компетенции в современных условиях образовательного пространства Казахстана.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОСОБЛЕННЫХ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ
ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ РУССКО-
ГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ, ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ**

Мельникова Т.

В статье рассматриваются вопросы обучения турецкому языку, изучаются аспекты синтаксиса и фонетики. Предлагаются собственные разработки по данному вопросу.

ВАЖНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УРОКЕ

Сабырбаева А.

Автор рассматривает психолого-педагогические особенности проведения уроков по изучению иностранного языка. Предлагаются собственные разработки по данному вопросу.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК,
НАВЫКАМ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Ергалиева А.

В статье изучаются методы и способы изучения иностранного языка, включая навыки критического мышления. Предлагаются собственные разработки по данному вопросу.

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА
УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Омельяненко В.П.

Автор рассматривает методы и приемы развития критического мышления на уроках литературного чтения. Приводятся примеры разработок занятий.

**ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ –
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В
УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ**

Уябаева А.К.

В статье автор рассматривает вопросы изучения английского языка. Изучается вопрос внедрения полиязычия в процесс обучения.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ
БИБЛИОТЕК**

Чумаченко О.В.

Автор рассматривает вопросы работы общественных библиотек с точки зрения развития культуры чтения в РК. Предлагаются мероприятия по повышению посещаемости библиотек среди молодежи.

**ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧИТЕЛЯ. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Драгун Ю.М.

В статье предлагаются аспекты проектной работы с учащими как одно из направлений развития личностной компетенции. Приводятся методики по организации работы данной деятельности.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Мукажанова А.М.

Автор изучает использование технологии критического мышления в формировании коммуникативной компетенции при изучении английского языка в школе. Предлагаются собственные разработки по данному вопросу.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКИ
Ларина М.В.

В статье предлагаются разработки занятий по изучению английского языка при помощи музыкальной компетенции. Предлагаются собственные разработки по данному вопросу.

**НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**
Самойлова-Цыплакова И.М.

Автор изучает вопросы обучения иностранному языку, наиболее распространенные в вузе. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ
Кулинка Е.С.

В статье изучаются вопросы иностранной лексикологии при обучении иностранным языкам. Предлагаются собственные методики и разработки по данному вопросу.

**РОЛЬ САМООЦЕНКИ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Панчихина Р.С., Новицкая Ю.В.

Авторами рассматриваются психолого-педагогические аспекты изучения иностранным языкам. Изучается роль самооценки и критерии выставления оценок.

ОБУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Садвокасова Л., Чжан Е.

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранному языку. Изучается роль чтения в этом процессе.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В
СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**
Филиппова Л.Н.

Автор изучает использование ситуативных упражнений для развития навыков говорения в обучении иностранному языку. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

**ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Кешилбаева Г. С.

В статье изучаются методы и формы проведения уроков английского языка. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

**ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И РАСШИРЕНИЕ ЛЕКСИКИ С
ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Максимова К.

Автор рассматривает применение информационные технологии при обучении английскому языку. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Капица А.

В статье изучаются методы и формы проведения уроков английского языка с применением компьютерных технологий в вузах. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

**ВВЕДЕНИЕ В ТЕХНОЛОГИЮ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ/ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Александрова Е.

Автор рассматривает инновационные технологии при обучении иностранным языкам. Предлагаются методики и разработки по данному вопросу.

ANNOTATIONS

**SOME QUESTIONS OF ETHNO LINGUISTIC HISTORY OF ANCIENT ALANS
IN THE WORK OF ABY REIKHAN BIRUNI (TO 1040 YEAR OF GREAT
SCIENTIST)**

Soegov M.

In the article the author learn historical aspects of linguistic basis in learning works of ancient alans. There are historical data, linguistic and analytical data.

**RITORICAL IDEAL AS A FUNCTION OF LOGO SPHERE (TO GENESIS OF
RUSSIAN RHETORICAL IDEAL)**

Kotova L. N.

The author consider the meaning and main basics of logo sphere from the point of view of Russian literature. There are data of this analyses and research of other authors.

**ESTHETICAL PARADIGM IN KAZAKH AND UZBEK ROMANS IN 1970TH
YEARS**

Abdyllina L.I.

In the article it is studied typological similarities and differences in the meaning of "Esthetic" in Kazakh and Uzbek romans. There are author's analyses, the meaning of "hronotop".

**INCLUSION OF CLASSICAL INTERTEXT OF A.P. CHEKHOV IN THE TEXTS
OF MODERN AUTHORS**

Chumachenko O.V.

The author considers works of modern author, including the meaning of "intersexuality". There are author's comparative analyses of A.P. Chekhov and modern authors.

POET'S FEATURE OF SHAARIM'S POEMS

Nyrlanova A. N., Kysainova G.A.

In the article is considered the feature of the poetics in the work of Shakarim. There are author's analyses of the work and historical data.

INFLUENCE OF AYEZOV'S TRADITION TO THE KAZAKH ROMANS

Baioldina Z. S.

The author researches the main features of Auezov's romans. There are analyses of other authors in comparative aspects of this question.

FROM ANARIS TO ABAY

Tyrgymbayeva N.K.

In the article studies life and creation of historical and literature personalities like Anaris and Abay. There are historical and analytical information and authors analyses.

THEMATICAL FEATURES OF ABYBAKIR KEDERI

Igibayev M.M., Edilbaeva G.B.

Authors learn the question of the theme in the work of Abybakir Kederi. There are analyses of his poetry and names of his work.

THE OBJECT OF THE STUDY OF KAZAKH LINGUISTICS

Seilhanova K.K.

The article deals with the problems of modern linguistics in terms of the Kazakh language. The data of modern research are considered works of various scholars.

THE PROBLEMS IN PROFESSIONAL LEARNING OF KAZAKH LANGUAGE IN RUSSIAN CLASSROOMS

Amerkhanova L.B.

The author raises the issue of professional training of Kazakh language in Russian classrooms. There are problems of different data languages and comparative linguistic analysis.

EFFECTIVENESS OF THE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING THE KAZAKH LANGUAGE AND LITERATURE

Samarhanova N.N.

The article discusses the use of new information technologies in the study of the Kazakh language and literature. There are developed their own lessons and full analysis of the problem.

THE PROCESS OF CONVERSION OF ABAI'S WORK INTO THE VALUE OF THE WORLD CULTURE

Turgumbaeva N.K.

The author studies the cultural value of Abai with linguistic and cultural point of view. There are providing analytical data on this issue.

TEACHER'S NOTES ON VALUES OF SERVANT LEADERSHIP

Oskolkova A.

In the article is talking about the question of teaching leadership. There are considering psychological and pedagogical aspects of this question.

UNDERSTANDING THE CONCEPT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Belyova T.

The author learns the question of learning concepts of intercultural competence. There are considered psychological and pedagogical aspects of this question.

"PRACTICAL PHONETICS" COURSE IN TEACHING "TRANSLATION STUDIES" MAJOR STUDENTS

Kuznetsova N.

The article deals with the study of the course practical phonetics of future translators. There is discusses the psychological and pedagogical aspects of this issue.

UNDERSTANDING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Taylakova D.

The author examines the concept of intercultural communication in learning foreign languages. Discusses the psychological and pedagogical aspects of this issue.

SOME GUIDELINES FOR RESEARCH DISCIPLINE "THEORY OF TRANSLATION RECORDS"

Kyzykeeva AB

The author considers the particular study discipline "theory of translation records," offering guidelines. There are examples of development activities.

BACKGROUND KNOWLEDGE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE INTERPRETER

Borzenko A.V.

This article studies the issues of professional competence of an interpreter. There are examples of development activities, plans and competence.

PROBLEMS OF FOREIGN JURISDICTION IN MODERN EDUCATIONAL SPACE CONDITIONS OF KAZAKHSTAN

Dragun Y.M.

The author studies the problems of development of foreign language competence in the present conditions of the educational space in Kazakhstan.

USE OF TURKISH DEFINING RELATIVE CLAUSES BY RUSSIAN LEARNERS. DIFFICULTIES AND ERRORS

Melnikova T.

The article examines the Turkish language training, study aspects of syntax and phonetics. There is offered their own development on this issue.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM

Sabyrbayeva A.

The author examines the psychological and pedagogical features of tuition in a foreign language. There is offered their own development on this issue.

CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH TO EFL STUDENTS

Yergaliyeva A.

This paper studies the methods and ways of learning a foreign language, including critical thinking skills. There is offered their own development on this issue.

METHODS AND TECHNIQUES OF CRITICAL THINKING ON LESSONS OF LITERARY READING IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY

Omelyanenko V.P.

The author examines the methods and techniques of critical thinking in the classroom literary reading. There are examples of development activities.

AFTER-HOUR WORK FOR ENGLISH LANGUAGE - ADDITIONAL FACTORS LEARNING UNDER MULTILINUA

Uyabaeva A.K.

The author considers the question of learning English. The question of multilingual introduction to the learning process is learning.

INNOVATIVE APPROACHES TO THE READING CULTURE IN KAZAKHSTAN ON THE EXAMPLE OF THE PUBLIC LIBRARY

Chumachenko O.V

The author examines the work of public libraries in terms of the development of a reading culture in Kazakhstan. There are measures to increase enrollment among youth libraries.

DESIGN CULTURE AS A COMPONENT OF COMPETENCE TEACHER. WAYS OF FORMING DESIGN CULTURE OF SUBJECTS IN EDUCATIONAL PROCESS

Dragun Y.M.

The article suggests aspects of project work with students as one of the areas of personal competence. There are providing methods for the organization of this activity.

THE USE OF CRITICAL THINKING OF TECHNOLOGICAL FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE ENGLISH CLASSES

Mukhazhanova A.M.

The author learns the use of technological thinking in forming the communicative competence in the study English language at the school. There is suggested their own development according this questions.

TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC

Larina M.V.

The article proposes the development of classes for learning English with the help of musical competence. There is offered their own development on this issue.

THE MOST COMMONLY USED METHODS OF EFL TEACHING

Samoilova-Tsyplakova I.M.

The author examines the issues of foreign language teaching, the most common in high school. There is proposed methodology and development on this issue.

APPROACHES TO TEACHING AND DEVELOPING VOCABULARY

Kulinka Y.S.

This paper studies the issues of foreign lexicology in teaching foreign languages. Offers its own methods and development on this issue.

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN THE KNOWLEDGE ASSESSMENT SYSTEM IN TEACHING ENGLISH

Panchikhina R.S., Novitskaya Y.V.

The author examines the psychological and pedagogical aspects of the study of foreign languages. Examines the role of self-assessment and grading criteria.

TEACHING EFFICIENT EFL READING

Sadvakassova L., Chzhan Y.

The article deals with learning a foreign language. Examines the role of reading in the process.

THE USE OF SITUATIONAL EXERCISES FOR THE SPEECH DEVELOPMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE AVERAGE STAGE OF COMPREHENSIVE SCHOOL

Fillipova L.N.

The author examines the use of situational exercises for the development of speaking skills in foreign language teaching. Proposed methodology and development on this issue.

EFFECTIVE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES ON ENGLISH LESSONS

Keshilbaeva G.S.

This paper studies the methods and forms of English lessons. Proposed methodology and development on this issue.

COMPUTER-ASSISTED VOCABULARY ACQUISITION AND ITS EFFECTIVE USING

Maximova X.

The author considers the using of information technologies in teaching English. Offered methodic and development of his questions.

COMPUTER TECHNOLOGIES AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Kapitsa A.

This paper studies the methods and forms of English language lessons with the use of computer technology in schools. Proposed methodology and development on this issue.

INTRODUCTION TO WEB 2.0: CONTENT FOR TEACHING/ LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Alexandrova Y.

The author examines innovative technologies in teaching foreign languages. Proposed methodology and development on this issue.

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ДРЕВНИХ АЛАНОВ В СВЕТЕ ТРУДОВ АБУ РЕЙХАНА БИРУНИ (К 1040-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО-ЭНЦИКЛОПЕДИСТА)

Соегов М. 3

РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ФУНКЦИЯ ЛОГОСФЕРЫ (К ГЕНЕЗИСУ РУССКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА)

Котова Л.Н. 8

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В КАЗАХСКИХ И УЗБЕКСКИХ РОМАНАХ 1970-Х ГОДОВ

Абдуллина Л.И. 16

ВКЛЮЧЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ИНТЕРТЕКСТА А.П. ЧЕХОВА В ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ

Чумаченко О.В. 21

КАЗАХСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

ШӘКӘРІМ ПОӘМАЛАРЫНДАҒЫ ТҮЛДІК ӨРНЕКТЕР

Нурланова А.Н., Кусайынова Г.А. 27

ҚАЗАҚ РОМАНДАРЫНА М. ӘУЕЗОВ ДӘСТҮРІНІҢ ИГІ ӘСЕРІ

Байзолдина Ж.С. 29

АҢАРЫСТАН АБАЙҒА ДЕЙИН

Тургумбаева Н.К. 33

ӘБУБӘКІР КЕРДЕРІ ӨЛЕНДЕРІНІҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Игибаева М.М., Еділбаева Г.Б. 39

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНІҢ ЗЕРТТЕУ НЫСАНЫ

Сеилханова Қ.Қ. 43

ОРЫС АУДИТОРИЯСЫНДА КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРИ

Амерханова Л. Б. 46

ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБІЕТІН ОҚЫТУДА ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИМДЛІГІ

Самарханова Н.Н. 51

АБАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫ МЕН ТУЫНДЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕМ МӘДЕНИЕТІНІҢ ҚҰНДЫ ҚАЗЫНАСЫНА АЙНАЛУ ҮРДІСІ

Тургумбаева Н.К. 55

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

TEACHER'S NOTES ON VALUES OF SERVANT LEADERSHIP

Oskolkova A. 61

UNDERSTANDING THE CONCEPT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Belyova T. 65

“PRACTICAL PHONETICS” COURSE IN TEACHING “TRANSLATION STUDIES”
MAJOR STUDENTS
Kuznetsova N. 69

UNDERSTANDING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE
Taylakova D. 73

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ
«ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЗАПИСИ»
Кызыкеева А.Б. 77

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА
Борзенко А.В. 81

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ
УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАЗАХСТАНА
Драгун Ю.М. 86

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

USE OF TURKISH DEFINING RELATIVE CLAUSES BY RUSSIAN LEARNERS.
DIFFICULTIES AND ERRORS
Melnikova T. 91

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM
Sabyrbayeva A. 95

CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH TO EFL
STUDENTS
Yergaliyeva A. 99

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ГРАМОТНОСТИ
Омельяненко В.П. 104

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ – ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ
ФАКТОР УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ
Уябаева А.К. 108

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ БИБЛИОТЕК
Чумаченко О.В. 112

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ.
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
Драгун Ю.М. 117

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6
КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Мукажанова А.М. 121

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC	
Larina M.V.	125
THE MOST COMMONLY USED METHODS OF EFL TEACHING	
Samoilova-Tsyplakova I.M.	129
APPROACHES TO TEACHING AND DEVELOPING VOCABULARY	
Kulinka Y.S.	132
THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN THE KNOWLEDGE ASSESSMENT SYSTEM IN TEACHING ENGLISH	
Panchikhina R.S., Novitskaya Y.V.	137
TEACHING EFFICIENT EFL READING	
Sadvakassova L., Chzhan Y.	141
THE USE OF SITUATIONAL EXERCISES FOR THE SPEECH DEVELOPMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE AVERAGE STAGE OF COMPREHENSIVE SCHOOL	
Fillipova L.N.	145
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ АФЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ТИМДІ ПАЙДАЛАНУ	
Кешилбаева Г. С.	149
COMPUTER-ASSISTED VOCABULARY ACQUISITION AND ITS EFFECTIVE USING	
Maximova X.	153
COMPUTER TECHNOLOGIES AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	
Kapitsa A.	158
INTRODUCTION TO WEB 2.0: CONTENT FOR TEACHING/ LEARNING FOREIGN LANGUAGES	
Alexandrova Y.	161
АВТОРЫ НОМЕРА	
	166
АННОТАЦИИ	
	168
СОДЕРЖАНИЕ	
	183

Республиканское научное издание

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2 ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК.
Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 20.08.2013
16,9 уч.-изд.л

Формат 60x84/ ¹/₈
Тираж 1000 экз.

Объем 23,25 усл.печ.л.
Цена договорная
