



АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ



**Компетентностно-коммуникативные
основы языковой подготовки будущих
педагогов-предметников в
полилингвальном образовательном
пространстве**



**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті**
**Казахский национальный педагогический
университет имени Абая**
Kazakh National Pedagogical University named after Abai

**«Көптілді білім беру кеңістігінде болашақ пән мұғалімдерінің тілдік
дайындығының құзыретті-коммуникативті негіздері» атты
Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция**

02 қазан 2020 ж.

**Международная научно-методическая конференция
«Компетентностно-коммуникативные основы языковой
подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном
образовательном пространстве»**

02 октября 2020 г.

**International Scientific and Methodological Conference
«Competence and communicative foundations of the language training of
future subject teachers in the multilingual educational space»**

02 October 2020

Алматы, 2020

УДК 80/81
ББК 80
К 63

*Издание сборника осуществлено в рамках научного проекта AP05130793
«Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальных образовательных условиях Казахстана»
(Протокол заседания Национального научного совета РК по приоритетному направлению
«Научные основы «Мәңгілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)» №1 от 17 января 2018 г.).*

Главный редактор: д.п.н., профессор Г.А. Кажигалиева
Научный редактор: к.ф.н., доцент А.Д. Маймакова
Члены редколлегии: д.п.н., профессор Р.А. Шаханова,
д.ф.н., профессор Б.С. Жумагулова, к.ф.н., доцент Г.Р. Кадырова,
к.п.н., доцент А.К. Рауандина

Рецензенты:

Л.В. Сафронова, д.ф.н., профессор КазНПУ им. Абая,
К.Л. Кабдолова, д.п.н., профессор КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Л.Ю. Мирзоева, д.ф.н., профессор Университета Сулеймана Демиреля

К 63 **Компетентностно-коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве:** Мат. Международной науч.-методич. конф. (02 октября 2020 г.) / Под ред. Г.А. Кажигалиевой, А.Д. Маймаковой. – Алматы: ИП «Балауса», 2020. – 510 с.

ISBN 978-601-7984-63-2

В сборнике представлены материалы научно-методической конференции, организованной в рамках научного проекта «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих учителей-предметников в полиязычных образовательных условиях Казахстана» (грант МОН РК на 2018 - 2020 гг.).

В публикуемых материалах, распределенных по шести направлениям, рассматриваются различные аспекты компетентностно-коммуникативной лингводидактики, вопросы обучения в полилингвальной образовательной среде, проблематика профессионально ориентированного обучения языкам в вузе, а также актуальные вопросы современного языкознания. Первое направление посвящено 175-летию юбилею Абая, анализу его творческого наследия, в том числе в преломлении на сферу образования.

Контингент авторов научного сборника охватывает академиков, профессоров, кандидатов наук, докторов PhD, соискателей, докторантов PhD и магистрантов.

Сборник предназначен специалистам филологической отрасли, преподавателям высшей и средней школы, докторантам PhD, магистрантам, студентам, а также всем, кого интересуют вопросы лингводидактики, теории и практики обучения языкам и литературе, лингвистики.

УДК 80/81
ББК 80

ISBN 978-601-7984-63-2

© Коллектив авторов, 2020
© ИП «Балауса», 2020

Шаханова Розалинда Аширбаевна,
докт. пед. наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Кажигалиева Гульмира Абзалхановна,
докт. пед. наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Жумагулова Бакиргуль Сакеновна,
докт. филол. наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Маймакова Алмагуль Дильдиновна,
канд. филол. наук, доцент Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Кадырова Галина Рабиковна,
канд. филол. наук, доцент Satbayev University,
Рауандина Айтжамал Калкеновна,
канд. пед. наук, доцент Казахского национального педагогического университета им. Абая

ПРЕДИСЛОВИЕ К МАТЕРИАЛАМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Аннотация. Авторы вступительной статьи к материалам научно-методической конференции «Компетентно-коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве» вводят читателей в круг проблем, рассматриваемых в рамках указанного мероприятия, описывают каждый из шести направлений конференции, характеризуют представленные доклады с точки зрения их научной тематики и содержательности, подчеркивают также, что данный сборник – своего рода обобщающий результат в рамках реализации республиканского научного проекта.

Ключевые слова: конференция, направления, научный проект, статья, участник конференции, лингводидактика, лингвистика.

Shakhanova Rosalinda Ashirbaevna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Professor of
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Kazhigalieva Gulmira Abzalkhanovna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Professor of
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Zhumagulova Bakitgul Sakenovna,
Dr. of Philol. Sciences, Professor of
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Maimakova Almagul Dildinovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor of
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Kadyrova Galina Rabikovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor of Satbayev University,
Rauandina Aitzhamal Kalkenovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor of
Kazakh National Pedagogical University named after Abai

FOREWORD TO THE MATERIALS OF THE SCIENTIFIC-METHODICAL CONFERENCE

Abstract. The authors of the introductory article to the materials of the scientific and methodological conference “Competence and communicative foundations of the language training of future subject teachers in a multilingual educational space” introduce readers to the range of problems considered within the framework of this event, describe each of the six directions of the conference, characterize the presented reports from the point of view their scientific topics and content, also emphasize that this collection is a kind of generalizing result within the framework of the implementation of the republican scientific project.

Key words: conference, directions, research project, article, conference participant, linguodidactics, linguistics.

Целью организованной конференции «Компетентностно-коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве» явилось обобщение результатов научно-методического исследования, осуществляемого в рамках научного проекта «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих учителей-предметников в полиязычных образовательных условиях Казахстана» на грант МОН РК с 2018 по 2020 гг., а также развитие казахстанского и международного научного сотрудничества, апробация и обсуждение результатов исследований, выполненных в сфере современной лингводидактики и современного языкознания, распространение накопленного опыта в области изучения многогранного творчества великого казахского мыслителя Абая, 175-летний юбилей которого отмечается в 2020 году.

Проведение указанного научного мероприятия запланировано в заочном формате.

Мы стремились к тому, чтобы в соответствии с вышеуказанными целями конференции в ее основных направлениях нашли отражение тема изучения творчества Абая в образовательной системе, и поскольку лингвометодическая наука является по своему содержанию и структуре интегративной, в направлениях конференции данная комплексность также нашла свое отражение. Наконец, приоритетное место в тематике данной конференции заняли вопросы, связанные с научным проектом «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих учителей-предметников в полиязычных образовательных условиях Казахстана»:

1. Изучение творчества Абая в образовательной системе: «школа-колледж-вуз»; Абай шығармашылығын білім беру жүйесінде зерттеу: «мектеп-колледж-жоғарғы оқу орны»; Studying Abay’s creativity in the educational system: “school-college-higher education institution”.

2. Традиционные и новейшие направления лингводидактики / Лингводидактиканың дәстүрлі және соңғы бағыттары / Traditional and latest trends in linguodidactics.

3. Компетентностно-коммуникативная лингводидактика / Құзіреттілік-коммуникативті лингводидактика / Competence-communicative linguodidactics.

4. Актуальные проблемы изучения и преподавания языков в полилингвальной образовательной среде / Көптілді білім беру ортасында тілдерді оқыту мен үйретудің өзекті мәселелері / Actual problems of learning and teaching languages in a multilingual educational environment.

5. Современные подходы к профессионально ориентированному обучению языкам в вузе / Жоғарғы оқу орнындағы кәсіби бағытталған тілге оқытудың заманауи тәсілдері / Modern approaches to professionally oriented language teaching in a higher educational institution.

6. Актуальные проблемы современного языкознания / Қазіргі тіл білімінің өзекті мәселелері / Actual problems of modern linguistics.

К участию были приглашены ученые-филологи, педагоги, психологи, лингводидакты, преподаватели вузов, колледжей, докторанты, магистранты – все, кто профессионально занимается теорией и практикой преподавания языков и культур.

Конференция объединила исследователей из разных стран и вузов, среди которых наши партнёры из Азербайджана (Баку), Армении (Ереван), Беларуси (Минск), Грузии (Тбилиси), Кыргызстана (Бишкек), Молдовы (Комрат, Гагаузия), России (Москва, Санкт-Петербург, Уфа, Тула, Улан-Удэ, Орск), Таджикистана (Душанбе, Худжанд), Узбекистана (Ташкент, Нукус, Бухара), Украины (Киев, Переяслав, Черкассы, Одесса, Харьков), Польши (Пшасныш), Турции (Испарта, Элязыг); вузов Нур-Султана, Алматы, Караганды, Атырау, Шымкента, Семей, Кокшетау, Кызылорды, Актобе, Павлодара, Уральска, Костаная, Тараза.

В сборник материалов включены доклады 113 участников конференции, что свидетельствует о признании и значимости данного научного мероприятия.

Контингент авторов научного сборника охватывает академиков, профессоров, кандидатов наук, соискателей, докторантов PhD и магистрантов. Участниками конференции стали не только преподаватели вузов, но и педагоги из колледжей, учителя общеобразовательных школ, лицеисты с углубленным изучением филологических дисциплин, а также методисты и руководители разного уровня органов образования.

Интерес, вызванный темой научно-методической конференции, не случаен. В условиях глобальной информационной революции знание языков, в целом филологические знания являются обязательным компонентом профессиональной компетенции любого специалиста. Модернизация филологического образования ориентирует современную методическую науку на реализацию компетентно-деятельностного подхода, сущность которого заключается в том, что в центре обучения находится сам студент, что на основе обновленного модернизированного содержания обучения будет формироваться его компетентность, а процесс освоения содержания будет носить деятельный характер. Соответственно должны реализовываться такие технологии обучения языкам, которые будут направлены на формирование у студентов способностей осуществлять различные виды деятельности, в том числе коммуникативную. К тому же авторами вышеуказанного проекта предлагается интегрирование дидактических возможностей компетентностного и коммуникативного подходов.

Идеи модернизации образования в области преподавания языков и соответственно связанные с ними идеи научно-методического обеспечения, обучения в полилингвальной образовательной среде, активизации, мотивации обучающихся пронизывают все содержание материалов сборника и вдохновляют его редакторов-организаторов, как и, думается, его авторов-участников на серьезную и плодотворную деятельность на уровне теории и практики преподавания языков и лингвистики в образовательных целях.

Мы как составители настоящего сборника материалов конференции стремились к тому, чтобы органично объединить в разделы сборника (направления конференции) материалы, тематика которых является разнообразной. Тематическое разнообразие, в свою очередь, свидетельствует об поливекторном научном интересе, который питает активность ученых в разных областях лингвометодического и лингвистического знания.

За каждой статьей стоит многолетний и не случайный исследовательский интерес автора, отражающий его научные интересы и приоритеты. В результате получается комплексная картина современной лингводидактики и лингвистики.

Авторы активно привлекают и цитируют современные отечественные и зарубежные исследования, отчего возникает картина масштабности научного дискурса, посвященного проблемам лингвометодики и лингвистики.

Тематически направление, посвященное творческому наследию Абая, рассмотрению его в образовательном аспекте, стоит особо: мы не могли пройти мимо этой общенациональной даты и хотим с большим удовлетворением отметить, что в этом направлении своим духовным магнитом Абай притянул к себе талантливых людей и объединил их в творческом сотрудничестве! Смысловая масштабность докладов ученых с международной известностью Абишевой С.Д., Бузаубагаровой К.С., Джусупова М., Зайкеновой Р., Нарожной В.Д. соответствует исполнскому величию личности нашего великого соотечественника Абая!

Четыре направления из шести были связаны с приоритетной лингвометодической тематикой. Новое в лингводидактике, проблематика компетентностно-коммуникативной лингводидактики стали предметом рассмотрения во втором и третьем направлениях.

Один из соавторов настоящей статьи, профессор Кажигалиева Г.А., в своем докладе «Об образовательном потенциале компетентностно-коммуникативной лингводидактики», как соруководитель, подводит основные итоги проведенному исследованию в рамках научного проекта на грант МОН РК, рассчитанного на 2018-2020 гг.; дидактические же возможности удвоенного, интегрированного функционирования компетентностного и коммуникативного подходов автор демонстрирует через представление содержания и структуры учебного пособия [1], разработанного и изданного в рамках вышеуказанного проекта, конкретных заданий из него, направленных на развитие функциональной грамотности обучающихся.

Профессор Шаханова Р.А., руководитель вышеуказанного проекта, в своем докладе акцентирует внимание на проблеме взаимосвязанного обучения языку и инокультуре, методической организации процесса формирования языковой картины мира, отражающей реальность через культурную картину мира.

Участники проекта, профессор Жумагулова Б.С., доцент Маймакова А.Д., рассматривают в своей статье конкретную программную тему по общеобразовательной дисциплине «Русский язык» [2] в выраженной практической плоскости, дают методические рекомендации по ее успешной реализации.

Актуальность тематики второго и третьего направлений конференции подтверждает, на наш взгляд, и география представленных на них докладов, а также их востребованность по критериям содержательности, тематической важности: доклады А.А. Аладьиной, М.Е. Минайдаровой (Казахстан, Тараз), Н.А. Ахметовой (Кыргызстан, Бишкек), Л.В. Бойковой (Молдова, Гагаузия, Комрат), Н.В. Гавриш (Украина, Переяслав), Н.В. Казариновой (Россия, Санкт-Петербург), Т.И. Мороз (Беларусь, Минск), Н.Д. Петвиашвили (Грузия, Тбилиси), Г.Н. Потаповой (Украина, Киев), Г.Н. Рзаевой, С.Р. Бабаевой (Азербайджан, Баку), Г.В. Улазаевой (Россия, Бурятия, Улан-Удэ) именно такого порядка!

Четвертое направление «Актуальные проблемы изучения и преподавания языков в полилингвальной образовательной среде» также вызвало большой интерес участников конференции. Тому объяснением, на наш взгляд, служит четкая тенденция, обозначившаяся в последние годы в лингвообразовании, на актуализацию полилингвального и поликультурного языкового обучения, что обусловлено, с нашей точки зрения, реалиями сегодняшнего дня: технологическая революция, глобализация, соответственно частотность контактов стран и народов поставили сферу лингвообразования перед такой необходимостью!

Безусловно, с нашей точки зрения, привлекут внимание своего заинтересованного читателя заложенным в них инновационным научно-методическим содержанием доклады Г.К. Абдрахман, Г.Б. Исабековой (Казахстан, Тараз), Н.Г. Ивановой, Т.В. Пахалковой-Соич, О.Я. Присяжнюк (Украина, Одесса, Харьков), Ж.Ж. Капеновой (Казахстан, Павлодар), Ж.Н. Кригаровой (Россия, Москва), О.А. Куратовой (Казахстан, Алматы), Е.В. Лисюченко (Украина, Киев), А.Л. Минасян (Армения, Ереван), Л.Ц. Тарчимаевой (Россия, Бурятия, Улан-Удэ), И.Л. Фоминой, Л.Б. Думанской (Украина, Одесса), Л.Б. Хван, А. Гулимова, Ж.У. Ережеповой (Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус).

В данном направлении хорошую активность проявили и молодые исследователи-филологи.

Пятое направление «Современные подходы к профессионально ориентированному обучению языкам в вузе» также репрезентативно и многочисленно с точки зрения количества публикаций. И это неудивительно, если иметь в виду, что данная сфера обучения языкам также претерпевает в последние годы серьезные изменения и трансформации.

Большая часть докладов данного направления – это обмен накопленным опытом работы в условиях модернизации указанной области вузовского языкового обучения, описание своей

практики преподавания, которой характерны наработанные автором специфические методические качества: Д.А. Алиева (Казахстан, Алматы), Т.И. Буряченко (Кыргызстан, Бишкек), С.Р. Гаибова (Азербайджан, Баку), И.Ч. Гасанова (Азербайджан, Баку), А.Н. Карташёва, С.К. Кенжегалиева (Казахстан, Атырау), К.Р. Кулиева (Азербайджан, Баку), Л.А. Макарова (Кыргызстан, Бишкек), Л.Т. Мамедова (Азербайджан, Баку), А.Г. Мусаева (Азербайджан, Баку), В.А. Сейтенова (Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус).

Концептуально-стратегическими и одновременно практико-тактическими характеристиками выгодно отличаются статьи Р.А. Досмахановой, К.О. Ажиева (Казахстан, Алматы), М.Б. Нагзибековой, Г.М. Ходжиматовой (Таджикистан, Душанбе), Л.Т. Рузиевой (Таджикистан, Душанбе), А.Ы. Сафаргалиевой (Казахстан, Алматы), С.В. Скомороховой (Россия, Орск), А.А. Цой (Казахстан, Алматы).

Вопросам актуального сегодня дистанционного / онлайн обучения посвящены работы М.А. Грудок-Костюшко, Н.Г. Ивановой (Украина, Одесса), Ш.А. Исмаиловой (Казахстан, Алматы), А.К. Курмангали, А.Т. Байтурбаевой (Казахстан, Алматы).

Межуниверситетский проект стал предметом рассмотрения в докладе Н.Г. Ивановой, Т.А. Качановской (Украина, Одесса, Киев).

Опытом подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях трехязычного образования поделилась Т.С. Шумейко (Казахстан, Костанай).

Молодые исследователи-филологи и в этом направлении не остались в стороне, достаточно убедительно продемонстрировав свои возможности в научно-исследовательской работе.

Многочисленность докладов в направлении «Актуальные проблемы современного языкознания» подкрепляется и качеством содержания представленных статей. Думается, не оставят равнодушными своих читателей работы известных в международном научном сообществе ученых Л.Т. Килевой (Польша, Пшасныш), Л.Ю. Мирзоевой (Казахстан, Алматы), Г.В. Токарева (Россия, Тула), Д.Д. Шайбаковой (Казахстан, Алматы), Б. Шалабая (Казахстан, Алматы), представивших насыщенные свежими идеями, «провоцирующие» последними появлению новых исследований и даже новых направлений в лингвистике доклады!

Отличаются яркой творческой индивидуальностью статьи Алтаевой А.Ш., Мухамадиева Х.С. (Казахстан, Алматы), Г.Ж. Байшукуровой (Казахстан, Алматы), Ж.Б. Бектуровой (Казахстан, Павлодар), Г. К. Исмаиловой, И. В. Зыковой, К. Е. Хасеновой (Казахстан, Семей), М.И. Кадеевой (Казахстан, Шымкент), Ж.Е. Кенжебаевой (Казахстан, Атырау), Л.В. Корновенко (Украина, Черкассы), О.А. Кукатовой (Узбекистан), А.Д. Маймаковой, Б.С. Жумагуловой (Казахстан, Алматы), Еркана Алкая, Кевсера Акмана (Турция, Элязыг), С.Л. Орловой (Россия, Орск), Османа Йилдиза (Турция, Испарта), Т.В. Охрименко (Украина, Киев), А.О. Хужахметова (Россия, Башкортостан, Уфа).

Молодые исследователи в данном направлении также успешно продемонстрировали свой научный потенциал.

Подводя итоги, следует отметить, что весь объемный материал сборника докладов конференции *«Компетентностно-коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве»* свидетельствует о непрекращающемся глубоком, искреннем интересе к теории и практике преподавания языков, к лингвистике в образовательных целях, к лингвометодической науке. Вследствие того в Казахстане и за рубежом есть стимул для разработки и наращивания научно-методических ресурсов, проведения мероприятий по их актуализации, внедрению новейших технологий обучения, активизации научно-методической работы.

Сборник, надеемся, станет перспективной площадкой для обмена информацией, опытом, идеями признанных научным сообществом коллег и молодых исследователей.

Также оргкомитет надеется, что материалы конференции будут актуальными как для специалистов, так и для широкого круга читателей, и будут способствовать дальнейшему развитию лингводидактических и лингвистических исследований.

В заключение хотелось бы поблагодарить кафедру русского языка и литературы во главе с заведующим д.ф.н., профессором С.Д. Абишевой и институт филологии и полиязычного образования (директор д.ф.н., профессор Әбдігазіұлы Б.), на базе которых осуществлялся вышеозначенный проект, проводилось в его рамках научно-методическое исследование, соби-рался настоящий сборник материалов конференции, а также – рецензентов данного сборника Л.В. Сафронову, д.ф.н., профессора КазНПУ им. Абая, К.Л. Кабдолову, д.п.н., профессора КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Л.Ю. Мирзоеву, д.ф.н., профессора Университета Сулеймана Демиреля, за понимание и поддержку!

Список литературы:

1. Кажигалиева Г.А., Шаханова Р.А., Жумагулова Б.С., Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Функционально-коммуникативный курс русского языка. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред Г.А. Кажигалиевой, А.Д. Маймаковой. – Алматы: ИП «Балауса», 2019. – 448 с.
2. Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования // Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования: Сборник. – Астана, 2018. – С. 133 – 197.

Первое направление.

Абай шығармашылығын білім беру жүйесінде зерттеу: «мектеп – колледж - жоғарғы оқу орны» / Изучение творчества Абая в образовательной системе: «школа – колледж - вуз» / *Studying Abay's creativity in the educational system: "school – college - higher education institution"*

Абишева Сауле Джунусовна,
докт. филол. наук, профессор, заведующий
кафедрой русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический
университет им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: s.abisheva@mail.ru

АБАЙ – МАКАТАЕВ: ПОЭТИКА СООТНЕСЕНИЙ

Аннотация. В статье выявлена связь между Абаем и М. Макатаевым в 2 уровневых позициях. Первая – это этическая и эстетическая ориентация казахского поэта XX века на творчество великого поэта-мыслителя Абая, которая имеет отражение в дневниках и стихотворениях Макатаева. Вторая – это сопоставление рецептивных циклов двух поэтов о временах года. Если в современном культурном сознании цикл Абая имеет уже устойчивую традицию, то аналогичный по тематике цикл Макатаева искусственно воссоздан автором статьи на основе внутреннего структурно-семантического единства в пределах творчества поэта и по принципу сходства и различия с циклом Абая.

Ключевые слова: духовное наследие, поэзия, цикл, времена года, этноцентризм, природа, лирический сюжет, цвет, пространство, «скрепы», архетип.

Abisheva Saule Dzhunusovna,
Dr. of Philol. Sciences, Professor, Head
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

АБАИ – МАКАТАЕВ: THE POETICS OF RELATIONS

Abstract. The article reveals the connection between Abai and M. Makatayev in 2 level positions. The first is the ethical and aesthetic orientation of the Kazakh poet of the twentieth century on the work of the great poet-thinker Abai, which is reflected in the diaries and poems of Makatayev. The second is a comparison of the receptive cycles of the two poets about the seasons. If in the modern cultural consciousness the cycle of Abai already has a stable tradition, then the cycle of Makatayev, similar in subject matter, was artificially recreated by the author of the article on the basis of internal structural and semantic unity within the poet's work and on the principle of similarity and difference with the cycle of Abai.

Key words: spiritual heritage, poetry, cycle, seasons, ethnocentrism, nature, lyrical plot, color, space, "braces", archetype.

Поиски М. Макатаевым путей выражения поэтической мысли («қарапайым жырларым» – «мои простые стихи») и обретение своего поэтического голоса, т.н. «своеобразные авторские комментарии к творческому процессу» [1, с. 127] пролегли через поэтическую школу Пушкина и Абая, о чем ярко свидетельствуют ранние стихотворения поэта XX века. Хотя Макатаев рано осознал свой дар, он считал, что необходимо постоянно учиться. Учителями-кумирами для него были Пушкин и Абай. В дневнике от 2 апреля 1972 г. поэт пишет: «Пушкин мен Абайға айналып соға берем, соға берем» («Все время возвращаюсь и возвращаюсь к Пушкину и Абаю»)¹ [2, с. 361]. Почему именно Абая и Пушкина особо выделил для себя Макатаев, как он пришел к пониманию того, что они – поэты ренессансного типа? И Пушкин, и Абай «способствуют изменению ценностей в обществе, формированию нового мировоззрения, вырабатывают и утверждают новые принципы отношения к миру, к личности, к культуре, образованию и науке...» [3, с. 85]. Их поэтическая гениальность является следствием того, что обоих поэтов отличает, прежде всего, гуманистическое мировоззрение и человеческая простота. Обладание этими качествами необходимо для тех, кто хочет, по мнению Макатаева, зафиксированному в дневнике: «не умничать, не рассуждать, а воспевать» [2, с. 399].

Бесценный опыт Макатаев получает от великого Абая. Его духовное наследие, культура поэтических раздумий и высокое служение своему народу определяют ту высоту, к которой стремится Макатаев. Virtuозное владение поэтом-просветителем самым простым казахским словом, обретающим новые эстетические и философские глубины, становится для Мукагали эталоном. Сущность его лирических размышлений, построенных на простых доступных словах и образах, обязаны своим рождением Абаю, на «поэтическом жайляу» которого, по меткому выражению Макатаева, «пасутся крылатые кони» [4, с. 144]. Его стихи несут в себе немеркнущий свет поэзии Абая.

Қуат алып Абайдың тіл күшінен,
Жыр жазамын Абайдың үлгісімен.
Абай болып табынсам бір кісіге,
Абай болып түңілем бір кісіден.

(«Мен дағы өлең жазбаймын...»)

Обрета силу в поэзии Абая,
Буду писать стихи, как Абай.
Как Абай поклонюсь человеку
И как Абай смогу отречься от него.

(«Хотя я не пишу стихов...»)

В казахской поэзии XIX века блестящие образцы поучительных слов-заветов, смыкающихся по нравственной направленности с благословением, дает великий казахский поэт Абай. В 45 Слове Назидания он пишет следующее: «Адамшылықтың алды – махаббат, ғадаләт, сезім. Бұлардың керек емес жері жоқ, кіріспейтұғын да жері жоқ. Ол – жаратқан тәңірінің ісі. <...> Бұл ғадаләт, махаббат сезім кімде көбірек болса, ол кісі – ғалым, сол – ғақил. Біз жанымыздан ғылым шығара алмаймыз, жаралып, жасалып қойған нәрселерді сезбекпіз, көзбен көріп, ақылмен біліп» [5, с. 153] («Начало человечности – любовь, справедливость, чувства. Без них нет ничего, они присутствуют во всем. Они – творения Всевышнего. <...> В ком эта справедливость, чувство любви преобладают, тот человек – ученый, он – мудрец. Мы не можем создать науку; увиденный и признанный нами существующий мир мы должны понять»). Гениальная мудрость Абая стала источником вдохновения и познания для последующих выдающихся казахских писателей и поэтов. Вслед за своими великими предшественниками М. Макатаев черпал поэтическую силу из творчества Абая, которого считал гением степи («Дала данышпаны»):

¹ Все подстрочные переводы с казахского языка на русский сделаны автором статьи – С. А.

Дала жатыр Өн бойы тұнған өлең.
Абай, міне, жапанда тұрған емен.
Ата сөзі тербеткен бесігімді,
Ата сөзін өмірде тыңдап өлем.

Степь лежит, наполненная поэзией.
В ней могучим дубом Абай стоит.
Колыбель мою раскачивало слово предков,
Под его звуки из жизни уйду.

Представление о неисчерпаемости образа Родины у Макаатаева сродни бесконечности казахских просторов, их размеренности и сдержанности, их первозданной силе, в которых кроется для него источник творчества. Поэт считает, что казахские просторы органически сочетают в себе гармонию образа и звука. И уже тем самым они являют собой поэзию и песню:

Дала жатыр Өн бойы тұнған өлең <...>,
Уһ, дала!
Дала толған көл-көсір жыр,
Дала – қобыз, тұтпайды
пернесін кір <...>,
Дала деген – күй сандық бұл қазаққа.
(«Дала данышпаны»)

Степь покоится, пронизанная песней <...>,
О степь!
Степь наполнена музыкой,
Степь – кобыз, не коснется струн
которого пыль <...>,
Степь – кладезь мелодий для казахов.
(«Гений степи»)

Многочисленный повтор слова «дала» («степь») в начале строки, создавая особый ритмический рисунок, через звуковую организацию и смысловую составляющую этого понятия, способствует акцентированию внимания на образе степи. Степь символизирует собой протяженность во времени и пространстве. В ней – память народа и источник ее песен, музыки, мелодий. «Мне чудится, что вся казахская степь поет», – так говорил Г. Потанин, друг Чокана Валиханова, большой знаток казахской культуры [6]. Степь и песня неразделимы. Согласно легенде, «в давние времена над землей летела песня, и в тех местах, где она пролетала низко, люди выучились петь. И всех ближе к земле летела песня над казахскими бескрайними степями. Вот почему казахи и стали первыми песенниками на свете» [7, с. 154].

Генетически народные песни стоят у основ развития поэзии как эстетического феномена. Само казахское слово «өлең» семантически амбивалентно: оно означает и понятие «песня», и понятие «стихотворение». Пунктир обозначенных ключевых образов в стихотворении «Дала данышпаны» («Гений степи») можно отнести к высокой поэзии: «дала – өлең – Абай» («степь – поэзия – Абай»). В результате соединения названного и неназванного, литературного и мифологического, возникает многомерный образ Родины, душой которого являются великая степь с рожденной в ее просторах песней = поэзией.

Совершенно очевидно, что поэзия Макаатаева содержит в себе сознательную ориентацию на творчество Абая. На примере небольшого анализа образов времен года у Абая и М. Макаатаева обратимся к поэтике соотнесенности в двух картинах мира, которые разделяет без малого сто лет.

2

Для поэзии Абая не показательно вынесение в заголовок номинации обобщающего характера. 4 стихотворения о временах года, которые рассматривались нами как рецептивный

(воспроизведенный) цикл [8], отличаются тем, что они имеют однословные названия: «Жаз» («Лето»), «Күз» («Осень»), «Қыс» («Зима»), «Көктем» («Весна»), содержание которых предполагает возможность объединения их под общим названием «Времена года».

В отличие от Абая у Макаатаева, согласно Алфавитному указателю, предложенному нами в монографии «Поэтический мир М. Макаатаева» [9], в заглавиях 22 стихотворений встречается отсылка к временам года. Она реализуется в 2 версиях. Первая наблюдается в названиях, имеющих самостоятельный однословный заголовок: «Күзде» («Осенью»), «Қыстауда» («На зимовке»), «Көктем» («Весна»), «Көктемде» («Весной»). Как видно, в этом перечне отсутствует лето. Полный комплект времен года представляет собой вторая версия названий, состоящих из 2-3 слов с семантикой уточнения: «Жаздың таңы» («Летнее утро»), «Күзгі жолда» («На осенней дороге»), «Күрең күз» («Серая осень»), «Қысқы боран» («Зимний буран»), «Қыстың күні» («Зимний день»), «Көктем де келер» («И весна придет»).

Мы обратимся к 4 стихотворениям, в названиях которых присутствует указание на время года, объединив их в единый рецептивный (условный) цикл по принципу структурно-семантической общности. «Жаздың таңы» («Летнее утро»), «Күзгі таң» («Осеннее утро»), «Қыстауда» («На зимовке»), «Көктемде» («Весной»). Проводя одновременно параллельный анализ с циклом Абая, попытаемся найти в них сходство и различие.

2.1 Отражение национальной и индивидуальной ментальности в рецептивных циклах о временах года Абая и Макаатаева.

Хронологическая последовательность написания 4 стихотворений Абая подсознательно связана с особенностями мировосприятия, обусловленного причинами национального и этнического характера. Первым в 1886 г. было написано стихотворение о лете, в 1888 – об осени и зиме, завершало картину изображения времен года стихотворение, написанное в 1890 г. и посвященное весне [10]². Подобная последовательность при изображении времен года не случайна, т.к. «условия национальной жизни его народа заставляют Абая воспринимать красоту природы в ее общественном значении, в аспекте полезности» [11, с. 122].

Кочевая жизнь казахов проходила в открытом степном пространстве, где в бытовом плане лето было самым благодатным и комфортным временем года. Исходя из этого, лето – пора природного изобилия, солнца и тепла – знаменует собой в народном сознании точку отсчета годового цикла: «Жаздықун шілде болғанда, / Көкарай шалғын, бәйшешек / Ұзарып өсіп толғанда» («Когда наступает летняя жара, / Зазеленеют луга, цветы / Пышно распускаются»). Осенний переход к зиме и сама «зима для кочевника всегда была трудным временем года. Нередко она сопровождалась морозами, бескормицей и джутом. Это стало поэтическим образом, выражающим суровость и враждебность» [12, с. 143]. Замыкает абаевский циклический круг времен года весна, символизирующая собой возрождение природы и радость людей по поводу облегчения степной жизни.

Если основу осенне-зимних стихотворений составляют слова, обозначающие реалии этих времен года: «суық», «кара суық», «тұман», «жел» («холод», «пронизывающий холод», «туман», «ветер»); «ақ қырау», «суық», «үскірік», «аяз», «қар», «боран», «үсік» («белый иней», «холодный», «лютый мороз», «мороз», «снег», «буран», «заморозки»), то при описании весны главными становятся слова, передающие эмоциональное состояние природы, в частности неба и земли: «безендіріп», «мейірбандық», «жадырап», «тамашалап», «көкसेп», «тойғаннан соң», «түрленер», «күлімдер» («украшая», «ласка», «сияет», «восхищаясь», «мечтая», «насладившись», «принарядится», «смеется»).

Последовательность времен года у Абая predetermined хронологией написания и содержит в себе представления об особенностях быта и уклада жизни казахского народа. Эта заданность этногенетического характера становится одним из факторов, который позволяет расценивать стихотворения как единую циклическую систему.

² Работа с текстами стихотворений Абая велась по изданию 1976 г. [10, с. 37-38, с. 54, с. 57, с. 102-103].

В условно созданном нами цикле Макатаева хронологическая последовательность имеет следующий вид: вначале идет стихотворение об осени (1949), затем два стихотворения 1972 г. о зиме и лете, завершается цикл стихотворением 1976 г. о весне³. В данном случае можно говорить о смысловой паре времен года, связанной с минорным мироощущением (осень – зима), и паре с жизнеутверждающим смыслом (лето – весна). Это в целом совпадает с национальным мироощущением и общим настроением рецептивного цикла Абая. Интересно, что стихотворение Макатаева о весне было написано 8 февраля 1976 г., за полтора месяца до смерти поэта. Стихотворение содержит в себе не только гимн весне как возрождению жизни, но и через чувство просветления несет в себе идею преодоления смерти и выход к бессмертию.

Когда речь идет об осени и зиме, то поэт использует онимы, принимающие участие в передаче холода как основного качества этих времен года. Осень: «суық ызғар» («пронизывающий холод»), «суығынан» («от холода»), «суық» («холод»); зима «боран» («буран»), «аяз» («мороз»), «бар қаһарын» («всю ярость» <бурана>). Последние примеры в ряду перечисленных и в образе осени, и в образе зимы повторяются дважды. В целом, изображение этих двух времен года дано в лаконичном ключе.

Совершенно другое интонационно-стилистическое звучание можно обнаружить в весенне-летнем сезоне. Здесь все держится на возвышенных эмоциях, которые передают риторические восклицания. Вновь беря за основу номинативную технику, поэт создает с их помощью совершенно иное настроение и картины. Весна: «Ойхой, неткен көкпеңбек!» («О какая синева!»); лето: «Жарықтық, / Жаздың таңы-ай!» («О свет, / О летнее утро!»), «Ақ таңның <...> сәулесіне» («В лучах ... светлого утра»).

2.2 Сюжетно-композиционные особенности.

Все четыре стихотворения рецептивного цикла Абая имеют общий план развертывания лирического сюжета: описание картин природы и жизни людей завершается обобщающей мыслью философско-онтологического характера («Өткен күннің бәрі ұмыт, / Қолдан келер қайрат жоқ» – «Прошедшие дни забываются, / Не властны мы их вернуть»), социально-бытового («Ыстан қорыққан қазақтың құрсын заңы» – «Будь проклят закон казахов, не разрешающий разводиться огонь» <в юрте>), дидактического («Малшыларым, қор қылма итке малды. / Соңыға малды жайып, күзетіндер» – «Пастухи, не доверяйте скот собакам. / Сами охраняйте его») или метафизического характера («Адам тікпен көре алмас күннің көзін» – «Человек не сможет взглянуть прямо солнцу в глаза»).

В рецептивном цикле Макатаева движение лирического сюжета в стихотворениях о зиме и лете строится на кольцевой композиции. В обоих случаях структуроорганизующей является картина природы с изображением зимнего бурана со всеми сопутствующими атрибутами в первом случае и яркого летнего утра и его атрибутикой – во втором. Первая и последняя строфы начинаются точным лексико-синтаксическим повтором как в стихотворении о зиме («Боран. / Боран. / Ақ боран ой да, қыр да» – «Буран. / Буран. / Белый буран в долинах, на холмах»), так и о лете («Жарықтық, / Жаздың таңы-ай!» – «О свет, / О летнее утро!»).

В стихотворениях об осени и весне наблюдается причинно-следственное развитие сюжета: подробное описание двух времен года завершается картиной, словно вытекающей из этого описания. В картине осени изображение темной долгой и сырой ночи сменяется рождением утра, где солнце дарит свои лучи просыпающемуся миру. Буйство весны с ее ливнями, разливами рек, радугой заполнило весь мир песней радости.

2.3 Природа – человек.

Благодаря культуре двоичности природный мир и человеческий представляют органическое единство взаимосоответствий и взаимообусловленности в стихотворениях о временах

³ Работа с текстами произведений М. Макатаева велась по 4-томному изданию 2001-2002 гг. Стихотворения об осени т. 1 [13, с. 45-46], о зиме и лете – т. 2 [4, с. 148-149; с. 174], о весне – т. 3. [13, 264].

года Абая. Два мира даны в конкретных деталях, что способствует созданию психологически достоверных картин.

Абай в стихотворении «Жаз» изображает цельный и законченный образ лета. На фоне прекрасного летнего дня, полного звуков и ярких красок, солнца и воды, неги и спокойствия, разворачивается панорама шумного кочевья. Гармоничный мир природы вносит в мир людей умиротворение. Существующий же намек на социальную дисгармонию преодолевается торжеством света, красотой природы и мотивами радостного жизнеутверждения.

В осеннем пейзаже у Абая царят тоска и уныние: «Сұр бұлыт түсі суық қаптайды аспан, / Күз болып дымқыл тұман жерді басқан» («Серые мрачные тучи окутали небо, / Сырой осенний туман покрыл землю»). Сопряжение двух миров подводит к выводу о неблагоприятности жизненного устройства казахов, где бедность и нищета усугубляются бесчеловечными обычаями: для того, чтобы юрты не закоптились, нельзя было разжигать огонь в очагах. Если картина осеннего пейзажа расширяется, включая в себя социально-бытовой мир, то последний сужается до замкнутого пространства жилища.

В стихотворении Абая о зиме соединение одновременно природного и человеческого содержит в себе антропоморфный образ зимы – «кәрі құда» («старый сват»), безжалостный старик, несущий неприятные хлопоты. По мысли М.О. Ауэзова, истоки этого образа у Абая находятся в русской поэзии, в частности Некрасовском Морозе-воеводе. Сущность казахского Деда Мороза определяют образы визуального ряда («Ақ киімді, денелі, ақ сақалды»; «Үсті-басы – ақ қырау» – «В белой одежде, огромный, белобородый»; «С ног до головы в белом инее»). Выражается она и через образы действия («мылқау танымас тірі жанды», «түсі суық», «сықырлап», «Дем алысы – үскірік, аяз бен қар» – «немой», «не шадящий живую душу»; «холодный леденящий душу облик»; «Дыхание его – лютное, морозное и снежное»). Обобщенный образ злого старика сменяется более конкретными образами зимы и правилами жизни простых казахов, обусловленными этнонациональным укладом.

«Жазғытұры қалмайды қыстың сызы» («Весной от зимы не останется и следа») – так начинается стихотворение Абая о весне, образ которой дан в соотношении с образом зимы. Уже в первых строках содержится риторическое восклицание, придающее всему стихотворению восторженную тональность. Весенняя природа, подобно зимнему пейзажу в предыдущем стихотворении, антропоморфна, но при этом она имеет совершенно противоположное эмоциональное наполнение – энергия радости составляет ее этическую суть: «елжірер күннің көзі» («размягчится взгляд солнца»); «жаздың көркі енеді» («красотой лето войдет»). Ликование в природе передается и миру людей.

И стар, и млад рады приходу весны. Все в мире людей: смех молодых, шутки стариков и старух, радостные встречи – подчинено общему оживлению в природе. Весна – пора надежд, любви, молодости, символ обновления и веры в будущее – выражает оптимистическое мироощущение поэта.

Стихотворение Абая «Весна», представляя органическое переплетение жизни природы и жизни человека, убеждает в факте глубокой обусловленности быта казахов окружающей природной действительностью.

В отличие от Абая для поэта XX века главным предметом изображения является природа. В ней есть звезды, луна, ветерок, солнце, роща, лес, трава, ливни, радуга, холмы. Во всех 4 стихотворениях рецептивного цикла о временах года 12 раз встречается слово «тау» («гора»). Надо сказать, что в поэзии Макатаева горы – любимое местонахождение человека [14]. Они формируют лирическое пространство и эмоциональный строй его стихотворений: «Алдым – тау, артым да тау, айналам тау» («Впереди – горы, сзади горы, горы вокруг»), «Тауыма сүйенемін» («На мои горы опираюсь»). Именно этот природный образ является бесспорным лидером в поэзии Макатаева. Эта беззаветная любовь к горам предопределена местом, где родился поэт и где прошло его детство: «Үйім – Тауым» («Дом мой – Горы мои»), «Тауда өстім» («Я рос в горах»).

Природа обладает особой выразительностью и красотой благодаря разнообразию красок: желтый, серый, черный (осень); бледный (зима); голубой, зеленый, синий, красный, желтый (весна), светлый, алый (лето). Лейтмотивным цветом во всех 4 стихотворениях является «ак» в значении «белый», «светлый». Например, пик горы «ак басты» («белоголовый»), «ак боран» («белый буран»), «ак сәуле» («светлый луч»), «ак таң» («светлое утро») и т.д. В стихотворениях рецептивного цикла о временах года данный словообраз встречается 11 раз и выступает не только в цветообозначающей функции, но и несет в себе информацию об этноцентрической символике. Белый цвет в казахской культуре обладает устойчивой символикой позитивного [15, с. 16].

Природа Макаатаева полна звуков и вся находится в движении. Об этом свидетельствуют такие глаголы, как бить, открывать, бежать, подниматься, разбрасывать (осень), разливать, искать, взбивать, теревить, раскидывать, обжигать (зима), шуметь, гнать, танцевать, расширить взнудать, петь (весна), открыться, махать, купаться, разбрызгивать (лето).

На фоне этого яркого мира природы в условном цикле Макаатаева о временах года антропоморфный мир предстает иногда лишь в качестве незначительной бытовой иллюстрации к природной картине (образы старика, чабана, младенца, матери) или принимает участие в создании сравнительной параллели и символа-аналога к природному сюжету (сравнения природных образов с дедом, матерью, ребенком, джигитом, девушкой).

Если в цикле Абая главной является социально-национальная направленность, представленная через времена года, то для Макаатаева природа в аспекте времен года предстает как самодостаточный лирический сюжет.

2.4 Мифологические архетипы.

Важно заметить, что в 4-х стихотворениях Абая содержится целый комплекс сквозных фольклорно-мифологических образов, также позволяющих расценивать анализируемые произведения как бессознательный цикл. Остановимся только на традиционной для казахской мифологии паре «земля – небо».

При организации пространства в стихотворениях смена декораций времен года ярче выражена по вертикали верх/низ или наоборот. Хотя в стихотворениях Абая о лете и о зиме, состоящих между собой в отношениях оппозиции, соотнесенность верха/низа четко не проявляется, тем не менее уже при описании пейзажной картины в зачине движение в пространстве дано в первом случае снизу вверх, а во втором – сверху вниз. В другой паре стихотворений, также представляющих оппозицию, говорится об осени и весне, где верхний и нижний свод поименованы: «жер» («земля») – «аспан» («небо»). В тенгрианстве они символизируют брачный мотив. Это пара олицетворяет собой вид семейно-родовых отношений: «анамыздай жер – экеңдей аспан» («земля как мать – небо как отец»). Пара «небо – земля» первоначально восходила к орхоноенисейским космогоническим мифам о Тенгри и Умай: «Вначале было вверху голубое небо, а внизу темная земля; появились между ними сыны человеческие» [16, с. 78]. Пара мужское / женское в «Весне» Абая имеет свою особенность: если мужское начало в позиции верха вариативно (небо, солнце), то женское представляет собой константу – земля. То, что у Абая, да и в казахской мифопоэтической традиции в целом, земля в названной паре является постоянной единицей, имеет свои объяснения. Национальное мышление и художественно-мифологическое сознание казахов формировалось в условиях кочевого образа жизни, поэтому земля и ее необъятные просторы составляли основу природного космоса казахов.

У Абая пара «небо – земля» может либо только подразумеваться (зима, лето), либо определяется лексически точно (осень, весна). Макаатаев в отношении этой пары «настроен» однозначно. Наличие названной пары во всех 4 стихотворениях так же, как и такого образа, как горы, цвета «ак», постоянного указания в 4 текстах на время суток (ночь, утро, день) и обязательного словесного дублирования названия времени года в одноименных произведениях,

выступает неким объединяющим началом. Факт наличия структурно-семантических «скрепов» еще раз оправдывает возможность существования искусственно созданного нами рецептивного цикла о временах года Макатаева: «Аспан асты, жер үсті / Ойхой, неткен көкпеңбек!» («Кромка неба, край земли, / О какая синева!»). Мифологический матримониальный мотив в отношении пары «неба и земли» в цикле также является сквозным:

Қия алмай жаз төсегін – жар төсегін,
Қиылып, бозаруда жер мен аспан...

Покидая летнее ложе – ложе любви,
С сожалением бледнеют земля и небо...

Осень, зима – это минус, нечет, левое, ночь, старость, увядание, смерть. Лето, весна – это плюс, чет, правое, день, молодость, рождение, жизнь. Традиционность этой бинарной оппозиции проявляется в организации природного пространства Абаем по горизонтали. В первой паре оно стремится от открытого пространства к замкнутому, от широкого – к узкому, точечному, и, как замечает А. Байменова [17], пространство словно стремится свернуться до юрты. В противоположной паре жизнеутверждающему, литургическому мироощущению соответствует открытость и расширение пространства от земного до небесного.

У Макатаева же в 4 стихотворениях пространство выстраивается от открытого к еще более открытому. В финале каждого стихотворения проекция взгляда дана сверху вниз:

Күн күлді, ай ұялып бетін басты,
Жымыңдасып жұлдыздар тұра қашты.
«Шашуым, міне, менің бүгінге!» – деп,
Күн сұлу жарқ еткізіп нұрын шашты.

Солнце проснулось, луна, застыдившись, скрыла свой лик,
Звезды, перемигиваясь, бросились врассыпную.
Сказав: «Вот мои лучи сегодняшнему дню!», -
Яркое солнце, сверкая, разбрызгало свой свет.

Если в цикле Абая четко прочерчена символическая и семантическая демаркационная линия между осенне-зимней и весенне-летней парой через бинарную оппозицию старость – молодость, смерть – жизнь, то у Макатаева эта оппозиция предстает больше в снятом виде, т.к. в его цикле отсутствует социальная оппозиция «богатый – бедный». Поэт любит природу во всех ее проявлениях. Цикл Макатаева о временах года – это гимн природе родной казахской земли.

2.5 Этика и эстетика рецептивных циклов.

Четыре стихотворения Абая о временах года могут быть объединены общностью позиции лирического субъекта и отношением автора к изображаемому. Каждое стихотворение и цикл в целом, с одной стороны, сохраняет «некую «точечность» эмоциональных состояний субъекта переживания, с другой – он позволяет обобщать, «укрупняя» лирического героя или поэтическую личность до масштабов лирического характера, создать определенное представление о мире и человеческом «я» в их единстве» [18, с. 29]. Рецептивный цикл Абая – это целостность, содержащая в себе внешний природно-социальный мир и внутренний мир души поэта. «В казахском миропонимании преобладает внимание к «внутреннему пространству» – микрокосмосу. В то же время большое значение уделяется взаимоотношениям людей. Для казаха (номада) безусловно также единство человека и природы» [19, с. 18]. Обращение к изображению природы для Абая становится способом и средством выхода на размышления о судьбе своего народа. Сочувствие и сострадание обнаруживается в том факте, что поэт, понимая полную зависимость народа от природных явлений, в оценке и отношении к ним близок к народному сознанию.

Через природу опосредованно осуществляется обращение к животрепещущим общественным проблемам. Во вступительной статье к изданию Абая в малой серии «Библиотеки поэта» Г.М. Камбарбаева пишет, что «истинный поэт – это защитник своего народа. Это его совесть. Это была принципиальная позиция, которую занимал Абай на протяжении всей своей творческой жизни» [20, с.21]. Абай создает в казахской поэзии целую традицию включения в пейзажную лирику социально-дидактических мотивов, последователями которой стали такие поэты, как С. Торайгыров, М. Дулатов, М. Жумабаев, И. Жансугуров, С. Сейфуллин. Неосознанные циклы Абая могли стать для Макаатаева примером в создании поэтических зарисовок о временах года.

Макаатаев – поэт с активно развитым пантеистическим мироощущением, зарождение которого восходит к природе края, где он родился. Природа Карасаза стоит у формирующих истоков его поэзии и является предметом поэтического восторга Макаатаева. Предложенный вниманию рецептивный цикл о временах года – яркое тому свидетельство. У этого цикла много точек соприкосновения с циклом Абая: ощущение эстетической целостности, оппозиционность осенне-зимнего сезона по отношению к летне-весеннему, наличие пары «природа – человек», культурный этноцентризм, символичность, безграничная и неизбывная любовь к родной земле. Представляет интерес и тот факт, что и Абай, и Макаатаев работали над своими стихотворениями в сорокалетнем возрасте (за исключением стихотворения «Күзгі таң», которое Макаатаев написал накануне своего 30-летия). Возраст сорока обладает глубокой символикой: пророк Мухамед в сорок лет услышал глас Аллаха. В житейской философии казахов этот возраст занимает особое место, которое они обозначают как «красно-зеленый мир сорока лет». В данный период «изначальный опыт общения – взаимосвязи с миром природы, Вселенским миром одухотворен, окрашен в мудро-уважительные тона бережности и тайной нежности. «Общение» с небесными, земными сферами выражается в спокойно-мудром, органичном понимании бесконечности жизни и мира» [12, с. 220].

Но при всем сходстве с циклом Абая цикл Макаатаева обладает некоторыми индивидуальными чертами. Среди них можно назвать такие, как нивелирование открытой оппозиции между осенне-зимним и весенне-летним временами года, наличие сквозных образов во всех 4 стихотворениях цикла, единая композиционная и речевая стилистика.

Таким образом, рецептивный цикл Абая и рецептивный цикл М. Макаатаева представляют собой два блистательных образца поэтических картин времен года, истинная суть которых определены национальным сознанием и творческой судьбой поэтов, принадлежащих двум разным столетиям.

Список литературы:

1. Ляпина Л.Е. Лекции о русской лирической поэзии: классический период. – СПб., 2005. – 160 с.
2. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 3 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2002. – 432 б.
3. Қасқабасов С. Пушкин и Абай – поэты ренессансного типа // Қасқабасов С. Алтын жылға. – Алматы: Жібек жолы, 2010. – С. 85 – 67.
4. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 2 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2001. – 320 б.
5. Абай (Ибраһім) Құнанбайұлы. Шығармаларының екі томдық толық жинағы: Өлеңдер мен аудармалар. – Алматы: Жазушы, 2005. 1 том. – 296 б.
6. Мерғалиев Д.М. Фольклорно-мифологическое наследие казахского народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/docs/index-320158.html>
7. Каирбеков Б. Мир кочевья. Мифы великой степи. Казахский этикет. – Астана: Казахский научно-исследовательский институт культуры, 2014. – 225 с.
8. Абишева С.Д. Рецептивный цикл Абая о временах года // Поиск. – 2002. – № 2. – С. 29 – 35.
9. Абишева С.Д. Поэтический мир М. Макаатаева. – Алматы, 2018. – 272 с.
10. Абай. Өлеңдер. – Алматы: Жазушы, 1976. – 240 б.

11. Камбарбаева Г.М. Природа в лирике Абая // Филологический сборник. КазГУ им. С.М. Кирова. – № 11. – Алма-Ата, 1976. – С. 116–128.
12. Кочевники. Эстетика (Познание мира традиционным казахским искусством). – Алматы, 1993. – 264 с.
13. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 1 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2001. – 448 б.
14. Абишева С.Д. Структурно-семантический словообраз *тау – горы* в поэзии М. Макаатаева // Вестник КазНУ, сер. филолог. – 2002. – № 8 (59). – С. 118–122.
15. Маслова О.Ю. Хроматизм и цветообразность в художественном тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2003. – 32 с.
16. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. – М.: Наука, 1967. – 504 с.
17. Байменова А.Т. Цикл стихотворений Абая о временах года как образец философской лирики // Поиск. – 1998. – № 4. – С. 46–48.
18. Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. – Кемерово, 1983. – 104 с.
19. Байменова А.Т. Особенности философской лирики (на материале Абая): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2002. – 26 с.
20. Камбарбаева Г.М. Абай Қунанбаев // Абай. Стихотворения и поэмы. – М.-Л., 1966. – С. 5–42.

Бузаубагарова Карлыгаш Сапарғалиевна,
докт. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и литературы,
Казахский национальный
педагогический университет
им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: 54bks@mai.ru

«ВСЁ МЫСЛЬ ДА МЫСЛЬ» АБАЯ

Аннотация. В «Қара сөз» представлен казахский менталитет, традиции богатейшей степной культуры, которая была основана на признании достоинства человека, на осознании права личности на счастье и справедливость. «Книга слов» Абая становится частью современной жизни и включает в себе огромный образовательный потенциал, который необходимо осознать и реализовать для национальной самоидентификации, для того, чтобы стать настоящими патриотами.

Ключевые слова: кара сөз, жанр, книга, слово, идея Отечества, мотиватор.

Buzaubagarova Karlygash Sapargaliyevna,
Dr. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

“THOUGHTS” OF ABAI

Abstract. The Kazakh mentality, the tradition of the rich steppe culture, which was based on the recognition of the dignity of a person, on the recognition of the individual's right to happiness and justice, is presented in “Kara Soz”. Abai's “book of words” becomes a part of modern life and encompasses a huge educational potential, which must be realized and realized for national self-identification, in order to become real patriots.

Key words: kara soz, kenre, book, word, idea of the Fatherland, motivator.

Необходимость юбилеев в том, что они позволяют заново осмыслить величие и значение классической литературы. Более глубокое и вдумчивое обращение к духовной жизни и личности Абая позволяет по достоинству оценить его вклад в культуру, через интерпретацию его произведений, через соотнесение их содержания с современностью уточнить мировоззренческие ориентиры поэта.

История народа развивается по спирали. Всё повторяется. О социальной стабильности мечтает сегодня и политический деятель, и студент. Мечтает, как и век назад, во времена Абая. Основой такой стабильности может быть только идея Отечества, устремления, связанные с потребностями Родины. Пример результативной по своим последствиям опоры на идею Отечества, прецедент, когда практика отдельного человека регулировалась потребностями Родины, понимаемой не в казённо-обыденном, а в нравственно-идеологическом смысле даёт творчество Абая. Представительствуя за своё время, он первым возвёл в ранг основного достоинства человеческой личности её способность любить Родину конкретной любовью. Но для полнокровного развития народа и государства недостаточно отдельных всплесков патриотического сознания и действий. С этой точки зрения Абай – явление феноменальное, на все времена. Он мотиватор, говоря современным языком, знаковая фигура, которая наглядно демонстрирует, какое влияние на мышление и деяния людей может оказать неординарная и целеустремлённая личность.

В своей статье мы обращаемся к «Қара сөз» [1] - к книге, которая объединяет народ, объединяет людей мира. С 2007 года в Казахстане ежегодно проводится акция «Одна страна - одна книга», которую открыли «Қара сөз» Абая.

В сфере умственного творчества Абая, представленной в «Қара сөз», отражена его духовная жизнь. Истинное существо его исторических, политических и социальных мыслей и обобщений не в отвлечённом познании, а в жизненно мудрых наблюдениях над человеком и его судьбой. Мысли Абая на основные, вечные темы человеческой жизни - о браке и семье, о дружбе, об уединении и общении, его этические размышления, его глубоко своеобразные и прочувствованные религиозные идеи образуют почти неисчерпаемую сокровищницу исключительно ценных, гениально умных идей. И притом эти мысли, выраженные лаконично и кратко, всегда просты, живы, конкретны. Прозаические слова Абая о человеке и обществе правдивы и полны здравого смысла, как сказал бы Пушкин, «но я сужу прозаически, и чуть ли не от этого более прав». Слова Абая - всегда простые фиксации жизненных ситуаций, интуитивные размышления, неожиданно озаряющие отдельные стороны действительности. Абай всегда мыслит, и смысл его собственной жизни среди печали и одиночества можно определить по Пушкину: «жить, чтоб мыслить и страдать». Мыслит Абай предметно, любит конкретно. Он не удаляется от конкретной полноты реальности, не поддается искушению подменить ее отвлеченными, упрощающими схемами и систематически-логическими связями.

Прозаическая форма «қара сөз», к которой обратился Абай, требовала мысли, органически была связана с мыслью и образовывала с ней неразрывное интимное единство. Настроения, признания Абая в «Қара сөз» свидетельствуют о его подлинных убеждениях, о его реальном жизненном опыте. Личный духовный мир позволил Абаю преобразовать правдивое жизненное содержание в художественное совершенство, обладающее собственным бытием и значимостью.

Одна из основных задач изучения и постижения Абая - адекватно и беспристрастно обрисовать его духовную личность, духовный опыт, из глубины которого рождается художественное творчество.

«Қара сөз» написаны Абаем в последние годы его жизни - «*жер ортасы жасқа келдік*» - как подведение итогов жизненного и творческого пути. Слово «қара» (черный) в сочетании со словом «сөз» (слово) чрезвычайно многозначен: это и обозначение прозы в отличие от рифмованной речи и текста, это и обозначение печали, и, наконец, обозначение, идущее от тюркской традиции, важного, значительного, первостепенного.

По европейской традиции «Қара-сөз» относится к жанру афоризмов и максим, а по сути это исповедь, чрезвычайно глубокий и ответственный жанр, требующий от писателя искренности и предельной честности, по сути перед нами «обнажение души» человека, поэта и философа. В восточной чингизовской традиции существует жанр «билик» - меткие изречения, рассказы-притчи, содержащие жизненный пример в форме образца. «Қара сөз» представляется как классическая притча, в которой соединились философичность, трагедийность и назидательность.

«Қара сөз» переведены на многие языки мира. Трижды переводились на русский язык. В 1945 году к 100-летию со дня рождения Абая в издательстве «Художественная литература» вышел перевод Виктора Шкловского под названием «Назидания». В 1970 году перевод осуществлён казахским писателем Сатимжаном Санбаевым под названием «Слова назидания». К 150-летию юбилею Абая в переводе Р.Сейсенбаева и К. Серикбаевой вышла «Книга слов». Названия «Книга слов» или «Слова назидания» не совсем точно передают жанр сочинения Абая. Как и всякий настоящий, а тем более великий поэт, Абай исповедовался в своих творениях, и, перелистывая страницы его «Қара сөз», мы можем прочесть историю его души и понять его как поэта и человека. Мы убедились на поэзии акынов, что в казахской словесности Слово и мысль составляют неразрывное единство. Достаточно вспомнить знаменитые строчки Асана қайғы:

Таза мінсіз асыл сөз

Ой тубінде жатады.

Потому «Қара сөз» - это не «Слова назидания», это было бы слишком примитивно для Абая. Абай никогда не опускается до дидактизма. Абаеведение в своих методических предпосылках, в понимании своего назначения было предвзято утилитарно и искало в его творчестве «тенденцию», игнорируя художественную форму, подлинный поэтический смысл его творений. В словах Абая нет «нравоучения», а всегда есть высокая мысль, для которой нужны поэтическое вдохновение, уединенное волнение. Қара сөз наиболее пригодны для адекватного и полного выражения авторского представления о жизни. Крупная личность проявляется в слове. Слово – непреходящая ценность. Оно одна из важных форм существования гения, форма самовыражения. «Қара сөз» - это не плоский вариант биографии Абая, не просто демонстративное житнетворчество или жизненный стиль. Есть осознанная стратегия, осознанный выбор, осознание программности сказанного, ощущение подводимого итога. Такая форма была привычна для акынов, но не привык к ней народ. К акыну прислушивались, но он не был в чести, его не уважали как бия, хана, губернатора.

В «Книге слов», в большем согласии с ясным указанием Абая, переводчики увидели мыслительную сферу жизнедеятельности Абая как средство его самораскрытия, как лирическое непосредственное раскрытие чувств, не скованное никаким условным сюжетом.

Книга в своём исконном значении совокупность сведений об определённой цивилизации, надёжный носитель информации, способ передачи знаний в истории человечества. Книга Абая просвещает, приобщает молодое поколение к ценностям культуры и нормам поведения. Просветительская цель «Қара сөз» определяет передачу народных традиций и представлений. Может быть поэтому многие слова Абай строит на пословицах. Целостная художественно осмысленная книга проходит испытание временем и пространством и становится ценностно-окрашенным фрагментом мира. В ней рафинируется и фиксируется опыт человечества с целью передачи культурного наследия потомкам.

«Сөз», «слово» - непреходящая ценность, которая формирует социальный и сакральный опыт человека, дает возможность постигать и объяснять окружающий мир, которая закладывает нравственную основу человека. У Абая Слово образует текст, оно основная единица художественного пространства. Синтезируя книжное и разговорное, письменное и устное, прозаическое и поэтическое, Абай создаёт Слово во всей его глубине, полноте и

красоте. Из отдельных Слов получилась большая Книга, по сути – энциклопедия кочевой цивилизации.

В «Кара сөз» представлен казахский менталитет, традиции богатейшей степной культуры. Об этом рассуждения Георгия Гачева: *«А текст этот, Абая, - из разряда первичных, как из уст древних мудрецов, учителей жизни. Библейские книги он напоминает: то Книгу Екклесиаста, или Проповедника, то Книгу Притчей Соломоновых, то укоры пророков: Исаяи, Иеремии — народу своему... И право имеет на такую интонацию, ибо Абай — духовный вождь своего народа, просветитель, давший казахам Слово; язык он Казахстана. И в то же время — бранный частный человек, маленький и смертный, как все мы. И в сочетании этих двух установок-интонации: наружу — и в себя, то есть учить народ, о судьбах и особенностях его размышлять, и притом в себя заглянуть и с горечью немощь и жалкость свою узреть-осознать, — в естественном сочетании проповеди и исповеди драгоценное качество «Книги слов», что ее в ранг мировых первоисточников возводит, богодуховенных и чистосердечных»* [2, с. 182].

Сорок пять Слов Абая – это философские раздумья поэта о волнующих его жизненных проблемах и грустная беседа «с глазу на глаз» со своим слушателем. Помимо содержания, Слова замечательны по стилистике. По краткости и ясности – образцовая казахская проза. Нет лишних слов. Абай - поэт в Словах, в этих малых формах, фрагментах, каждое из которых было законченное произведение. Фрагментарность – естественный принцип в сознании любого поэта. «Қара сөз» - вроде бы разрозненные фрагменты, но получается единое эпическое произведение, написанное по внутреннему побуждению, не по обязанности, не по необходимости и отлитое в удивительно изящную, задушевную форму.

Умудрённый жизненным опытом, подводя итоги, Абай не пускается в холодное теоретизирование или темное философствование, избегает тяжеловесного дидактизма и педантической риторики. Простая, трезвая и непритязательная мысль Абая настолько поэтична и выразительна, что трудно воспринять глубину её и ценность. Истинный гений Абай настолько простодушен, в смысле правдив, что он не мог «выдумывать» мысли и чувства, которых сам не пережил, которые были чужды его духовному опыту. Абай не мудрёно и замысловато, а просто, непритязательно описывает мир вокруг или личный душевный опыт, при этом простые, общеизвестные явления и истины превращаются в символы глубочайших новых откровений. Ему нет надобности «искать вдохновения», задумываться над «смыслом» своего творения. Он не ищет и не дает «миросозерцания»; он занят в поэзии простым миронаблюдением или простой исповедью своей духовной жизни. Но так как это отклик поэтический, то простое описание и простое признание становится мудрым откровением. Абай - абсолютный образец творческой личности, но он не философ и не поэт настроений. Он всегда и во всем мудрец, познание и воспроизведение жизни всегда преображено мудростью. Отсюда и глубокий трагизм и пессимизм, пронизывающий всё его творчество.

«Қара сөз» - новаторская форма, которую нашёл Абай в мучениях. В новую форму Абай вкладывает большое содержание, не меньшее, чем в стихах, а может, и большее. Лирическое произведение в прозаической форме на общественно-социальные, конкретно-бытовые, интимно-лирические темы. «Қара сөз» невозможно заключить в комплекс мыслей и идей, не рискуя получить упрощённую и схематичную транскрипцию живого духа произведения. Осмысление полновесной тайны кара сөз, стихии слова приведёт к откровениям духовной жизни, к раскрытию самой реальной действительности. Приведём один пример вместо возможного их бесчисленного множества! В одном из слов Абай задаётся вопросом: *«Тірі адамның жүректен аяулы жері бола ма?»* В этих простых словах, оформленных в форме риторического вопроса, заключена глубокая мысль. Со стороны идейного содержания это идеальный образец максимальной сжатости фразы, отточенности мысли, лаконичной мудрости. Тот же риторический вопрос мы встречаем и в стихах: *«Жүрегім, нені сезесің, Сенен басқа жан жоқ па?»*, *«Жүректе қайрат болмаса, Ұйықтаған ойды кім түртпек?»*.

Сердце (жүрек) – любимый, всеобъемлющий образ Абая встречается в его творчестве в значении дружба, любовь и когда речь идёт о себе, о народе, его стремлениях и чаяниях. Сколько раз он к нему прибегает и сколько разнообразных находит к нему эпитетов: «*ыстық жүрек*» (горячее сердце), «*асау жүрек*» (строптивое сердце), «*ынталы жүрек*» (прилежное сердце), «*асыл жүрек*» (драгоценное сердце), «*жас жүрек*» (юное сердце), «*мұз жүрек*» (ледяное сердце), «*сұм жүрек*» (коварное сердце), «*жау жүрек*» (отважное сердце), «*кірлеген жүрек*», «*ызалы жүрек*».

Говоря о любви: «*жүректен қозғайын*», но в сердце нет огня: «*жүректе оты жоқ*», возможно, оно сгорело от любви: «*өрттенген жүрекке*», и всё-таки сердце влюблённого живо: «*жүрегім лүпілдеп*». Содержательно «сердце» в творчестве Абая предстаёт центром духовной жизни человека, в сердце вмещается много сокровищ духовных сущностей человеческой личности: «*Жүректе көп қазына бар*».

Абай оставил своим потомкам наказ и оказал большое доверие, что они смогут постичь его, человека-загадку, если в первую очередь обратятся к сердцу: «*Жүрегімнің түбіне терең бойла*». Возвышенно-одухотворённое желание быть услышанным потомками возможно через «жүрекке жылы» (заполняющее сердце теплом) слово. Но сердце поэта в сорока заплахах: «*Жүрегім менің қырық жамау*». Сердце как вместилище печали, страданий, центр переживаний большого горя деформировано, изранено и причиняет боль. Но в словах «*Жүрек - теңіз, қызықтың бәрі - асыл тас*» ласковое утешение и побуждение к выполнению определенных действий в словах: «*Жүрегіңе сүңгі де, түбін көзде*». Просвещённый человек должен слушать своё сердце. Это не только этическая мысль и не только исповедь о настроении, это сама живая реальность, откровение общечеловеческой духовной реальности, в которой, как в зерне, заключена и вся трагическая судьба, и вся творчески очищающая сила человеческого духа. Этого одного примера, быть может, достаточно, чтобы почувствовать, как много живой мудрости и мудрой жизни заключено в творчестве Абая.

Определяя в «Қара сөз» цель и смысл человеческой жизни, Абай считает творчество не самоцелью, а средством обретения смысла жизни. Люди науки и творческие люди отличаются от людей, занимающихся пустым времяпрепровождением. От безделья и праздности становятся человеку тесными кочевье и зимовка, появляются страсть к наживе и господству над ближними.

Абай осознавал в полной мере силу и власть Слова и не побоялся их использовать. Поэзию он считал поступком. Он верил, что поэт нужен народу. Абай обращается к нам в надежде быть услышанным и понятым. Вся проблема в том, сможет ли понять нынешнее поколение драгоценное слово, в котором явлена «вся истина», полная правда о жизни, в которой дух человеческий находит радость. Мир Абая светел, потому что в нём всё осмысленно, всё ясно, потому прекрасно.

Список литературы:

1. Абай. Қара сөз. Книга слов. – Алматы, 1994. – 235 с.
2. Гачев Г. Путешествие в казахский космос. – Семей, 2002. – 224 с.

Джусупов Маханбет,
филол. ғылым. докт., проф., еңбегі сінген профессор,
Өзбекстан мемлекеттік әлем тілдері университеті,
Ташкент қ., Өзбекстан Республикасы,
e-mail: mah.dzhusupov@mail.ru

АБАЙ: «ҚАРАҢҒЫ ТҮНДЕ ТАУ ҚАЛҒЫП» (АЛЛИТЕРАЦИЯ ТҮРЛЕРІ, СТАТИСТИКАСЫ)

Түйіндеме. Мақалада Абайдың «Қараңғы түнде тау қалғып» өлеңіндегі аллитерация түрлері және статистикалық көрсеткіштері талқыланады. Поэзиялық және музыкалық миниатюра-шедевр 2 шумақтан, 26 сөзден құралған. Мәтінде аллитерацияның 8 түрі қызмет атқарады ([с] [р] [л] [қ] [ғ] [д] [н] [ң]). Олар 59 рет қайталанады. Жиілігі жоғары түрлері [с] [р] [л] дауыссыз дыбыстарының қайталануы арқылы жасалған аллитерациялар. Мәтінде аллитерациялардың қызметі жан-жақты: сингармодыбыстық, семантикалық, стилистикалық, интонациялық, уйкастық т.б., сондықтан олардың өлеңді мәнерлетіп оқу дағы, жаттау дағы позитивтік әсері маңызды.

Түйінді сөздер: Абай, қараңғы, түн, тау, дала, аллитерация, статистика.

Dzhusupov Mahanbet,
Dr. of Philol. Sciences, Professor, Honored professor,
Uzbek State University of World Languages,
Tashkent, Republic of Uzbekistan

ABAI: “THE DREAM OF THE MOUNTAIN ON A DARK NIGHT” (ALLITERATION AND STATISTICAL CHARACTERISTICS)

Abstract. The article deals with the problem of functioning of types of alliteration in Abai’s poem “The dream of the mountain on a dark night”, which became a folk song and is a poetic and musical masterpiece miniature. The poem consists of 2 stanzas and 26 words. 8 types of alliteration function in it, created on the basis of repetition of consonants [s] [r] [l] [q] [g] [d] [n] [n]. Alliteration occurs 59 times in the text. The most frequent are alliterations created on the basis of the repetition of sounds [s] [r] [l]. Alliterations in verse perform a variety of functions: singharmonic, semantic, intonational, rhyme-forming, etc. This has a positive effect on his memorization and oral recitation.

Key words: Abai, night, dark, mountains, steppe, alliteration, statistics.

Кіріспе. Абайдың ақын, ойшыл, философ ретінде қалдырған мұрасының мәні жан-жақты: тарихи-ульттық [1], эволюцион-тәрбиелік [2], жалпы гуманитарлық, әлемдік әдебиеттанымдық [3] т.б. Мақалада Абай мұрасында ерекше орын алатын «Қараңғы түнде тау қалғып» шығармасындағы [4] бір аспект – аллитерация аспекті талқыланады. Өлеңнің аударма, я аударма негізінде жасалған жаңа поэтикалық дүние мәселелеріне тоқтамаймыз. Ол мәселе әдебиет теориясында көп зерттелген. Біз бұл өлеңді Гетенің «Wandrer’s Nachtlied» («Песня ночного странника»; «Дәруіштің түнде айтқан әні») өлеңінің орыс тіліндегі аудармасына (М.Ю. Лермонтов) сүйеніп жазылған Абайдың төл поэтикалық дүниесі деп түсінеміз.

Өлеңнің тілтанымдық және әдістемелік маңызы биік, себебі мәтінде үш тілдің, үш мәдениеттің (қазақ, орыс, неміс) қатынасы имплицитті және эксплицитті түрде орын алған, яғни өлең мәтінінің жалпы тәрбиелік дүниесі терең, кең.

Өлеңдегі аллитерация түрлері, статистикасы.

*Қараңғы түнде тау қалғып,
Ұйқыға кетер балбырап.
Даланы жым-жырт, дел-сал қып,
Түн басады салбырап.
Шаң шығармас жол дағы,
Сыбдырламас⁴ жапырақ.
Тыншығарсың сен дағы,
Сабыр қылсаң азырақ [Абай, 1989].*

Тілдесімде, әсіресе поэзия мәтінде, ұқсас я бірдей дауыссыз дыбыстардың қайталануын аллитерация (alliteratio – латын тілінен) деп атайды [5, с.35]. Аллитерация өлеңнің құрамындағы сөздің, сөздердің мағыналық, манерлік, дыбыстау аспектітерін, өлеңнің интонациялық, ритмикалық, ұйқастық әлемін күшейту үшін қолданылатын тәсіл.

Абайдың өлеңі аллитерацияға бай. Оның құрамында ұқсас я бірдей дауыссыз дыбыстардың қайталануы жиі кездеседі.

[к] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде [к] дауыссыз, қатаң дыбыс 7 рет қайталаанады.

[к] 1 қатар: 2 рет, қараңғы, қалғып (сөз басында).
2 қатар: 1 рет, ұйқыға (сөз ортасында).
3 қатар: 1 рет, дел-сал қып (сөз басында).
6 қатар: 1 рет, жапырақ (сөз соңында).
8 қатар: 2 рет, қылсаң, азырақ (сөз басында, сөз соңында).

Бұл аллитерация түрі сөздің басында да, ортасында да, соңында да кездеседі: 4 рет сөз басында, 1 рет сөз ортасында, 2 рет сөз соңында. Дыбыстық символика ілімінің ережелеріне көңіл бөлсек, онда дауыссыз, қатаң, тілдің арт жағында пайда болатын [к] дыбысы өлеңде түннің, қараңғының жеңіл дүние емес екенін хабарлағандай болып тұр, сол кезде тыншығу, дем алу керек екенін білдіргендей болып тұр.

[ғ] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде дауыссыз, уяң [ғ] дыбысы 7 рет қайталаанады.

[ғ] 1 қатар: 2 рет, қараңғы, қалғып (сөз ортасында).
2 қатар: 1 рет, ұйқыға (сөз ортасында).
3 қатар: 2 рет, шығармас, дағы (сөз ортасында).
7 қатар: 2 рет, тыншығарсын, дағы (сөз ортасында).

Бұл аллитерация түрі мәтінде сөздің ортасында кездеседі. Бұл [ғ] дыбысынан жасалған аллитерация [к] дыбысы арқылы жасалған аллитерациямен бірігіп қызмет атқарады: 3 рет [к], [ғ] дыбыстары бар сөздерде,

4 рет [к] дыбысы жоқ сөздерде. [ғ] аллитерациясының стилистикалық, ритмикалық, ұйқастық, логикалық қызметі [к] аллитерациясының қызметімен тектес, себебі осы 2 дауыссыз дыбыс – тіл арты дыбыстары. Бұл аллитерация да өлеңде түннің, қараңғының жеңіл дүние емес екенін хабарлайды. Тәуліктің бұл кезеңі табиғат үшін де, адам үшін да тыныс алатын кез – тірлігі де, көңілі де.

[ң] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде жартылай дауысты, сонор [ң] дыбыс 4 рет қайталаанады.

[ң] 1 қатар: 1 рет, қараңғы (сөз ортасында).
5 қатар: 1 рет, шаң (сөз соңында).
7 қатар: 1 рет, тыншығарсың, (сөз соңында).
8 қатар: 1 рет, қылсаң, (сөз соңында).

Бұл аллитерация өлеңде сөздің ортасында 1 рет, сөз соңында 3 рет қолданылады. Соның ішінде [ң] дыбысы [к] дыбысы бар 2 сөзде, [ғ] дыбысы бар 1 сөзде кездеседі. Яғни [ң] аллитерация түрі де, [к], [ғ] дыбыстарының аллитерациясымен бірігіп қызмет атқарады. Бұл 3 дыбыс – тіл арты дыбыстары: қатаң, уяң, сонор. Ушеуі мәтіннің құрамында 18 рет қайталаанады. Яғни, тіл арты дауыссыз дыбыстар өлеңнің мәтінінің құрамында салмақты қызмет атқарып тұр.

⁴ Абайдың екі томдығында «сыбдырламас» сөзі емес, «сілкіне алмас» сөз тіркесі берілген. Герольд Бельгердің кітабіндегі өлеңнің мәтінде «сыбдырламас» сөзі қолданылған. Г. Бельгер түсіндіреді, неге ол сөзді қолданғанын [Абай, 1986; Бельгер, 1989].

Өлеңнің мәтінінде тіл алды дауыссыз дыбыстар да үлкен қызмет атқарады. Олар [с] [д] [л] [р] [н] дыбыстары (қатаң, уяң, сонор).

[с] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде дауыссыз, қатаң, тіл алды [с] дыбысы 10 рет қайталаанады.

- [с] 3 қатар: 1 рет, дел-сал (сөз ортасында).
4 қатар: 2 рет, басады салбырап (сөз ортасында, сөз басында).
5 қатар: 1 рет, шығармас, (сөз соңында).
6 қатар: 2 рет, сыбдырламас, (сөз басында, сөз соңында).
7 қатар: 2 рет, тыңшығарсын, сен (сөз ортасында, сөз басында).
8 қатар: 2 рет, сабыр қылсаң, (сөз басында, сөз ортасында).

Бұл аллитерация сөз басында 4 рет, сөз ортасында 4 рет, сөз соңында 2 рет қайталаанады. Бұл дауыссыз қатаң дыбыс созылыңқы, сондықтан сөздің, өлеңнің дыбысталуының сарынды болуына ықпал етеді.

[д] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде дауыссыз, тіл алды, жабысыңқы, уяң [д] дыбысы 7 рет қайталаанады.

- [д] 1 қатар: 1 рет, түнде (сөз ортасында).
3 қатар: 2 рет, даланы, дел-сал (сөз басында).
4 қатар: 1 рет, басады (сөз ортасында).
5 қатар: 1 рет, дағы (сөз басында).
6 қатар: 1 рет, сыбдырламас (сөз ортасында).
7 қатар: 1 рет, дағы (сөз басында).

Бұл аллитерация сөз басында 4 рет, сөз ортасында 3 рет қайталады. Дыбыс созылыңқы болмаса да (жабысыңқы), бірақ уяң болғандықтан өлеңнің сарынды, бір қалыпты айтылуына әсерін тигізеді.

[л] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде жартылай дауысты, тіл алды, сонор [л] дыбысы 9 рет қайталаанады.

- [л] 1 қатар: 1 рет, қалғып (сөз ортасында).
2 қатар: 1 рет, балбырап (сөз ортасында).
3 қатар: 3 рет, даланы, дел-сал (сөз ортасында, сөз соңында).
4 қатар: 1 рет, салбырап (сөз ортасында).
5 қатар: 1 рет, жол (сөз соңында).
6 қатар: 1 рет, сыбдырламас (сөз ортасында).
8 қатар: 1 рет, қылсаң (сөз ортасында).

Бұл аллитерацияның түрі өлеңнің 7 қатарында қайталаанады: 7 рет сөз ортасында, 2 рет сөз соңында. Сонор дыбыс өлеңнің сарынды болуына, бір қалыпты ырғақта болуына әсерін тигізеді. Дауыстылармен тіркесіп әуенді буын жасайды. Бұл жағдай өлеңнің айтылуын жеңілдетеді, әнге қосылуына ықпал етеді.

[р] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде жартылай дауысты, тіл алды, сонор [р] дыбысы 10 рет қайталаанады.

- [р] 1 қатар: 1 рет, қараңғы (сөз ортасында).
2 қатар: 1 рет, кетер (сөз соңында).
3 қатар: 1 рет, жым-жырт (сөз соңында, дауыссыз дыбыстар тіркесінің құрамында бірінші компонент).
4 қатар: 1 рет, салбырап (сөз ортасында).
5 қатар: 1 рет, шығармас (сөз ортасында).
6 қатар: 2 рет, сыбдырламас, жапырақ (сөз ортасында).
7 қатар: 1 рет, тыңшығарсын (сөз ортасында).
8 қатар: 2 рет, сабыр, азырақ (сөз басында, сөз ортасында).

Бұл аллитерацияның түрі өлеңнің сегіз қатарында да орын алған. Сөз ортасында 8 рет, сөз соңында 2 рет. Өлең вертикал жағынан, горизонтал жағынан қарастырылған жағдайда да [р] дыбысынан жасалған аллитерация өз көрінісін тауып тұрады. Бұл аллитерация өлеңнің құрамындағы жүйелі аллитерация. Діріл, сонор [р] дыбысы өлеңнің дыбыстап айтылуында ерекше қызмет атқарады: тәулік кезеңінің (ымырт, түн, қараңғылық) бір қалыпты, бір жүйелі (қараңғы, тыныштық, дел-сал) екенін дыбыстың дірілінің созылуы байқатқандай болады (яғни түн бір сәтте бітетін кезең емес; түн таң атқанға дейін созылады ([р]) дыбысы жай діріл қағып созылғандай).

[н] дыбысының қайталануынан жасалған аллитерация.

Өлеңде жартылай дауысты, тіл алды, сонор [н] дыбысы 5 рет қайталаанады.

- [н] 1 қатар: 1 рет, түнде (сөз ортасында).
3 қатар: 1 рет, даланы (сөз ортасында).
4 қатар: 1 рет, түн (сөз соңында).
7 қатар: 2 рет, тыңшығарсын, сен (сөз ортасында, сөз соңында).

Аллитерацияның бұл түрі өлеңнің 4 қатарында қайталаынады: 3 рет сөз ортасында, 2 рет сөз соңында. Бұл [н] дыбысы арқылы жасалған аллитерацияны [ң] дыбысы арқылы жасалған аллитерациямен біріктіріп қарасак, онда [н]-тектес дыбыстар арқылы жасалған аллитерациялар өлеңде 9 рет қайталанған болады. Бұл екі сонор дыбыстың қызметі өте жақын (бірдей десек болады): екеуі де сөздің, өлеңнің сарынды болуына, айтылуында шулы болмауына, мәтіннің ішкі дүниесі жарық болуына байланысты қызмет атқарады.

Сонымен, өлең аллитерацияға бай. Өлеңнің қурамында 2 шумақ, 26 сөз бар. Ал жалпы аллитерацияның түрлерінде дауыссыз дыбыстар 59 рет қайталаынады. Аллитерация әртүрлі дауыссыз дыбыстардың қайталануы арқылы жасалған (қатаң, уяң, сонор; созылыңқы, жабысыңқы; тіл арты дауссыздар, тіл алды дауыссыздар). Ең жиі қолданылған [с] [р] дыбыстары (10 реттен). Олардан кейін [л] дыбысы арқылы жасалған аллитерация (9 рет қайталаынады). Жиілігі бойынша үшінші орында тұрған аллитерациялар [қ] [ғ] [д] дыбыстарының қайталануы арқылы жасалған (7 реттен). Жиілігі төмен, бірақ өлең мәтінде дыбыстық қызметі айқын байқалып тұрған аллитерациялар – [н] (5 рет), [ң] (4 рет) сонор дыбыстары негізінде жасалған.

Қорытынды. Сонымен, аллитерация саны сөйлемде көлемді. Өлеңдегі сөз көлемінен (26 сөз) екі есе жоғары (59 рет аллитерация қайталаынады).

Кесте №1

Өлең мәтіндегі аллитерация түрлері және статистикалық сипаттамасы

Аллитерацияның түрі	Қайталану статистикасы	Өлең мәтіннің неше қатарында қайталаынады	Сөздегі позициясы		
			Сөз басы	Сөз ортасы	Сөз соңы
[с]	10	6 (3,4,5,6,7,8)	4	4	2
[р]	10	8 (1,2,3,4,5,6,7,8)	1	7	2
[л]	9	7 (1,2,3,4,5,6,8)		7	2
[ғ]	7	4 (1,2,5,7)		7	
[қ]	7	5 (1,2,3,6,8)	4	1	2
[д]	7	7 (1,3,4,5,6,7)	4	3	
[н]	5	4 (1,3,4,7)		3	2
[ң]	4	4 (1,5,7,8)		1	3
Жалпы статистикасы	59		13	33	13

Аллитерация әртүрлі мәтінде семантикалық, стилистикалық, сингармо-дыбыстық, интонациялық, ырғақтық, ұйқастық қызмет атқарады.

Аллитерацияның [қ] [ғ] [ң] дыбыстары арқылы жасалған түрлері мәтіннің, қазақ тілі тілдесімінің сингармофонологиялық ерекшеліктерін айқындап тұр (басқа аллитерациялардан өзгешеленіп).

Өлеңнің шығу тарихын оқушыларға жеткізгенде, олардың дүние танымы, білімінің кеңею деңгейі аса түседі. Оқушылар жаңа ұғым – интермәтінділік ұғымын түсінетін болады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Әуезов М.О. Абай жолы // М. Әуезов, 20 томдық, 3-6 томдар. – Алматы: Жазушы, 1979 – 1980.
2. Сәбден О. Абай және қазақ елінің келешегі. – Алматы, 2017. – 216 б.
3. Бельгер Г. Гете и Абай. Эссе. – Алма-Ата: Жалын, 1989. – 104 с.
4. Абай (Ибрахим Құнанбаев). Екі томдық шығармалар жинағы. – Т.2: Аудармалар мен қара сөздер. – Алматы: Жазушы, 1986. – 200 б.
5. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2002. – 1536 с.

Ельчибеков Бағлан Сатыбалдыұлы,
қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының магистрі,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: Baglan2016@inbox.ru

Рауандина Айтжамал Қалкенқызы,
пед. ғылым. канд., акад. С. Қирабаев атындағы
қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының доценті,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: aitzhamal@bk.ru

Елікбаев Бауыржан Көшкінбайұлы,
филол. ғылым. докт., қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының доценті,
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
Шымкент қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: bauyrzhan1977@mail.ru

АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫ ТІЛІНІҢ ЗЕРТТЕЛУІ

Түйіндеме. Автор бұл мақалада қазақ жазба әдеби тілінің негізін салушы ұлы Абай шығармашылығының тілі және оның қазақ филологиясында зерттелуі жайлы баяндайды. Сондай-ақ ғасырға жуық уақыт арасында Абай шығармашылығы мен оның тілін зерттеуге үлес қосқан ғалымдар мен олардың осы бағыттағы еңбектері қарастырылады. Осы уақыт аралығына дейін Абай шығармашылығы тілінің түрлі аспектілерде зерттелгендігі және бұл тақырып болашақта әлі де арнайы зерттеуді қажет ететіндігі жайлы айтылады.

Түйінді сөздер: Абай шығармалары, тілі, зерттелуі, көркем әдебиет, жазба әдебиеті, негізін салушы, әдеби тіл, қазақ филологиясы, *зерттеушілер, еңбектері.*

Yelchibekov Baglan,
Master's degree of the Department
of Kazakh Language and Literature,
South Kazakhstan State Pedagogical University,
Shymkent, Republic of Kazakhstan

Raundina Aitzhamal,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Kazakh Language and
Literature named after acad. S. Kirabayev,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Yelikbayev Bauyrzhan,
Dr. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Kazakh Language and Literature,
South Kazakhstan State University named after M. Auezov,
Shymkent, Republic of Kazakhstan

RESEARCH OF ABAI'S CREATIVE LANGUAGE

Abstract. The author in this article tells about the creative speech of the great Abai, the founder of the Kazakh literary written speech, and about the study of the language of his creativity in Kazakh philology. And also examines the works of scientists who have studied the language and creativity of Abai. And it tells that the language of Abai's creativity has been studied in various aspects during this time, but to this day it has not lost its relevance and needs more in-depth research in the future.

Key words: Abai's creativity, language, research, fiction, written speech, founder, literary speech, Kazakh philology, researchers, works.

Әдебиет – тілмен әдебиет (Мұхтар Әуезов). Тіл - халық қазынасы, ұлттың болмысы, ұғымы, бастан кешкен дәуірлерінің шежіресі. Қазақ халқының сан ғасырлық тарихында ұлы Абайдың алатын орны ерекше. Абай - қазақ жазба әдебиетінің негізін салушы, классик ақын. Ол қазақтың байырғы әдеби тілін ұлттық жазба тілге айналдырып, оның негізін қалады, даму бағыттары мен негізгі қағидаларын ұсынды, соған сәйкес қазақтың ұлттық жазба әдеби тілінің қалыптасуы мен дамуы да өзіне тән тарихи жолын бастан кешірді. Ұлттық әдеби тілдің қалыптасу барысындағы көркем әдебиеттің атқаратын қызметі үлкен. Бұл тұрғыда Абай шығармаларының тілін зерттеу ұлттық әдеби тілдің тарихына барып ұласады. Абайдың қазақ әдеби тілі тарихындағы орны мен қызметі қазақ филологиясында М. Әуезов, Қ. Жұбанов, Н. Сауранбаев, І. Кеңесбаев, С. Аманжолов, Ғ. Мұсабаев, А. Ысқақов, Қ. Өмірәлиев сынды танымал ғалымдардың зерттеу еңбектеріне арқау болды. Алайда бұл ізденістердің қай-қайсысы да монографиялық қалыпта жүйелі түрде арнайы жүргізілген көлемді зерттеулер емес еді. Аталған авторлардан өзге де көптеген ғалымдар мен зерттеушілер қазақ әдеби тілін дамытудағы Абайдың еңбегін атап, зерттеу еңбектерінде қарастырған. Бұл еңбектерде қазақтың ұлттық жазба әдеби тілінің қалыптасуы, оның негізгі арналары, бұл процестегі ескі түркілік жазба дәстүрдің, оның ішінде ХІХ ғасырдың соңғы ширегінде қазақ топырағында орын алған «кітаби тіл» рөлі, сондай-ақ осы ағымда Абайдың ұстаған принциптері мен жөн сілтеген бағыттары, өлеңдері мен прозаларының тілі арқылы тікелей көрсеткен үлгісі, бүгінгі ұлттық жазба тіліміздің даму барысы жайлы келелі мәселелер баяндалған.

Абай шығармашылығының тілін зерттеу – оның қазақ әдеби тілінің даму барысындағы алатын орны мен қызметін көрсету және ақынның өз қаламына тән шеберлік тәсілдері мен өзге де тілдік ерекшеліктерін талдау, яғни оның тілдік-көркемдік шеберлігін, шығармашылық тілін тану мақсатына негізделген. Бастапқысы, яғни Абай және қазақтың ұлттық жазба әдеби тілі – қазақ әдеби тілі курсының үлкен бір бөлігі, өйткені Абай тілін өз алдына сөз ету оның туындыларын талдаумен қатар жүріп келді, бұл процес ақын шығармашылығының идеясын, мазмұнын танып білуге бағытталып, оның мазмұнының сыртқы көрінісін, тілін танып білуге бағыт алды.

Ұлы ақынның поэзиялық тілін, сөз өрнегін танымдық және ғылыми тұрғыдан тану әдебиеттанушылар мен тіл мамандарының талай зерттеу еңбектерінің негізі болды. Абай тілін зерттеу - бүгінде қазақ филологиясы ғылымының ауқымды саласы болып қалыптасқан Абайтанудың да өз алдына маңызы зор бір тармағы. Абайтану саласының бір тармағы ретіндегі Абай тілін зерттеудің ғасырға жуық тарихы бар.

Абай шығармалары тұңғыш рет 1940 жылы орыс тілінде басылып, «Лирика и поэма» деген атпен Мәскеуде шықты. Ал 1945 жылы Абайдың 100 жылдық мерейтойы аталып, осы мерейтой барысында Абайтануда елеулі де маңызды істер атқарылды. Ақын шығармашылығын зерттеу жаңа ғылыми еңбектермен толықты. Т. Нұртазиннің «Абай және орыстың классик әдебиеті», Ә. Тәжібаевтың «Абай және қазақ әдебиеті», І. Омаровтың «Абай және қазақ мәдениеті», Е. Ысмайыловтың «Абай өлеңдерінің құрылысы туралы», «Абайдың көркемсөз шеберліктері туралы», Б. Кенжебаевтың «Абайдың қарасөздері» және өзге де ғылыми мақа-

лаларда ақын шығармашылығы түрлі аспектіде қарастырылды. М. Әуезов пен Б. Кенжебаевтың «Абай - қазақтың ұлы ақыны», М. Сильченконың «Абай» кітапшалары шықты. Абайтану ілімінің қалыптасу жолындағы маңызды ізденістердің ғылыми сипатының еселенуін айқындайтын монографиялық еңбектер де жарық көре бастады. Атап айтқанда, Қ. Жұмалиевтің «Абайға дейінгі қазақ поэзиясы және Абай поэзиясының тілі» (1948), С. Аманжоловтың «Қазақтың әдеби тілі» (1949) зерттеулері, сонымен қатар Ә. Жиреншиннің «Абай и его русские друзья» (1949) атты кітабы басылып шықты.

Абай тілін танып білу шын мәнінде ХХ ғасырдың 30 жылдарының ортасынан басталды, ал ХХ ғасырдың 50-60 жылдары бұл мәселеге С. Аманжолов, Н. Сауранбаев, І. Кеңесбаев, Ғ. Мұсабаев, А. Ысқақов тәрізді тіл мамандарының қатысуына байланысты едәуір жандана түсті. ХХ ғасырдың 60 жылдарынан бастап Ш. Сарыбаев, Т. Қордабаев, Қ. Өмірәлиев сынды қазақ тіл білімінің өзге де мамандары Абай тілінің сөз қолданысын, сөз қазынасын, грамматикалық тұлға тәсілдерін талдады.

Абай шығармалары тілінің көркемдігін тұңғыш рет арнайы монографиялық еңбекте жазып зерттеген ірі әдебиеттанушы ғалым Қажым Жұмалиев болды. Ол 1960 жылы жарияланған «Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі» атты еңбегінде алдымен Абай өлеңдеріндегі өзінің тура мағынасында қолданылатын сөздерді бөліп қарап, содан соң көнерген, жергілікті сөздер, кірме сөздер, Абайдың өзі енгізген жаңа сөздер деп көрсетіп, талдайды. Олардың Абай өлеңдеріндегі қолданылу себептерін айқындайды, аз-көптiгiн айтады, бұлардың ауыз әдебиетi үлгiлерiндегi, өзге ақын-жыраулардың тiлiндегi, шағатай әдебиетiндегi көрiнiсiн де қамтып, салыстырады. Жұмыстың көлемдi бөлiгi Абай тiлiндегi көрiктеу құралдары: эпитет, теңеу, троптарды (метафора, метонимия, синекдоха, символ), фигураларды көрсетiп, талдауға арналған. Зерттеушi бұларды түр-түрге бөлiп көрсетедi, тарихи әдебиет пен ауыз әдебиетiндегi көрiнiсiмен салыстырады. Келесi тарауында Абай текстерiндегi ирония, сарказм, гипербола, литоталарды талдайды, олар кездесетiн мысалдарды келтiредi, Абайға дейiнгi әдебиеттегi түрлерiн бередi. Монографияның негiзгi бөлiгi Абайдың поэтикалық тiлiне арналып, қалған бөлiктерiнде ақынның аудармалары, жалпы тiл туралы Абайдың көзқарасы, қазақ әдебиетi мен әдеби тiлiнiң тарихындағы Абайдың орны деген мәселелерге тоқталған. Негiзiнен бұл монография Абай тiлiндегi көркемдеушi-бейнелеушi элементтердi тауып көрсетiп, талдау арқылы оның поэтикалық тiлiн зерттеген тұңғыш құнды еңбек болып табылады [1].

Ғалым аталмыш еңбегінде Абайдың шығармашылығы мен тілі жөнінде: «Абайға дейін де қазақтың поэтикалық тілі дамып келді. Ертеден келе жатқан қазақ ауыз әдебиетінің, ХVIII-XIX ғасырлардағы тарихи әдебиеттің өздеріне тән ерекшелігі және жалпы құрылысы жағынан болсын, тілі жағынан болсын өзінше даралық, байырғылық сипаты болды. Абай осындай әдебиеттің о заманнан қалыптасқан поэтикалық тілін жоғары мәдениеттік сатыға көтерді», - деп тұжырымдады [1, 193 б.].

Абайдың поэтикалық тілі белгілі әдебиеттанушы Зәки Ахметовтың еңбектерінде де қарастырылып талданды. Автор «О языке казахской поэзии» атты еңбегінде Абайдың поэтикалық тілін дәстүр мен жаңалық проблемасына жанастыра қарастырады. Ақын тіліндегі табиғат пен адамды суреттейтін эпитеттер мен теңеулердің мейлінше анық, дәл екендігін танытады, ол үшін «Қансонарда», «Жазғытұрым», «Күз» өлеңдерінің көріктеу құралдарын талдайды. Абай тіліндегі поэтикалық образдардың символдық мағыналарын ашады. Абай енгізген *жас бұлт, кәрі жартас, тірі сөз, тентек өмір, салқын өмір, қараңғы өмір, өткен күннің ұлары* сынды фразеологизмдердің аударма өлеңдерінде кездесетіндігін айтады, олардың орысша баламаларын көрсетеді. Ал «Өлең сөздің теориясы» деген кітабының III тарауы «Абайдың тіл ұстарту өнегесі» деп аталып, мұнда автор Абайдың метафорамен келген образдар арқылы нені сипаттайтынын дәлелдейді, ұйқасқа алынған сөздердің поэтикалық жүгін танытады, өткен шақ көсемше тұлғасымен келген етістіктерді (шығындап, мығымдап деген

сынды) талдап, оларды эпитет деп табады. З. Ахметовтың бұл зерттеулері Абай поэтикасын әдебиет теориясы тұрғысынан танытатын құнды еңбек болып табылады [2].

Абай - ақын ғана емес, проза жанрында да еңбек еткен суреткер. Абай прозасының тілі көркемдік тұрғысынан белгілі филолог ғалым Р. Сыздықованың «Абай қара сөздерінің ерекшеліктері» атты еңбегінде кеңінен зерттелген. Мұнда ақын қаламының көркемдігімен қатар қаламгердің өзге де шеберлік қырлары қарастылып, қазақтың ұлттық тіліндегі публицистика мен ғылыми және теологиялық әдебиет үлгілерінің бастапқы нормалары талданады. Ғалымның «Абай өлеңдерінің синтаксисі» атты монографиясы жалпы өлең синтаксисіне арналған алғашқы еңбек десе де болады. Мұнда Абай тілінің құрылым-құрылысы түбегейлі қарастырылған. Р. Сыздықованың «Абайдың сөз өрнегі» атты еңбегі лингвостилистикалық зерттеу болып табылады. Бұл еңбекте лингво-поэтикалық танымның нысаны мен мақсат-міндеттері-сараланып, ұлы ақынның сөз құбылту шеберлігі, сөзді үндестіру құпиялары, қара сөздерінің стильдік және тілдік табиғатыжайлы баяндалады.

Ғалым Рәбиға Сыздықова Абай тілінің тағылымы жайлы «Абайдың сөз өрнегі» атты еңбегінде: «Абайды қазақ көркем сөзі мен әдеби тілінің жаңа кезеңін бастаушы, оларды жаңа сапаға көтеруші, сөз өрнегінің соны үлгілерін ұстанушы деп танығанда, сол жаңалықтардың, сол үлгі-қалыптардың әрі қарай жалғасуын іздейміз. Егер жалғаспаса, ол жаңа кезең, жаңа сапа, жаңа өрнек болып саналмай, дүниеге бір-ақ рет келіп, тұйықталып қалған феномендік құбылыс болып табылар еді. Абайды ұлы деп танытып отырған белгі - оның поэтикалық дәстүрінің, рухани қазынасының, көркем тілінің жалғастық тапқандығынан, өзінен кейінгілерге үлгі-эталон болғандығынан көрінеді», - деп ойын түйіндейді [3, 185-186 б.].

Ал 1968 жылы жарық көрген «Абай шығармаларының тілі» атты еңбегінде автор Абай шығармалары тілінің лексикасы мен грамматикасын жүйелі түрде зерттеп, оның шеберлік тәсілдері мен даралық ерекшеліктері, көркемдік дүниесі жайлы мәселелерді кеңінен қарастыра келе: «Абайдың тілі - кең тақырып. Бұл тақырыпқа бір емес, әлденеше кітап арналуға тиіс. Өйткені жеке жазушының, оның ішінде қазіргі қазақ тілі сияқты үлкен мемлекеттік ұлттық жазба әдеби тілдің негізін салушы Абай тәрізді қаламгердің тілін түрлі аспектіде зерттеп танып білу аса қажет», - деп жазады [4, 3 б.].

Поэтикалық тілді зерттеудің өз ішінен туындайтын жеке мәселелері мен методологиялық қырлары бар. Өлең тілін талдаудың негізгі мақсаты - жоғарыда көрсетілген зерттеу қырларынан келіп, ақынның сөз кестесін, көріктеу құралдары мен көркемдеу тәсілдерін тану, яғни ақын поэзиясының мазмұны мен сол мазмұнның тілдік көрінісін, тілдік механизмін зерттеу. Бүгінде Абай тілін тану, таныту саласы өзінің зерттеу нысандары мен әдістерін, сондай-ақ жеке және жалпы мәселелерін анықтап, көптеген еңбектер ұсынғанымен, бұл тақырып әлі де арнайы жүргізілетін зерттеулерді қажет етеді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі. - Алматы: Қазақ көркем әдебиеті, 1960. – 360 б.
2. Ахметов З. О языке казахской поэзии. – Алма-Ата: Мектеп, 1970. – 179 с.
3. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы: Арыс, 2004. – 208 б.
4. Сыздықова Р. Абай шығармаларының тілі: (лексикасы мен грамматикасы). - Алматы: Ғылым, 1968. – 334 б.
5. Сыздықова Р. Абай өлеңдерінің синтаксистік құрылысы. – Алматы: Ғылым, 1970. – 175 б.
6. Абай тілі сөздігі / жалп. ред. А. Ысқақов. – Алматы: Ғылым, 1968. – 734 б.
7. Қазақ совет әдебиетінің тарихы; жалпы ред. басқ. М. Қаратаев; ред. кол.: М. Базарбаев [ж.б.]. III том. – Алматы: Ғылым, 1967. – 643 б.

Зайкенова Руда,
 филол. ғылым. докт., қазақ тілі мен әдебиеті
 кафедрасының профессоры,
 Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
 Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: lindaros@mail.ru

АБАЙ – АДАМЗАТТЫҢ АҚЫЛГӨЙІ

Түйіндеме. Бұл мақалада ұлы Абайдың бірнеше тілді жетік білуі шығыс пен Еуропа мәдениетін меңгеруіне, өз заманының озық идеяларын бойына сіңіруіне жол ашқаны айтылады. Соның нәтижесінде ұлы ойшы-ақын әлемдік деңгейдегі жетістіктерді қазақ халқының танымы тұрғысынан сұрыптап, тұлға тәрбиелеумен бірлікте қарастырады.

Автор қазақ даласының қайраткерлері мен Алаш арыстарының еңбектерінен бастау алған Абайтану ғылымы бүгінде қазақ әдебиеттану ғылымының үлкен арнасына айналғанын айтады.

Түйінді сөздер: Абай, Абай мұрасы, қазақ халқы, әлеуметтік-тарихи негіздер, ұлттық рухани құндылықтар, жоғары оқу орындарына арналған «Абайтану» оқулығы.

Zaykenova Ruda,
 Dr. of Philol. Sciences, Professor
 of the Department of Kazakh Language and Literature,
 Kazakh National Women's Teacher Training University,
 Almaty, Republic of Kazakhstan

ABAI IS THE WISE MAN OF HUMANITY

Abstract. This article says that the great Abai's fluency in several languages allowed him to master the culture of the East and Europe, to absorb the best ideas of his time. As a result, the great thinker-poet sorts out the achievements of the world level in terms of the cognition of the Kazakh people and considers them in conjunction with the education of the individual.

The author says that the science of Abai studies, which began with the works of the Kazakh steppe figures and the lions of Alash, has become a major channel of Kazakh literary studies.

Key words: Abai, Abai's heritage, the Kazakh people, socio-historical foundations, national spiritual values, the textbook "Abai Studies" for universities.

Президент Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласында ХІХ ғасырдың екінші жартысында «киіз туырлықты шаңырақ астынан қарап-ақ», әлемдік деңгейде шеберлік нақыш туғызып, өрелі ой айтқан қазақ халқының ұлы ақыны, хакім Абай даналығына жаңа заман биігінен қарап, ақын мерейтойы тұсында жаңаша жанданатынына сенім білдірді.

Абай араб, парсы, татар сияқты тілдерді жетік меңгеру арқылы Шығыс әлеміне бойласа, орыс тілі арқылы Еуропа мәдениеті мен бүкіл дүниежүзілік өркениетке қол созды. Бүкіләлемдік көркем ой жетістіктерін қазақ халқының ұлттық өлшемдері тұрғысынан сараптап, тарихи-рухани өмірдің нақты көрсеткіштері мен көркем шығармашылықтың адам тұлғасын қалыптастырудағы орнын анықтады.

Абай – ғаламдық тұлға. Абайтанудың бастауы ХХ ғасырдың бас кезіндегі Алаш арыстары мен сол тұста өмір сүрген оқымыстылардың таным-білігінен басталады. 1905 жылы Әлихан Бөкейхан Абайды Еуропаның атақты ақындарының қатарына қосып, өз Отанының сом ал-

тынына теңесе, Ахмет Байтұрсынұлы: «Қазақтың бас ақыны – Абай. Онан асқан бұрынғы-соңғы заманда қазақ баласында біз білетін ақын болған жоқ... Абай сөзінің дұрыс емес, қате айтылған, теріс айтылған, жұмбақ қылып, ашпай айтылған еш нәрсесі жоқ. Дұрыс, түзу, тиісті орнында айтылған сөздер. Оған оқушылар түсінбесе, ол Абайдың үздік ілгері кетіп, оқушылары шаңына ере алмағанын көрсетеді... Абайды қазақ баласы тегіс танып, тегіс білу керек!» деген өсиетті кесіп айтты.

Сұлтанмахмұт Торайғыров: «Абайды оқы, таңырқа» десе, Мағжан Жұмабаев: «Алтын хакім – Абайға» деді. Міржақып Дулатұлы да: «Әдебиетіміздің негізіне қаланған бірінші кірпіш – Абай сөзі, Абай аты боларға керек... қазақ халқына сәуле беріп, алғашқы атқан жарық жұлдыз – Абай... Бірінші ақынымыз деп қабіріне халқы жиі-жиі зиярат етер, халық пен Абай арасы күшті махаббатпен жалғасар. Ол күндерді біз көрмеспіз, бірақ біздің рухымыз сезер, қуанар», – деген сөз айтты. Асан қайғының жерұйықты іздеуінен басталатын идеяны жалғастырып, тәуелсіз ел болу жолында қыршынынан қиылып, арманда кеткен Алаш ұранды әдебиет алыптары Абай туралы да әділ бағасын бере білді.

Қазіргі уақытта Абай сөзінің қазақтың қасиеттеп ұстайтын бойтұмарына айналу тарихы тартысқа толы 125 жыл уақытты қамтиды. Ал 1990 жылдары тәуелсіздік алған тұстан бастап, тоталитарлық жүйе жолында тұншығып жатқан Абай әлемі дүр сілкінді.

1995 жылы Елбасы Н.Ә. Назарбаев Абайдың 150 жылдығында арнайы баяндама жасап, тәуелсіздік алғаннан кейінгі Абайтану тарихын жаңаша талдады. Ол Абайдың ежелден-ақ әкенің баласы болмай, адамның баласы болуды армандағанын, «бұл жолғы тойдың төріне сол көксеген мұратына жетіп, барша әлемге аты қадірлі, сөзі өтімді, пікірі қымбат *адамзат ардағы, адамзат ақыны, адамзат ақылгөйі*» болып көтеріліп отырғанын, «бұл құрмет Батыс пен Шығыстың іргелі елдерінен, Еуропа мен Азияның ең беделді мемлекеттерінен, Мәскеу мен Стамбұл, Париж бен Бейжің сынды әлемдік астаналардан басталғандығын атап көрсетті. Ол Абайдың «қайсар талантына бүкіл қазақ қарыздар» екендігін айтты. Сондай-ақ, тірлігіміздің дұрыс-бұрысын сараптау үшін Абай әлемі жеті түнде адастырмас темірқазық іспетті екенін, өйткені жанды жегідей жеген көп сауалдың жауабын Абай әлдеқашан айтып кеткендігін, сондықтан қазіргідей заманда Абай мұрасына айына емес, аптасына емес, күніне бір рет үніліп қою керектігін, сонда жан қинап жүрген қай күмәннің бәріне жауап таба алатындығымызды дәл тұжырымдады.

Президент Қ.Ж. Тоқаев Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласындағы қоғамдық сананы қайта түлетудің маңыздылығы туралы айта келіп: «Ұлттық сананы сақтау және оны заман талабына бейімдеу мемлекеттік маңызы бар мәселеге айналды. Өйткені сананы жаңғырту арқылы ХХІ ғасырда еліміздің тың серпінмен дамуына жол ашамыз. Осы орайда Абай мұрасының тигізер пайдасы зор деп есептеймін. Ұлы ақынның шығармалары бүгін де өзектілігін жоғалтқан жоқ. Абайдың ой-тұжырымдары баршамызға қашанда рухани азық бола алады. Сондықтан ұлтымызды жаңғырту ісінде оның еңбектерін басшылыққа алып, ұтымды пайдалану жайын тағы бір мәрте ой елегінен өткізген жөн», - деп атап көрсетті. Бұл барлық Қазақстан халқын бей-жай қалдырмасы анық. Өйткені әлемнің көптеген тіліне аударылған озық ойлы Абай даналығы қашан да өз құндылығын жоймақ емес.

1943-1944 жылдары М. Әуезов негізін қалаған Абайтану курсы мен ғылым ордаларындағы арнаулы бөлімдер тәуелсіздік алғаннан кейін қайта ашылып, барлық жоғары оқу орындарында Абайтану курсы арнайы пән ретінде оқытыла бастады.

Қазақстанның Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетіне 2018 жылғы 25 желтоқсандағы Жарлығымен «Ұлттық» мәртебесі берілуімен іркес-тіркес келген «Педагог мәртебесі туралы» заңның қабылдануы педагог мамандарды айтарлықтай желпінтіп тастады.

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде бұл курсты тұңғыш рет 1990 жылдардан бастап, лекциясын академик Зәки Ахметов, семинарын тәжирибелі педагог Жәния Му-

сина жүргізді. Міне содан бері Абайтану пәні университеттің филология факультетінде үзбей оқытылып келеді. 2018-2019 оқу жылында қазақ әдебиеті кафедрасының барлық факультет көлемінде жасаған оқу бағдарламасы университет ректоры Гауһар Төремұратқызы Алдамбергенова тарапынан қолдау тауып, Абайтану қазір басқа мамандықтарға да енгізіле бастады.

Ел Президенті «Ғұлама Абай – қазақ топырағынан шыққан әлемдік деңгейдегі кеменгер. Ол күллі адамзат баласына ақыл-ойдың жемісін сыйлады. Абайдың ақындық қуатының терең тамырына үңілген зерттеушілеріміз оның қазақ фольклорынан, Шығыс пен Батыстың сөз өнерінен, орыс әдебиетінен, тарихи еңбектерден сарқылмас нәр алғанын айтады» деп Абайдың қанына сіңген дағдысын, табиғи түйсігі мен ойлау қабілетін дөп көрсетеді.

Абай өмір сүрген заманда Семей кітапханасының қоры туралы жазба мәліметтер қалдырған америкалық жазушысы, публицист Дж. Кеннанның деректеріне және Орыс географиялық қоғамы Семей бөлімшесінің Семейдің кітапханасы каталогінің (1902–1910) тізімінде көрсетілген мәліметтерге қарағанда Спенсер, Спиноза, Р. Декарт, Д.С. Милль, Дрэпер, Ч.Р. Дарвин, У. Шекспир, И.В. Гете, Ф. Шиллер, Г. Гейне, Д. Байрон, О. Бальзак, А. Мицкевич, А. Дюма, т.б. авторлардың шығармалары түгел жинақталған.

Міне, бұл Абайдың Еуропа мәдениетін тануының нақты мысалы. Бірақ Абай дүниежүзі мәдениетімен орыс тілі, орыс әдебиеті, орыс классиктері арқылы танысқаны есте болуы керек. Абай шетел мәдениетімен жай ғана танысып қойған жоқ, оның мәдени-әдеби үлгілерін қазақ халқының рухани қажетіне жарата білді. Мұны Батыс, Шығыс тарихын бірдей әңгіме еткен «Ескендір» поэмасынан, батыс классиктері Шиллер, Гете, Байрон, Мицкевичтердің кейбір өлеңдерін қазақшаға аударуынан, өзіне ұнаған батыс романдарын әңгімелеп, ел арасына таратуынан, өзінен кейінгі жас ақындарға сыртқы өзге елдер жайында шығармалар жазуына ақыл беріп, әсер етуінен көруге болады.

Эллада елінің мәдениеті мен әдебиетінің адамзат дамуы тарихындағы ерекше орнын сезінген Абай өз шығармаларында ежелгі антикалық және элладалық тарихпен де байланыс белгілерін көрсетіп кеткен. Ол шығыс мәдениетінің адамзат қауымына тигізген әсерін қалай сезінсе, ежелгі Грекия мен Рим мәдениетінің Еуропаға тигізген әсерін солай сезінді. Сондықтан да антикалық мәдениеттің өкілдері: Гомер, Софокл, Сократ, Платон, Ксенофонт, Аристотельдер Абай шығармаларынан да орын алды.

Абай «Жиырма жетінші қарасөзінде» өнеріне таңырқауға лайық адамдар қатарында Гомерді, Софоклды және Зевксисті атайды. Грек ойшылдары арасынан Абай қайшылықтарды шешу арқылы шындыққа жету диалектикасын ашқан философ, ойшыл Сократқа, оның шәкірті, Сократтың философиялық және этикалық идеялары мен ол туралы деректерді біздің заманымызға жеткізген Платонға, Сократпен 20 жылдай бірге болған тарихшы әрі жазушы Ксенофонт және Аристотель есімдерін атап қана қоймайды, олармен терезесін тең ұстап, ой жарыстырады.

Ксенофонттың «Сократ туралы естеліктер» (1876 жылы Киевте, 1887 жылы Санкт-Петербургте жарық көрген) деп аталатын орыс тіліндегі философиялық трактатын оқу арқылы Абайдың «Жиырма жетінші сөзін» (Сократ хакімнің сөзі) жазғаны белгілі.

Абай мұрасын орыс тілінде танытып, бағалауда ХХ ғасырдың бас кезінде Ә.Бөкейхан мен ағайынды Белослюдовтер, С.Сәдуақасов тарапынан жарияланған мақалалардың маңызы зор. Бұлар мақалаларын орыс тілінде жазғандықтан Абай шығармашылығын орыс қауымына танытып, насихаттауда дер кезінде елеулі үлес қоса білді. Әсіресе 1905–1907 жылдарда бірнеше рет жарияланған Ә. Бөкейханның мақаласы – Абайдың орыс аудиториясына танылуындағы тарихи қазына. Абайдан бұрын Еуропаға терезе ашқан тұңғыш қазақ ғалымы Шоқан Уәлиханов туралы 1865 жылы Англияда басылған ағайынды Джон және Роберт Митчеллдердің «Капитан Уәлиханов пен М. Венюковтың жазбаларындағы Орта Азиядағы орыстар» кітабынан бастап, бірқатар француз, неміс басылымдарында қазақтың алғашқы ағартушы ғалымының есімі мен еңбектері жайлы зерттеулер жарияланды.

Ал Абайдың Еуропа қауымына танылуы американдық жазушы-публицист, саяхатшы Джордж Кеннанның 1891 жылы Лондон мен Нью-Йоркте бір мезгілде ағылшын тілінде басылған «Сібір және сүргін» деген кітабынан басталады. Бірақ бұл да қазақ оқырмандарына 1906 жылы «Сибирь и ссылка» деген атпен орыс тіліне аударылған Ресей басылымы бойынша жетті. Орыс революционер жазушыларының библиясына айналған бұл кітаптың 7-тарауы «Үлкен қазақ даласы» деп аталады. Америкалық журналист-саяхатшы 1864–1890 жылдар аралығында Сібір мен Алтай өлкесіне 4–5 мәрте саяхат жасап, Түмен – Омбы – Павлодар – Семей – Өскемен – Барнаул бағытымен жүріп өткендіктен, оның еңбегінде қазақ жерінің отарлануы туралы көптеген деректер бар. Кітаптың «Менің саяси жер аударылғандармен алғашқы кездесуім» атты тарауында автор Семей қаласына келіп, ондағы жергілікті халықпен тығыз араласып кеткен саяси жер аударылған зиялы қауыммен кездескені жайында жазып өткен. Соның бірі Санкт-Петербург университетінде оқыған, саяси айдауда жүрген жас ғалым А.А. Леонтьевтің баяндауы бойынша берген Семей қаласындағы «Кітапханаға тұрақты оқушы болумен тынбай, тіпті Милл, Бокль, Дрэпер сияқты авторлардың кітаптарын оқитын», «түсінетін», «ағылшын философтарының еңбегін түбегейлі оқып-үйреніп жүрген», «Европалықтардың ой-өрісінің дамуы» атты Дрэпер кітабы туралы орыс досына екі күн қатарынан әңгімелеп берген Ибрагим Құнанбаев деген қарт қазақ бар» екендігін жазды. Семей қаласы америкалық журналистке Сібірдің алыс бір құм басқан қиян шетіндей көрінуі – заңды құбылыс. Бірақ Дж. Кеннанды таңғалдырған бұл емес, оны таң-тамаша еткен қала ортасындағы шағын ағаш үйде орналасқан – бай кітапхана және оның оқырмандары.

Дж. Кеннанның «Сібір және сүргін» кітабындағы Абайдың жақын араласқан орыс достары Долгополов пен Леонтьевтің Семейдегі ахуалымен жете танысу арқылы Абайдың рухани ізденістерінің де көкжиегін көреміз. Бұл қос томдық 1999 жылы «Сибирь и ссылка» деген атпен екінші рет қайта басылды.

Президенттің «Абайды тану – адамның өзін-өзі тануы. Адамның өзін-өзі тануы және үнемі дамып отыруы, ғылымға, білімге басымдық беруі – кемелдіктің көрінісі» деген сөзінде терең мағына бар. Өйткені ҚР Білім және ғылым министрлігі ұсынған жалпы білім беретін мектептің 9-10-11 сыныптарына арналған «Абайтану» оқулығы мен әдістемелік «Мұғалім кітабы» оқу құралының авторы ретінде мен Абай даналығын жете меңгеру арқылы бүкіләлемдік гуманистік және ұлттық өлшемдердің адам тұлғасын қалыптастырудағы орнын бағамдап, қадірлеп-қастерлеп, өмірді және адамзат құпиясын тануға болатындығына сенімдімін.

Әдебиеттер тізімі:

1. Қазақ мәдениеті. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Аруна Ltd, 2005. – 656 б.
2. Қазақстан. Ұлттық энциклопедия. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1998-2005. – 208 б.
3. Абай. Энциклопедия. – Алматы: Атамұра, 1995. – 719 б.
4. Тарихи тұлғалар. Танымдық - көпшілік басылым. Мектеп жасындағы оқушылар мен көпшілікке арналған. (Құрастырушылар Тоғысбаев Б., Сужикова А). – Алматы: Алматыкітап, 2009. – 376 б.

Кушкимбаева Айнур Серикбаевна,
филос.докт.(PhD), қазақ әдебиеті кафедрасының доценті,
Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: alitok@mail.ru

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА АБАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУДЫ ДАМУ

Түйіндеме. Мақалада биыл туғанына 175 жыл болған хакім Абайдың мәңгі өшпес, өлмес өлеңдерін жоғары оқу орнының студенттеріне терең таныстырып қана қоюмен шектелмей, Абайдың әр сөзінің астарына үңіле қарап, жүрегімен түйсінуіне әсер ету туралы айтылады. Бүгінгі студент – ертеңгі жжас маман болғандықтан, мектепке баратын студенттің Абай өлеңін күні ертең оқушыға қалай жеткізерін болжалдап, университет қабырғасында жүріп-ақ Абайдың терең мәді сөздерінің мән-мағынасын түйсініп, қалай талдауға болатынын үйтеру – біздің парызымыз екені даусыз. Бұл ретте бізге сыни ойлауды дамыту технологиясы көмекке келеді. Мақалада Абай шығармашылығын сыни ойлауды дамыту технологиясы арқылы оқытудың үлгілері ұсынылады.

Түйінді сөздер: сыни ойлау, стратегиялар, әдістер, жанрлық қырлар, лирика, поэзия.

Kushkimbayeva Ainur Serikbayevna,
Dr. of Phil. (PhD), Associate Professor
of the Department of Kazakh Literature,
Aktobe Regional University named after K. Zhubanov,
Aktobe, Republic of Kazakhstan

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH TEACHING ABAY'S CREATIVITY AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article tells that this year, 175 years since the birth of the great Abay, Abay forever not only introduced students to the University, but also told about the influence of Abay on the perception of his heart. Due to the fact that the current student is tomorrow's specialist, we have no doubt that our duty is to become our duty to convey to the student the poem of Abay, who will go to school tomorrow, to understand and analyze the meaning and meaning of the word Abay in the walls of the University. At the same time, the technology of developing critical thinking comes to our aid. The article presents models of teaching Abay's creativity through the technology of developing critical thinking.

Key words: critical thinking, strategies, methods, genres, lyrics, poetry.

Жылқы қазақтың ұлттық сана-сезім, рухани болмыс, тұрмыс-салт, әдет-ғұрып, мәдениет пен өнерінің тұтас бір айырылмас бөлігіне айналып кеткен. Жарынан кейінгі жақсы көретін жан серігі, қасиеті қанына сіңген – жануар. Қазақ баласы жылқы түлігін төресіндей көретіні сондай қазақ жылқы мінезді деп, өзінің мінез-құлық, бітім-болмыс, жан дүниесінің айқындаушысына айналдырып алған. Демек, қазақ үшін жылқы тектіліктің бірден бір нышаны болып саналады. Бұлай өзінің жаратылысына жылқыдан ұқсастық іздеу – тек қазаққа ғана тән қасиет әрі бұл – қазақтың осы түлікке деген аса жоғарғы құрметінің белгісі. Қазақ ат десе ішкен асын жерге қояды. Жылқынының дүбіріне, күліктің күмбіріне құлақ қойып, елең етпес қазақ баласы сірә жоқ. Жер бетінде жаратылысынан табаны жер иіскемеген бекзат бір халық болса, сол қазақ болу керек. Қазақтың ең кедейінің астында кем дегенде бір «көк шолағы» болған.

Қойшысы қой торысын мінді. Осы ат-көліктің арқасында Алаш баласы Алтай мен Атыраудың, Арқа мен Алатаудың арасын жалғады. Алып аумаққа иелік етті [1]. Абайдың «Шоқпардай кекілі бар, қамыс құлақ...» атты өлеңінде ақын «*белдеуде байлаулы тұрған мінсіз ат қандай болу керек?*» деген сұраққа жауап береді. *Өлеңді оқып отырған оқырманның көз алдына елестету үшін ақын аттың кекілінен бастап тұяғына дейінгі әрбір дене мүшесіне жеке-жеке тоқталған. Өлеңде ақын аттың әсем жүрісін, жүйрік шабысын, жайлы аяғын да шебер бейнелейді. Абай аттың тұр-тұлғасын сомдауда теңеу (шоқпардай кекілі, тоятпаған бүркіттей), эпитеттерді (қой мойын, қоян жақ, бөкен қабақ, теке мұрын, салпы ерін, жұмыр тұяқ, т.б.) шебер қолданады. Халқымыздың сөз өнерінің асыл қазынасынан молынан пайдаланып ақын «Хас тұлпарда мін болмас» деген даналық ойды өлеңмен жеткізеді.*

Бұл ақынның 1886 ж. жазған өлеңі. Әрқайсысы 4 тармақты 8 шумақтан тұрады. 1886 жылы тудырған өлеңдердің тақырыбы әр алуан екендігін көрсететін бір-екі өлең аттың сыны мен жазға арналған өлеңдер. Бұл шығармаларында Абайдың суретші-реалист ақын есебіндегі шеберлігі көрінеді. Аттың сыны - жаратылыстың жанды бір бейнесі болған бәйге атқа арналған өлең. Ғасырлар бойында мал өсірумен, көшпелі күйде тірлік еткен елдің ақыны аттың бағасын өзгеше түсінеді. Соның ішінде бәйге аттың орны мүлде бөлек. Ол қазақтың бағзы заманнан бергі ауызша әдебиетінде де сан алуан «қиял пырағы» болып жырланып келген. Абай өмір кешкен кезде де ат – ер қанаты жүйрік ат, әсіресе, қазақ білген жануардың ішіндегі адамға ең ыстығы, қадірлісі. Бірақ, осы аттың жайын сипаттағанда Абай тағы да реалист-суретші боп шығады. «Қақтаған ақ күмістей» деген өлеңінде онша орынды болмаса да, мұнда қолмен қойғандай, барлық сыны сырт сымбатынан көрінетін көліктің жайын Абай кекілі, құлағынан бастап түгел толық баяндап шығады. Бәйге аттың мүсінін сынап санауда Абай үлкен білімділік, байқағыштық танытады. Ол әрі шебер ақын болудың үстіне, аса білгір саятшы, атсейіс сыншы боп шығады. Аттың бар мүсінін санап шығуда, әсем жырмен, үлкен шешендікпен шеберлеп сыпаттауда ақын қазақ тілінің осы жөніндегі мол байлығын да танытады. Өзге тілге аударуға аса қиын соғатын осы өлеңінде ақын сол тілдің бар мүмкіншілігін де өзгеше ұсталықпен пайдаланады. Жалғыз-ақ, атап айтатын бір жәй, осы атты сынап отырушы адамның кейбір салт-саналық көзқарасы турасында болу керек. Ақын осы атты еңбекші көпшіліктің күнделік тіршілігіне қажет болған күш көлігі есебінде жырламайды. Және жорықта жан серігі ететін жауынгер кезімен де қарамайды. Өзі жүйрік, өзі берік, жуан, жуас, қолға түспес, жақсы атқа қарап отырған көз өзі де еңбекші адамның көзі емес. Атты, оның іс-әрекетінің үстінде көрсетпей, «белдеуде тыныш тұрса, байлап көрсек» деп, тек қана көлденең тұрғызып қойып, созерцание түрінде тыныш қана тамашалап отырған ақын көзін көреміз. Онан соңғы атап өтетін өлеңдік ерекшеліктің бірі – бұнда және де шындықтан тыс, қиялды теңеулер жоқ. Қонымсыз романтика, тұманды теңеулер сияқты сырт жатқан, жалған жамаулар жоқ. Өте нақтылы, шыншыл, дәлшіл үлгіні көрсететін, реалистік шеберлікпен толық шыққан көркем шығарма болады. Мазмұнында ат жайын аса білгірлікпен дәл айтуды мақсат етіп алған шығарма өлеңдік құрылыста, сөздік байлықта, ақындық орамды шешендікте де біртегіс, тұтас келісімді танытады [2].

Енді осы өлеңді оқыту барысында оқушыларымызға, студенттерімізге қандай әдіс-тәсілдер арқылы жеткізіп жүрміз деген сұраққа келейік. Интернет көзіндегі көптеген сабақ жоспарларымен таныса отырып, көзіміздің жеткені, көптеген білім беруші оқытушыларымыз, мұғалімдеріміз ақынның аттың мүсінін суреттеуімен шектеледі.

Өлең мазмұнымен танысқаннан кейін, төрт топқа бөлінген студенттердің барлығына мына сұрақтар бойынша ойланып, жауап беру тапсырылады.

1. Ақын ат суретін қандай ретпен суреттейді?
2. Аттың дене құрылысын бұндай ретпен суреттеудегі ақынның мақсаты не?
3. Сұлу, жүйрік аттың дене мүшелерінің белгілері, қасиеттері қандай?
4. Абай суреттеуіндегі тұлпардың мінезі қандай?

Бұл 4 сұраққа әуелі жеке, жұпта, топта жауап береді. Сонан соң «Ауыстыру» әдісі бойынша, 4 топ әр сұраққа жеке-жеке төртке бөлінген ватманға жазып шығады. Жазып болған соң, әр топтың өз сұрағы алдына келгенде, сол сұраққа қай топтың қалай бергеніне «Түртіп алу» немесе «Инсерт» әдісі бойынша бір-біріне кері байланыс жасайды. Осылай талдау арқылы студент өлеңді түгел меңгеріп алады.

Ал енді жылқының қазақ халқының рухы екенін қалай дәлелдейміз? Егер есіңізде болса, біздің студенттеріміз 4 топқа бөлініп отыр. Енді топтарды алтыға бөліп, «Блумның сұрақ қою өлшемі» бойынша жеке тапсырмалар беріледі[3].

- 1-топ: өлең мазмұны туралы, жылқы туралы айтады;
- 2-топ: өлеңнің ең қызық жері? Неге қызық?;
- 3-топ сіз жылқының қандай қасиетін ерекше айтар едіңіз?
- 4-топ: Абай жылқыны суреттеу арқылы не айтқысы келеді?
- 5-топ: қазақ пен жылқыға ортақ қандай қасиеттерді атап едіңіздер?
- 6-топ: топтардан алынған ақпараттарға пікірталас жасай отырып, субъективтік-өзіндік көзқарастарын айтып, бағалайды.

Сондай-ақ студенттердің сөздік қорын дамыту мақсатында, өлеңнің тілдік ерекшеліктеріне талдау жасау да аса тиімді. Автор қолданған теңеу, метафора, метонимия, эпитеттерді талдау үшін, мол сөздік қор керек. *Шоқпардай кекілі бар, қамыс құлақ*, – жолдағы *шоқпар* сөзінің мағынасын ашу үшін студент түсіндірмелі сөздікке жүгінуі тиіс. Сондай-ақ *Жерсоғарлы, қалбағайлы, шідерлік* – деген сөздердің мағынасын жас маман мектепке біліп баруы керек. Сондықтан әдебиет сабағында өлең мазмұнын талдаумен шектелмей, көнерген сөздермен жұмыс жасап, студенттің сөздік қорын молайтып отырғанымыз жөн. Мысалы, *Сағақ – жылқы тамағының астыңғы жағы*.

Жерсоғар – ат тұяғының арт жағындағы қатты жері, өкшелігі.

Ашамайлы – ашамай салынған деген сөз.

Ашамай – атқа мініп жүре алмайтын жас балалар үшін жасалған арнаулы ер.

Шідерлік – аттың сирағының шідер салатын жері.

Шідер – аттың алдыңғы екі аяғы мен артқы бір аяғына қосып салатын тұсау т.б.

Және оны дайын күйінде студентке бере салмай, өз беттерінше ізденіп, тауып келуді тапсырғанда, бұл студенттің жадында сақталып қалады.

Сабақ соңы студенттердің бүгінгі алған білімдерін қорыту мақсатында «Үш түрлі күнделік» әдісін қолданамыз.

Бүгінгі сабақтан ерекше әсер еткен немесе ой салған дәйексөз келтіру	Жеке түсінік беру: осы дәйексөзді жазуға не мәжбүр етті? Қандай ой тудырды? Осыған байланысты қандай сұрақ туды?	«Оқытушыға хат» – сұрақтар

Міне, бұл өз тәжірибемізде қолданған сабақтың үлгісі. Абайдың «Шоқпардай кекілі бар, қамыс құлақ» өлеңін оқыта отырып, жылқының адам бойына күш, рух сыйлайтын ала-бөтен қасиеті бар екендігін, ол – намыс, ол – ұлттық сана-сезім, ол – тектілік рухы екендігін сезіндіре алар болсақ, біз қазақ үшін, жас ұрпақ үшін үлкен іс тындырған болар едік.

Әдебиеттер тізімі:

1. Бәмішұлы Б. Мінбер.kz. Ұлттық интернет газет. 17.01.2010.
2. Абай. Энциклопедия. – Алматы: Атамұра, 1995. – 720 б.
3. Имжарова З.У., Ахметова А.Ү., Имжарова Ж.Н., Кушкимбаева А.С. Сын тұрғысынан ойлау - білім алу үрдісінде. Оқу - әдістемелік көмек құрал. З.У. Имжарованың редакциялауымен. – Ақтөбе, 2012. – 104 б.

Нарожная Валентина Дмитриевна,
докт. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Республика Казахстан
e-mail: vdn_ru@mail.ru

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ И ПРАВСТВЕННОСТИ В ИЗРЕЧЕНИЯХ АБАЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с историко-философскими взглядами Абая Кунанбаева, отражающие национальную духовность казахского народа, его отношение к природе, окружающему миру. Народные обычаи, традиционные установки и нормы общежития сформировались в результате долгого исторического пути, пройденного казахским народом, выступая условием, залогом жизнеобеспечения и выживания этноса. Народ создал и передал через поколения богатейшее духовное наследие. Привычки кочевой жизни, веками складывавшийся хозяйственный уклад, древнеязыческие обряды образовали традиционно-бытовую культуру общения казахского этноса, в содержании которой отражена его нравственность, мудрость, философское миропонимание и этническое самосознание.

Ключевые слова: этнос, народная философия, нравственность, национальная духовность, мировоззрение, традиции, этнокультурная специфика.

Narozhnaya Valentina Dmitrievna,
Dr. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
South Kazakhstan State Pedagogical University
Shymkent, Republic of Kazakhstan

ISSUES OF THE PHILOSOPHICAL PERCEPTION AND MORALITY IN ABAY'S SPEECHES

Abstract. This article discusses issues related to the historical and philosophical views of Abai Kunanbaev, reflecting the national spirituality of the Kazakh people, their attitude to nature, the world around. The folk customs, traditional attitudes and norms of the hostel were formed as a result of the long historical path traveled by the Kazakh people, acting as a condition, a guarantee of life support and the survival of the ethnic group. The people created and transmitted through generations the richest spiritual heritage. The habits of nomadic life, the centuries-old economic structure, ancient pagan rites formed a traditional everyday culture of communication of the Kazakh ethnic group, the content of which reflects its morality, wisdom, philosophical understanding and ethnic identity.

Key words: ethnos, folk philosophy, morality, national spirituality, worldview, traditions, ethnocultural specificity.

Произведения Абая Кунанбаева, известного поэта и композитора, мыслителя, просветителя и общественного деятеля, стали классикой не только казахской, но и мировой литературы. Примечательно, что многие произведения Абая Кунанбаева по форме написания соответствуют нравоучениям и беседам. И это не случайно: просветитель обращает внимание молодежи на нравственное воспитание, прививает им любовь и уважение к народу, труду, отечеству. Выражая свои прогрессивные мысли по этому поводу и философски осмысливая

высокую роль и значение труда в жизни и историческом развитии человечества, он пишет в Сорок третьем слове: «Ум и знания – плоды труда... *Сам хозяин ты судьбы своей, труд – отрада, лень – жестокий бич*» [1].

Все, что противодействовало просвещению родного народа, его физическому и духовному развитию и поддерживало ханжество и невежество, осуждалось и обличалось поэтом-мыслителем.

- *Кто в саване – не возвращается, кто в рубище – с тем еще повстречаемся* [2, Т. 2, с. 52];

- *У соперников даже пылинки золы – враги* [2, Т. 1, с. 103];

- *Не от великого ума волчонок бежит за волком* [2, Т. 1, с. 190];

- *Спустя лето по малину не ходят* [2, Т. 1, с. 80];

- *Настоящий человек, в ком есть честь и воля, заслоняет собой тех, кого гонит буран* [2, Т. 1, с. 278];

- *Он был бы не народом, а зайцем, если бы не сделал по чести* [2, Т. 1, с. 279];

- *Если у собаки есть хозяин, то и у волка бывает покровитель* [2, Т. 1, с. 450];

- *Даже если яд пьет твой род, пей его вместе с сородичами* [2, Т. 2, с. 486];

- *Чья рука содеяла, того и шея в ответе* [2, Т. 1, с. 337].

С горечью Абай говорит о несправедливости отношений между теми, у кого в руках власть, и бедными жатаками, о безысходности их жизни, нищете и несправедливости. Эти мысли Абай передает иносказательно, при помощи пословиц и изречений:

- *В своем ауле хвост у собаки крючком* [2, Т. 2, с. 39];

- *Ворон ворону глаз не клюет* [2, Т. 1, с. 523];

- *Лучше сосать грудь земли, ковырять глину, чем ждать милости от врага* [2, Т. 2, с. 70];

- *От благодеяния, оказанного недостойному, добра не будет* [2, Т. 1, с. 289];

- *Все ваше: и длинные петли, и широкие пути; а мы, бедняки, на короткой веревке, на которой и узла не завяжешь* [2, Т. 2, с. 122].

Абай переживал за своих сородичей, горевал об их судьбах, мыслитель неоднократно размышлял об этническом самосознании казахского народа, о его взаимодействии с другими народами и роли в истории человечества. В философских размышлениях Абая, в его мировосприятии и мироощущении красной нитью проходит идея этнического самосознания, самоопределения, самоидентификации. «Этническое самосознание – одна из форм социальной идентичности; самоопределение, чувство принадлежности к определенному этносу, отражение в сознании реально существующих этнических связей, которые могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Этническое сознание складывается в процессе семейного воспитания в условиях социализации» [3, с. 331]. Именно эти мысли и чаяния поэта-просветителя ярко отражаются в пословицах, приводимых им в спорах с властью имущими, в его диалогах и поучениях:

- *Хромая овца под вечер блеет* [2, Т. 1, с. 98];

- *Впереди гнев, а за ним разум* [2, Т. 1, с. 335].

- *Перед пышным пиром и перед свежей могилой все должно отступить* [2, Т. 1, с. 177];

- *И у вороного коня бывает белая отметина на лбу* [2, Т. 1, с. 121];

- *У разоренного народа не бери и бульдерги* [2, Т. 1, с. 146];

- *Кто ближе к огню, тот и руки обжигает* [2, Т. 2, с. 128-129];

- *Вину собаки на журавле вымещают* [2, Т. 1, с. 337];

- *Земли было с ладонь, а нужды – как целый чапан* [2, Т. 2, с. 226].

Размышляя о нравственности, Абай большое значение придавал дружбе. «*Плохой друг, как тень: в солнечный день беги – не убежишь, в пасмурный день ищи – не сыщешь*», – писал он в 37 Слове. Высказывания о дружбе поучительны и в романе-эпопее «Путь Абая»:

- *Верблюд испытывается на переходе, а друг в беде* [2, Т. 1, с. 506];

- *Врагу не кланяйся, для друга жизни не жалея* [2, Т. 1, с. 507];

- *За дружбу дружбой платят* [2, Т. 1, с. 509];
- *Чего больше можно сделать для друга, чем вернуть ему свободу* [2, Т. 1, с. 509].

Идеи мировосприятия тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены житейской философией и моралью, соотносятся с климатическими, природными и территориальными условиями и отражаются в различных сферах народной жизни: земледелии, скотоводстве, бытовой практике, отношениях между людьми как в обществе, так и в семье, а также в национальных обычаях, обрядах и традициях, которые в жизни кочевников играли очень большую роль: они заменяли не только образовательно-воспитательные, но и правовые нормы. Богатейшее духовное наследие, связанное с привычками кочевой жизни, с хозяйственным укладом, образовало традиционно-бытовую культуру общения казахского этноса, отражали народную мудрость и передавались из поколения в поколение. Именно с таким пониманием окружающей природы связаны многочисленные сравнения, которые использует Абай или герои эпопеи М. Ауэзова «Путь Абая».

- *Тонкие брови, острые и длинные, как крылья ласточки, разлетались к вискам* [2, Т. 1, с. 147];
- *Когда Тогжан слушает, смеется или смущается, чудесные брови... успокаиваются в плавном изгибе, как крылья чудесной птицы* [2, Т. 1, с. 147];
- *Вот мы и согнулись, как лозняк от урагана, бессильные и жалкие...* [2, Т. 1, с. 325];
- *Власть в неопытных руках – что бритва в руках ребенка: или порежется сам, или изувечит других* [2, Т. 1, с. 335];
- *Огромный, закутанный в толстый тулуп и балахон, он, пытаясь встать, бился на снегу, словно громадный беркут, раненный в крыло* [2, Т. 2, с. 94];
- *Я – как воробей, которого притягивает взглядом змея: как ни рвись, ни бей он крыльями – неизбежно попадет в ее пасть* [2, Т. 1, с. 530];
- *Мы, старики, подобны верблюду, залегшему на потухшем пепелище* [2, Т. 2, с. 310];
- *Счастье разбудило его (Абая), стихи рождались без конца. Словно птицы, вырвавшись из неволи, они порхают, плывут, играют, наслаждаясь простором, взмываясь вверх.* [2, Т. 1, с. 396];
- *Ты стал зорек, как сокол. Много среди нас, казахов, пустых краснобаев. У них с языка масло капает, речь, как иноходец, плывет...* [2, Т. 1, с. 487].

Глубокие философские идеи, гуманистические принципы, вопросы духовно-нравственного совершенства человека выражаются словами Абая, как поэтически, так и прозаически:

- *Ум – краса человека, сдержанность – спутник ума* [2, Т. 1, с. 578];
- *Достоинство жигита – не в знатности и богатстве. Бедность и безродность не порок, если человек одарен высокими качествами* [2, Т. 1, с. 412];
- *Если овладеть словом, парящим подобно орлу, оно насмерть сразит свою добычу* [2, Т. 2, с. 58];
- *Добро состоит в том, что человек должен быть не только сыном отца, но и сыном народа. Нравственность требует, чтобы он был справедливым, сострадателем, честным, прямым сердцем* [2, Т. 2, с. 78].

Основой формирования национального сознания казахского народа являются традиции. Почитание старших, беспрекословное подчинение им, уважение и трепетное отношение к матери являлись обязательными кодексом поведения молодежи. Абай с нежностью относился к своей матери Улжан и бабушке Зере. Он всегда и во всем соглашался с двумя любимыми женщинами, соблюдая почтение «к женщине-матери (культ матери); чадолюбие (культ ребенка); привязанность к родной земле (культ родины), высокоразвитое чувство взаимопомощи – бескорыстие; скромность; мягкость; толерантность и др.» [4, с. 36]. Знания об этикетном поведении дети получали от родителей. Заслуженным уважением пользуется женщина-мать:

- *Все лучшее, все чистейшее в сердце моем – тебе, святая мать. – говорил Абай о своей любимой бабушке Зере* [2, Т. 1, с. 321].

Однако, отстаивая свои убеждения, Абай неоднократно вступал в спор со своим отцом, поступки и мысли которого часто вызывали у него недоумение, иносказательно выражал ему свое неодобрение:

- *Добрые поступки отца делают честь сыну, но самовольничество, невнимание к воле отца, упрямое стремление к самостоятельности не создадут доброй славы сыну* [2, Т. 1, с. 291];

- *Бывают отцы, которые не дают на сыновей бременем своих желаний, замыслов и воли...* [2, Т. 1, с. 291];

- *Раз он (отец) не считает нас за людей, пусть горит один в костре, куда бросится сам, но пусть знает, что покинул нас в обиде ...* [2, Т. 1, с. 294].

Жизнь и благополучие кочевников зависели от окружающей природы. По очертаниям гор, долинам и впадинам, одиноким деревьям и кустарниковым зарослям определяли они месторасположение кочевков, по направлению ветра – надвигающееся ненастье, буран. Такое философское миропонимание казахов отразилось, например, в способах передачи протяженности расстояния:

- *қозының аяғы* (досл.: ягнячий перегон): расстояние, равное перегону ягнат с одного места на другое;

- *қозы-қош* (досл.: перегон ягнят): мера расстояния в степи, равная пяти-шести километрам;

- *ат шаптырым жер* (досл.: верховая езда): расстояние, покрываемое скакуном без остановки на отдых.

Расстояние в степи издревле измерялось длиной пробега коней на байге (скачке): бег жеребенка – 5 км, бег стригуна – 8–10 км, бег коня – 20–35 км.

- *Они придержали коней, чтобы договориться, кого еще взять с собой, ... и все семеро незаметно отделились от толпы и повернули к могиле Кенгирбая, находящейся на расстоянии бега стригуна* [2, Т. 2, с. 43];

- *Такежан узнал об этом, когда его аулу остался один переход до зимовья на Мусакуле* [2, Т. 2, с. 83];

- *Отсюда до них целый козы-кош, а песню все еще слышно!* – восхищенно сказал Ербол. – *Вот это голос!* [2, Т. 1, с. 436];

- *Теперь в долине, на расстоянии бега стригуна, он насчитал по меньшей мере пятнадцать аулов, остановившихся неподалеку друг от друга* [2, Т. 1, с. 467].

Аналогично передавался временной промежуток, необходимый для выполнения тех или иных видов хозяйственной деятельности:

- *бие сауым уақыт* (досл.: здоровое время): время доения кобылы;

- *бие сауым, бас сауым* (досл.: первое доение): время, соизмеримое с первым доением кобылы, на которое уходит больше времени, чем для доения приученной к этой процедуре кобылы;

- *қозы жамыраган кез*: время кормления ягнят;

- *қой қоралаган мезгіл*: время, в течение которого определяют овец в загон;

- *қозы алып болған кез, бие байлаған уақыт*: промежутки времени, необходимый для того, чтобы привязать лошадей.

Понятие «время», отраженное во фразеологических оборотах, также отражается в различных способах ведения домашнего хозяйства, быту казахского народа: *шай қайнаттым* (кипение чая), *сүт пісірім* (кипение молока), *ет асым* (время приготовления мяса).

Таким образом, историко-философские взгляды Абая Кунанбаева, его миропонимание и мировосприятие имеют определенную методологическую основу, фундаментом которой служат основные положения теории этноса, казахской философии и этнопсихологии, национальной культуры. В них отражены быт, традиции и обычаи казахского народа, его многовековой исторический опыт. Все взгляды мыслителя уже давно стали народным достоянием, основой воспитания и привития нравственности, моральных устоев народа.

Список литературы:

1. Абай Кунанбаев. Слова назиданий. – Алматы: Самиздат, 2006. – 136 с.
2. Ауезов М.О. Путь Абая. – Т. 1, 2. – М.: Худ. литература, 1971. – 732 с.
3. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. Э.Д. Сулейменова. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 400 с.
4. Калыбекова А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. – Алматы: БАУР, 2005. – 200 с.

Shcherbakova Irina Konstantinovna,
a teacher of English language,
Higher Pedcollege named after Zh.
Dosmuhamedov,
Uralsk, Republic of Kazakhstan,
e-mail: irina.sherbakova.62@mail.ru

SCIENCE PHRASEOLOGY IN ABAI'S "BOOK OF WORDS" AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN AND ENGLISH

Abstract. The article is devoted to the consideration of the scientific phraseology used in the work of Abai, and its translations into Russian and English. Analyzing and comparing these translations, the author of the article relies on Abai's thoughts that a person of science should have a strong desire, a willingness to study something new and a love of discoveries. And, if we want to gain knowledge, we should not be distracted by not so important things, but should completely devote ourselves to science. And, if we have made a discovery, we must not deviate from it under any circumstances. The educational potential of Abai's scientific phraseology is relevant at all times.

Key words: science phraseology, wisdom, edification, spiritual culture, precision, boundaries, strong will.

Щербакова Ирина Константиновна,
преподаватель английского языка,
Высший педколледж им. Ж. Досмухамедова,
г. Уральск, Республика Казахстан,
e-mail: irina.sherbakova.62@mail.ru

НАУЧНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В «КНИГЕ СЛОВ» АБАЯ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению научной фразеологии, используемой в работе Абая, и ее переводам на русский и английский языки. Анализируя и сопоставляя указанные переводы, автор статьи опирается на мысли Абая о том, что человек науки должен иметь сильное желание, готовность изучить что-то новое и любовь к открытиям. И, если мы хотим получить знания, мы не должны отвлекаться на не столь важные вещи, а должны полностью посвящать себя науке. И, если мы сделали открытие, мы не должны отклоняться от него ни при каких обстоятельствах. Образовательный потенциал научной фразеологии Абая актуален во все времена.

Ключевые слова: научная фразеология, мудрость, наставление, духовная культура, точность, границы, сильное желание.

It is well-known that the very term phraseology was suggested by Charles Bally who studied French Stylistics and regarded phraseology as a part of this science. Since his book "Precis de stylistique" (1905) was published and translated into various languages, a lot of research on phraseological units has been conducted. In the Russian school of thoughts Academician V. Vinogradov described Phraseology in his book "The Russian Language" (1974). After than phraseological units were studied from the point of view of their semantics, structure, and complexity. Kunin (1970) wrote that a phraseological unit was a stable combination of words with a fully or partially figurative meaning. At the end of the 90s, cognitive study appeared. This new study actually is an interdisciplinary study of how the human perceives the process of learning and how the words are learned in the process of cognition. So, as a result, Phraseology became a new focus for those linguists who were keen on cognitive approaches. As Nacicsione (2010) put in her book, the use of metaphor had been recognized as part and parcel of cognition and cognitive mechanism. This paper is aimed at showing some modern approach in both English Terminology and English Phraseology as some units with a special meaning and may undergo specific changes: they acquire a new metaphorical meaning and start to function in the language as phraseological units. The first linguist who pointed out some features of these dual units was Prof. A. Kunin (Russia, Moscow) who compiled the first English-Russian Phraseological Dictionary (1984) where along with phraseological units and phraseomatic units, the so-called semi-idioms were included and described. As Kunin put it in the preface of the dictionary, "semi-idioms have both literal and transferred meaning, the first meaning being usually terminological or professional and the second transferred" [1, p. 14]. The examples of these semi-idioms are as follows: "*a chain reaction*" – a chemical term and an idiom meaning *a chain of quarrels*, or "*to sail too close to the wind*" – a term and an idiom meaning "*to risk*". There are many more examples of semi-idioms and we intend to reveal their nature by showing the results of the study and experiment provided on the basis of such units. In other words, a synergistic nature of the units under study is an object of the research. It should be mentioned here that a term system does not merely reflect a field of knowledge or activity but represents the theory behind it, so that two or more theories appear and present simultaneously in one and the same sphere (for example, in physics and linguistics). More than that, terminology is integrative: sometimes the terms of some sciences may function in various terminological systems, or even penetrate into the language for general Purposes (Lejcik and Nikulina, 2003) [2, p.14].

There are many phraseological units in science and famous people composed a lot of aphorisms about science because it plays an important role in our life. There is a set of various classifications of phraseological units depending on different aspects: means, sources, stylistic coloring — formulated by different linguists. On their basis uniform classification of phraseological units for scientific texts has been made:

1. phraseological units of the I order — phraseological units and idioms;
2. phraseological units of the II order — terms - phrases;
3. phraseological units of the III order — phraseological predicates and phrasal verbs;
4. phraseological units of the IV order — a cliché and parenthetical constructions.

Basis of any scientific text are terms – (lat. terminus – a limit, border) – the word or the phrase which is the name of some concept of some field of science, the equipment, art, etc. Phraseological units are also present at scientific texts, as well as in art, but phraseological units in different styles considerably differ from each other because these styles perform different functions, set different tasks for themselves and achieve the different objectives. The bulk of phraseological units in scientific articles is made by terms phrases which are a basis of any scientific article because terminology is uniform in all scientific community and, so terms are as if universal language of scientists. This fact once again confirms that language of the scientific text does not allow an ambiguity or any inaccuracy as any experiment demands exact and full instructions. Phraseological units of the II order, that is phraseological predicates and phrasal verbs, on the contrary, seldom occur in texts

of scientific style that is connected with one more his feature, namely, with the use of more book lexicon, than colloquial, simpler options as phrasal verbs are more characteristic of oral, informal conversation, and prefer to phraseological predicates more book of synonyms.

Reading the collections of aphorisms about science we can trace almost every age, see the lives of people, their problems and anxieties.

The society, associated on the market relations affects all types of creativity, and science is not an exception. Although, of course, love and feelings always were and will be, as all the beautiful words spoken during this pure feelings will not disappear and will not be erased from people’s memory.

There are many quotes and aphorisms of great people about science. We show some of them:

1. Science is nothing but perception. (Plato)
2. Science when well digested is nothing but good sense and reason. (Stanislaus Leszczynski)
3. Science can be introduced to children well or poorly. If poorly, children can be turned away from science; they can develop a lifelong antipathy; they will be in a far worse condition than if they had never been introduced to science at all. (Isaac Asimov)
4. By denying scientific principles, one may maintain any paradox. (Galileo Galilei)
5. Science is organized knowledge. Wisdom is organized life. (Immanuel Kant)
6. Science is a wonderful thing if one does not have to earn one’s living at it. (Albert Einstein)

Scientific phraseology is found in Abai’s works, namely in his “Words of Edification”. This work consists of 45 short parables or philosophical treatises. In these words problems of history, pedagogy, morals and the rights of ethnic Kazakhs are raised.

Abay wrote «Words of edification» in his later years, already knowing the temptations of power and the burdens of earthly affairs, recognition of people and the loss of loved ones. They were distributed by their inclusion in each new hand-written book. Some of the «Wisdom Words” were first published after the death of bard (1904) on the pages of “Abai” magazine in 1918.

Many conclusions from the book are still relevant today, they accurately describe the problems of the people.

Abai’s works are difficult for translation, but “Words of Edification” were translated into some languages, including Russian and English.

Most translations were done in Russian. In 1945, at the 100th anniversary of the birth of Abai, the publishing house “Fiction” presented selected translations of his works in the Russian language, including a translation of Victor Shklovsky called “Edification”. Translations of Kazakh writers Satimzhan Sanbaev titled “Words of edification” (1970) and Roland Seysenbaev “The Book of Words” (1992-1993) are also known.

Scientific phraseology in the works of Abay, namely in the “Words of edification”, is very common in the seventeenth and thirty-second word.

In our article we tried to find and compare English, Russian and Kazakh variants of Abai’s words about science.

In his thirty-second word Abai writes that those who want to learn the science must know the conditions that are essential to achieve the goal.

We followed his advice and found the translation of his words about science into two languages: Russian and English.

Kazakh, Russian and English Variants:

1. Білім-ғылым үйренбекке талап қылушыларға әуелі білмек керек. Талаптың өзінің біраз шарттары бар. Оларды білмек керек, білмей іздегенмен табылмас.	Если же мысли твои заняты другим, а науку ты ищешь из жажды накопительства, твое отношение к знаниям будет таким же, как отношение матери к пасынку.	If your mind occupied with other thoughts, and you are studying with the purpose of money-making, your attitude will be the same as stepmother’s attitude to her stepson.
--	--	---

2. Әуелі - білім-ғылым табылса, ондай-мұндай іске жаратар едім деп, дүниенің бір қызықты нәрсесіне керек болар еді деп іздемекке керек.	Изучая науки, ставь перед собой ясные и благородные цели, не стремись приобрести знания для того, чтобы иметь возможность спорить с другими.	While studying sciences set clear and generous aims, do not seek to obtain knowledge to get an opportunity to argue with somebody.
3. Әрбір хақиқатқа тырысып ижитһатыңмен көзің жетсе, соны тұт, өлсең айрылма.	Если ты добился истины, не отступай от нее даже под страхом смерти.	If you've arrived the truth, stick to it even under penalty of death.
4. Егерде ондай білгендігің өзінді жеңе алмаса, кімге пұл болады.	Если твои знания не способны убедить тебя, не думай, что кто-то другой оценит их.	If your knowledge is not able to convince you, do not think that somebody else may evaluate it.
5. Білім-ғылымды көбейтуге екі қару бар.	Существуют два орудия, способствующие приумножению знаний.	There are two tools contributing to enlargement the knowledge.
6. Ғылымды, ақылды сақтайтұғын мінез деген сауыты болады.	Сосуд, хранящий ум и знания – характер человека.	Receptacle storing mind and knowledge is a person's character.
7. Қылам дегенін қыларлық, тұрам дегенінде тұрарлық мінезде азғырылмайтын ақылды, арды сақтарлық беріктігі, қайраты бар болсын.	Для того, чтобы достигнуть намеченной цели и быть верным своему долгу, в характере человека должны быть постоянство, решимость, сильная воля, способные сберечь трезвость рассудка и чистоту совести.	To get set goals and to hold true to your duty, there should be permanence, determination, strong will capable to save coolness of reasoning and purity of conscience.
8. Білместікті сезген адам, ғылымды меңгереді.	Наукой овладевает тот, кто испытывает жажду незнания.	Science will be obtained by person who feels hunger for lack of knowledge.
9. Ғылымды анасы туған баласын жақсы көргендей сүю керек. Сонда ғылымда жауап қайтарады, қолжетімді болады.	Науку надо любить, как мать любит родного сына. Тогда и наука ответит тебе взаимностью, станет доступнее.	You should love knowledge as mother loves her son. Then knowledge returns affection and becomes approachable.
10. Егер сен ғылымға өте қатты құштар болсаң, онда сенің әр ашқан жаңалығың байлық секілді көрінеді, сенің санаңда білместік жойылады.	Если ты страстно увлечен наукой, то богатством для тебя явится каждое твое открытие, устранение самого незначительного пробела в твоих знаниях.	If you are keen on knowledge, then every discovery will be like wealth for you, rectifying of the most insignificant gap in your knowledge.
11. Сенде ғылымға махаббат туса, ол, барлық махаббаттың түрі сияқты, тойымсыз.	У тебя родилась любовь к науке, а она, как и всякая любовь, ненасытна.	If you have love for knowledge, then it will be insatiable as all kind of love.
12. Өзіңе жаңа нәрсе болып көрінгенді есіңе мықтап сақта, сонда сенде ізденуге ұмтылыс, ғылымға махаббат пайда болып, ақыл, санаң сенің көрген, естіген, білгендерінді жақсы есте сақтайды.	Крепко запоминай то, что ново для тебя, тогда появится стремление к поискам, любовь к науке, память хорошо усвоит и запечатлеет в себе то, что ты видел и слышал.	Stoutly remember what is new for you, then you'll get aspiration for exploring, love for knowledge. Your memory acquires and inscribes well what you have seen and heard.

In our opinion the article is worth reading because nowadays people need to hear such edification words to obtain as much as possible knowledge from their studying and use this knowledge in proper way, to understand that all depends on our pure intention and our noble personality. It should

be noted that “Words of edification” /Wisdom words/ by Abai can be translated into English, in spite of the complexity of the translation. “Words of edification” of Abai plays an important role in the development of spiritual culture of the people and the development of world culture. Rereading “Words of edification” by Abai we wonder the eternity of man’s value and vices. All that has been said almost half a century ago, remains a cause for thought today. Deep feelings for the spiritual future of the people, the desire to raise their culture; precision and accuracy of phrases, pride in cultural achievements of high and deep sorrow for the vices of the society described in the philosophical work, are known far outside of Kazakhstan. The human mind has no boundaries, Abai’s philosophy is worth of special attention.

References:

1. Kunin A. English-Russian Phraseological Dictionary. – М.: Russkiy Yazik, 1984. – 944 pp. (in Russ.)
2. Lejcik V., Nikulina E. The Notion Character in Russian Terminology Science // Collected papers from The Scientific conference terminology at the time of globaliztion. – Ljubljana, 2003. – P.11–15.

Второе – третье направления.

**Лингводидактиканың дәстүрлі және соңғы бағыттары /
Традиционные и новейшие направления лингводидактики /
Traditional and latest trends in linguodidactics.
Қүзіреттілік-коммуникативті лингводидактика /
Компетентностно-коммуникативная лингводидактика /
Competence-communicative linguodidactics**

Абишева Сауле Джунусовна,
докт. филол. наук, профессор, заведующий кафедрой
русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: s.abisheva@mail.ru

Асылбекова Марина Сергеевна,
канд. филол. наук, главный редактор
издательства «Алматыкітап баспасы»,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: marina-darkir@mail.ru

Поляк Зинаида Наумовна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: zinaida-polyak@yandex.ru

Сабирова Дина Алтаевна,
докт. филос. (PhD), ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: dinasabirova_84.kz@mail.ru

ФОРМАТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современном мире получение знаний в школе осуществляется как через традиционные формы учебников в бумажном варианте, так и с помощью электронных учебников. В статье описывается структура электронного учебника по «Русской литературе» для 11 классов издательства «Алматыкітап баспасы». Обозначены требования к электронному учебнику литературы, опыт разработки и внедрения. Опора на данный опыт поможет осуществить переход на обучение литературе в условиях электронно-цифровой среды.

Ключевые слова: Web-платформа «Алматыкітап», электронный учебник, интерактивность, мультимедийность, инструмент обучения, индивидуальный образовательный маршрут.

Abisheva Saule Dzhunusovna,
Dr. of Philol. Sciences, Professor, Head
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

Assylbekova Marina Sergeevna,
Cand. of Philol. Sciences, Chief editor
of the publishing house “Almatykitap baspasy”,
Almaty, Republic of Kazakhstan;

Polyak Zinaida Naumovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Sabirova Dina Altayevna,
Dr. of Phil. (PhD), Senior Lecturer
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

ELECTRONIC TEXTBOOK FORMAT UPDATED SCHOOL EDUCATION CONTENT

Abstract. In the modern world, knowledge acquisition at school is carried out both through traditional forms of textbooks in paper form and with the help of electronic textbooks. The article describes the structure of the electronic textbook on “Russian Literature” for 11 classes of the publishing house “Almatykitap baspasy”. Requirements for an electronic textbook of literature, development and implementation experience are indicated. Building on this experience will help to make the transition to teaching literature in the digital environment.

Key words: Web-platform “Almatykitap”, electronic textbook, interactivity, multimedia, teaching tool, individual educational route.

Лет десять назад XXI век был назван учеными «сетевым столетием». По словам академика А.Г. Асмолова «образование в сетевом столетии становится массовой системой коммуникации. Таких скоростных изменений, с которыми мы сейчас имеем дело, не было никогда. Сегодняшние дети – дети сетевого столетия, приобщающиеся к информационной социализации» [1, с. 7]. Информационные технологии стали неотъемлемой частью и школьного образования. Цифровизация образования – это сегодня мировой тренд. Одной из приоритетных задач образовательных организаций является развитие цифровой образовательной среды. В Государственной программе «Цифровой Казахстан», рассчитанной на пять лет, с 2018 по 2022 годы, особое место отводится цифровизации образования [2].

Состояние сотрудничества и конкуренции присуще школе изначально, но сегодня школа имеет дело с «поколением информационных акселераторов» (термин А.Г. Асмолова). «Сегодняшний школьник читает больше с экрана компьютера, чем с листа бумаги», – считает создатель корпусной лингвистики М.А. Кронгауз [3].

Первая в Казахстане платформа электронных учебников разработана издательством «Алматыкітап баспасы». Проект ставит своей целью такие задачи, как доступная цифровая среда для всех школ, учащихся, предоставление профессионального образовательного контента, стандартизация подачи интерактивного и медиаконтента в казахстанских учебниках, формирование на основе платформы единого цифрового портфеля.

Электронный учебник на web-платформе – это не просто копия бумажного учебника. Специалисты говорят, что «Сегодня термин «электронный учебник» считается слишком узким, правильнее называть это электронным образовательным контентом. <...> Такой контент не просто облегчает рюкзаки, но и увеличивает интерес школьников к образовательным дисциплинам, повышает их мультимедиаграмотность и лучше готовит к жизни в технологичном мире» [4].

Формат электронного учебника на web-платформе обладает рядом преимуществ:

- удобное время и пространство для учебы: рамки школьного пространства раздвигаются, время можно моделировать, не ограничиваясь только уроком;
- мобильность – доступ с любого устройства: компьютера, планшета, смартфона;
- интерактивность – ориентирован на ученика: предлагает тестовые, тренировочные задания;
- самостоятельность – позволяет организовать работу как индивидуально, так и коллективно;
- реализация межпредметных связей по одному нажатию;
- ссылки на разделы показывает кнопка «Еще по этой теме»;
- открытость – издательский модуль позволяет не только цифровать тексты печатного учебника, дополнять аудио- и видеофайлами, четко структурировать объемные тексты, выкладывать задания для учащихся, но и имеет возможность изменять, дополнять и корректировать, модифицировать материалы параграфа.

В электронных учебниках на платформе «Алматыкітап» предложен комплексный подход к обучению, основанный на внутрипредметных и межпредметных связях.

По мнению Е.С. Романичевой, «учебный текст, размещенный на страницах, должен быть представлен в формате текста «новой» природы (в другой терминологии – поликодового текста), который представляя собой единый учебный текст (термин В. Рывчина), дает предметную информацию в максимально сжатом виде, предъявляет ее в словесных и визуальных форматах» [5, с. 85].

На web-платформе «Алматыкітап» представлены электронный учебник «Русская литература» и Хрестоматия [6] для общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений школ с русским языком обучения Республики Казахстан. Учебники – аналоги бумажной версии «Русской литературы» для 11 классов [7; 8], авторами которых являются С.Д. Абишева, М.С. Асылбекова, З.Н. Поляк, Д.А. Сабирова. Какова же специфика электронного учебника «Русская литература» для 11 класса? В чем его отличие от бумажного учебника?

Электронный учебник «Русская литература» представляет собой самостоятельное мультимедийное средство обучения. Он содержит материал нескольких уровней сложности, разнообразные иллюстрации к тексту, многовариантные задания для проверки знаний в интерактивном режиме: тесты, задания на выбор соответствий, открытые вопросы, таблицы для заполнения и др.

В электронном учебнике большое внимание уделяется наглядности, которая обеспечена использованием мультимедийных технологий: включение аудиоматериалов, видеосюжетов, гиперссылок и пр.

Содержание электронного учебника «Русская литература» для 11 класса соответствует Государственному общеобязательному стандарту общего среднего образования, в контексте которого поддерживаются идеи формирования у обучающихся навыков функциональной грамотности, критического мышления, навыков высокой мыслительной деятельности.

Цель обучения учебному предмету «Русская литература» – способствовать формированию духовных ценностей человека, готового к саморазвитию и самосовершенствованию; воспитывать компетентного, критически мыслящего читателя, способного анализировать идейно-художественное содержание с учетом социально-исторического и духовно-эстетического аспектов произведения.

В соответствии с требованиями программы обновленного содержания образования задания в учебнике распределены по трем разделам: «Понимание и ответы на вопросы», «Анализ и интерпретация текста», «Оценка и сравнительный анализ». Темы и содержание всех уроков определены Долгосрочным планом Учебной программы. Последовательное расположение тем в учебнике дано в строгом соответствии с программой.

С точки зрения структуры электронный учебник является аналогом бумажного учебника. Но при этом с позиций цифровых технологий он представляет собой оригинальный, самодостаточный контент. Учебник предлагает традиционную форму бумажного учебника в новом дигитальном формате. Этот учебник мобильный, оперативный, доступен на любых цифровых носителях (компьютер, планшет, мобильный телефон).

Электронный учебник «разговаривает» с современным школьником на понятном ему языке. Привлекает удобной навигационной системой. Электронный учебник «Русская литература» расширяет возможности бумажного учебника, так как сразу же предоставляет возможность увидеть, услышать, сыграть, проверить себя. Например, в темах по поэзии в электронном учебнике представлены аудио-иллюстрации в исполнении авторов учебника, известных актеров, лицеистов Специализированного лицея №165 г. Алматы. Широко используется музыкальный компонент, живописные ряды. Уникальность электронного учебника в том, что представлен казахстанский компонент в звучании живых голосов современных поэтов (О. Сулейменова, И. Аутова, документальный фильм о Д. Сулееве и др.). Электронный учебник вовлекает ученика в диалог, и тем самым приближает литературу к читателю. Она становится живым процессом.

Значимой, доминирующей особенностью электронного учебника является преобразование традиционно линейного текста в новую нелинейную текстовую структуру. Учащимся предлагается текст новой природы – текст, характеризующийся гипертекстуальностью, синтезом вербальных структур и мультимедийности. Что дают школьнику такие учебные тексты? При работе с электронными учебниками задействуется 4 типа интеллекта: визуальный (видеоматериалы, иллюстрации), логико-математический (инфографика, схемы), аудиальный (аудиоподкасты), межличностное взаимодействие (возможность быстрого обмена информацией с другими пользователями в виртуальном пространстве).

Нелинейная структура позволяет учащимся самостоятельно выбирать, что читать, и свободно переходить в разные блоки заданий. Такая система сможет помочь не только выстроить индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий способностям и потребностям ученика, но и окажет большую помощь учителю, так как отвечает требованиями современной методики. Методический аппарат учебника направляет учащихся на самостоятельную работу с художественным текстом. Предложено много вопросов и заданий для того, чтобы учитель смог организовать с текстом фронтальную, групповую и индивидуальную работу в классе.

Электронный учебник ориентирован на формирование функциональной и критической грамотности. Содержание представляет собой систематизированный материал, доступный и информационно насыщенный. Учебник имеет четкую структуру, которая поддерживается эмоционально-ценностными и компетентностными составляющими. В нем используется принцип постепенного увеличения объема содержательного материала и образовательных технологий.

Для учащихся электронный учебник очень близок и понятен с точки зрения профессиональной ориентированности. Материал литературы, преподнесенный на знакомом им циф-

ровом языке, становится близким. Форма подачи материала способствует мотивации школьника.

Учебник отличает: четкая логика изложения материала; выстраивание учебных статей по урокам и разделам по заданной схеме с учетом возможностей подготовки учащихся, их интересов и склонностей.

Учебник формирует системное мышление в понимании литературы как феномена и служит расширению информационного поля: эстетического, культурно-исторического и нравственного.

Для ученика электронный учебник представляет собой комплексный и последовательно организованный источник знаний. Учебник системно выдержан с точки зрения оформления: цветовая маркировка разделов, графическое выделение системы заданий, использование большого количества иллюстративного материала. Учебные статьи написаны на современном научном уровне, в интересной и доступной старшекласникам форме. Электронный учебник соответствует всем параметрам хорошего учебного текста:

- 1) Способы введения понятий;
- 2) Проведение четкой демаркационной линии между повседневным, обыденным языком и мышлением и языком/мышлением научным;
- 3) Читательность (доступность, простота понимания);
- 4) Коммуникативная рамка: отношение между автором и читателем, устанавливаемая в тексте. Самое очевидное проявление этого параметра в языковой ткани учебника – средства авторизации и адресации, включая прямые обращения к читателю [9, с. 59].

Четкая подача материала способствует формированию системного мышления у учащихся. В платформе электронного учебника заложены возможности для проявления инициативы, создано творческое пространство ученика.

Учебник представляет собой системно-логический комплекс, в котором изложение строится в соответствии с принципами смысловой преемственности.

Обращение к казахской литературе в каждом разделе создает общий контекст мирового литературного процесса и показывает типологическое развитие двух национальных художественных культур. Это способствует воспитанию патриотизма и гражданственности на основе общенациональной идеи «Мәңгілік Ел».

Таким образом, электронный учебник «Русская литература» обновленного содержания программы для 11-го класса издательства «Алматыкітап баспасы» соответствует критериям, предъявляемым к современным учебникам. В рамках цифровизации современного образования предлагаемый вниманию электронный учебник находится в соответствии с требованиями времени. Он становится инструментом обучения, позволяющим учителю с помощью интерактивных технологий организовать учебную деятельность ученика, направленную не только на восприятие, но и на продуктивные действия с изучаемым текстом. А ученику электронный учебник помогает выстроить собственную траекторию обучения, персонализировать обучение, самостоятельно определять свои учебные цели и способы их достижения.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире. – М., 2012. – 87 с.
2. Государственная программа «Цифровой Казахстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digitalkz.kz> (Дата обращения 10.08.2020).
3. Кронгауз М.А. Русский язык в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://otkrytoeprostranstvo.ru/passed-lecture/krongauz-russkij-yazyk-v-xxi-veke/> (Дата обращения 31.06.2020).
4. Тогайбаев Б. Смогут ли электронные учебники улучшить отечественное образование // Forbes Kazakhstan. 20 апреля 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://forbes.kz/process/education/bez_portfelya_1587364544/? (Дата обращения 01.07.2020).

5. Романичева Е.С. Учебник литературы, функционирующий в условиях электронно-цифровой среды: каким ему быть? // Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды». Москва, 30 мая 2018 года. – СПб., 2018. – С. 83–86.

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.opiq.kz/Search/Kits?searchPhrase=&classcourse=11&subject=Literature&publishinghouse=&package=&language=&sortingorder=LanguageFirst>

7. Абишева С.Д., Асылбекова М.С., Поляк З.Н., Сабирова Д.А. Русская литература. Учебник для учащихся 11 класса общественно-гуманитарного направления. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2020. – 336 с.

8. Абишева С.Д., Асылбекова М.С., Поляк З.Н., Сабирова Д.А. Русская литература. Учебник для учащихся 11 класса естественно-математического направления. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2020. – 304 с.

9. Сидорова М. Ю. Лингвистическая экспертиза школьных учебников // Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей. – М.: Российский учебник, 2018. – С. 49 – 63.

Аладина Ангелина Алексеевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и литературы литературы,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г. Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: aladina1950@mail.ru

Минайдарова Мария Естаевна,
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
русского языка и литературы,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г. Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: mariya-estaevna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье приводятся примеры формирования социокультурной компетенции студентов казахских групп при изучении культуры других народов: знакомство с их историей, традициями, обычаями. Это знакомство осуществляется в ходе работы над аудированием, чтением в процессе проведения занятий по русскому языку.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, формирование, тема, языковая культура.

Aladina Angelina Alexeyevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
M.Kh. Dulaty Taraz Regional University,
Taraz, Republic of Kazakhstan

Minaidarova Mariya Yestayevna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language and Literature,
M.Kh. Dulaty Taraz Regional University,
Taraz, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article provides examples of the formation of socio-cultural competence of students of Kazakh groups in the study of the culture of other peoples: acquaintance with their history, traditions, customs. It is carried out in the course of working on listening, reading in the process of conducting classes in the Russian language.

Key words: communicative competence, sociocultural competence, formation, theme, language culture.

Формирование у студентов коммуникативной компетенции – одна из основных целей обучения русскому языку в современном вузе. Согласно словарю русского языка компетенция – это круг деятельности, та область вопросов, в которой человек хорошо осведомлен [1, с. 355].

Коммуникативная компетенция состоит из четырех основных компонентов: 1) лингвистической компетенции, 2) речевой компетенции, 3) социокультурной компетенции и 4) стратегической компетенции [2, с. 25-26]. При этом социокультурная компетенция является одним из основных функциональных аспектов речевой коммуникации.

Под социокультурной компетенцией понимают не просто владение информацией о непосредственной связи речевой и социокультурной среды, о взаимосвязи развития языка и общества. «Приобретение социокультурной компетенции – это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования и образуют специфический этнический национальный образ мыслей» [3, с. 25].

Владение русским языком на достаточно высоком уровне в качестве одного из необходимых условий обеспечения качественной языковой подготовки предполагает формирование умения адекватно использовать языковой материал согласно нормам изучаемого языка и в соответствии с контекстом, в котором происходит речевая коммуникация. Знание контекста всегда основывается на знании культуры, ассоциирующейся с изучаемым языком, а также норм использования языка в рамках данной культуры.

В современном мире, где все чаще обостряются межнациональные отношения, где все большее значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание, развитие социокультурной компетенции играет особую роль. Социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

Следует отметить, что изучение русского языка непременно предполагает ознакомление, в той или иной степени, с культурой, с нормами и ценностями, принятыми в обществе носителей языка. Более того, адекватное использование языка обязательно основывается и ориентировано на выполнение некоторых норм поведения, принятых среди представителей данной культуры.

Формирование социокультурного компонента коммуникативной компетенции, в частности, как и адекватное овладение тем или иным языком в общем, предполагает изучение его культуры. Следует отметить, что изучение культуры невозможно без овладения языком представителей данной культуры.

Огромное значение для формирования социокультурной компетенции студентов казахских групп имеет изучение культуры других народов: знакомство с их историей, традициями, с выдающимися писателями, поэтами, учеными. Это знакомство осуществляется в ходе работы над аудированием, чтением в процессе проведения занятий по русскому языку.

Например, при прохождении темы «Культурный отдых: театры, музеи, фестивали, выставки, концерты, литература, музыка. Роль искусства в жизни человека» студентов познакомили с традициями дагестанского народа на материале текста Фазу Алиевой «Негасимый свет»,

с традиционными праздниками песни в столицах прибалтийских республик – Риге, Вильнюсе, Таллине – «Праздник песни», с традициями народов севера «Праздник Севера», с праздником «День матери» и т.д. Так, одни студенты определяют тему, главную идею текста, ключевые слова, составляют план, другие получают задание дать свой заголовок текста, разбить его на абзацы, определить основные средства организации связанности текста (местоименная замена, лексический повтор, использование слов одной тематической группы и мн. др.).

Более подготовленные студенты работают над определением стиля, жанра текста, «перевода» данного текста в другой стилистический и жанровый регистр. Кроме того, обращается внимание на задания, позволяющие оценивать умение анализировать вербальную информацию, глубину понимания текста, внимание к деталям, способность извлекать из контекста скрытую информацию (подтекст).

Студенты работают на занятиях с газетным материалом, который также отражает яркие страницы из жизни страны. Данный материал дает возможность студентам не только познакомиться с традициями и обычаями разных народов, но и выразить свое отношение к многообразию культур, найти то общее, что объединяет все творческие тенденции разных культур.

Говоря о формировании социокультурной компетенции, нельзя забывать и о речевом этикете. Речевой этикет – это культура речи, а культура речи – это лицо человека. Речевой этикет русского языка имеет особое значение для воспитания личности в целом. Принимая во внимание нашу языковую культуру, можно многому научить и научиться, изучая разговорный этикет. Поэтому изучению клише, устойчивых фраз разговорной речи, фразеологических оборотов мы уделяем на занятиях большое внимание [4, с. 64].

Для успешного формирования социокультурной компетенции, для достижения полноценного результата недостаточно, на наш взгляд, ограничиться аудиторными занятиями. Целесообразно широко использовать возможности внеаудиторной работы, нацеленной на реализацию, по меньшей мере трех задач: расширение представления о культуре страны изучаемого языка; сопоставление родной культуры и культуры других народов; этическое и эстетическое воспитание.

При прохождении темы «Государственные и религиозные праздники в РК» проводили внеаудиторную работу, которая включает в себя следующие формы: тематические вечера «Пасхальные традиции мира», рождественские вечера и конкурсы. Традиционным стало у нас проведение самостоятельной работы, которая проходит в различных формах, например «Рождество в России». Студенты с интересом рассказывают об истории этого праздника, традициях его празднования в России, читают стихи и пели песни на русском языке, в т. ч. ряженые исполняют настоящие русские колядки. В заключение после хорового исполнения «Рождество к нам мчится» студентов и преподавателей угощают пирогами. К этому мероприятию был также приурочен конкурс рождественских открыток в форме плаката.

Например, рождественский вечер на русском языке «Я гражданин Мира» был высоко идеологическим и одновременно художественным мероприятием. Доказательством первого служат слова ведущего, которые красной нитью проходили через весь вечер: «Мы живем в разных государствах, имеем разные религиозные взгляды и даже видим разные деревья и цветы за окном. Однако есть что-то, объединяющее нас, позволяющее носить гордое имя «Человек». Различаясь в мелочах, мы сходимся в главном. Мы – жители одной планеты. И, уважая свои и чужие взгляды, мы стараемся нести добро в этот мир. И сегодня, в преддверии сочельника Светлого праздника Рождества Христова, мы хотим сказать, что главный символ Рождества – не елка и праздничная открытка, а милосердие. Оно объединяет людей всех вероисповеданий и поколений. Оно позволяет нам понимать друг друга и чувствовать себя гражданами Мира». Студенты рассказывали, как отмечают Рождество в Бразилии, Японии, Испании, Швеции, Франции. Знакомство с русской поэзией страны является ещё одним

значимым средством для формирования социокультурной компетенции. Преподаватели кафедры используют эту возможность, проводя конкурсы выразительного чтения.

Следует отметить, что формирование социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Воспитательная задача наиболее значима, поскольку от решения этой задачи зависит формирование в современном молодом человеке чувство патриотизма и интернационализма. Изучая русский язык, мы формируем культуру мира в сознании человека, развиваем желание участвовать в межкультурной коммуникации. И эту работу можно проводить еще в одном направлении – через научно-исследовательскую деятельность студентов. Наши студенты ежегодно участвуют в научно-практических конференциях. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности на современном этапе выдвигается как основная цель обучения русскому языку и включает в себя многие компетенции, важнейшей из которых является социокультурная компетенция, то есть усвоение речевого поведения носителей изучаемого языка, знание культуры, обычаев, традиций страны.

Рассмотренные выше направления и приемы методической работы преподавателей способствуют вовлечению студентов в процесс познания и повышению эффективности формирования социокультурной компетенции средствами русского языка.

Таким образом, роль феномена культуры в процессе обучения русскому языку чрезвычайно велика. Поэтому знакомство с оригинальным культурным наследием носителей языка и обучение их культуре должны занять достойное место в процессе формирования социокультурной компетенции студентов.

Список литературы:

1. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2003. – 264 с.
3. Савельева Л.В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности // Язык и этнический менталитет: сборник научных трудов. – Петрозаводск: Изд-во ПГУ, 1995. – С. 25 – 44.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. – М.: Слово, 2008. – 334 с.

Алиева Севиндж Алхан кызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный
экономический университет, UNEC,
г. Баку, Азербайджан,
e-mail: seva.yusubova@gmail.com

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье говорится об актуальности применения инновационных методик в эпоху глобализации, разбираются проблемы применения интерактивных методов в преподавании русской фразеологии. Также раскрываются особенности фразеологии, дается определение интерактивного метода, указываются его преимущества.

Ключевые слова: интерактивный, фразеология, инновация, глобализация.

Aliyeva Sevinj Alxan,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language,
Azerbaijan State Economic University, UNEC,
Baku, Azerbaijan

INNOVATIONS IN TEACHING PHRASEOLOGY RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. In the article the information about new innovative methods is given, the problems of innovative methods using in Russian phraseology teaching is studied. Besides, the peculiarities of phraseology are studied, definition innovative method and it's advantages are presented.

Key words: ineractive, phraseology, innovation, globalisation.

Трансформации в системе образования влекут за собой изменения в требованиях, предъявляемых к образовательному процессу. Одним из таких изменений можно считать требование к использованию интерактивных методов обучения в процессе обучения иноязычных студентов русскому языку. Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении.

Термин «интерактивный» происходит от английского слова «interaction» – взаимодействие. Как видно из самого термина, интерактивная методика преподавания предполагает равное и полноправное взаимодействие всех участников учебного процесса. Что касается особенностей применения интерактивного метода в преподавании фразеологии русского языка, следует отметить, что методика в этом случае носит очень специфический характер. Для определения особенностей применения интерактивного метода в преподавании фразеологии русского языка необходимо прежде всего уточнить два важнейших момента, а именно – что такое фразеология, каковы особенности этой области языкознания и что такое интерактивный метод.

Фразеология и фразеологически связанные значения слов занимают особое место в формировании русской речи иноязычных студентов. В то же время правильное употребление в речи фразеологизмов связано с большими трудностями. Основные трудности в практическом усвоении фразеологизмов русского языка обуславливаются межъязыковой интерференцией. Это связано, в первую очередь, с тем, что при обучении иностранному (в данном случае русскому) языку фразеологизмы являются сильнейшим камнем преткновения, они непередадимы со всей точностью на родной язык и занимают особое место в лексике любого языка.

Интерактивная деятельность на занятиях фокусируется на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Каковы же особенности преподавания фразеологии русского языка интерактивным методом? Здесь наряду со спецификой инновационных методик необходимо учитывать также особенности фразеологии как отдельной области языка. Так, фразеология образует особый пласт русского литературного языка. Ее лингвистическая природа весьма сложна и своеобразна. Такие лингвистические признаки, как цельнооформленность, воспроизводимость, дословная непередаваемость затрудняют разработку методики обучения русской фразеологии в иноязычной аудитории. В этой связи, в первую очередь, необходимо исследовать лингвистические основы обучения русской фразеологии.

Значение фразеологии в практическом овладении русским языком обусловлено тем, что фразеологизмы, как и слова, являются строительным материалом языка. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Кроме того, работа над фразеологизмами в иностранной аудитории расширяет активный фразеологический запас обучающихся, помогает правильному восприятию богатой русской речи во всех ее проявлениях и свободному владению языком.

Вопрос об изучении русской фразеологии в иностранной аудитории возник из-за необходимости формирования у иностранных учащихся системного представления о русском языке. На начальном этапе изучения иностранного языка иноязычный студент в основном сопоставляет всё с родным языком. Все, что он хочет сказать на иностранном (в данном случае русском) языке, неосознанно оформляется во внутренней речи в высказывание на его родном языке [1]. Далее это высказывание студент переводит дословно на иностранный язык, так же происходит это у него и при изучении фразеологизмов. В таком случае переход с одного языка на другой требуется значительно чаще. Обучение действию этого перехода становится реальным диалогом культур, так как обучающемуся в определенной степени необходимо сравнивать в своем сознании образы двух разных культур, ассоциированные со словами и выражениями двух языков и правилами употребления этих единиц в предложениях и соответствующих ситуациях.

Сопоставление на уровне фразеологии связано со значительными трудностями, так как сложны сами фразеологические единицы. Нужно обратить внимание на то, что фразеологизмы содержат не только семантическую информацию, но и информацию, которая может быть особенной, характерной только для этого языка. В связи с этим фразеологию лучше изучать на продвинутом этапе, когда у студентов имеется уже достаточно широкий запас слов, они хорошо знают русскую грамматику и основы лексикологии, морфологии, синтаксиса. На этом этапе студенты понимают, что изучение устной и письменной речи связано с освоением фразеологизмов, придающих русской речи эмоционально-экспрессивную окраску и особую образность [2].

При разработке лингвистических основ обучения фразеологии в дидактических целях последовательно анализируются все категориальные признаки фразеологии. Необходимо определить соотношения словосочетания, слова, фразеологизма. Эти категориальные понятия могут анализироваться в процессе сопоставления. Сопоставление слова, словосочетания и фразеологизма позволяет заметить их различительные особенности, использовать эти особенности в учебных целях.

Необходимо также обратить внимание на то, что фразеологизм имеет свое лексическое (фразеологическое) значение, часто равное значению одного слова, а значение свободного словосочетания вытекает из значений, входящих в него слов: например, *сматывать удочки на берегу моря после рыбалки* и *сматывать удочки с лекции*.

В лингвистических основах необходимо обратить внимание на компоненты фразеологизма. С большими трудностями связано практическое усвоение цельнооформленности и неизменности фразеологизма в отличие от слова и словосочетания. Компоненты фразеологизма не имеют самостоятельного лексического значения, компоненты фразеологизма, как правило, утрачивают различные грамматические категории (числа, падежа и т.д.). Практическое усвоение этих специфических особенностей фразеологических единиц связано с большими трудностями, поскольку применение интерактивного метода в этом случае требует определенного уровня подготовки также у студентов. В начале курса иноязычным студентам следует объяснить важность изучения фразеологизмов русского языка, которая обусловлена: 1) тем, что фразеологизмы отражают характер образного мышления народа и тесно связаны с его историей, культурой, традициями; 2) тем, что фразеологические единицы часто употребляются в письменной и в устной речи русского языка; 3) тем, что фразеологизмы широко употребляются в произведениях художественной литературы, в текстах СМИ и очень часто в разговорной речи. Задача преподавателя – познакомить студентов с фразеологизмами,

наиболее употребительными в русской речи, с их значением, с ситуациями, в которых они употребляются, научить студентов видеть их в художественных текстах, в текстах СМИ, и главное – правильно употреблять в речи [3].

В иноязычной аудитории преподавателю необходимо обращать самое пристальное внимание на 1) минимизацию учебного материала; 2) приемы и способы его презентации; 3) формы и методы активизации фразеологизмов в русской речи иностранных студентов; 4) учет типичных ошибок. Указанная работа должна проводиться с участием всей аудитории и с учетом особенностей преподаваемой дисциплины и самой методики, ведь интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности.

Критериями отбора фразеологизмов могут являться самые различные признаки: употребительность в современном русском языке, частотность, коммуникативная ценность, стилистическая окрашенность, педагогическая целесообразность использования фразеологических единиц. Например, в русских фразеологизмах с компонентами *вода*, *душа/сердце*, *цвет* демонстрируется возможность предварительного описания в лингвометодических целях их образной структуры, сходства и различия образов во многих неблизкородственных языках мира, наиболее часто представляющих родные языки иноязычных студентов. Установление степени образной близости отобранных фразеологических ложится в основу их презентации в иноязычной аудитории.

Например: *водой не разольешь* – очень дружные, в тесной дружбе, неразлучные – *aralarından su keçmir*; *ловить рыбу в мутной воде* – извлекать выгоду из чьих-либо затруднений – *bulanlıq suda balıq tutmaq*; *много воды утекло* – много прошло времени, произошли перемены – *vaxt-dövrən keçib*; *носить воду решетом* – делать что-либо заведомо впустую, без результата – *aşsızənlə su daşımaq*; *терять свое время* – *vaxt itirmək*; *наливать воду в ведро с дырками* – *deşik qabı su ilə doldurmaq*; *выйти сухим из воды* – *sudan quru çıxmaq*; *переплывший реку знает ее глубину* – *başına gələn bilir*.

Студенты, используя словарный запас и собственный опыт, объясняют смысл подобных фразеологизмов, приводят отрывки из литературных произведений, которые они читали, находят эквиваленты фразеологических единиц в родном языке. Работа с эквивалентами представляет особый интерес, поскольку одна фразеологическая единица в одном и том же языке может иметь несколько эквивалентов или сходных фразеологических единиц. В таких случаях предлагается новая форма работы – дискуссия, в процессе которой студенты выполняют очень интересную работу – с одной стороны, находят варианты перевода русских фразеологических единиц на родном языке, с другой стороны, определяют все оттенки найденных вариантов и варианты их использования. Т.е. с одной стороны, обогащается лексикон студентов, с другой стороны, появляются навыки сопоставления фразеологических единиц родного и изучаемого языка.

В результате такой работы изучаемый язык перестает носить для студентов сугубо информативный характер, язык обретает образность и художественность. Практическое усвоение этих специфических особенностей фразеологических единиц связано с большими трудностями. Именно поэтому сопоставительный анализ, при котором необходимо учитывать специфику фразеологизмов русского и азербайджанского языков, является важной составной частью лингвистических основ. Сопоставление фразеологизмов русского и азербайджанского языков показывает, что семантика фразеологических единиц контактирующих языков совпадает лишь в единичных случаях.

В процессе интерактивного изучения студенты совместно с преподавателем и по собственному выбору могут использовать самые различные источники – СМИ, Интернет-сайты, произведения художественной литературы и т.д., самостоятельно вычленять из текста фразеологические единицы русского языка и проводить их сопоставительный разбор, находить их эквиваленты в родном языке. В результате у студентов обогащается словарный запас, развиваются навыки перевода, они знакомятся с историей и национальными тради-

циями русского народа. Таким образом, изучение фразеологии развивает знания студентов сразу в нескольких направлениях, что может считаться серьезным преимуществом.

В процессе работы над фразеологическими единицами преподаватель предлагает каждому студенту представить свой вариант применения той или иной фразеологической единицы в собственном тексте. Обсуждение этих вариантов также является частью интерактивного метода, поскольку в дискуссии принимает участие вся аудитория и главным моментом является не решение преподавателя, а общий результат. Наконец, студент не ограничивается информацией, полученной от преподавателя или учебного пособия. Студент получает информацию также от студентов-участников интерактивного занятия. Этот фактор, наряду с расширением круга знаний, также создает условия для формирования самостоятельности и умения выделить данные, необходимые и наиболее интересные для каждого студента. Т.е. студент при интерактивном методе сохраняет свою индивидуальность и учится дифференцировать полученные на занятиях знания.

Опираясь на приведенные выше данные, можно с уверенностью утверждать, что фразеология создает самые широкие возможности для применения интерактивных методов обучения. Интерактивная методика в свою очередь способствует развитию навыков устной речи иноязычных студентов, развитию их кругозора, позволяет ближе познакомиться с историей, культурой, литературой. Изучение фразеологии во многом способствует также обогащению словарного запаса на родном языке, формированию грамотной, литературной речи, поскольку интерактивный метод предполагает сопоставление, анализ, самые различные виды самостоятельной работы. Дискуссии студентов, постоянный взаимный контакт, обмен мнениями позволяет значительно расширить границы получаемой информации, изучаемого предмета. Наконец, у студентов формируется интерес к изучаемым явлениям, который в свою очередь создает мотивацию для более глубокого изучения языка.

Список литературы:

1. Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд. – М.: Академия ПН, 2008. – 368 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2011. – 480 с.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

Ахметова Нурлан Алымкуловна,
докт. пед. наук, профессор, заведующий
межфакультетской кафедрой русского языка,
Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызская Республика,
e-mail: nurlan.akhmetova@yandex.com

РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ В КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки учебно-методических материалов для обучения студентов неязыковых факультетов в рамках проблемы обучения языку специальности. Разработка учебно-методических материалов рассматривается как сложное

комплексное умение для преподавателей. Предметом рассмотрения является опыт создания узкопрофильных учебных пособий для студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: учебно-методические материалы, учебник, ГОСТ, компетентностный подход, русский язык как неродной, язык специальности.

Akhmetova Nurlan Alymkulovna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Professor,
Head of the Interfaculty Department of Russian Language,
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Bishkek, Republic of Kyrgyzstan

DEVELOPMENT OF TEACHING AND METHODOLOGICAL MATERIALS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK IN KYRGYZSTAN

Abstract. The article deals with the development of teaching materials for teaching students of non-linguistic faculties within the framework of the problem of teaching the language of the specialty. The development of teaching materials is seen as a complex and complex skill for teachers. The subject of consideration is the experience of creating narrow-profile teaching aids for students of non-linguistic faculties.

Key words: teaching materials, textbook, GOST, competence-based approach, Russian as a non-native language, specialty language.

Разработка учебно-методических материалов детерминирована как педагогическими условиями, так и модернизацией нормативно-правовой базы в высшем образовании Кыргызстана, России и в других странах, которые должны быть комплексно внедрены в реальный образовательный процесс вузов.

В Государственном образовательном стандарте III поколения Кыргызстана изложены требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавров по всем направлениям. В частности, там написано:

«Выпускник по направлению подготовки бакалавров по всем направлениям с присвоением академической степени «бакалавр» в соответствии с целями ООП (основная образовательная программа) и задачами профессиональной деятельности, указанными в пп. 3.4. и 3.8. настоящего ГОС ВПО (высшего профессионального образования) должен обладать следующими компетенциями:

а) универсальными:

- общенаучными (ОК):

- владеет целостной системой научных знаний об окружающем мире, способен ориентироваться в ценностях жизни, культуры (ОК-1);
- способен использовать базовые положения математических /естественных/ гуманитарных/ экономических наук при решении профессиональных задач (ОК-2);
- способен к приобретению новых знаний с большой степенью самостоятельности с использованием современных образовательных и информационных технологий (ОК-3);
- способен понимать и применять традиционные и инновационные идеи, находить подходы к их реализации и участвовать в работе над проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности (ОК-4);
- способен анализировать и оценивать социально-экономические и культурные последствия новых явлений в науке, технике и технологии, профессиональной сфере (ОК-5);

- способен на научной основе оценивать свой труд, оценивать с большой степенью самостоятельности результаты своей деятельности (ОК-6).

- инструментальными (ИК):

- способен к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ИК-1);

- способен логически верно, аргументированно и ясно строить свою устную и письменную речь на государственном и официальном языках (ИК-2);

- владеет одним из иностранных языков на уровне социального общения (ИК-3);

- способен осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации (ИК-4);

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации, навыками работы с компьютером, как средством управления информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах (ИК-5);

- способен участвовать в разработке организационных решений (ИК-6).

- социально-личностными и общекультурными (СЛК):

- способен к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений (СЛК-1);

- умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (СЛК-2);

- способен и готов к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества, способен занимать активную гражданскую позицию (СЛК-3);

- способен использовать полученные знания, необходимые для здорового образа жизни, охраны природы и рационального использования ресурсов (СЛК-4);

- способен работать в коллективе, в том числе над междисциплинарными проектами (СЛК-5).

б) профессиональными (ПК):

- понимает сущность и социальную значимость профессии, основных перспектив и проблем, определяющих конкретную область деятельности (ПК1);

- владеет основами теории фундаментальных разделов – конкретного предмета (ПК 2);

- способен применять основные законы предмета при обсуждении полученных результатов, в том числе с привлечением информационных баз данных (ПК 3);

- имеет опыт преподавания и знаком с основами управления процессом обучения в основной школе (ПК 13).

Приведенные выше компетенции бакалавров по всем направлениям вырабатываются в ходе выполнения обучающимися программы бакалавриата и требований к выполнению ООП (основная образовательная программа), а также в ходе формирования межличностных отношений. Компетенции могут дополняться учебными заведениями в ходе подготовки бакалавров по всем направлениям с учетом содержания вариативных дисциплин, введения дополнительных требований к выполнению ООП или спецификой содержания их подготовки и рекомендации работодателей» [1].

С целью внедрения учебно-методических материалов, обеспечивающих результативность формирования универсальных и профессиональных компетенций, прописанных в нормативно-правовой документации, нами были определены научные подходы к их реализации: системный, деятельностный, субъектный, интегративный.

Рассмотрим их сущность и содержание применительно к задаче по созданию и внедрению учебно-методических материалов более подробно.

При **системном подходе** (В.П. Беспалько [2; 3], Б.Ф. Ломов [4], А.И. Уемов [5], Э.Г. Юдин [6] и др.) учебно-методические средства представляются как система, являющаяся опреде-

ленной целостностью, имеющая свою структуру, которая состоит из взаимосвязанных элементов, выполняющих определенные функции.

Эта позиция также сформулирована Е.И. Мотиной в книге «Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» [7].

Разделяя основные положения этой концепции и исходя из многолетнего опыта работы со студентами, изучающими русский язык как неродной, мы избрали системный подход к описанию и представлению учебного материала, основывающийся на базовых понятиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, с одной стороны, и на учете системных свойств изучаемого языкового материала – с другой. Таким образом, описываемые учебные пособия в практике обучения представляются как методически целесообразная организованная система.

В рамках **деятельностного подхода** (Л.С. Выготский [8], А.Н. Леонтьев [9], С.Л. Рубинштейн [10] и др.) осуществляется внедрение в образовательный процесс разработанных учебно-методических материалов формирования профессиональных компетенций через различные формы, типы и виды образовательной деятельности.

Субъектный подход (А.В. Брушлинский [11], В.П. Зинченко [12] и др.) реализуется в образовательной деятельности через качества личности, которые характеризуют их как самостоятельный субъект. Субъектность является сложным социокультурным образованием, которое посредством взаимодействия человека и деятельности, на различных этапах, выполняет важную задачу по самоопределению человека в социуме. Субъектность обеспечивает такое качество, как самостоятельность, столь важное для осуществления профессиональной деятельности и становлении личности.

Интегративный подход (В.А. Лекторский [13], А.Я. Найн [14] и др.) при формировании профессиональных компетенций представляется оптимальным, так как сфокусирован на интеграции всех компонентов образовательного процесса.

Чтобы процесс разработки учебно-методических материалов для формирования профессиональных компетенций достиг определенной цели, прежде чем переходить к анализу созданных нашей кафедрой учебно-методических материалов, необходимо осмыслить семантику словосочетания «учебно-методические материалы».

Понятие «учебно-методические материалы» в педагогике используется для обозначения одного из компонентов деятельности педагога и обучаемых, наряду с другими компонентами педагогического процесса, например, педагогические средства.

В педагогике под «педагогическими средствами» понимают материальные объекты и предметы духовной культуры, необходимые для организации и осуществления воспитательно-образовательного процесса, а также развития обучаемых; предметное сопровождение процесса обучения и воспитания, а также различная деятельность, к которой привлекают обучающихся.

Средства обучения – это материальные и идеальные объекты, которые вовлекают в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащегося; средство для усвоения основ наук, предназначенное для обучающихся; система учебно-методического обучения образовательного процесса; учебник, в котором материально фиксируется подлежащий усвоению конкретный учебный материал, способы и последовательность организации основных элементов учебного процесса; учебники и деятельность учащегося и преподавателя; учебник как информационное средство и методика обучения.

Различные авторы в своих исследованиях выделяют следующие функции средств обучения и учебно-методических материалов:

- наглядности;
- информативности;
- компенсаторности;

- адаптивности;
- адекватности;
- интегративности;
- инструментальная функция;
- мотивационная функция и др. [15].

Т.С. Назарова и Е.С. Полат [16] в своих работах видят перспективы развития средств обучения в сокращении номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности); расширении их функциональных возможностей (принцип полифункциональности), создании условий для комплектования средств обучения и разработки системы средств обучения (принцип комплексности); разработке комплектов для самостоятельных занятий обучающихся, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации); создании модульных (в том числе и компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов, обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

Объекты, выполняющие функцию средства обучения, учебно-методических материалов классифицируются по разным основаниям: по их свойствам; по субъектам деятельности; по влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; по их эффективности в педагогическом процессе.

Для студентов-нефилологов русский язык является инструментом приобретения профессиональных знаний. Успех и качество овладения избранной специальностью зависит от уровня владения русским языком, который является для студентов неродным. Обеспечение необходимого уровня сформированности умений и навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке в свою очередь в значительной степени зависит от наличия современных учебных пособий, удовлетворяющих коммуникативные потребности обучающихся. К сожалению, в настоящее время на фоне многочисленной и разнообразной литературы, адресованной изучающим русский язык как неродной, пособия по обучению ему представлены недостаточно. Между тем в учебной деятельности студентов чтение и запись информации на русском языке занимает значительное место и выполняет важную роль в качестве средства приобретения специальных знаний.

Использование в обучении учебно-методических материалов позволяет преподавателю реализовать на практике инновационные идеи и направления индивидуализации образования, например, такие как построение обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, внедрение в учебный процесс принципов компетентностного подхода, повышение самостоятельной активности студентов и др.

С целью обеспечения учебно-методическими материалами учебного процесса по русскому языку как неродному в вузах уже составлены и вышли в свет учебные пособия для студентов юридического, экономического факультетов:

1. *Ахметова Н.А., Сарсеитова Н. Ш., Есенкулова А.Н., Практикум по развитию профессиональной речи: Учебно-методическое пособие по русскому языку для студентов юридических специальностей. – Бишкек, 2019. – 200 с.*

2. *Ахметова Н.А., Макарова Л.А. Выбор дела - выбор судьбы: учебное пособие по русскому языку для студентов-экономистов. – Бишкек, 2019. – 272 с.*

Составлен и выпущен учебник, обучающий научному стилю речи, деловому стилю для студентов неязыковых специальностей:

1. *Ахметова Н.А., Аирахманова С.К., Матикеева А.К. Изучаем русский язык: учебное пособие по русскому языку для студентов неязыковых специальностей. – Бишкек, 2019. – 448 с.*

2. *Ахметова Н.А., Буряченко Т.И., Буряченко Е. С. Изучаем язык специальности: Учебное пособие для студентов химического и биологического факультетов. – 337 с.*

Подготовлено и ждет выпуска учебное пособие для студентов кыргызско-китайского факультета.

5. *Ахметова Н.А., Аристов И.В., Молдобаева Д.С. Здравствуй, Китай: Учебно-методическое пособие для студентов кыргызско-китайского факультета и факультета регионоведения. – 250 с.*

Структура и дидактическое наполнение этих учебных пособий дают широкие возможности для гибкого управления процессом формирования и развития языковых и профессиональных знаний и умений.

В учебных пособиях система заданий к каждому тексту имеет общую структуру, включая задания для самостоятельной работы: после введения терминологических единиц и синтаксических конструкций, типичных для подязыка той или иной дисциплины, организуется работа по развитию умений аудирования, чтения, мыслительной переработки текста для его записи, письменной фиксации полученной информации, комплексных речевых умений.

Задания, позволяющие развивать комплексные речевые умения, строятся на материале, обеспечивающем непосредственную подготовку к слушанию лекций, чтению статей по специальности: биологии, химии, информатике, правоведению и др.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Бишкек, 2015.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Высшая школа, 1989. – 190 с.
3. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
6. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
11. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
12. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
13. Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естествознания и наук о человеке? // Вопросы философии. – 2004. – №3. – С. 44-49.
14. Найн А.Я. Инновации в образовании: монография. Ин-т проф. образования М-ва образования России, Челяб. фил. – Челябинск, 1995. – 281 с.
15. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 404 с.
16. Назарова Т.С. Средства обучения (перспективы развития) // Энциклопедия профессионального образования: В 3 тт. / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М.,1999. – С.178-180.

Беккожанова Гульнар Кисметоллаевна,
канд. филол. наук, и.о. доцента
кафедры переводческого дела и иностранной филологии,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан,
e-mail: almaty.gulnar@mail.ru

О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В данной статье рассматриваются роль и характерологические особенности коммуникативного обучения в процессе преподавания иностранных языков. Термины *коммуникативное обучение* и *коммуникативно-ориентированное обучение* автором статьи определяются в качестве синонимов. Социокультурная компетентность как часть коммуникативной компетентности предполагает приобщение обучающихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных этапах обучения. В итоге формируется, в том числе и умение представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, коммуникативный подход, коммуникативно-ориентированное обучение, социокультурная компетентность, коммуникативная компетентность, принципы коммуникативного обучения.

Bekkozhanova Gulnar Kismetollaevna,
Cand. of Philol. Sciences, Acting Associate Professor
the Department of Translation and Foreign Philology,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Kazakhstan

ON SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF COMMUNICATIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article discusses the role and features of communicative teaching in the process of teaching foreign languages. The terms *communicative teaching* and *communicative-oriented teaching* are defined as synonyms. Sociocultural competence as part of communicative competence involves introducing students the culture, traditions and realia of the country/ countries of the target foreign language within the framework of topics, areas and communication situations that meet the students' experience, interests, psychological characteristics at different stages of teaching. As a result, the ability is formed to represent one's country, culture in conditions of foreign intercultural communication.

Key words: communicative teaching, communicative approach, communicative-oriented teaching, sociocultural competence, communicative competence, principles of communicative teaching.

Важные положения коммуникативного обучения включают формирование коммуникативной компетенции, т.е. внутренней готовности и способности к речевому общению (А. Holliday) [1]. Подчеркивается важность взаимодействия и сотрудничества обучающихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка. Считается необходимым учитывать психологические факторы коммуникативного урока, к которым

относятся уважение личности обучаемого, принятие личностной неповторимости, защита индивида от психологических травм на уроке, развитие межличностных взаимоотношений.

Среди основных положений, характерных для коммуникативного метода обучения общению на иностранном языке, Е.И. Пассов называет коммуникативную направленность обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка, стимулирование речемыслительной активности студентов, индивидуализацию обучения, функциональную организацию речевых средств, ситуативную организацию процесса обучения, новизну и информативность материала [2].

Проведенный анализ исследований в данной области позволил создать Р.П. Мильруд концептуальную базу для того, чтобы глубже изучить и более четко сформулировать основные теоретические положения коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам и выделить ряд принципов [3].

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам возможен в условиях деятельностного подхода. Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей.

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам означает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Введенное Н. Хомским понятие «лингвистическая компетенция» (система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка) было дополнено понятием «коммуникативная компетенция». В это понятие был вложен смысл, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации [4]. Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л.Ф. Бахману (L.F. Bachman). Автор относил сюда языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую и мыслительную компетенции [5].

Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании, говорении, чтении и письме, что обеспечивает их осуществление. Функция коммуникативной компетенции в видах речевой деятельности может быть представлена схематически (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Функция коммуникативной компетенции

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам возможен в условиях аутентичного процесса социализации обучающихся. В данном контексте понятие

«аутентичный» предполагает не только использование на уроке «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Для этого в учебных условиях обеспечивается «репетиция реального употребления языка» (H.G. Widdowson) [6, с. 334].

По мнению Р.П. Мильруд, «социализация» обучающихся означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей [3]. Процессы социализации представляют собой необходимую питательную среду для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и являются центральным звеном в «системе усвоения языка через социализацию». Данный принцип реализуется путем преодоления противоречия между обучением в «жизнеподобных» ситуациях и необходимыми другими упражнениями.

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Аудиолингвальный метод, направленный на отдельно взятые предложения или фразы, оказался неспособным подготовить обучающихся к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, ибо в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знание заученных предложений будет «бессмысленным».

Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный по отношению к социалингвистической компетенции, которая, в свою очередь, является составляющей коммуникативной компетенции. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Например, считается, что культурная компетенция поможет учащимся определить, в какой ситуации они могут использовать выражение *How are you doing, sir?* (Как дела, сэр?), а в какой – *What's up dude?* (Как поживаешь, приятель?), здороваясь с собеседником, т.е. функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры.

Как показывает исследование З. Чолевки, носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются говорящие на иностранных языках, что может оказаться решающим фактором при прохождении собеседования в процессе устройства на работу или обучения в стране изучаемого языка [7]. Кроме того, в некоторых случаях, не представляя, что значит общаться на иностранном языке, носители языка просто не способны ответить на популярные среди иностранцев вопросы *что* и *почему*. Это происходит не потому, что они не хотят помочь, а потому, что ознакомившись с родной культурой естественным, имплицитным путем, находясь в культурной среде, они обладают знаниями-концептами и способны лишь интуитивно определить, что есть что, и очень редко могут дать ожидаемое объяснение. Таким образом, очевидно, что знание культуры придает уверенность всем владеющим иностранным языком и дает возможность осуществить выбор в действии. В некоторых случаях, зная верный ответ, просто необходимо спросить, *что* и *почему*: с целью завести беседу или продолжить разговор. Подобные вопросы относятся к разряду множества стратегий, используемых при общении. Поэтому социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному овладению иностранным языком.

Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в терминах социокультурной компетенции, под которой П.В. Сысоев понимает уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях [8]. Социокультурная компетенция может быть достигнута как результат социокультурного образования на занятиях иностранного языка, а также при изучении других дисциплин. Дополнительные источники социокультурной информации, такие, как литература, средства массовой информации, Интернет, фильмы, могут служить существенным дополнением. Правомерно встает вопрос о дидактическом наполнении социокультурной компетенций при обучении иностранному языку. Традиционно в научной литературе компетенция рассматривается в терминах *знания, умения и навыки*.

Однако, как показывают исследования Ж.Л. Витлина [9] и Р.П. Мильруда [3], в практическом плане очень трудно разделить умения и навыки. Связь навыков и умений давно нашла свое отражение в западных концепциях компетенций, состоящих из *знаний и деятельности*.

Компонент «знания» подразумевает теоретическое владение материалом, «деятельность» же является использованием знаний на практике. Поэтому в своем исследовании П.В. Сысоев решил разделить социокультурную компетенцию на (1) знания, (2) опыт общения и (3) опыт применения языка (см. Таблицу №1). В соответствии с определением понятия «культура» знания социокультурного компонента будут формироваться по трем основным направлениям: социокоммуникации, национальной ментальности и национальному достоянию. Так, к концу курса иностранного языка на социокультурной основе студенты могут обладать определенными знаниями и опытом.

Таблица 1

Социокультурная компетенция (по П.В. Сысоеву)

Социокультурный компонент	Социокоммуникация - язык; - язык жестов; - письменная коммуникация	Национальная ментальность - общие характеристики; - ситуативные характеристики; - культурное самоопределение	Национальное достояние - наука и искусство; - история и религия; - туристические достопримечательности
Опыт общения	Выбор социокультурно приемлемого стиля общения. Верная трактовка явлений иноязычной культуры. Прогнозирование восприятия и поведения носителей языка и культуры. Повышенная толерантность при общении на иностранном языке по отношению к участникам коммуникации. Способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении. Создание социокультурного портрета страны изучаемого языка, а также участников коммуникации.		
Опыт применения языка	Опознавание социокультурно маркированных языковых единиц в изучаемых сферах межкультурной коммуникации. Правильное употребление социокультурно маркированных единиц в речи. Адекватный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык. Социокультурная восприимчивость к обнаружению тенденций в сходствах и различиях между родным и иностранным социокультурными полями.		

На современном этапе преподавания языков международного общения в Казахстане знания культуры страны и народа изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся.

Рассмотрев сущность такой важной концептуальной категории, как «социокультурная компетентность», ее необходимость и роль в иноязычной коммуникации, а также классификацию социокультурного компонента обучения иностранному языку, можно предположить, что немаловажную роль в формировании представлений о культуре страны изучаемого языка будут играть факторы родной социокультурной среды.

Список литературы:

1. Holliday A. Ten pedagogical patterns for teaching computer science. – Bergin, 1997.
2. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Прогресс, 2000. – 96 с.
3. Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностр. яз. в шк. – 2003. – №1. – С.12 –18.
4. Хомский Н. (N.Chomsky) Формальные и субстантные универсалии. – Postal, 1975. – 108 с.
5. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 408 p.
6. Widdowson Henry G. Communication and Community. The Pragmatics of ESP // *English for Specific Purposes*. – Vol. 17. – No. 1. – 1998. – Pp. 3 –14.
7. Cholewka Z. The influence of the Setting and Interlocutor Familiarity on the Professional Performance of Foreign Engineers Trained in English as a Second Language // Third East-West Congress on Engineering Education. Congress Proceedings. – Monash University, Australia: USICEE, 1996.
8. Сысоев В.П. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С.18 –22.
9. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С. 575 – 577.

Бойкова Лариса Васильевна,

докт. филол. наук, доцент
кафедры румынской и славянской филологии,
Комратский государственный университет,
г. Комрат, Гагаузия, Республика Молдова,
e-mail: larisaboikova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Аннотация. В статье рассматриваются коммуникативные стратегии при работе с текстом для формирования профессиональной компетентности учителей начальной школы в моделировании образовательного процесса. Представлены некоторые результаты исследования, целью которого стало определение у студентов специальности «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» понимания и умений в отношении текста и коммуникации в трёх целевых направлениях.

Ключевые слова: обучение русскому языку, текст, компетентность, коммуникативные стратегии, будущие учителя начальных классов.

Boikova Larisa Vasilyevna,

Dr. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Romanian and Slavic philology,
Comrat State University,
Comrat, Gagauzia, Republic of Moldova

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY WORKING WITH TEXT

Abstract. The article discusses communication strategies when working with text for the formation of professional competence of primary school teachers in the modeling of the educational process. Some results of the research are presented, the purpose of which was to determine the students 'specialty' Pedagogy of primary education. Preschool pedagogy" understanding and skills in relation to text and communication in three target areas.

Key words: Russian language teaching, text, competence, communication strategies, future primary school teachers.

Комратский государственный университет – единственное высшее учебное заведение Автономно-территориального образования (АТО) Гагаузия (Республика Молдова), основан в 1991 году. В состав университета входят 4 факультета с 50 специальностями. Обучение в вузе ведется на русском, румынском, гагаузском, болгарском, английском языках (зависит от специальности). Из педагогических специальностей популярностью пользуется «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика». Так как на территории АТО Гагаузия из 49 школ, в 46 обучение ведется на русском языке (в качестве учебных предметов преподаются румынский, английский и родной (гагаузский или болгарский) языки), то и подготовка учителей начальных классов также ведется на русском языке.

Современная лингводидактика исследует функционирование текста при преподавании русского языка как первого, но преимущественно в рамках школьного курса. Поиск мыслительных конструкций, в которых и через которые осуществляется синтез знаний и практических действий индивида, ведут к междисциплинарным взаимодействиям в области педагогики высшего образования и, в частности, лингводидактики (в данном случае в дошкольном и/или начальном образовании и в интегрированном курсе русского языка). Указанные курсы рассматриваются как единая система ввиду того, что они реализуют дихотомию язык-мета-язык как понятийный аппарат. Рассмотрение в контексте Общей европейской квалификационной рамки компетенций как совокупной интегральной личностной характеристики становится предпосылкой для успешного функционирования образовательного процесса, так как связана с подготовкой будущих учителей, выражающейся в «обучении в компетенциях». Овладение профессиональной компетенцией необходимо для их успешной реализации в ситуации посредничества (новая роль учителя) между объектом (текст) и субъектом познания (ребенок). В лингводидактическом плане учитывается, что развитие коммуникативной компетентности студентов является глобальной целью при изучении русского языка и литературы. Образовательный процесс университетской специальности «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика», обеспечивающей вариативность в профессиональной реализации и более широкий взгляд на схожие в возрастном отношении периоды, выделяет непосредственно «развитие» речи у детей/учеников, хотя и в различной организации педагогического взаимодействия. В основе этого развития лежит освоение технологии для создания детьми ситуационно обусловленной связной речи, и это приводит к таким понятиям, как *текст, концепт текста, коммуникативная стратегия*.

Нами проведено исследование, целью которого стало определение у студентов специальности «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» (дневного и заочного обучения – всего 53) понимания и умений в отношении текста и коммуникации в следующих целевых направлениях:

В первом направлении запрашивается информация об умении студентов извлекать из текста концепт, поставив перед ними задачу прокомментировать отрывок из статьи о сущности понятия «текст». *Согласно коммуникативной (динамической) модели: 1) текст является*

последовательностью семиотических поступков (коммуникативных действий), вернее, их вербальных составляющих; 2) вербальный облик высказывания и коммуникативное действие кардинально отличны; 3) когнитивное состояние автора действия обозначает собой предел смыслообразования в данном действии (и, соответственно, в данном предложении текста); 4) коммуникативное смыслообразование состоит в том, что автор видит смысл в самой процедуре коммуникации, а не в отражении реальности, сообщении мысли и пр.; 5) воспринимая зафиксированный на письме текст, сознание читателя постоянно интерпретирует только одно коммуникативное действие, что делает непроцессуальное понимание текста неэффективным с точки зрения смыслообразования. В свою очередь дискурс в динамическом понимании представляет собой осознанную ситуацию данного коммуникативного действия, или плавающую систему параметров, всякий раз воссоздаваемых и обновляемых для корректной интерпретации данного семиотического поступка [1, с. 5].

Во втором направлении рассматривается мнение студентов о коммуникативных стратегиях, которые должны освоить ученики в начальных классах при обучении русскому языку:

А) стратегии общения в соответствии с определенными социальными нормами (речевой этикет);

Б) стратегии письменного применения различных техник создания текстов при предварительно созданной искусственной речевой ситуации;

В) стратегии ведения диалога с учетом коммуникативной ситуации и её компонентов (кто?, когда?, где?, с кем?, для чего?, с какой целью?... говорит);

Г) стратегии быстрого понимания.

В третьем направлении отражается мнение студентов о том, какие методы, по их мнению, являются ведущими в обучении созданию текстов, а именно:

А) имитативные (обучение по образцу);

Б) коммуникативные (создание учебной речевой ситуации или выбор реальных жизненных ситуаций);

В) методы конструирования (синтетические методы построения текстов, применяемых по схеме: общая теория → правила → алгоритм → действие → тренинг). Указанные методы выводятся по М. Львову [2, с. 283 – 288].

По первому направлению получены следующие результаты:

востребовано семантическое обучение, которое, однако, не дано априори, а является продуктом взаимодействия текста с личным опытом реципиента. Выбранный отрывок полностью соответствует коммуникативному подходу к тексту как направлению в текстолингвистике, в котором языковой текст рассматривается в первую очередь как продукт коммуникации, а ее конструктивные особенности являются второстепенными качествами. В качестве проявления отказа от работы с текстом можно рассматривать отсутствие комментариев к нему. К ним я присоединила вторую группу студентов-заочников, которые определяют текст как «трудный для осмысления» из-за терминологической насыщенности. Под влиянием примера в исходном тексте студенты комментируют только текст в письменной форме, который должен кто-то «прочитать». 41% приводят аргументы, которые конструируют концепт текста. Интерес представляют случаи (только 9%), когда комментарий студента основан на маркерах в тексте, помогающих извлечь вложенный концепт. Столько же человек (9%) четко выражают согласие с рассуждениями в исходном тексте. Исходный текст интерпретирован в следующих направлениях:

1) Текст имеет коммуникативную функцию; текст является текстом, когда он выполняет свою функцию достичь того, кто нуждается в информации, которую он несет («иначе это просто вещь, например, книга в библиотеке») – 43% от комментирующих исходный текст.

2) Текст создается для выполнения коммуникативной функции, т.е. передать информацию от одного объекта другому. Но иногда даже, если он, не достигнув никого, уже выполнил

функцию передать чувства, переживания, воплотить чью-то мысль (акцент делается главным образом на текст как продукт, а не на его коммуникативной функции) – 13%.

3) Текст полезен, когда из него можно извлечь информацию; он развивает речь, мышление, познавательную активность, воображение – 27 %.

4) текст должен соответствовать возникшей у ребенка потребности в общении – 17%.

Ожидаемо результаты во втором направлении демонстрируют расходящиеся мнения студентов о стратегиях работы с текстом, которые должны лечь в основу учебного содержания. В равной степени избраны студентами (32%) стратегии ведения диалога с учетом коммуникативной ситуации и ее компонентов и стратегии быстрого чтения с пониманием. Они указывают на понимание важности продолжения работы с детского сада для развития диалогической речи и ее более расширенного присутствия на начальном этапе с целью обеспечения непрерывности между дошкольным и начальным школьным возрастом в рамках педагогического взаимодействия. (Усилия по формированию коммуникативно-речевых навыков в начальных классах ориентированы обычно к письменному выражению.) Это предполагает, например, более полное использование ролевых игр, поскольку они имеют потенциал для реализации «в действии» текста, созданного в устной форме.

В третьем направлении требуется определение предпочтения методов работы с текстом. Студенты отдают предпочтение коммуникативным методам (созданию учебной речевой ситуации или выбору реальных жизненных ситуаций) в обучении созданию текста – с относительной долей 52% (соответственно 27% за методы конструирования и 21% за имитативные методы (обучение по образцу).

Проведенное исследование приводит к следующим *выводам*:

1. Выведение концепта текста связано с извлечением из него существенной информации (это может быть реализовано и через резюме). Можно обобщить, что в значительной части случаев текст остается «потенциальным», а не «реальным» объектом (общение с ним не происходит) – это может быть спровоцировано в некоторых случаях с трудностью текста, которая, однако, всегда индивидуально обусловлена. При анализе содержания ответчики умеют выводить существенные признаки понятия «текст». Выявленные разногласия в отношении приоритета освоения коммуникативных стратегий, в сущности, отражает понимание студентов их значимости в развитии коммуникативной компетентности учеников. Акцентирование на развитии диалогической связной речи предполагает больше возможностей для практического применения метода моделирования речевого высказывания в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации [3]. В целом исследование указывает на предпочтения стратегий с восприимчивой направленностью (чтение) перед стратегиями продуктивной направленности (создание текстов). Выраженное предпочтение коммуникативным методам в конкретной области обучения создания текста может рассматриваться как проявление положительного отношения будущих учителей начальной школы к коммуникативной методике.

2. Все три направления отражают этапы работы в обучении, но более существенным в данном случае является демонстрация переплетения макро- и микростратегий в коммуникационном процессе, продуктом которого является текст. Студенты, как будущие учителя начальных классов, имеют возможность реализовать коммуникативно-речевой подход к тексту в рамках обучения русскому языку в начальных классах.

3. Необходимо найти возможности для приложения ведущих концепций текста и коммуникативной стратегии речевого воздействия в частнодидактический план методики русского языка и литературы и, в частности, в проектировании специализированного университетского курса. Направленность заключается в формировании у студентов (будущих учителей начальных классов) комплекса прагматических знаний и навыков, применимых в профессионально значимых для них ситуациях. Это приведет к профессиональной компетентности учителей начальной школы в моделировании образовательного процесса, в котором ученики

как мотивированные субъекты обучения в школе освоят коммуникативные стратегии к тексту как возможность для самовыражения. Таким образом, они будут способствовать не только проявлению активной позиции, но и формированию индивидуального стиля высказывания, представляющего особенности личности в процессе социальной интеракции.

Список литературы:

1. Вдовиченко А.В. Текст и дискурс в свете коммуникативного смыслообразования: Слово.ру: балтийский акцент. – Т.8 – 2017. – № 4. – С. 5 – 15.
2. Львов М. Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Academia, 2007. – 464 с.
3. Танкова Р.Д. Моделиране на текст: В помощ на обучението за развитие на комуникативно-целесъобразна реч : Моногр. – Пловдив: Сема, 2001. – 128 с.

Гавриш Наталья Васильевна,
докт. пед. наук, профессор кафедры
психологии и педагогики дошкольного образования,
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
им. Григория Сковороды,
г. Переяслав, Украина,
e-mail: n.rodinaga@ukr.net

СВОЕОБРАЗИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье дана общая характеристика речевого творчества детей дошкольного возраста двух уровней – речетворческая деятельность и словесное творчество. Раскрыты функции речевого творчества, его значение для общего психического развития ребенка и становления его как личности, возрастные особенности творческих проявлений в речи дошкольников, компонентная структура словесного творчества. Показана роль творческого воображения, качества художественно-эстетического восприятия для развития словесного творчества, которые выступают основными составляющими вместе с жизненным опытом и уровнем литературной осведомленности (согласно возрастным возможностям).

Ключевые слова: речетворческая деятельность, словесное творчество, функции и структурные компоненты речетворческой деятельности, дети дошкольного возраста.

Gavrish Natalia Vasilievna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Professor
of the Department of Psychology and Pedagogy reschool education,
Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University
named after Gregory Skovoroda
Pereyaslav, Ukraine

ORIGINALITY OF CREATIVE SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN PRESCHOOL AGE

Abstract. The article gives a general description of the speech creativity of preschool children of two levels - speech activity and verbal creativity. The functions of speech creativity, its significance for the general mental development of a child and his becoming as a person, the age characteristics

of creative manifestations in the speech of preschool children, the component structure of verbal creativity are revealed. The role of creative imagination, the quality of artistic and aesthetic perception for the development of verbal creativity, which are the main components along with life experience and the level of literary awareness (according to age-related capabilities) is shown.

Key words: speech creative activity, verbal creativity, functions and structural components of verbal creativity, preschool children.

Своеобразие речетворческой деятельности проявляется в акцентуации ее творческого характера, поскольку говорящий для формулирования мысли как продукта творческого мышления, передачи оригинального сюжета, идеи выявляет также свободу в выборе средств и способов совершения речевых действий в пределах лексико-грамматического диапазона ситуативного варьирования.

Речетворческая деятельность детей дошкольного возраста тесно связана с разными видами детской активности. С одной стороны, она может выступать как самодостаточная мотивированная, целенаправленная деятельность, опосредованная знаками языка, их функциональным предназначением, с другой, - входить в состав макродеятельности через проникновение, направление, обслуживание их. И в первом, и во втором случаях речетворческая деятельность ребенка вызвана потребностью в самовыражении, в отражении в речи его чувств, представлений, впечатлений, образов воображения, навеянных восприятием художественных произведений и окружающего.

Как составляющая разных видов детской деятельности (игры, рисования, конструирования, театрализации, общения и т.п.) речетворческая деятельность не всегда завершается целостным, соответствующим языковым и речевым нормативам качественным результатом, поскольку ребенок не ставит перед собой такой задачи. Речевые задачи и действия подчиняются цели, содержанию общей деятельности, которая и обуславливает выбор ребенком речевых действий. Толчком к возникновению замысла, изменению, обогащению сюжета игры, рисунка, конструкции, собственной сказки может стать игровой мотив, сильное впечатление от воспринятого литературного текста, жизненной ситуации [1].

Как самодостаточная целенаправленная деятельность речевое творчество является деятельностью высшего порядка, в сравнении с предыдущей, поскольку она ориентирована на составление ребенком речевого продукта в любой форме в соответствии с литературными нормами, ориентирована на достижение определенного результата – получение речевого продукта.

Мотивационная установка, активизирующая речетворческий процесс дошкольника проявляется в желании достичь творческого результата, способности придумать, например, несколько вариантов историй на предложенную тему, в игровом настрое победить в соревновании – кто придумает наиболее интересную сказку. Чаще всего в этой ситуации творческий процесс направляется, сопровождается взрослым, что позволяет объединить одновременно обучение и активную творческую речевую практику [2; 3].

Описанные уровни процесса речевого творчества детей дошкольного возраста мы определяем терминами «речетворческая деятельность» и «словесное творчество». Раскроем коротко их суть.

Речетворческая деятельность – такая творческая деятельность, в которой через составление разных типов связанных высказываний ребенок передает свои чувства, представления, образы воображения, навеянные художественными произведениями, восприятием окружающей действительности.

В дошкольной лингводидактике вместе с термином «речетворческая деятельность» используется термин «словесное творчество» (Т. Алиева, А. Богущ, Л. Ворошнина, Э. Короткова, А. Леушина, Н. Орланова, В. Сухомлинский, Т. Постоян, О. Ушакова, Н. Харченко, А. Шибичка и др.). *Словесное творчество* ученые определяют, как деятельность, которая возникает

под влиянием художественного слова и восприятия окружающей действительности, связанную с сочинением самостоятельных текстов (сказок, рассказов, стихотворений).

На наш взгляд, первый термин шире второго, поскольку словесное творчество – высший уровень речевой деятельности, который предполагает достижение определенного результата, соответствия его литературно-языковым нормам. Мы определяем словесное творчество детей дошкольного возраста – первичную форму литературного творчества – как специально организованный, обусловленный мотивацией процесс создания ребенком текста в любой форме речевого высказывания, которое отвечает литературным нормам. Ребенок стремится придумать рассказ и донести его до слушателей, для него важно получить их одобрение.

Дошкольник, за редким исключением, не может самостоятельно составить текст, который бы отвечал высоким художественным требованиям и мог бы быть оценен как произведение искусства. Детей, которые уже в детстве проявили себя как художники слова, – единицы. Но таких результатов никто от дошкольного большинства и не ожидает. Вместе с тем экспериментальные исследования показали, что уже в дошкольном возрасте в условиях целенаправленного обучения дети способны сочинять сказки и рассказы, характеризующиеся завершенностью, наличием четкой структуры, разнообразием типов связей между предложениями, использованием образных средств, выразительностью (Т. Алиева, О. Артемова, Л. Ворошникова, Н. Гавриш, Э. Короткова, О. Сомкова, О. Ушакова, Н. Харченко и др.).

Значение словесного творчества, по определению педагогов, психологов, психолингвистов (И. Биля, Л. Венгер, Л. Выготский, В. Глоцер, Л. Гурович, О. Дьяченко, А. Запорожец, Л. Калмыкова, В. Кудрявцев, И. Мисан, К. Чуковский, А. Шахнарович и др.), проявляется в самом творческом процессе, который способствует художественно-эстетическому развитию ребенка, усовершенствованию его психических процессов, формированию его активного творческого отношения к жизни, дает возможность свободно и творчески использовать язык в разных ситуациях общения.

Постепенно от подражания речи взрослых ребенок переходит к отбору слов для формулирования собственных суждений, впечатлений, переживаний. Эта сложнейшая работа требует огромного интеллектуального напряжения, ведь из лексического багажа ему необходимо выбрать слова, наиболее точно подходящие к конкретной ситуации, найти соответствующую форму связи между элементами речи для наиболее точного формулирования мысли. Потому способность мозга создавать речетворческие образы – необходимая предпосылка овладения логикой, развития творческого мышления, воображения, других психических процессов. Значение речевого творчества состоит и в том, что именно оно дает ребенку возможность не только упражнять свои творческие замыслы и навыки, а овладевать речью – сложнейшим и тончайшим орудием формирования и передачи эмоций, чувств, внутреннего мира. Метко выразил эту мысль знаток детского словесного творчества, итальянский сказочник Джанни Родари, провозгласивший девизом добротного демократического звучания – «Свободное владение словом – всем!», объясняя его смысл с позиции свободы личности, какую дает человеку богатая речь [4, с. 10].

Функциональные возможности речетворческой деятельности обусловлены уникальной природой дошкольного детства, особенностями мировоззрения, общего психического и физического развития ребенка.

В речетворческой деятельности ребенок удовлетворяет свою главную потребность – он самоутверждается и самореализуется. Характерная черта речевого творчества детей – искренность, откровенность творческих порывов, эмоционального запала. Ребенок не может творить, не будучи погруженным в процесс, он всегда внутри своего творения, одновременно в каждом его элементе, в каждом герое и во всех сразу (Л. Выготский). Проявление творчества в речи помогает дошкольнику выразить свой внутренний мир, претворить внутреннее, субъективное во внешнее, объективное, доступное для восприятия.

Специфическая особенность речетворческой деятельности в дошкольном возрасте в синкретизме детского пути: ее взаимосвязи, взаимопроникновении в другие виды детской деятельности. Но независимо от вида или характера деятельности, с которыми связано речевое творчество, оно всегда ориентировано на диалог, взаимодействие с другим человеком.

Именно в речетворческой деятельности под влиянием художественных произведений и впечатлений от окружающего в ребенке пробуждается способность к рефлексированию. Этому способствует любовь детей к «примериванию» на себя различных по характеру образов, типажей, умение принять их позицию в проживании различных ситуаций, ощутить их переживания. Это, безусловно, облегчает социальную адаптацию ребенка, обогащает его эмоционально-чувственный опыт, формирует ощущение духовной гармонии [5].

Творческая деятельность ребенка противоречива по своему характеру. С одной стороны, ребенок стремится идентифицировать себя с тем или теми, чьи образы он отражает, соотносит себя с ними, перевоплощается в них. С другой стороны, уникальностью, оригинальностью своих творческих проявлений он стремится выделиться, унифицировать себя среди других людей, в своем творческом взлете, буйстве воображения стремится к отчуждению от реального, уйти в придуманный мир (Е. Жарский, А. Запорожец, О. Никифорова, О. Ушакова).

Речевое творчество для маленького ребенка – это возможность приблизиться к миру прекрасного, ощутить *эстетическое удовлетворение*. Естественным есть момент эстетического любования ребенком результатом своего творчества – самостоятельным связным высказыванием. Однако для этого нужно владеть «нормой», «техникой» построения разных типов высказывания, высокий уровень художественно-эстетического восприятия, творческого воображения.

Структурная организация речетворческой деятельности включает такие компоненты, как: *мотивационный* (его показателями являются творческие склонности, желание придумывать, фантазировать, сознательный выбор предмета творчества, эмоциональные переживания и побуждения), *диалоговый*, что определяется в понимании диалоговой природы словесного творчества, в котором каждый всплеск, творческое проявление является реакцией на какую-нибудь информацию. Этот компонент проявляется в активном творческом отношении ребенка к литературному произведению, стремлении к сотворчеству с автором, к собственному речевому творчеству. Смысл *когнитивного компонента* речетворческой деятельности связан с ролью знаний и умений как основы любого творчества. Для успешного речевого творчества ребенку нужны знания (в пределах возрастных возможностей) литературных и фольклорных произведениях, представления о жанрах, композиционной структуре текста, средствах художественной выразительности [3]. Кроме знаний, необходимы умения совершать лексический отбор, строить предложения различных синтаксических конструкций, использовать разные виды связи между предложениями, умение переносить в свою речетворческую деятельность полученные знания и умения.

Наличие *образного компонента* объясняется тем, что художественный образ является стержневым элементом любого произведения. Показателем его есть способность ребенка воспринимать и осмысливать литературный и речевые образы, целесообразно использовать средства образности в своей речи.

Креативный компонент определяется как общая творческая направленность личности, которая проявляется в чувствительности к восприятию проблемы, способности к ее осмыслению и ориентированию в способах ее разрешения. О креативном компоненте в речетворческой деятельности свидетельствуют оригинальность замысла, способность создавать собственный сюжет, готовность к многовариантному решению творческой задачи.

Эмоционально-экспрессивный компонент указывает на зависимость успешности разворачивания творческого процесса от духоподъемной, творческой, эмоционально благоприятной атмосферы, рождающей вдохновение, поэтический настрой участников [2].

Таким образом, речетворческая деятельность в дошкольном возрасте является сложной и многоструктурной. Для ее успешного разворачивания необходимы, кроме наличия специальных знаний и способностей, общая творческая направленность личности, обусловленная определенными внутренними и внешними психологическими условиями, прежде всего сформированностью психических процессов: мышления, воображения, восприятия.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: монографія. – Донецьк: Либідь, 2001. – 278 с.
3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/grammatika-fantazii-vvedenie-v-iskusstvo-pridumyvaniya-istorij-read-18115-1.html>
5. Калмикова Л.О. Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: кол. мон. – Київ: Слово, 2016. – С. 11–19.

Zhalalova Akshay Maksutovna,

Dr. of Phil. (PhD), Head of the
Department of methods of teaching foreign languages,
Kazakh National Women's Teacher Training University,
Almaty, Republic of Kazakhstan,
e-mail: akshaim01@mail.ru

Ussenova Yenglikgul Kuatbekovna,

Master student of the faculty of Kazakh Philology and World Languages,
Kazakh National Women's Teacher Training University,
Almaty, Republic of Kazakhstan,
e-mail: enkosha14u.k@mail.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: DISTANCE EDUCATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The widespread use of information and communication technologies, the use of distance learning opens up new perspectives in education. And also helps to implement a personality-oriented approach to learning. Provides individualization and differentiation, taking into account the characteristics of the learners. The process of teaching a foreign language is a complex, constantly evolving system. Technologization of the process of teaching a foreign language helps to facilitate access to information and reduce the time of language study.

Key words: education, information and communication technology, distance education, computer learning technology, information and communication technology means, foreign language teaching, personality-oriented approach.

Жалалова Акшай Максutowна,

докт. филос. (PhD), заведующий кафедрой
методики преподавания иностранных языков,
Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Республика Казахстан

Усенова Еңлікгүл Қуатовна,
магистрант факультета казахской филологии и мировых языков,
Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Республика Казахстан

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий, использование дистанционного обучения открывает новые перспективы в образовании, помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся. Процесс обучения иностранному языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Технологизация процесса обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка.

Ключевые слова: образование, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное образование, компьютерная технология обучения, средства информационно-коммуникационной технологии, обучение иностранному языку, личностно-ориентированный подход.

Education is the process and result of a person's assimilation of systematized knowledge, skills and abilities, the formation of a worldview and cognitive processes. The rapid development of information and communication technologies and the widespread use of the Internet have led to a qualitative change in educational technologies used throughout the world [1, p. 47].

In teaching process, educational means of information and communication technologies designed to solve certain pedagogical problems, having subject content and focused on the interaction of students has become widely applied.

Classifications of educational information and communication technology means were determined according to different features:

- means providing basic training (electronic textbooks, training system, knowledge based control systems);
- practical training means (problem books, workshops, virtual designers, simulation programs, simulators);
- auxiliary tools (encyclopedias, dictionaries, anthologies, developing computer games, multimedia training sessions);
- comprehensive tools (distance learning courses).

According to the functions in the organization of the educational process:

- information and training (electronic libraries, electronic books, electronic periodicals, dictionaries, reference books, training computer programs, information system);
- interactive (e-mail, teleconferencing);
- search engines (implemented through catalogs, search engines).

By type of information: electronic and information resources:

- with textual information (textbooks, study guides, problem books, tests, dictionaries, reference books, encyclopedias, periodicals, numerical data, program and educational materials);
- with visual information (collections: photographs, portraits, illustrations, video fragments of processes and phenomena, experience demonstrations, video tours; statistical and dynamic models, interactive models: substantive laboratory workshops, substantive virtual laboratories; symbolic objects: schemes, diagrams);

- with audio information (sound recordings of performances, musical compositions, sounds of animate and inanimate nature, synchronized audio objects);
- with audio and video information (audio and video objects of animate and inanimate nature, subject excursions);
- with combined information (textbooks, study guides, primary sources, anthologies, problem books, encyclopedias, dictionaries, periodicals).

Such technologies are actively used to transfer information and ensure interaction between a teacher and a student in modern open education system. A modern teacher, regardless of the subject taught, should not only have knowledge in the field of information and communication technology, but also be a specialist for their application in his/her professional activities.

One of the important results of using information and communication technology in education is distance learning, it is also called distance education. Distance education is an opportunity to gain knowledge “at a distance”, when the teacher and student are separated by space. The condition for the development of this form of education was the growth of achievements in the field of teaching technologies, mass media and communication, the rapid growth of the technical base. These are factors that make distance education relatively cheap and publicly available., opening up the possibility of communication over long distances [2, p. 114].

Distance education is playing an increasing role in modernization of education. Due to the pandemic, distance learning has become an integral part of modern education – it has simply become a necessary option. An additional method of distance education was developed, which made it possible for all educational institutions to work on their basis. Distance learning is the process of obtaining knowledge at a distance using modern technologies, the main role among which is played by the Internet. It is the development of the world wide web that is associated with the widespread use of distance learning. And this is only natural, given what opportunities it provides to students. Modern distance learning is based on the use of the following basic elements: distance courses; WEB pages and sites; e-mail (including mailing lists); forums and blogs; chat and ICQ; TV and video conferences; virtual classrooms, etc. The main idea of the distance education methods is to create a special educational information environment that provides unique opportunities for obtaining knowledge in a form that is convenient for the student (there are options for completely independent learning, and through interactive communication with a consultant-tutor). In the distance learning methodology one can observe three types of distance technologies used in the learning process. The first type is methods-technology based on the use of paper carriers. These are primarily teaching aids which are accompanied by a tutor. The tutor maintains personal two-way communication with students in special educational centers, and can also use mobile or postal service. The second technology is television and satellite. This technology is not widely used due to the high cost of the equipment used. Its main drawback is poor interactivity, i.e. a lack of feedback. The third technology is Internet learning or network technology [2, p. 115].

There are six types of distance education:

- Distance Education via Video Conferencing. Distance education institutions often employ video conferencing for educating the students.
- Synchronous and Asynchronous Distance Education.
- Open Schedule Online Courses.
- Hybrid Distance Education.
- Computer Based Distance Education.
- Fixed Time Online Course [3].

Distance education requires a personal computer, high-speed Internet, basic Windows user skills and the ability to navigate in the network. Technical requirements vary depending on the specific distance program. For example, if videoconferencing is provided during the course, students will

also have to purchase a computer video camera with a microphone and speakers. There are different kinds of distance learning opportunities:

- computer technology of teaching. This technology is already firmly entrenched in the educational process, usually educational material in this technology is presented in the form of computer programs or systems. The main component of this training material is “hypertext”, the difference between hypertext and plain text is in a clear structure of the first one and the ability to instantly move to any part of the material. Also, hypertext may contain links to objects such as: any text, graphic illustration, animation, audio fragment, video fragment, or any program. Also, the most important part of the curriculum is a block of questions and exercises to consolidate theoretical and practical knowledge. Such programs can be transmitted to students on floppy disks, on CD disks and on other media, or distributed over the Internet;

- synchronous in time, online video conferences allow students to consult with the teacher, group discussions synchronously in time, for example, using programs. This kind of training allows students to get knowledge from well-known professors who teach at a different University and therefore do not always have the opportunity to come and give lectures. Since this is a new system, the student takes it more seriously and they sit at such lectures with very great interest. The lecture itself does not differ much from the standard lecture, except that the teacher is on the screen, and not at the pulpit. After the connection is established, the teacher’s presentation starts on the screen, a window with remote video broadcasting is placed in one of the corners, and the teacher conducts his presentation by remote control of the computer [4, p. 585].

The use of information and communication technologies can significantly increase the cognitive and communicative interest of students in learning a foreign language, the desire for independent work in mastering a foreign language and professional knowledge in the context of distance education, allows for a better and more efficient differentiation of learning and helps and eliminates knowledge gaps, and expands their knowledge [5, p. 18].

While teaching a foreign language, any distance learning technology presupposes the presence of two components in its structure, which are inextricably interconnected: the organization of student activities and the control of this activity by the teacher. At the same time, when studying foreign languages in the context of distance learning it is necessary to pay special attention to the competence-based approach which should include such phased components of educational activities as: compulsory preliminary assessment of the level of proficiency in a foreign language of each student; the use of educational programs with clearly presented ultimate goals of learning at each stage; ensuring the variability of educational trajectories and their productive orientation in combination with systematic control and self-control; inclusion of information, communication and productive technologies in the process of language training; establishing direct contacts with employers and labor market coordinators [6, p. 45].

The use of information and communication technologies provides an opportunity to allocate additional time for weak students for practice, comprehending the educational material and eliminate problem areas, and for strong students - to accelerate progress in learning, complicate the material as much as possible, introduce elements of creativity into the learning process in accordance with the goals and objectives of learning, and also taking into account the peculiarities of cognitive activity.

The influence of information and communication technologies on the content of teaching a foreign language has three aspects:

- allows to expand the content of training, make it more capacious;
- creates conditions for adjusting the content, revising its structure and components;
- provides an opportunity to enrich the methodology of learning foreign languages in general with new forms and examples, to make it more effective by solving new problems using a computer [7, p. 36].

The use of information and communication technologies in teaching a foreign language allows to combine a personality-oriented approach with the technologization of the learning process. The traditional, linear presentation of the educational module is replaced by an electronic system of detailed, cross-presentation of the material, within which the main content of the text can be supplemented with notes and articles on a given topic, contain a “working” reference component.

A webinar as a form of distance communication in a foreign language can take the form of polemics, intellectual and role-playing educational games, and joint design. The work of students can be carried out in pairs, groups or individually demonstrating presentations, listening to audio and video materials, using chat. The question-and-answer form of training allows teaching foreign languages by active methods that contribute to the formation and development of communicative competence. Thus, the use of information and communication technologies makes it possible to automate the control of mastering the material of the webinar on the basis of programmed software, to assess the degree of formation of grammatical skills, mastery of vocabulary. Control of the assimilation of knowledge and methods of cognitive activity, the ability to apply the acquired knowledge in various problem situations should be systematic [8, p. 31].

Currently, with the implementation of information and communication technologies in the educational process, teachers are faced with the task of methodological development of distance learning in teaching foreign languages. I

In conclusion, the use of information and communication technologies in teaching foreign languages develop the ability to work independently, improve the quality of teaching, accelerate the transfer of knowledge, experience, give rise to communicative language teaching.

References:

1. Дубовская Н. А. Внедрение технологий Web 3.0 в образовательный процесс // Молодой ученый. Научный журнал РФ. – 2018. – № 14 (200). – С. 47 – 49.
2. Голованова Ю.В. Методика дистанционного образования: причины и методы решения проблемы // Материалы I Международной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 114 – 116.
3. Types of Distance Education / ezTalks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eztalks.com> > elearning > types-of-distance-education
4. Кодиров З.З. Внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс / Молодой ученый. Научный журнал РФ. – 2017. – № 15 (149). – С. 585 – 586.
5. Левина Т.Ф. Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gcon.pstu.ru/pedsovet2001/s/s2-3-1.htm>
6. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра./ Под ред. Байденко В.И., Селезневой Н.А. – М., 2001. – С. 45 – 49.
7. Ярашева Д., Ибрагимова С. Информационные технологии в обучении иностранному языку / Современное образование. Научно-практический журнал Узбекистана. – 2014 (5). – С. 33-37.
8. Ломова С.Э. Обучение студентов иностранному языку в условиях дистанционного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/2/2015/9-2/44.html>

Жумагулова Бакитгуль Сакеновна,
докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: bakitgul@inbox.ru

Маймакова Алмагуль Дильдиновна
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: amaimakova@mail.ru

ТЕМА «ТЕКСТ КАК ВЕДУЩАЯ ЕДИНИЦА СЛОВЕСНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Аннотация. В статье представлен материал, который будет полезен для организации занятий в вузе по русскому языку как неродному по теме «Текст как ведущая единица словесной коммуникации» в функционально-коммуникативном аспекте. Авторы предлагают ряд заданий, направленных на расширение кругозора студентов, развитие коммуникативно-речевых умений работы с текстом, сопровождая их, когда в этом есть необходимость, методическими указаниями.

Ключевые слова: вузовское обучение русскому языку как неродному, функционально-коммуникативный аспект, текст, структура текста, анализ текста, учебный текст.

Zhumagulova Bakitgul Sakenova,
Dr. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Maimakova Almagul Dildinovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

THEME “TEXT AS A LEADING UNIT OF VERBAL COMMUNICATION” IN THE FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE: METHODOLOGICAL GUIDANCE

Abstract. The article presents material that will be useful for organizing classes at a university in Russian as a non-native language on the topic “Text as a leading unit of verbal communication” in the functional and communicative aspect. The authors offer a number of tasks aimed at broadening the horizons of students, developing communicative and verbal skills of working with text, accompanying them, when necessary, with methodological instructions.

Key words: university teaching of Russian as a non-native language, functional and communicative aspect, text, text structure, text analysis, educational text.

Данная статья выполнена в рамках научного проекта АР05130793 «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальных образовательных условиях Казахстана» (Протокол заседания Национального научного совета РК по приоритетному направлению «Научные основы «Мәңгілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)» №1 от 17 января 2018 г.).

Коллективом авторов опубликовано учебное пособие для студентов педагогических специальностей «Функционально-коммуникативный курс русского языка» [1]. Тема «Текст как ведущая единица словесной коммуникации» содержит теоретический и практический материал, который представлен в данном издании. Тем не менее в статье предлагаются методические указания, которые дополняют материал с учетом уровня владения русским языком студентов филологических специальностей.

Работа над темой «Текст как ведущая единица словесной коммуникации» включает материал, раскрывающий понятие о тексте, его признаках, композиционной форме и др. Для представления о том, что такое текст, дается его определение: *Текст – это коммуникативная единица, обладающая такими признаками, как связность, целостность, тематическое единство, членимость, композиционная оформленность*. Необходимо также отметить, что текст является основной дидактической единицей при обучении связной речи.

Работа над темой должна быть направлена на выработку умений и навыков выделения в тексте основной мысли и основных смысловых частей, определения темы текста, соотнесения содержания текста с его заголовком, деления на абзацы и др. Студенты должны осознать, что текст – это целостная стройная система, в которой все элементы текста (предложения, группы предложений, микротемы) связаны, сцеплены между собой. Целостность текста обеспечивает смысловую связь между его частями и проявляется в единстве темы, которая является смысловым центром текста. Необходимо также отметить, что содержанием любого законченного текста является информация, познание которой возбуждает мысль и формирует познавательную активность студентов.

Основным приемом работы с текстом является анализ текста. В процессе анализа текста необходимо, чтобы студенты задумались над тем, для чего создан текст, какова его целевая установка, которая дается в виде вопроса или задания. Например: прочитайте (прослушайте) текст и ответьте на вопрос, с какой целью он написан, соответствует ли название текста его содержанию, из скольких частей он состоит и др.

При анализе текста проводится работа над основными композиционными элементами текста. Таковыми являются зачин (завязка действия, введение), средняя часть (основное содержание), концовка (развязка, завершающая часть). С целью анализа текста рекомендуются следующие виды работ: озаглавливание текста; определение темы, основной мысли высказывания; анализ композиционного оформления текста, зачин, средняя часть, концовка); составление вопросов и планов; определение способов соединения предложений и частей текста; определение роли языковых средств в передаче содержания текста и др.

Используются также задания на составление текста из данных предложений и готовых частей текста. При этом предложения даются не последовательно, а в разброс. Например:

Задание 1. *Прочитайте предложения, расположите их в такой последовательности, чтобы получился текст.*

Парламент Республики Казахстан состоит из двух палат: нижней (Мажилиса) и верхней (Сената). Слово «парламент» в переводе с французского языка означает «говорить». Палаты парламента возглавляются председателями. Парламент – это собрание депутатов, избранных гражданами для принятия законов. Каждая из палат вправе создавать комитеты и комиссии.

Прочитав предложения, студенты осознают, что предложения расположены, связаны между собой не последовательно, разбросано. Между ними необходима магическая связь. Для

составления текста рассуждаем таким образом: ключевым словом в тесте является слово: «парламент», следовательно, зачином является раскрытие понятия «парламент».

1) *Парламент – это собрание депутатов, избранных гражданами для принятия законов.*

Второе предложение связано с первым через выяснение происхождения слова «парламент».

2) *Слово парламент в переводе с французского языка означает «говорить».*

В следующем предложении вводятся новые сведения: о парламенте Республики Казахстан и его палатах.

3) *Парламент Республики Казахстан состоит из двух палат: нижней (Мажилиса) и верхней (Сената).*

Далее развитие мысли движется через предыдущее предложение к новой информации о палатах Парламента.

4) *Палаты парламента возглавляются председателями.*

5) *Каждая из палат вправе создавать комитеты и комиссии.*

Таким образом, расположив предложения в определенной логической последовательности, получаем текст, связанный единством темы сообщения.

Приводим примерный образец анализа содержания текста.

Для чего нужен язык?

Язык – это продукт общественной деятельности, это отличительная особенность общества. А зачем нужен язык? Для чего нужна человеку членораздельная речь? Во-первых, он нужен как средство общения. Во-вторых, язык нужен для того, чтобы сохранять и закреплять коллективный опыт человечества. В-третьих, язык нужен для того, чтобы человек мог с его помощью выразить свои мысли, чувства, эмоции. Без языка не было бы самого человека, потому что все то, что есть в нем человеческого, связано с языком, выражается в языке и закрепляется в языке.

Определяем тему текста: роль языка в жизни общества и человека. Отмечаем, что тема текста и его содержание соотносятся с его заголовком. Основная мысль текста: человеку нужен язык, без языка не было бы самого человека. Композиционные элементы текста: зачин (первый абзац), средняя основная часть, второй, третий, четвертый абзацы, завершающая часть, концовка – последний абзац. В зачине определяется мысль: зачем человеку нужен вопрос. В заключительной части подводятся итог: человеку нужен язык, без существования которого невозможно человеческое общество и человеческая жизнь. Текст делится на абзацы, в каждом из которых заключена микротема. В первом абзаце вопрос: зачем нужен язык? Во втором – язык – это средство общения; В третьем – сохранение и закрепление коллективного опыта человечества с помощью языка; В четвертом – выражение мыслей, чувств эмоций с помощью языка. В пятом – все человеческое выражается в языке и закрепляется в языке.

В качестве средства связи частей текста используются вводные слова *во-первых, во-вторых, в-третьих*, с помощью которых сохраняется логический порядок изложения, четкость изложения. Предложения в тексте (начиная с предложений второго абзаца) подчиняются предложениям первого абзаца, они дополняют, уточняют смысл предложений, данных в первом абзаце. Связь между частями текста параллельная.

С целью более глубокого осмысления содержания текста предлагаются задания:

1. Составьте вопросы к тексту, используя лексику научного стиля.
2. Составьте план текста, запишите его.
3. Подберите синонимы, антонимы к данным словам.
4. Участвуйте в диалоге, отвечая на вопрос собеседника.

5. Постройте высказывание на основе изучаемой темы.

6. Выпишите из текста глаголы неопределенной формы, запишите их в форме 3 лица, единственного числа (*сохранять – сохраняет, закреплять – закрепляет, выразить – выражает*). Составьте с ними предложения и т.д.

Далее выполняются самостоятельно задания под руководством преподавателя из учебного пособия, а также задания для СРС.

На следующем занятии следует рассмотреть основные признаки текста:

- единство темы текста;
- наличие главной мысли (идеи) текста;
- относительная законченность текста;
- смысловая и грамматическая связь предложений в тексте;
- логическая связь частей текста.

Текст делится на смысловые части, в которых развивается его тема и идея. Каждая смысловая часть отражает часть общей темы и в то же время имеет свою «маленькую» тему, с помощью которой раскрывается общая тема текста. Тема каждой смысловой части текста называется микротемой (от греч. «малый»).

В письменной речи каждая смысловая часть текста (микротема) оформляется в виде абзаца, а иногда в виде нескольких абзацев.

Целесообразно обратить внимание на структуру текста: зачин, главная часть и концовка, которые вместе обеспечивают единство текста и его относительную законченность. В зачине обозначается тема текста с помощью одного (чаще) или двух – трех предложений.

На практическом занятии необходимо усилить внимание студентов к смысловому аспекту текстов. В этом плане в структуре уроков можно использовать следующие типы упражнений (как на текстах малой формы, так и при анализе достаточно больших фрагментов):

- выделите опорные слова в предложениях, докажите, что именно эти слова являются ключевыми для правильного понимания фрагмента;
- трансформируйте сложное предложение в простое, сохраняя его смысл;
- составьте к абзацам текста опорные фразы, которые являлись бы ключами к их пониманию;
- изложите сжато содержание предложения, абзаца, текста;
- прочитайте предложения, в которых подчеркнуты детализирующие слова, сначала полностью, а потом без них, сравните их смысл;
- подчеркните в тексте слова, которые могут быть опущены без ущерба для содержания;
- выделите в тексте смысловые части. В каждой части определите основную мысль. Озаглавьте каждую часть. Сформулируйте главную мысль всего текста;
- проделайте следующую работу с текстом:
 - а) составьте к нему план;
 - б) отберите наиболее существенную информацию в тексте и запишите её в соответствии с планом;
 - в) через несколько минут «расшифруйте» написанное, то есть попробуйте заново восстановить полный текст по своей сокращённой записи;
 - г) сравните результат «восстановления» с исходным текстом.

Одновременно с осмыслением понятия текст, определением его темы, основной мысли, выявлением средств связи между его частями и нахождением ключевых слов может быть проведена работа по разделению текста на части, выделению микротем, работа по обучению студентов различным видам компрессии текста, составлению простого и сложного планов.

Следует акцентировать внимание на том, что признаки ключевого понятия и соответствующие им опорные слова распределяются в тексте равномерно.

Работая с учебным текстом, необходимо определить ключевые слова каждого абзаца, записать которых приобретает пункты простого плана.

На базе текста и составленного плана студенты могут составить вопросы к тексту, сделать его пересказ.

Также следует подбирать тексты и задания к ним с учетом уровня владения русским языком. Для уровня С1 можно предложить тексты научного стиля.

Задание 1. *Прочитайте текст. Определите его стиль. Выпишите ключевые слова. Предложите название.*

Колонии (скопления клеток бактерий) пигментообразующих микробов на плотных средах окрашиваются в красный (*Serratia marcescens*, актиномицеты, дрожжи), розовый (розовый микрококк), золотистый (золотистый стафилококк), белый (белый стафилококк), фиолетовый (хромобактер фиолетовый), черный и бурый (дрожжи и грибы), желтый и оранжевый (микробактерии туберкулеза) и другие цвета. Некоторые микроорганизмы вырабатывают по два пигмента и более. Так, колонии сарацин окрашиваются в желтый, лимонный, золотистый цвет.

Образование пигментов происходит при хорошем доступе кислорода, температуре 20 - 25 градусов и у большинства видов при рассеянном солнечном свете.

Пигменты подразделяются на растворимые в воде (например, бактерии сине-зеленого молока), растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте (азотобактер, черные и бурые пигменты дрожжей и плесени), а также на хромопарные (поступающие во внешнюю среду) и хромофорные (находящиеся в цитоплазме, вакуолях и оболочке).

Пигментообразование у микробов имеет определенное физиологическое значение. Возможно, пигменты выполняют в процессах дыхания функцию акцептора водорода, обеспечивают защиту от природной ультрафиолетовой радиации, участвуют в реакциях синтеза, а также обладают антибиотическим действием [2].

Затем можно предложить студентам составить вопросы к каждой смысловой части текста:

1. Каким свойством обладают пигментообразующие бактерии?
2. При каких условиях образуются пигменты?
3. На какие группы и по какому признаку делятся все пигменты?
4. Каково физиологическое значение пигментов?

На основе данных вопросов можно составить план текста:

1. Свойство пигментообразующих бактерий.
2. Условия образования пигментов.
3. Классификация пигментов.
4. Физиологическое значение пигментов.

Более сложный этап работы над этим текстом – выделение микротем:

1. Колонии бактерий на плотных средах окрашиваются в разные цвета.
2. Пигменты образуются при хорошем доступе кислорода, температуре 20 - 25 градусов и у большинства видов при рассеянном солнечном свете.

3. Пигменты подразделяются на растворимые в воде, растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте, а также на хромопарные и хромофорные.

4. Пигменты выполняют в процессах дыхания функцию акцептора водорода, обеспечивают защиту от природной ультрафиолетовой радиации, участвуют в реакциях синтеза, а также обладают антибиотическим действием.

При работе с текстом нужно уделить внимание связности речевого высказывания. Для этой цели используются различные средства связи: лексические, морфологические, синтаксические, комбинированные. В тексте необходимо выделить основные средства связи предложений.

Текст обладает цельностью и связностью. Его основное назначение – в передаче той или иной информации. Каждая сфера человеческой деятельности подразумевает свое особенное

словесное выражение, специфические языковые средства, отбор которых лежит в основе разграничения литературного языка на функциональные стили: научный, деловой, публицистический, художественный, разговорный.

Принимая во внимание характеристики текста и его функционально-смысловую направленность имеют место ошибки, которые возможны при составлении текста и использовании того или иного типа речи (повествование, описание, рассуждение):

- несоответствие отдельных фраз, абзацев теме или подмена последней;
- фактические ошибки, связанные с нарушением достоверности информации, излагаемой в тексте;
- нарушение последовательности высказывания.

Работа с учебным текстом должна быть нацелена на тренировку практического умения определять строение текста, его основные признаки, тип, стиль речи и др. Также важно формировать умение читать и понимать текст, выявлять авторский замысел, объяснять приемы и средства, при помощи которых автор достигает реализации своего замысла; обучить студентов умению связно излагать свои мысли в письменной форме.

На занятии можно использовать один из методических приемов – синквейн.

Для закрепления теоретической части можно использовать ряд упражнений.

1. Прочитайте тексты. Отметьте интересную для вас информацию. Докажите, что данные речевые произведения являются текстом.

Арыстан баб

В далёкие времена на территории Казахстана существовал город Отрар. В IX-X веках этот город был центром торговли, ремёсел, науки и культуры на Великом Шёлковом пути. Здесь были расположены медресе, мечети и мавзолей. Город знаменит и тем, что здесь находилась всемирно известная Отрарская библиотека, которая по количеству собранных в ней книг занимала второе место после Александрийской библиотеки Македонии. Сегодня на месте древнего города учёные ведут археологические раскопки.

Отрар – исторический памятник, который охраняется государством. В Отраре и далеко за его пределами почитался святой – Арыстан баб. Его учения считались важными в духовной жизни мусульман. Арыстан баб советовал своим ученикам избегать зла и насилия, которые совершаются ради богатства и карьеры. На месте захоронения Арыстан баб сооружён мавзолей.

Мавзолей Ходжа Ахмета Яссави

Ходжа Ахмет Яссави – великий средневековый поэт и учёный. Его учителем был святой Арыстан баб. Самый известный труд Ахмета Яссави – «Сборник мудрых высказываний», в котором излагаются основные правила ислама, призывы к честности, доброте, справедливости.

Современники почитали Ходжа Ахмета Яссави и возвели великолепный мавзолей в городе Туркестан. Этот мавзолей является историко-архитектурным памятником.

Мавзолей Айша биби

Много веков назад жили красавица Айша биби и храбрый воин Карахан, которые очень любили друг друга. Но так случилось, что Карахану нужно было отправиться в поход, а девушке её строгий отец не разрешил последовать за возлюбленным. И всё-таки влюбленная красавица не послушалась отца и отправилась к Карахану. Во время привала Айша решила

искупаться в горной речке, и в этот момент из её головного убора выползла змея и укусила девушку. Карахан попытался помочь своей любимой, но было уже поздно – Айша биби умерла на руках молодого воина. В память о своей возлюбленной Карахан построил над могилой Айша биби мавзолеей.

Увидеть этот памятник архитектуры можно, если посетить аул Айша биби Жамбылской области.

2. Выпишите из текста имена собственные. Объясните их написание.

3. Уточните по словарю, чем отличаются эти глаголы при употреблении в речи. Составьте словосочетания с глаголами, используя слова для справок.

Сооружать, строить, возводить.

Слова для справок: замок, дом, мечеть, дворец, здание, домишко, памятник, мост, монумент, мавзолеей, шалаш.

4. Опираясь на содержание текстов, ответьте на следующие вопросы:

- 1) В какое историческое время существовал город Отрар?
- 2) Чем знаменит Отрар?
- 3) Почему Арыстан баб почитается как святой?
- 4) Чем известна книга Ходжа Ахмета Яссави «Сборник мудрых высказываний»?
- 5) Почему легенда о прекрасной Айша биби до сих пор в памяти народа? Существуют ли похожие легенды в истории вашей страны?
- 6) К чему призывал Ходжа Ахмед Яссави в своём труде «Сборник мудрых высказываний»?
- 7) Почему нужно оберегать исторические памятники?

5. Подготовьте пересказ текстов.

6. Составьте текст на одну из тем (по выбору):

А. «Исторические памятники моей страны».

Б. «Человек, оставивший след в истории моей страны».

Так, в Казахстане функционирует исторически обусловленная, благоприятная для изучения и овладения русским языком языковая и образовательная среда, способствующая развитию высокого уровня коммуникативной компетенции, в том числе и профессиональной.

Языковое образование учителя-предметника в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая базируется на компетентностном подходе с опорой на достижения антропологического, культурологического, личностно-ориентированного, полилингвального подходов, что способствует обеспечению высокого качества подготовки билингвальной, и шире, полилингвальной языковой личности.

Список литературы:

1. Кажигалиева Г.А., Шаханова Р.А., Жумагулова Б.С., Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Функционально-коммуникативный курс русского языка. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. Г.А. Кажигалиевой, А.Д. Маймаковой. – Алматы: ИП «Балауса», 2019. – 448 с.

2. Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Русский язык: учебное пособие для студентов-биологов. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 212 с.

Исмаилова Шолпан Аймурзаевна,
магистр пед. наук, ст. преподаватель
кафедры русской филологии и мировой литературы,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: sholpan_is@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Современный подход в образовании характеризуется формированием ряда компетенций (как профессиональных, так и универсальных), необходимых для осуществления полноценной профессиональной деятельности. Одними из таких востребованных на сегодняшний день компетенций являются информационная компетентность и самообразовательная компетенция. В статье рассматриваются методы и сервисы, основанные на применении информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения языкам.

Ключевые слова: современное образование, компетенции, информационная грамотность, информационно-коммуникативные технологии, самообразовательная компетенция, методика, языки.

Ismailova Sholpan Aimurzayevna,
Master of education, Senior Lecturer of
Department of Russian Philology and World Literature,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

REMOTE EDUCATION AND INTERNET TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract. The modern approach to education is characterized by the formation of a number of competencies (both professional and universal) necessary for the implementation of a full-fledged professional activity. One of such competencies demanded today is information competence and self-educational competence. The article discusses methods and services based on the use of information and communication technologies in the process of language learning.

Key words: modern education, competencies, information literacy, information and communication technologies, self-educational competence, methodology, languages

Говоря о ключевых и значимых компетенциях современного специалиста, выделяют целый ряд компетенций, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности. Их условно делят на профессиональные (Hard skills) и универсальные (Soft skills).

Профессиональные навыки можно получить в процессе обучения и их можно измерить. К ним относятся, например, набор текста на компьютере, вождение автомобиля, чтение, математика, знание иностранного языка, использование компьютерных программ.

Универсальные компетенции гораздо труднее измерить количественными показателями. Иногда их называют личными качествами, потому что они зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом. Примером таких компетенций являются коммуникабель-

ность, умение работать в команде, креативность, пунктуальность, уравновешенность, эмоциональный интеллект [1].

Как мы видим, использование информационных технологий на современном этапе приравнивается к необходимым, или основным профессиональным компетенциям.

Современная образовательная парадигма в условиях глобализации и информатизации общества нацелена на активизацию самообразовательной компетенции студентов, что позволит молодому специалисту оставаться конкурентоспособным на рынке труда на протяжении всей жизни (Life-long learning).

Самообразовательная компетенция проявляется в умениях и навыках саморазвития, самосовершенствования, самостоятельной познавательной деятельности и выступает основой обновления интеллектуального потенциала молодого специалиста в соответствии с общекультурными и профессиональными требованиями общества.

Одной из востребованных на сегодняшний день компетенций является также информационная компетентность.

По данным всемирного центра Интернет-статистики (на 30 июня 2019 г.), более четырех с половиной миллиарда людей, почти каждый второй житель планеты, является активным пользователем Интернет, т.е. принимает участие в образовательном, профессиональном и личном общении посредством информационно-коммуникационных технологий на повседневной основе (Internet World Stats, 2019) [2].

Ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей.

Интернет представляет собой огромное хранилище информации. Умелое использование интернет-ресурсов будет способствовать дальнейшему развитию профессиональных и коммуникативных навыков студентов. Студенты могут пользоваться различными образовательными и развивающими сайтами, на которых представлены электронные словари, справочники, журналы. С помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи; пополнять словарный запас; формировать у студентов мотивацию к изучению языка [3].

Дистанционное обучение и онлайн-курсы предоставляют огромные возможности для всех желающих, независимо от возраста, места проживания и состояния здоровья обучающихся. Дистанционное обучение — это обучение, основанное на применении современных информационных технологий.

Многие вузы сегодня предлагают наряду с традиционной дистанционную форму обучения.

Одной из форм дистанционного образования является МООС (англ. Massive open online courses) – массовый открытый онлайн-курс, который представляет собой обучающую платформу с различными курсами по определенным предметам, выложенные в сеть для свободного доступа. Данный образовательный формат предполагает возможность слушать видеолекции преподавателей ведущих иностранных вузов в онлайн-режиме. Наиболее известные онлайн-курсы — Coursera, EdX, Udacity, Академия Хана, в России действует проект Лекториум. Формат МООС считается одним из наиболее популярных и перспективных тенденций в мировом образовании, так как открывает всем желающим доступ к качественному обучению.

Для организации дистанционного образования используют различные системы Moodle, Edmodo, Google Classroom, iSpring Online, Getcourse и другие.

Для проведения онлайн занятий в режиме вебинаров и видеоконференций используют сервисы Zoom, MsTeams, Pruffme, Яндекс уроки. Все эти системы и сервисы отличаются набором функционала и имеют свои преимущества и недостатки.

В образовательном процессе преподаватели могут применять как готовые программные средства и материалы из Интернета, так и самостоятельно разрабатывать электронные учебники, интерактивные задания и тесты на основе интернет-технологий.

Так, образовательная платформа Юрайт предлагает большой ассортимент учебной литературы по разным дисциплинам с видео и тестовым материалом, где преподаватели имеют возможность создавать свои онлайн-курсы на основе данных учебных пособий. О готовых электронных ресурсах по русскому языку мы писали ранее [4].

Многие преподаватели в своей практике используют интерактивные задания сервиса LearningApps и ClassTools.

Между тем, существует такой бесплатный и многофункциональный сервис по созданию интерактивного обучающего контента как **сервис-конструктор H5P**.

Он ориентирован на организацию интерактивного взаимодействия между учителем и учениками. Особенно эффективен при использовании технологии смешанного и дистанционного обучения.

Данный сервис предлагает конструкторы для создания Флеш-карты, упражнений, игр, викторин, интерактивного видео, интерактивной презентации, интерактивного плаката, Ленты времени, опросов, коллажа, диаграммы, плеера.

Рассмотрим подробнее некоторые из них [5].

Интерактивное видео

Данный конструктор позволяет вставлять тестовые задания и комментарии в само видео, позволяя контролировать степень внимания и усвоения информации из видео. Вы можете загрузить собственное видео или видео с канала YouTube.

Аккордеон

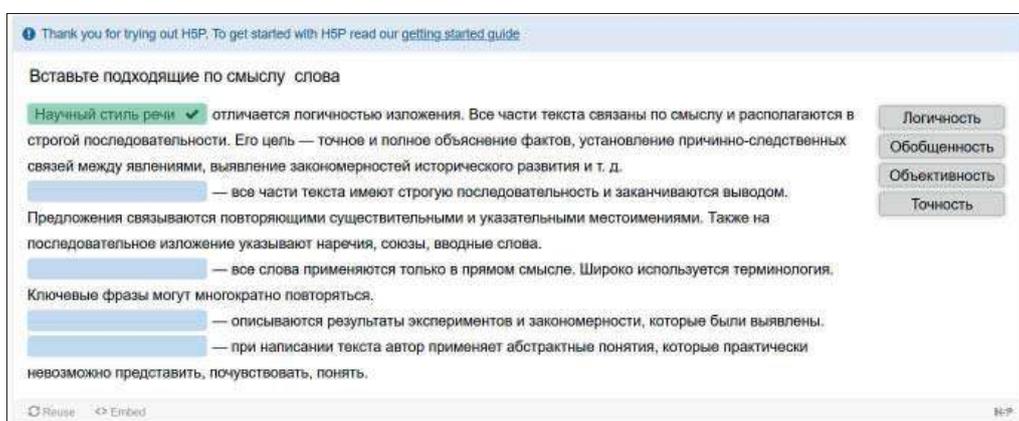
Инструмент назван так в связи с тем, что он позволяет открывать и закрывать при необходимости дополнительную информацию. Это очень удобно, когда сайт перенасыщен текстовой информацией.

С помощью этого инструмента вы можете создать интерактивный словарь. Например, как в данном наброске.

Вставляемые слова

Это своего рода цифровой диктант. В конструкторе вы обозначаете контрольные слова звёздочками в начале и в конце слова.

В итоге мы можем получить следующее задание, где ученики должны перетащить в окошко нужное слово.



Ввод пропущенных слов

Данный инструмент позволяет не перетаскивать слова, а вводить их обучающемуся. То есть в данном случае мы усложняем задание. Как и в предыдущем случае, вам достаточно обозначить необходимые слова звёздочками.

Викторина с одним правильным ответом.

Задание на выбор одного правильно ответа из ряда предложенных, как в традиционных тестах.

Вопрос с множественными вариантами ответов.

Викторина «Правда или ложь?»

Вопрос с вариантом ответа «правда» или «ложь».

Упражнение «Отметь слова»

Задание на выделение отдельных слов в тексте по заданным параметрам.

Упражнение «Выберите правильное утверждение»

Данное упражнение можно использовать как послетекстовое задание для контроля усвоения информации из текста.

Быстрые карточки (Flashcards)

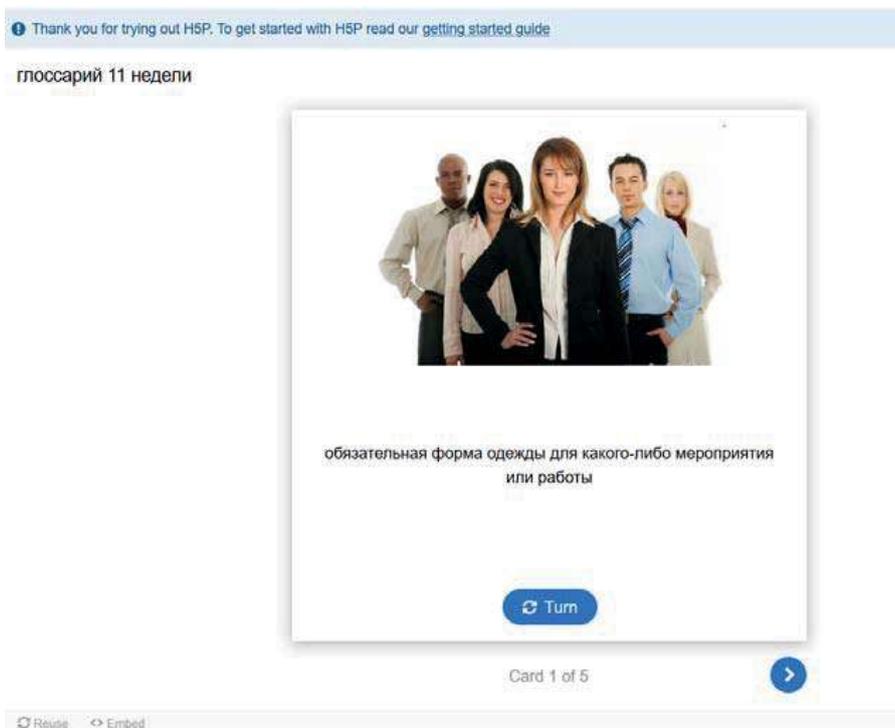
Создайте одну или несколько быстрых карточек, в которых есть вопросы с текстом + картинкой и поле для ввода ответа.

Учащиеся должны заполнить текстовое поле для ответа, а затем проверить его на правильность.

Диалоговые карточки (Dialog Cards)

Инструмент для быстрого запоминания слов, выражений или предложений.

На лицевой стороне карты есть намек на слово или выражение – в виде звукового файла и/или изображения. Поворотом карты ученик открывает соответствующее слово или выражение. Это хороший способ обучиться языку, запомнить факты, исторические события, формулы, определения слов из глоссария.



Дополнительный плюс данного сервиса заключается в том, что он хорошо интегрируется в образовательную систему Moodle.

Таким образом, можно сделать вывод, что в будущем будут более востребованы именно самообразовательные компетенции, наряду с информационной грамотностью. Поэтому развитие данных навыков должно стать ключевым направлением в процессе образования.

Список литературы:

1. Биккулова О. Что такое hard и soft skills? В чем разница? Что важнее? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proforientator.ru/publications/articles/chto-takoe-hard-i-soft-skills-v-chem-raznitsa-chto-vazhnee.html>
2. Internet World Stats (2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
3. Сысоев П.В., Евстегнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие для учит., аспирантов и студ. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
4. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения языкам // Вестник Академии Энциклопедических наук. – 2019. – № 2(35). – С. 26 – 32.
5. Лесков А. Как создавать задания в сервисе H5P.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teachbase.ru/learning/sovety/kak-sozdavat-zadaniya-v-servise-h5porg/>

Кажигалиева Гульмира Абзалхановна,
докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: kazhigaliyeva@mail.ru

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается образовательный потенциал компетентностно-коммуникативной лингводидактики, ставший одновременно предметом исследования в рамках научного проекта «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полиязычных образовательных условиях Казахстана» на грант МОН РК (2018–2020 гг.). Рассмотрение указанной темы предваряется уточнением позиции автора в понимании содержания ключевого понятия (лингводидактика), поскольку среди специалистов нет единого мнения о дефиниции названного термина, а также терминов компетентность и компетенция. Дидактические возможности удвоенного, интегрированного функционирования компетентностного и коммуникативного подходов автор демонстрирует через представление содержания и структуры учебного пособия, разработанного и изданного в рамках вышеуказанного проекта, конкретных заданий из него, направленных на развитие функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: современная лингводидактика, компетентностно-коммуникативное направление, активное обучение, функционально-коммуникативный курс русского языка как неродного, учебное пособие, текстоориентированный принцип, функциональная грамотность будущих педагогов-предметников.

Kazhigaliyeva Gulmira Abzalkhanovna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

ABOUT THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF COMPETENCE-COMMUNICATIVE LINGUODIDACTICS

Abstract. This article examines the educational potential of competence-communicative linguodidactics, which has simultaneously become the subject of research within the framework of the scientific project “Competence-communicative model of language training of future subject teachers in multilingual educational conditions in Kazakhstan” for a grant from the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (2018-2020). Consideration of this topic is preceded by a clarification of the author’s position in understanding the content of the key concept (linguodidactics), since there is no consensus among specialists about the definition of the named term, as well as the terms компетентность and компетенция. The author demonstrates the didactic possibilities of the doubled, integrated functioning of the competence-based and communicative approaches through the presentation of the content and structure of the textbook developed and published within the framework of the above project, specific tasks from it, aimed at developing the functional literacy of students.

Key words: modern linguodidactics, competence-communicative direction, active learning, functional-communicative course of Russian as a non-native language, textbook, text-oriented principle, functional literacy of future subject teachers.

Издание статьи осуществлено в рамках научного проекта AP05130793 «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальных образовательных условиях Казахстана» (Протокол заседания Национального научного совета РК по приоритетному направлению «Научные основы «Мәңгілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)» №1 от 17 января 2018 г.).

В научной работе нельзя делать уверенных прогнозов на будущее, так как всегда возникают препятствия, которые могут быть преодолены лишь с появлением новых идей.

Нильс Бор

По определению ЮНЕСКО, XXI век должен стать веком образования, когда на первый план будет выходить не ценность образования самого по себе, а способность на основе полученных знаний создавать новое знание, умение им пользоваться в своей практической деятельности, в различных жизненных ситуациях. Чтобы это стало возможным, стал возможным динамический отклик на вызовы и перспективы XXI века, необходимо продолжать находить новые, инновационные пути решения возникающих в образовательной сфере проблем.

Одним из таких путей в лингвообразовании сегодня является выявление дидактических возможностей компетентностной лингводидактики и коммуникативной лингводидактики в их интегративном двуединстве, что в целом и стало предметом исследования в рамках научного проекта «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полиязычных образовательных условиях Казахстана» на грант МОН РК (2018–2020 гг.). Компетентностно-коммуникативная лингводидактика, по нашему глубокому убеждению, таит в себе огромный дидактический потенциал, и чрезвычайно важно находить, разрабатывать такие методики, технологии, методы и приемы, которые бы способствовали его эффективному выявлению.

Однако, прежде чем мы перейдем к анализу, определению образовательного потенциала компетентностно-коммуникативной лингводидактики, проясним ситуацию с содержанием собственно самой лингводидактики, поскольку лингводидактика – термин, в толковании которого в современной научной литературе не наблюдается единого подхода.

Для этого выборочно процитируем одноименную статью из «Нового словаря методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: [Лингводидактика – это] «общая теория обучения языку. Термин был введен в научный обиход академиком Н.М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях. Описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, анализ содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики. Однако среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина. [...] Одни придерживаются расширительного толкования понятия как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин *методика* (Н.М. Шанский, Р.К. Миньяр-Белоручев). Другие рассматривают понятия *методика* и *лингводидактика* как синонимичные. Третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н.Д. Гальскова, Л.В. Московкин). [В этом случае] лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы, в то время как методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика)» [1, с. 126]. Данные обобщения мы бы дополнили четвертой точкой зрения, которая также заявила о себе в научно-методической литературе [2, с. 27], согласно которой *лингводидактика* является *частью методики*, находясь таким образом с ней в родо-видовых отношениях.

В этом разбросе мнений мы придерживаемся точки зрения о синонимичности понятий *методика* и *лингводидактика*, поскольку считаем отделение теории обучения языку от практики лингвообразования искусственным и недостаточно убедительным.

Компетентностно-коммуникативное направление современной лингводидактики актуализировалось в качестве перспективной тенденции последней, на наш взгляд, при смене парадигм в образовательной сфере – от «образования на всю жизнь» к «образованию на протяжении всей жизни». То есть указанная смена парадигм потребовала и смены курса движения самой образовательной сферы, для которой сегодня актуальна ориентация на результат. Поэтому в настоящее время и в перспективе, чтобы управлять развитием личности, обеспечивать качество его обученности и воспитанности, нужно быть компетентным. Компетентность представляет собой комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций, где под *компетентностью* следует понимать результат научения (обученности), тогда как *компетенция* представляет собой уже компетентность в действии. При этом выделяются такие оценочные параметры, как **усвоение** (знаний, навыков, умений) и **применение** (имеющее отношение к выполнению деятельности) [3, с. 22].

Компетентностный подход открывает возможности для более качественной подготовки обучающихся к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов. Исследователи подчеркивают, что «компетентностный подход – реальная возможность универсальных учебных действий обучающихся, который позволяет им решать проблемы, организовать эффективную познавательную деятельность, стать субъектом собственной жизни» [4, с. 1404]; «ведущий фактор успешности профессиональной деятельности в системе образования» [5, с. 147].

В нашем случае компетентностный подход объединяется с коммуникативным направлением. И это неслучайно. Так, в большинстве из 37 видов компетентностей, выделенных в свое время Дж. Равеном, обнаруживается коммуникативная составляющая: «способность принимать правильные решения; способность к совместной работе; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность разрешать

конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного и т.д. Очевидно, что коммуникативный компонент «окрашивает» все перечисленные компетентности» [6, с. 257-258]. К тому же выраженный антропоцентризм коммуникативно-направленного открыл «второе дыхание» у языкового обучения (на основе коммуникативной методики) по уровневым моделям, у технологий проблемного, развивающего обучения. Тому также свидетельством, на наш взгляд, является доминирование идеи коммуникативного обучения языкам (русскому языку) в последних исследованиях на соискание ученой степени доктора педагогических наук, выполненных в казахстанском лингводидактическом контексте: 1) Мурзалинова А.Ж. «Формирование функциональной грамотности учащихся при обучении русскому языку как неродному на старшей ступени школы общественно-гуманитарного направления»: Дис. ...докт. пед. наук - Алматы, 2003; 2) Чан Динь Лам «Научные основы формирования культуры русского речевого общения студентов-вьетнамцев в условиях многоязычия»: Дис. ...докт. пед. наук - Алматы, 2004; 3) Чингисова А.А. «Коммуникативно-интегративная технология обучения русскому языку как иностранному в вузе»: Дис. ...докт. пед. наук - Алматы, 2005; 4) Булатбаева К.Н. «Функционально-коммуникативный подход к обучению русскому языку в казахской школе (5-9 классы)»: Дис. ...докт. пед. наук - Алматы, 2005.

В целом вопросы, связанные с формированием, воспитанием коммуникативной личности, представляют сегодня главную цель современного лингвистического образования, соответственно они обладают потенциалом ближайшей перспективы. В контексте вышеуказанного вполне естественным и логичным является обращение сегодня сферы родного (русского) языка также к дидактическим возможностям коммуникативно ориентированного обучения языкам. По мнению Е.С. Антоновой, одного из авторов коммуникативной концепции обучения русскому языку как родному, внедрившей в последнее понятие *урока-коммуникации*: «Хороший учитель понимает, что современные условия жизни ребенка требуют специально организованной ситуации, порождающей *мотивацию* к чтению и письму, без которых развитие речи и мышления невозможно; к изучению языковых средств, без которых не формируется языковая, коммуникативная и общекультурная компетенция» [7].

Что же привлекательного имеется в коммуникативном подходе?

В коммуникативно ориентированном обучении необходимо учить тому, что, прежде всего, понадобится в практике речевого общения говорящего и пишущего; изучается активная, динамическая система языка, что приближает обучающихся к реальным условиям его функционирования. Коммуникативный метод обучения вбирает в себя принципы речемыслительной активности, функциональности, индивидуализации, ситуативности, новизны, комплексности, овладение иноязычной культурой через общение [8, с. 77]. Коммуникативная методика направлена на концентрическое изучение языка в связи с потребностями речи; в этом случае ликвидируется разрыв между языком и речью в преподавании и открывается реальная перспектива постижения языка на основе анализа его функционирования в речи. Здесь хотелось бы отметить, что только речь, как продукт мышления, способна отражать и картину мира в целом, и национально-культурную специфику, а также и любые другие изменения в обществе носителей соответствующего языка. С изменением образа жизни меняются люди, что влечет за собой и изменение в своем качестве и речевой продукции. Следовательно, коммуникативная методика строится на обучении речевой деятельности в ее постоянно трансформирующихся формах, что, безусловно, ставит перед необходимостью постоянного трансформирования и методики преподавания. Поэтому, с нашей точки зрения, коммуникативное направление будет всегда ведущим направлением в методике, поскольку основная функция языка – коммуникативная и люди изучают языки, чтобы общаться на них. То есть в этом случае диалогическая природа коммуникативных методов и приемов находит оптимальное созвучие с коммуникативной сущностью языка.

Таким образом, удвоенное, интегрированное функционирование компетентностного и коммуникативного подходов, к тому же учитывающее институализирующиеся полилингвальные условия современного языкового обучения, таит в себе, по нашему мнению, серьезный перспективный лингводидактический потенциал.

Апробация разработанного в рамках вышеназванного проекта функционально-коммуникативного курса русского языка как неродного (для студентов педагогических специальностей) подтвердила наши предположения об имеющемся лингвообразовательном потенциале компетентностно-коммуникативной лингводидактики; тому свидетельством стали многочисленные успешные выступления участников названного проекта на различных научных конференциях, семинарах, чтениях с результатами данной апробации, с резюме-обобщениями их научно-методической деятельности, включая преподавательскую практику в компетентностно-коммуникативном направлении.

Учебное пособие «Функционально-коммуникативный курс русского языка», предназначенное для будущих педагогов [9], стало своего рода итогом проведенной исследовательской работы и учебно-методическим обеспечением компетентностно-коммуникативного подхода к преподаванию русского языка как неродного в казахстанском вузе.

Главным принципом структурирования учебного пособия послужил функционально-коммуникативный принцип, за основу были взяты пять сфер общения: *социально-бытовая, социально-культурная, общественно-политическая, административно-правовая и учебно-профессиональная и профессионально-производственная.*

Учебный материал внутри указанных пяти разделов пособия делится на тематический (сферы общения) и лингвистический (направленность на «коммуникативно-текстовые» языковые темы действующей типовой программы по дисциплине «Русский язык» [10]) блоки и ориентирован по уровневой шкале общеевропейской компетенции владения иностранным / неродным языком на С1 - уровень профессионального владения.

Лингвистический блок, структурно находясь внутри тематического блока, вбирает в себя 15 рубрик и по содержанию связан с такими отраслями лингвистической науки, как стилистика и теория текста. Теория текста и стилистика прямо и непосредственно связаны с функционально-коммуникативными характеристиками языка. Этим обусловлен наш подход к отбору языковых тем для функционально-коммуникативного учебного пособия по русскому языку для будущих учителей-предметников.

Функционально-коммуникативная методика в практической части пособия реализуется через текстоцентрический принцип, предполагающий осмысливание учебного текста как коммуникативно-речевого произведения и обеспечивающий благодаря своим дидактическим характеристикам целостность системы языкового обучения и целостность процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Ведущий характер текстоцентрического принципа при отборе содержания и структуры пособия предопределил и актуализацию соответственно системы *дотекстовых, текстовых и послетекстовых* заданий.

Упражнения, представленные в комплексе дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, носят лексико-грамматический и коммуникативно-речевой характер и направлены на накопление лексики, актуальной в соответствующих сферах общения, а также выработку коммуникативных и профессионально-коммуникативных умений и навыков.

Работа с текстом в настоящем пособии построена на системной подаче заданий на *4 вида речевой деятельности* (слушание, говорение, чтение, письмо), которые реализуются через использование активно-творческих методов и приемов, как-то: *групповая работа* (ролевая игра, дискуссии, составление мультимедийных презентаций и т.д.); *работа в парах* (выполнение парной работы и ее взаимооценка); *работа с несплошным текстом, иллюстративным материалом; риторическая разминка; кейс-метод; проектные задания; составление*

алгоритмов, кластеров, интеллект-карт, диаграмм Венна и др.; работа над ситуативными заданиями, работа над заданиями на рефлексию; различные коммуникативные тренинги и др.

Разработка и апробация компетентностно-коммуникативного направления в рамках проекта показали, что единое лингвометодическое целое компетентностного и коммуникативного подходов обладает потенциалом окачества языковой подготовки, конструктивного решения стратегически важной сегодня проблемы формирования *функциональной грамотности* личности. Функциональная грамотность предусматривает умение комплексно использовать знания о нормах и способах общения в единстве с имеющимися лингвистическими знаниями и речевыми умениями, а также оперативность и продуктивность, эффективность и гибкость общения. Функциональная грамотность личности сегодня - востребованная категория, атрибутивный признак личности, один из определяющих базовых факторов, способствующий активности людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности.

Под *функциональной грамотностью* понимается «овладение системой ключевых компетенций, позволяющих эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно их использовать в процессе социальной адаптации» [11, с. 10].

Функциональная грамотность, как показывает обзор научной литературы [12; 13 и др.] и наши наблюдения, состоит из *интегративных* (читательская, информационная, коммуникативная, социальная) и *предметных* (языковая, литературная, математическая, естественнонаучная) компонентов, при этом предметные компоненты представляют собой способность решать проблемы, возникающие в окружающей действительности, *средствами предмета*.

Поскольку в нашем случае речь идет о преподавании русского языка как неродного будущим учителям-предметникам, то актуализируются все интегративные компоненты, а также языковой, частично литературный из предметных компонентов.

В подтверждение вышесказанного можно привести несколько примеров заданий и упражнений из рассмотренного выше учебного пособия, направленных, в том числе на развитие функциональной грамотности обучающихся, развитие составляющих ее компонентов [9]: а) задание 3, с. 86: *Преобразуйте теоретические сведения, данные под рубрикой «Известно ли вам?», выбрав свой вариант переработки информации: 1) схема; 2) таблица; 3) простой план; б) задание 9, с.177: Прочитайте текст, озаглавьте его. По контексту или помощью словаря определите значение новых для вас слов. Укажите свое отношение к прочитанному. Составьте интеллект-карту к данному тексту. На основе подготовленной интеллект-карты выполните пересказ текста; в) задание 8, с.237: Составьте резюме текста «Условия ведения политического диалога» (зад. 5) в 5-ти предложениях, запишите его; г) задание 17, с.280: Разыграйте следующие ситуации. 1. Вы – студент I курса. Вам необходимо обратиться с просьбой: к ректору университета, директору института, заведующему кафедрой, преподавателю. 2. Вы – председатель профсоюзного комитета организации. К вам пришел: незнакомый мужчина / незнакомая женщина, незнакомый молодой человек / незнакомая девушка, руководитель организации, технический работник. Примите их. 3. Вы – работник акимата. Вам необходимо по телефону попросить: ● ветерана Великой Отечественной войны принять участие в празднике; ● ученого из университета выступить на научно-практической конференции; ● преподавателя вуза выступить с лекцией перед работниками акимата; ● руководителя предприятия оказать помощь в проведении городского мероприятия; д) задание 8, с.72-73: Прочитайте статью А.Р. Мухаметзянова «Роль семьи в жизни человека». Выделите ключевые слова текста. Выпишите основную мысль каждого абзаца. Опираясь на них, перескажите текст. Акцентируйте внимание на модели воспитания в вашей семье; е) задание 12, с.213: Предполагается, что вас скоро ожидает выступление в студенческом политическом клубе на тему «Красит ли место человека?». Составьте текст-рассуждение с элементами описания на указанную тему; ж) задание 9,*

с.212: Заполните таблицу «Глоссарий». Определите по словарю значение слова глоссарий. С двумя общественно-политическими терминами (на выбор) составьте предложения на трёх языках: русском, казахском, английском.

Таким образом, функциональная грамотность, ее составляющие, их становление имеют достаточную представленность в указанном учебном пособии, и, как показывает наша собственная практика преподавания, развитие функциональной грамотности свидетельствует одновременно об эффективном развитии профессионально-коммуникативной компетентности и компетенции будущего педагога-предметника, что, в свою очередь, является убедительной демонстрацией дидактических возможностей компетентностно-коммуникативной лингводидактики.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. – 2009. – №2. – С. 26 – 32.
3. Зарыгин В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения: дис... канд. педаг. наук. – М., 2011. – 231с.
4. Акапьев В.Л., Немыкина Н.В., Немыкин Н.И. Роль компетентностного подхода в современном образовании // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (часть 7) – С. 1402-1406.
5. Родиков А.С. Компетентность как ведущий фактор успешности профессиональной деятельности в системе образования // Журнал «Историческая и социально-образовательная мысль». – 2015. – Т.7. №8. – С. 142 – 148.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и развитие / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 257– 258.
7. Антонова Е.С. Новый подход // Газета «Русский язык» издательского дома «Первое сентября». – 2004. – № 11.
8. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
9. Кажигалиева Г.А., Шаханова Р.А., Жумагулова Б.С., Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Функционально-коммуникативный курс русского языка. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. Г.А. Кажигалиевой, А.Д. Маймаковой. – Алматы: ИП «Балауса», 2019. – 448 с.
10. Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования // Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования: Сборник. – Астана, 2018. – С. 133 – 197.
11. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.
12. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
13. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Л.Ю. Панариной, И.В. Сорокиной, О.А. Смагиной, Е.А. Зайцевой. – Самара: СИПКРО, 2019. – 68 с.

Казаринова Надежда Васильевна,
канд. филос. наук, доцент кафедры социологии и политологии,
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»,
г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: NVKazarinova@mail.ru

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются различные концептуальные подходы к межличностной коммуникации, с точки зрения использования их авторами моделей времени – линейной, циклической, динамической нелинейной. Признание времени фундаментальным фактором и качественной характеристикой межличностной коммуникации позволяет раскрыть темпоральные характеристики общения, такие как ритм, темп, направленность, и то, как они влияют на повседневные представления и коммуникативные практики людей, а также на эффективность управления межличностной коммуникацией.

Ключевые слова: межличностная компетентность, модели времени, межличностная коммуникация, теории коммуникации.

Kazarinova Nadezhda Vasilievna,
Cand. of Phil. Sciences, Associate Professor
of the Department of Sociology and Political Science,
Saint Petersburg Electrotechnical University “LETI” (ETU),
Saint Petersburg, Russia

INTERPERSONAL COMPETENCE: TEMPORAL CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION

Abstract. Different conceptual approaches to interpersonal communication are considered in terms of time models - linear, cyclic, dynamic nonlinear. The recognition of time as a fundamental factor and a qualitative characteristic of interpersonal communication reveals temporal characteristics of communication, such as rhythm, pace, direction, and how they affect both everyday conceptions and communicative practices and the effectiveness of interpersonal communication management.

Key words: interpersonal competence, time models, interpersonal communication, theories of communication

Все концепции и теории межличностной коммуникации проблематизируют те или иные временные аспекты отношений между людьми, обращаясь (в зависимости от методологических предпочтений) к линейной, циклической или нелинейной динамической моделям времени. Цель данной статьи – рассмотреть, как концептуализация модели времени раскрывается в коммуникативных практиках межличностного взаимодействия.

Циклическое время

Модель циклического времени, как известно, исходит из фундаментальности повторений, возвращающейся активности, привычек, поведенческих паттернов, психологического опыта и т. п. для организации социальной жизни. Повторяемость интеракций выступает важнейшей структурной детерминантой межличностной коммуникации как своеобразный стабилизатор порядка межличностного взаимодействия на основе привыкания и приспособления партнеров друг к другу. Сложившиеся межличностные отношения служат одним из средств снижения неопределенности мира и непредсказуемости поведения людей, создают

эффекты устойчивости и возможности прогнозирования [1, с. 153]. О. Фишер, выделявший повторяемость как одну из первичных характеристик межличностной коммуникации, полагал, что она является условием возникновения синхронности в интеракции. Синхронизация поведения партнеров по общению, по его мнению, является важнейшим условием улучшения коммуникативных навыков. В той степени, в какой паттерны межличностной коммуникации синхронизированы, отношения хорошо определены. Чем ниже уровень синхронности, тем менее ясным является определение отношений. На протяжении своей жизни по мере приобретения коммуникационного опыта человек учится создавать синхронизированные паттерны интеракции и распознавать, какие действия выпадают из этого паттерна [2, р. 173-174, 176.]. П. Вацлавик и его коллеги также рассматривали механизмы стабилизации отношений, в основе которых лежат временные факторы регулярности и повторяемости. «Если процесс не стабилизировался, большие вариации и излишняя громоздкость, не говоря уже о неэффективности переопределения отношений на каждом этапе обмена, приведут к выходу отношений из-под контроля и их распаду. <...> Можно предварительно объединить эти факторы в рамках понятия об ограничивающем эффекте коммуникации, который проявляется в том, что в коммуникационной последовательности каждый обмен сообщениями снижает количество возможных последующих ходов» [3, с. 165-167]. Безусловный практический интерес представляют ранние стадии общения для формирования паттерна взаимодействия. На это обратил внимание И. Гофман, который писал: «Похоже, в начале встречи индивиду легче сделать выбор относительно того, какую линию обхождения распространять на других присутствующих и какой требовать от них, чем менять принятую однажды линию, когда взаимодействие уже идет полным ходом» [4, с. 42]. И. Гофмана дополняет Е. Доценко: «В соответствии с принципом экономии раз найденное решение (отношение) имеет тенденцию использоваться с большей вероятностью, чем какие-либо иные. <...> Возможно, поэтому особую роль в отношениях людей играет начальный этап – первая встреча и/или несколько встреч (своего рода рождение и младенчество их отношений). В консультативной практике был обнаружен следующий феномен. Последовательность действий, совершаемых во время знакомства (исполненный или изобретенный только что сценарий) в значительной степени задает ведущий сценарий последующих межличностных событий» [1, с. 152-153]. Кто первым пошел на контакт, по какому поводу произошло знакомство и какие темы разговоров преобладали, кто управлял развитием отношений и решением возникавших проблем, каков темп развития отношений (сближение, перерывы, отдаления) – эти структурные аспекты межличностной коммуникации постепенно задают способы решения возникающих затруднений.

Линейное время

Модель линейного времени, исходящая из представления о континууме прошлое-настоящее-будущее, акцентирует необратимость и непрерывность, последовательность и накопление осуществляемых человеком действий. Эта модель использована в ряде концепций этапов (стадий) развития межличностной коммуникации. Так, согласно теории, разработанной Чарлзом Бергером и его коллегами, существенным условием поддержания стабильных отношений является уровень знания и понимания себя и других, или, говоря иначе, снижение неопределенности. Авторы выделили серию действий и эмоциональных состояний, связанных с начальными интеракциями, и связь этих элементов со снижением неопределенности. В частности, ими отмечены следующие зависимости:

1. Вербальная коммуникация связана со снижением неопределенности спиралеобразно: вербальный обмен снижает уровень неопределенности, что, в свою очередь, ведет к возрастанию объема вербальной коммуникации.

2. Высокий уровень неопределенности побуждает коммуникаторов искать информацию друг о друге. По мере накопления такой информации активность по ее поиску снижается.

3. Высокий уровень неопределенности снижает интимность коммуникации. Низкий уровень неопределенности повышает уровень интимности.

4. Высокий уровень неопределенности повышает ценность взаимности в самораскрытии. Низкому уровню неопределенности соответствует низкий уровень взаимности.

5. Сходство между партнерами снижает неопределенность, отсутствие сходства увеличивает неопределенность.

6. Высокий уровень неопределенности снижает привлекательность партнера. Снижение уровня неопределенности усиливает его привлекательность.

7. Снижение уровня неопределенности усиливает сходную невербальную экспрессивность [5, ch.10].

Объяснительные возможности модели линейного времени использованы также в концепции межличностной привязанности (приверженности, преданности) (interpersonal commitment). Привязанность в близких отношениях обычно определяют, как намерение сохранять отношения в обозримом будущем. Двумя важнейшими ее индикаторами выступают продолжительность отношений и намерение партнеров оставаться вместе или разойтись. Решение о том, будут ли, при каких условиях и как отношения продолжаться, зависит от различных факторов. Как отмечают Адамс и Джонс, индивиды намерены сохранять отношения в силу (1) личной взаимной привлекательности партнеров; (2) приверженности определенным моральным ценностям, религиозным убеждениям и/или социальным обычаям; (3) озабоченности потенциальными финансовыми, эмоциональными и/или психологическими издержками, которые они могут понести, если отношения прекратятся. В своем наиболее негативном проявлении последний фактор ощущается как чувство «загнанности в ловушку». Этих трех аспектов достаточно, чтобы объяснить многообразные причины, приводимые индивидами в пользу того, чтобы остаться в близких отношениях или поддерживать их [6, p. 16].

Нелинейное время

Разнообразие ситуаций межличностной коммуникации стимулировало интерес к динамической нелинейной модели социальных изменений. В отличие от линейно-поступательной и циклической нелинейная модель делает акцент не столько на траектории изменения (будь это замкнутый круг или стрела), сколько на проблеме выбора последующего пути. Она исходит из существования ряда критических поворотных точек, в которых происходит переход от одной фазы развития к другой, причем его вектор может меняться, поскольку существует множество возможностей, альтернатив и вариантов развития. Тем самым, хотя в данной модели важнейшей составляющей признается свободная целеполагающая деятельность, степень этой свободы различна в разных точках и фазах развития. Точно предусмотреть действия людей нельзя в принципе: в одних и тех же условиях два разных человека могут принимать совершенно разные решения. Отсюда неоднозначность и неопределенность возможных продолжений процесса развития. Даже если на данном этапе развития восторжествовал какой-то один вариант, закрывший другие альтернативы, в другой фазе, когда условия и сам вектор развития изменяется, несостоявшиеся альтернативы могут осуществиться, хотя и в измененном виде. Тем самым кризис (или «точки бифуркации») рассматривается в данной модели как фундаментальное свойство процесса развития отношений. Среди ключевых положений этой модели отметим следующие.

Принцип чувствительности к первоначальным условиям: поведение нелинейной динамической системы не может быть предсказано на большом промежутке времени, поскольку мы никогда не обладаем информацией об исходных данных с предельной точностью. В результате даже незначительные изменения в первоначальных условиях могут приводить к расхождению траекторий в системе (так называемый «эффект бабочки»). Иначе говоря, даже кажущиеся незначительными события могут создавать большие проблемы для межличностных отношений. По этой же причине переходные периоды в отношениях трудны для одних и безболезненны для других.

Принцип самоорганизации: направление развития не предопределено заранее, но возникает из динамики развития самой системы. В межличностных отношениях примерами процессов самоорганизации могут служить серьезные кризисы, то есть события в жизни людей, которые принципиально влияют на развитие отношений, на оценку значения этих отношений для них и на то, как пары адаптируются к ним.

Принцип стабильности. Стабильность не означает отсутствие движения, напряжения или динамики, стабильность рассматривается как паттерн нормального поведения. Если пары переживают непрерывные периоды смены фаз, у них остается мало сил на что-либо еще, кроме как ведения постоянных переговоров относительно отношений.

Получившая в последние годы чрезвычайную популярность теория, которая реализует нелинейную модель времени, – это теория диалектики отношений Лесли Бакстер. Согласно этой теории, любым отношениям присуща напряженность между противоречащими друг другу импульсами (порывами, побуждениями). Диалектическая напряженность и то, как мы реагируем на нее, определяют динамику отношений, их изменение во времени и в разных обстоятельствах. Л. Бакстер выделяет три основных группы противоречий: автономия – объединение (*autonomy – connection*), предсказуемость – новизна (*predictability – novelty*), открытость – закрытость (*openness – closedness*). Базовой линией этих диалектических противоречий является то, что обе потребности являются естественными и обе должны быть удовлетворены. Однако в каждый конкретный момент времени один из полюсов доминирует над другим. Характер отношений между партнерами описывается состоянием напряженности во всех трех группах оппозиций одновременно [7, р. 257-273]. Как управлять диалектикой отношений и как поддерживать здоровые отношения? По мнению Л. Бакстер, существуют четыре основных стратегии поведения.

Отрицание (denial). Некоторые пары управляют напряженностью с помощью выбора, который удовлетворяет какой-то потребности, игнорируя или отрицая противоположную.

Отделение (separation). Используя эту стратегию, пары пытаются соединить противоречащие желания, удовлетворяя каждое в отдельных ситуациях или сферах жизни взаимоотношений. Скажем, кто-то открыто обсуждает свои личные семейные проблемы, но не рассказывает о проблемах на работе.

Нейтрализация. Следуя третьей стратегии, индивиды стремятся удовлетворить обе потребности в какой-то степени, но ни одну из них полностью. Скажем, друзья обмениваются высказываниями по тому или иному поводу, между ними нет запретных тем и в то же время нет тем, которые бы они обсуждали глубоко.

Рефрейминг. Рефрейминг – наиболее сложная реакция на диалектическое напряжение, что объясняет, почему она используется реже всего. Согласно Бакстер, рефрейминг это «перцептивная трансформация, когда противоположности не воспринимаются как отрицающие друг друга» [7, р. 270].

Наличие или интенсивность диалектических противоречий, по-видимому, не имеет заметного воздействия на удовлетворенность партнеров отношениями. Однако на удовлетворенность влияет то, как партнеры реагируют на диалектическое напряжение. Стратегия отрицания не является удовлетворительным ответом на противоречие стабильность/изменчивость или автономия/связь. Многие пары не удовлетворены отделением в качестве реакции на диалектику открытость/закрытость. Рефрейминг мог быть наиболее удовлетворяющей реакцией, поскольку он снимает противоречие между разными потребностями. Однако мало людей сообщают об использовании этой сложной креативной стратегии.

Таким образом, используемые в теории межличностной коммуникации модели времени дополняют друг друга, вступают в диалог друг с другом при объяснении и описании направления и характера развития личных отношений между людьми.

Список литературы:

1. Доценко Е. Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. – Тюмень: ТОГИРРО, 1998. – 202 с.
2. Fisher A.B., Adams K.L. Interpersonal communication. Pragmatics of Human Relationships. – Sec. ed. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1994. – 462 p.
3. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 300 с.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 304 с.
5. Griffin Em. A First Look at Communication Theory. – 4-th Ed. – McCraw-Hill companies, 2000. – 543 p.
6. Adams J. M., Jones W.H. Interpersonal Commitment in Historical Perspective // Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability. – Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. – P. 3–33.
7. Baxter L.A. A dialectical perspective on communication strategies in relationship development // Duck S. (Ed.). Handbook of Personal Relationships. – 1988. – P. 257–273.

Касенова Айнур Кадырахметовна,
магистр пед. наук, учитель СОШ №20, с. Отеген-батыр,
Илийский район, Алматинская область, Республика Казахстан,
e-mail: Aynur.kasenova.73@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация. В обучении русского языка, направленном на развитие коммуникативной компетенции учащихся, важным является процесс овладения различными средствами коммуникации: письмом, чтением, слушанием и говорением, то есть владение языком, что предполагает не только лингвистические знания норм, но и умение использовать их в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения. Также важно уметь применять наиболее эффективные приемы, методы, технологии, которые повысят культуру общения, повысят качество знаний, то есть будут способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: концепция, коммуникация, компетенция, формирование коммуникативной компетенции, эффективные технологии.

Kasenova Ainur Kadyrakhmetovna,
Master of Education, teacher of secondary school No. 20,
Otegen Batyr village, Ili district, Almaty region, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF 5-9 CLASSES OF A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL IN THE PROCESS OF TEACHING THEIR RUSSIAN LANGUAGE AS A NONGENEAL

Abstract. In teaching the Russian language, aimed at developing the communicative competence of students, the process of mastering various means of communication is important: writing, reading, listening and speaking, that is, language proficiency, which involves not only linguistic knowledge of

norms, but also the ability to use them in accordance with the context, the situation and the purpose of communication. It is also important to be able to apply the most effective techniques, methods, technologies that will enhance the culture of communication, improve the quality of knowledge, that is, will contribute to the successful formation of the communicative competence of students.

Key words: concept, communication, competence, the formation of communicative competence, effective technologies.

Теория, методика и технология обучения языковым дисциплинам в средних и высших учебных заведениях - сложнейшая отрасль среди гуманитарных наук, которая основана на общей методологии, обусловленной тенденциями развития науки в целом, в том числе и таких фундаментальных наук как философия образования, возрастная психология, общая педагогика.

Бурное расширение сферы образования и изменение ее статуса в XX-ом веке сопровождалось обострением проблем в этой области, что позволило некоторым исследователям сделать вывод о мировом кризисе образования.

С переходом к информационному сообществу, в котором приоритетными являются информация и знания, проблемы выхода из кризиса, экономического, политического, военного и, главное, из духовного, обострились. Выход из кризиса следует искать не только в политической или экономической сферах, но и в системе образования, наряду с широкими возможностями мировой дипломатии. Приоритетом поиска должно стать сближение систем образования, науки, воспитания востока и запада.

Евразийский характер казахстанского развития означает, что Казахстан вбирает в себя достижения и лучшие моменты западной цивилизации, а именно уровень ее техники, технологии, социально-политического, демократического развития. И в то же время, сохраняются особенности, связанные с восточным типом мышления, восточной мудростью и восточным способом отношения к миру. Тем не менее, остается малоизученной специфика и соотношение этого сочетания, а также их отражение в казахстанской образовательной системе. В поисках предупреждения кризисных явлений, сохранения единства социума в стране важное значение имеет взвешенная языковая политика лидера нации. В речи экс-президента Н.А. Назарбаева на юбилейной XX сессии Ассамблеи народа Казахстана «Стратегия 2050»: один народ - одна страна - одна судьба» прозвучала важная для лингвистов мысль: «В нашей стране ни один этнос не утратил своего языка, мы бережно храним и создаем все возможности для развития культуры даже самых маленьких этнических групп: ассирийцев, лакцев и многих др. Казахская земля объединила более 100 этносов. Конечно, чтобы все это этническое многообразие стало единой нацией, нужен хороший цемент. И сегодня главным фактором, цементирующим нацию, является казахский язык - язык государства» [1].

На современном этапе Казахстан переживает реформу образовательной системы, обусловленную стремлением соответствовать тенденциям мирового развития, что позволяет говорить о коренных преобразованиях по всем направлениям: качестве подготовки специалистов, развитии инновационного образования и т.п. Наблюдается активный поиск перспективных направлений развития системы образования. Основные изменения в языке и общении являются отражением общественных реформ и преобразований, ибо подавляющее большинство изменений в языке связано с изменениями в обществе. Практика обучения русскому языку как неродному, определяя оптимальные пути реализации поставленных задач, обогащает опыт работы в этом направлении, основываясь на достижениях теоретических наук: лингвистической, психолингвистической, психологической, педагогической.

Формирование и развитие русской речи предполагает проектирование специальной модели обучения во взаимодействии таких ее аспектов, как:

1) *нормативный* - соблюдение в устных и письменных высказываниях языковых норм (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных);

2) *коммуникативный* - владение разными видами речевой деятельности, умениями предварительного восприятия, репродукции, трансформации русскоязычных текстов и создания собственных высказываний с учетом условий и задач общения;

3) *этический* - учет правил речевого поведения, основанных на нормах морали и национально-культурных традициях народа-носителя изучаемого языка [2, с. 77].

Наряду с формированием языковой, речевой и культурологической компетенции, у учащихся важно формирование *коммуникативной компетенции*, способствующей пониманию художественных текстов, произведений устного народного творчества, в которых ярко отражается характерный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей. В национально-культурном колорите языка, как когнитивной памяти народа отражается опыт его многовековых раздумий и наблюдений, духовные ценности и традиции. Чтобы понять культурные концепты народного творчества, необходимо научиться понимать содержащийся в нем особый глубокий смысл, сформировавшийся многими поколениями. Еще В. фон Гумбольдт пытался постичь индивидуальное национальное своеобразие людей, исходя из того, что в каждом языке содержится особый глубокий смысл, нарабатанный веками данным народом. В каждом слове, по утверждению Гумбольдта, отражается «внутреннее языковое сознание нации» [3, с. 38].

Важным в практике обучения является факт, что текст есть продукт мыслительной деятельности человека: именно в тексте проявляется взаимосвязь языка и мышления. Даже восприятие текста имеет отношение к элементарному психическому процессу как понимание. Без определения того, как соотносится явление языковой коммуникации с мышлением, невозможно понять процесс текстообразования [4].

Развитие коммуникативной компетенции учащихся средней общеобразовательной школы является актуальной проблемой, стоящей не только перед педагогической наукой и практикой, но и перед обществом, так как ее развитие во многом определяется ценностной позицией и развитием творческого потенциала личности учащегося, способной к адекватному поведению в сфере вербальной коммуникации.

Нами выполнен системный анализ трудов отечественных и зарубежных авторов (казахстанских, российских, американских, болгарских [5; 6; 7; 8]), посвященных вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, использованию интерактивных образовательных технологий на уроках, включая интерактивные средства наглядности, направленные на формирование коммуникативной компетенции учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы при обучении русскому языку как неродному.

В ходе исследования нами было выявлено, что:

1. Изучение русского языка во взаимосвязи и взаимозависимости единиц различных языковых уровней создает условия для совершенствования устной и письменной речи учащихся и эффективного формирования коммуникативной компетенции.

2. Коммуникативная компетенция при использовании современных педагогических технологий характеризует сформированную способность учащихся к успешной коммуникации на основе приобретенной совокупности необходимых и достаточных личностных качеств, знаний и умений.

3. Методика формирования коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы обеспечивает целенаправленный поэтапный переход на качественно более высокий уровень развития у школьников коммуникативной компетенции.

В ходе выполнения исследования нами достигнуты следующие результаты:

1. На основе анализа педагогической, психологической, методической литературы и нормативных документов по теме исследования теоретически обоснован компетентностный подход в формировании коммуникативной компетенции у учащихся.

2. Осуществлен анализ состояния учебно-языковых и речевых знаний и умений учащихся 5-9 классов на констатирующем этапе.

3. Рассмотрены основные школьные учебно-методические комплексы с целью установления, насколько эффективно решаются методические задачи теоретического и практического материалов в учебниках, а также их возможности в формировании коммуникативной компетенции у учащихся.

4. Разработана и описана методическая система формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку учащихся 5-9 классов;

5. В ходе проведения обучающего эксперимента была проверена эффективность предлагаемой программы обучения, обработаны и методически интерпретированы его результаты.

6. Обоснована необходимость использования разработанной методической системы для активизации познавательной деятельности учащихся средних классов (5-9). Такое обоснование построено на психолого-педагогических предпосылках и обусловлено:

- необходимостью своевременного контроля за учебными действиями каждого учащегося в ходе выполнения учебных заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности;

- необходимостью повышения эффективности учебного процесса, связанного с формированием коммуникативной компетенции;

- повышенным интересом учащихся к новой системе заданий и упражнений (в том числе дидактический материал) и поиском путей ее использования для достижения учебных целей.

Мы убеждены, что цель исследования достигнута, так как разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка как неродного.

В аспекте достижения поставленной цели нам удалось подтвердить выдвинутую гипотезу: доказано, что активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка с целью формирования коммуникативной компетенции эффективно, если:

- учителем осознается необходимость выбора коммуникативно-деятельностной стратегии обучения русскому языку в 5-9 классах общеобразовательной школы;

- усовершенствована форма предъявления дидактического материала (ориентирование его на интерактивные технологии);

- разработана и апробирована методическая система, обеспечивающая целенаправленный поэтапный процесс качественных преобразований всех компонентов коммуникативной компетенции у школьников и переход на более высокий уровень их сформированности.

На основе этих достижений были разработаны для активизации познавательной деятельности учащихся интерактивные образовательные комплексы для 5 и 6 классов. Наша авторская программа «Использование дидактических материалов на уроках русского языка в рамках обновленной программы образования» отмечена Дипломом I степени в Республиканском конкурсе на лучшую авторскую работу, в основе которой комплексы упражнений, направленных на дальнейшее развитие и совершенствование коммуникативной компетенции учащихся 7-9 классов.

Наше исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования коммуникативной компетенции учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы при обучении русскому языку как неродному. Но показано, что методический подход, основанный на использовании системы интерактивных обучающих комплексов, является перспективным. В ходе активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка повысилось качество знаний учащихся, уровень мотивированности их учебной деятельности, уровень коммуникативной компетенции учащихся.

В перспективе необходимы дальнейшие исследования по разработке методической системы, направленной на формирование коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы при обучении русскому языку как неродному.

Список литературы:

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента РК народу Казахстана // Казахстанская правда от 1.03.2007.
2. Бадагулова Г.М. Номинативная деятельность в условиях межкультурной коммуникации и билингвизма // Болгарская русистика. – 2011. – № 3. – С. 37 – 43.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных способностей // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1996. – С. 230 – 246.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 2019. – 212 с.
5. Майгелдиева Ш.М. Интенсификация процесса обучения неродному языку при интегративном подходе // Вестник ИГУ. – № 18 (1). – 2017. – С. 81 – 87.
6. Сотова И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка: автореф. ... канд. пед. наук 13.00.02. – М., 2008. – 45 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 2017. – 178 с.
8. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 2014. – 280 с.

Мороз Татьяна Ивановна,

канд. пед. наук, доцент,
ректор ГУО «Минский городской институт развития образования»,
профессор кафедры психологии и предметных методик,
г. Минск, Республика Беларусь,
e-mail: morozti@minsk.edu.by

ИЗУЧЕНИЕ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с изменением подходов в преподавании филологических дисциплин в школе. Формирование национально-культурной идентичности учащихся в процессе преподавания белорусского языка и литературы в учреждениях образования Беларуси является одним из ключевых направлений. Оптимизация языкового и литературного образования рассматривается как реализация актуальных потребностей белорусского общества, так как на современном этапе его развития особое значение приобретает возрождение духовного начала – белорусского этноса, его национальной самобытной культуры.

Ключевые слова: белорусская национальная культура, ценности, концепт, культурный код, идентичность, аксиология, национально-культурная компетентность, этнокультурное развитие личности, этническое самосознание, аксиологический, культурологический, культуротворческий, этнопедагогический, компетентностный подходы.

Maroz Tatsiana Ivanovna,

Cand. of Pedagog. Sciences, Associated Professor, Rector
GUO «Minsk Institute for Development of Education»,
Professor of Psychology and Methods of teaching,
Minsk, Republic of Belarus

STUDYING THE BELARUSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Abstract. The article deals with the main issues related to changing approaches to teaching philological subjects at school. The formation of national and cultural identity of students in the process of teaching the Belarusian language and literature in educational institutions of Belarus is one of the key areas. The optimization of linguistic and literary education is considered as the realization of actual needs of Belarusian society because at the modern stage of its development the revival of the spiritual beginning – Belarusian ethnic group, its national distinctive culture - is of particular significance.

Key words: belarusian national culture, values, concept, cultural code, identity, axiology, national-cultural competence, ethnic and cultural development of the individual, ethnic identity, axiological, cultural, competence approach.

Белорусский язык и литература – важные гуманитарные дисциплины, формирующие мировоззрение обучающихся и обладающие большим воспитательным потенциалом. Они отображают этноэстетический феномен белорусского народа, историческое развитие нации, менталитет и психологию народа нашей страны, культурное богатство мифологии, фольклора и народной культуры. Основные направления модернизации филологического образования полностью связаны с актуальными тенденциями и изменениями в сфере образования.

Современное общество – мобильное, информационное, живет во время расширения системы массовых коммуникаций, в период очередного технического и технологического влияния на личность человека.

Меняется образ жизни, общения, мышления. Совсем другое значение в жизни современного человека приобретает языковое и литературное образование, вообще художественная литература.

Обращение к проблеме формирования национально-культурной идентичности обусловлено процессами глобализации, современной социокультурной ситуацией в мире и нашей стране, а это вынуждает искать новые пути взаимодействия с молодёжью.

В связи с этим оптимизация языкового и литературного образования рассматривается в первую очередь как реализация актуальных потребностей белорусского общества, так как на современном этапе его развития особое значение приобретает возрождение духовного начала – белорусского этноса, его национальной самобытной культуры.

Содержание образования (особенно художественно-эстетических и гуманитарных предметов) в контексте культурологической парадигмы должно подготовить учащихся к жизни в современном технократическом обществе, сформировать национально-культурную идентичность, успешно социализировать, а значит накопить у учащихся не только определенный объём знаний по учебным предметам, но и в большей мере расширить диапазон их применения, т. е. воспитать человека культурного, с определенными предметными и ключевыми компетенциями. Среди которых, отмечено в новых программах по белорусскому языку и литературе, при их изучении, ценностно-мировоззренческая, культурологическая и культуротворческая компетенции в свете обозначенной проблемы, являются одними из самых важных.

Эти требования также нашли отражение в новых образовательных стандартах, принятых в нашей стране в 2018 году.

В обновлённых программах по белорусской литературе отмечено, что цель литературного образования сосредоточена на приобщении учащихся к искусству слова в контексте духовной и социально-исторической жизни народа и в результате - формирования на этой основе художественного мышления, эстетических чувств, читательской и речевой культуры, воспитание человека с глубоким гуманистическим и демократическим мировоззрением, развитым

чувством национального и личного самоуважения, патриота, преданного общечеловеческим идеалам.

Литературное художественное произведение – сложный национально-культурный эстетический концепт, в котором переплетены и сама культура, и социум, и психология человека, его язык, мировосприятие, философия жизни. Изучение и эстетическое восприятие литературных произведений – сложный и многогранный процесс, который на современном этапе развития технократического общества с его «мозаичной культурой» (А. Моль) и «клиповым мышлением» реализовать в образовательном процессе качественно довольно трудно.

В Беларуси эта проблема обостряется еще и тем, что большое количество взрослых людей и детей не пользуется белорусским языком в повседневной жизни, почти не читает произведения разных жанров национальной художественной литературы в своё свободное время.

По результатам республиканского исследования «Современное состояние и тенденции развития детского чтения в Республике Беларусь», которое проводилось Национальной библиотекой Беларуси в 2012 году (ситуация в 2020 году в лучшую сторону значительно не изменилась), можно констатировать следующее, что 81,8% современных подростков заменяют литературу другими источниками информации – телевидением и интернетом; 21,7% опрошенных считают белорусский язык родным для себя, 10,3% и русский, и белорусский язык считают родным; 50,9% разговаривают на белорусском редко, а 17,9 % вообще не разговаривают; 51,4% читают мало на белорусском, а 32,9% - вообще не читают произведения на белорусском языке [1, с. 49 - 51].

Отсюда следует, белорусский язык не является основным в некоторых белорусских семьях ни в общении, ни в выборе произведений для чтения, а это значит – довольно ограниченный лексический запас у детей, который не в полной мере позволяет понять смысл прочитанного, почувствовать самобытность языка, его «народный дух», принять материальную и духовную культуру (по В. Гумбольдту), а также тонкость и красоту мышления белорусских писателей-художников слова, специфические черты национальной ментальности.

По мнению исследователей, с которым можно согласиться, обеспечить включение нашей молодёжи в мир национальной и мировой культуры могут учреждения образования, библиотеки, театры. Учреждение образования всей своей деятельностью должно выступать в качестве социокультурного центра региона/микрорайона [2; 3].

О главном значении национального языка в жизни человека неоднократно писали философы и классики национальных культур, Беларусь не исключение, об этом говорили классики белорусской литературы Ф. Скорина, Ф. Богусевич, М. Богданович, Цётка, Янка Купала, Якуб Колас и др.

Ученые-педагоги ищут новые оптимальные подходы к организации учебного процесса именно с позиций актуальности знаний.

И.Л. Шевлякова-Борзенко обращает внимание на общие тенденции в сфере модернизации системы образования в странах постсоветского пространства и дальнего зарубежья, которые затронули «преодоление предметной изолированности (ориентированность не просто на многоуровневную реализацию межпредметных связей, а на интеграцию содержания различных учебных предметов и образовательных направлений)» [4, с. 3].

В проектах предметных концепций «Русский язык» (V - XI классы) и «Белорусская литература» (V - XI классы) обозначены современные подходы к обучению белорусскому языку и литературе: компетентностный, системно-функциональный, коммуникативно-деятельностный, лингвокультурологический, социокультурный, культуротворческий подходы.

Там же обращается внимание на необходимость формирования у учащихся литературной, ценностно-мировоззренческой, речевой, коммуникативной и риторической, культуротворческой, лингвокультурологической и социокультурной компетенций.

Несомненно, что на этапе допрофильной подготовки нужно подготовить ученика к объективному видению своих собственных достижений и пониманию, что нужно стремиться их развивать и впредь.

Важное значение в указанной теме приобретают компетентностный и культурологический подходы. Последний позволяет направить внимание организаторов образовательного процесса на очень важные и все более актуальные аспекты непрерывного образования: гносеологический (познание Вселенной), проксеологический (преобразование мира), аксиологический (жизненные смыслы и ценности). В целом образовательный процесс надо рассматривать в социокультурном контексте.

Учреждение образования в рамках организации деятельности филологического и гуманитарного профилей будет выступать как социально-культурная среда, в которой можно будет организовать взаимодействие всех заинтересованных в развитии ее воспитательного потенциала: родителей, детей, педагогов, представителей системы дополнительного образования детей и молодёжи, учреждений высшего образования и др. для профессионального самоопределения, а также пропаганды белорусской культуры, формирования национально-культурной идентичности, межкультурного диалога.

Исследователи отмечают, что всё чаще в качестве типа межкультурного взаимодействия предлагается полилог или полифония культурных традиций, которые оказывают ценностно-информационное воздействие на большинство участников социокультурных отношений. Благодаря этому достигается адекватное восприятие и понимание другого человека, а также сохраняется собственная культурная идентичность [2, с. 105].

Деятельность творческих коллективов, кружков, факультативные занятия – всё это на этапе допрофильной подготовки способствует достижению качественных личностных результатов в формировании своей национально-культурной идентичности. Но, на наш взгляд, не менее важное значение имеют и академические достижения по истории, белорусскому языку и литературе, Отечественной и мировой художественной культуре и др.

Белорусский учёный М.А. Тычина в своей книге «Философия литературы. Белорусский вариант» говорит о том, что: «Белорусская национальная культура в классический период своего развития имела четко выраженный “литературноцентрический” характер. Художественная литература в это время была поистине “нашим всем” и имела энциклопедическую всеохватность. В ней заявляли о своем присутствии история, география, этнография, народоведение, психология, философия, идеология, социология, лингвистика, фольклористика, мифология, этика и эстетика и т.д.

В соответствии с этой уникальной спецификой к числу основных функций художественной литературы относились и относятся познавательная-когнитивная, воспитательно-образовательная, эстетическая, морально-этическая, информационная, коммуникативная, игрово-развлекательная» (пер.с белор. автора статьи) [5, с. 200].

Современные программы по белорусской литературе включают темы, которые позволят в полной мере реализовать внутри- и межпредметные связи с предметами гуманитарного цикла [3, с. 138-142; 6; 7; 1].

Таким образом, использование основных положений компетентностного, культурологического, этнопедагогического подходов при организации учебного процесса на занятиях по белорусскому языку и литературе позволяет сформировать важные ключевые компетенции – коммуникации на родном языке, социальные и гражданские компетенции, знание культуры и выражение культурной принадлежности - необходимые образованному, культурному человеку на протяжении всей жизни и в профессиональной деятельности.

Для того, чтобы филологическое образование учащихся в полной мере соответствовало современным потребностям общества, учитель языка и литературы должен сам обладать метакомпетенциями: прочными знаниями по культурологии, истории, искусствоведению, психологии для решения главной задачи – обучения и воспитания современного ученика.

Список литературы:

1. Современное состояние и тенденции развития детского чтения в Республике Беларусь: по результатам республиканского исследования / Национальная библиотека Беларуси; составители: М.Г. Пшибытко, О.В. Гаврилович. – 2-е издание. – Минск: Национальная библиотека Беларуси, 2012. – 155 с.
2. Уладыкоўская Л.М. Фактар духоўнасці ў кантэксце дыялогу культур // Роднае слова. – 2009. – № 7. – С.104 – 106.
3. Мароз Т.І. Выкарыстанне інтэграваных факультатыўных курсаў у школьным выкладанні літаратуры // Літаратурная адукацыя ў Беларусі на сучасным этапе: новыя падыходы і тэндэнцыі: зб. навук. арт. / уклад. А.І. Бельскі; рэдкал.: Г.У. Пальчык і інш. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2008. – С.138 – 142;
4. Шаўлякова-Барзенка І.Л. Міжнародны вопыт ажыццяўлення літаратурнай адукацыі ў агульнаадукацыйнай школе // Веснік адукацыі. – 2015. – №6. – С. 3
5. Тычына М.А. Філасофія літаратуры. Беларускі варыянт. – Мн.: Беларуская навука, 2014. – 324 с.
6. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. Беларуская літаратура V – IX класы. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2017. – 116 с.
7. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. Беларуская літаратура X – XI класы. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2017. – 39 с.

Петвиашвили Нино Давидовна,
ассистент-профессор,
руководитель образовательной программы подготовки учителей,
факультет права, гуманитарных и социальных наук,
Европейский университет,
г. Тбилиси, Грузия,
e-mail: npetvi@gmail.com

«МОДЕЛЬ НОВОЙ ШКОЛЫ» – НОВЫЙ ПРОЕКТ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ГРУЗИИ

Аннотация. Внедрение «Модели новой школы» началось в 2019 году в 165 школах страны. На данный момент в нее включены 3,4 тысячи учеников и более трех тысяч педагогов. С 2020 года проект охватит уже около 300 школ, 96 тысяч учеников и 8 тысяч педагогов.

«Модель новой школы» - это реформа, процесс, который проходит в классе, где, опираясь на методологию экспертов, каждая школа создает свою, индивидуальную «модель школы».

Увеличилось и количество классов, которые включены в проект. Если до этого «Модель новой школы» касалась только учеников и педагогов 1-4 классов, то с февраля 2020 года к данному процессу подключились ученики и педагоги 5-9 классов 22 школ страны.

Для внедрения «Модели новой школы» запланировано включение образовательных ресурс-центров. В частности, созданы группы экспертов по регионам. 23 рабочие группы, укомплектованные экспертами по 14 предметам, будут работать на базе ресурс-центров. В группу также войдут и специалисты начальных ступеней, инклюзивного образования и дошкольного воспитания. Важную роль в осуществлении проекта играет техническое оснащение школ.

Ключевые слова: модель новой школы, конструктивизм, критический анализ, творческое мышление, школьная культура, комплексные задания.

Petviashvili Nino,
Assistant Professor,
Head of Educational Teacher Training Program,
Faculty of Law, Humanities and Social Sciences,
European University,
Tbilisi, Georgia

“NEW SCHOOL MODEL” – NEW PROJECT OF EDUCATION REFORM IN GEORGIA

Abstract. The implementation of the New School Model began in 2019 in 165 schools across the country. At the moment, 3.4 thousand students and more than three thousand teachers are included in it. From 2020, the project will cover about 300 schools, 96 thousand students and 8 thousand teachers.

The “New School Model” is a reform, a process that takes place in the classroom, where, based on the methodology of experts, each school creates its own, individual “school model”.

The number of classes that are included in the project has also increased. If before this “Model of a new school” concerned only students and teachers of grades 1-4, then since February 2020, students and teachers of grades 5-9 from 22 schools of the country have joined this process.

For the implementation of the “New School Model” it is planned to include educational resource centers. In particular, expert groups have been created by region. 23 working groups, staffed by experts in 14 subjects, will work on the basis of resource centers. The group will also include specialists in primary education, inclusive education and preschool education. The technical equipment of schools plays an important role in the implementation of the project.

Key words: new school model, constructivism, critical analysis, creative thinking, school culture, complex tasks.

Грузия в пределах реформы образования уже который год пытается идти в ногу со временем, соответствовать уровню 21-ого века, хотя это нелегко. На данном этапе мы перешли на новую ступень, которая подразумевает дать такие знания ученикам, которые им будут полезны в жизни, дать фундаментальные знания, помочь им в освоении учебного материала в такой степени, чтобы они могли связывать их с разными жизненными ситуациями, научить критическому анализу и творческому мышлению, научить жить, а школьную среду сделать гармоничной и безопасной.

«Модель новой школы» - значительная реформа для плановой системы образования. Ее цель - создать ориентированную просветительскую среду для людей, которая даст студентам знания и навыки, необходимые для сегодняшней реальности. Эта реформа внесла значительный вклад в систему образования [1; 2; 3; 4; 5]. Примечательно, что формат сложных заданий, планируемых по этой модели, очень удобно адаптирован и для дистанционного обучения.

«Модель новой школы» - это проект очередного этапа реформы, который недавно был запущен Министерством образования, науки, культуры и спорта и через 5 лет охватит все регионы Грузии. В него (проект) вовлечены первые-четвертые классы, однако проект планируется расширить до пятого-девятого классов с сентября 2020 года. Каждая школа включает в себя группу из четырех тренеров в течение семестра (эксперт по учебным программам, эксперт по технологиям, эксперт по лидерству, студент-специалист по образованию) и вместе с членами школьного сообщества заботится о повышении качества преподавания и преобразовании школьной культуры. Этот проект отличается от предыдущих проектов, с одной стороны, масштабом, с другой - концептуальными подходами, используемыми для достижения вышеуказанных целей.

В предыдущий период централизованные тренинги, дипломные экзамены, схема повышения квалификации учителей и сертифицированные учебники считались основными рычагами для внедрения национальной программы обучения и реформы образования. Только эти рычаги были направлены лишь на внешнюю мотивацию учителя, поэтому они не смогли полностью изменить ситуацию на уровне класса. В рамках «Модели новой школы» впервые появилась возможность для учителей напрямую говорить обо всех интересующих их вопросах в школе и в условиях сотрудничества, искать пути решения проблем, связанных с внедрением национальной учебной программы.

А) «Модель новой школы» - это проект, направленный на поддержку и помощь учителей, а не на наказание и поощрение. Неслучайно, что людей, отправляемых в школу, называют коучами, а не тренерами, наставниками или менторами. Коучинг относится к сотрудничеству равных профессионалов для достижения общей цели или решения проблемы, а не к наставничеству в стиле обучения, которое обычно имеет ограниченный эффект.

Б) Второе и очень важное обстоятельство: проект направлен на развитие школы как единой команды, а не на выявление небольшого количества элитных учителей. Основное внимание уделяется всем аспектам школьной культуры, а не какой-либо одной области (например, оценка, интерактивные методы и т. д.).

Работа ведется по четырем направлениям:

А) разработка школьных программ на основе конструктивистских принципов;

Б) использование технологий для облегчения общения и диверсификации учебного процесса;

В) поддержка правильного менеджмента в школе, ориентированного на поддержку учебного процесса;

Г) имплементация системы оценки, ориентированной на поддержку и помощь ученику.

Как уже упоминалось, «Модель новой школы» - это проект по внедрению национального учебного плана. Национальный учебный план - это документ, который определяет на уровне целей, что ученик должен знать, какими навыками должен владеть и какими ценностями должен руководствоваться. Эти цели являются общими и обязательными для всех школ в Грузии, но каждая школа должна определить свой собственный путь (выбрать темы, вопросы, сложные задания, ресурсы и т.д.) для достижения этих целей. Школьная программа - это документ, отражающий тот самый путь и образовательные услуги, которые конкретная школа создает и предлагает своим ученикам. Этот документ должен отражать магию школьного сообщества и должен постоянно развиваться.

Наши учителя не уступают своим зарубежным коллегам ни в творчестве, ни в опыте, у них просто нет культуры записи собственных практик и обмена ими с другими. Проект «Модель новой школы» посредством школьных программ заполнит этот пробел. Это, с одной стороны, будет способствовать профессиональному росту учителей, а с другой стороны, сделает школу единой командой.

Проект также требует, чтобы эти учебные планы были адаптированы к интересам и способностям учеников. Это гарантировано конструктивистскими принципами преподавания-обучения, на которых должен базироваться процесс преподавания-обучения.

Что означают эти принципы?

Всего пять положений, которые отличают современную образовательную парадигму от старой:

1. Активное обучение - обучение, которое стимулирует внутреннюю мотивацию ученика. Ученик превращает предоставленную информацию в знания только тогда, когда он активно вовлечен в творческие процессы;

2. Построить новые знания на основе предыдущих знаний учащегося, т.е. постепенно приводить учащегося к новым знаниям на основе знакомых условий;

3. Взаимосвязь и организация знаний - то есть формирование связей понятий в сознании студента, которые помогут ему интегрировать полученные знания в разные направления;

4. Умение учиться - понимать стратегии, которые учащийся использует в учебно-воспитательном процессе;

5. Три категории знаний: декларативное (Что означает?), процедурное (Как это сделать?) и условное (Как мне это применить?) - не только запоминание учебного материала, но и его глубокое понимание и связь с жизненным контекстом. С методологической точки зрения концептуальная сторона реформы образования будет сводиться к реализации этих пяти принципов в классе.

Учитывая текущую ситуацию, как это может стать реальностью?

«Модель новой школы» предлагает учителям рабочие инструменты, чтобы помочь им понять эти принципы и разработать школьные программы. Когда мы с оптимизмом смотрим на «Модель новой школы», мы надеемся на эффективность этих инструментов.

Документы, предлагаемые для пилотных школ, содержат очень подробные и четкие инструкции по следующим вопросам:

- Цели обучения и преподавания - с какой целью мы преподаем тот или иной предмет;
- Ресурсы - на основе какого материала я могу достичь поставленных целей;
- Методы обучения и стратегии - как достичь поставленных целей;
- Оценка - Как я могу оценить прогресс студентов в достижении поставленных целей?

Учителям также предлагается банк действий и сложных заданий, которые показывают им примеры конструктивистских принципов, реализованных в их классе. Эти инструменты были разработаны и испытаны в процессе пилотирования. Мы видели, что учителя могут легко воспринимать и использовать эти документы. Посмотрим, как их можно внедрить на системном уровне.

Второе направление - это технологии. В образовательном процессе учителям нужны технологии в двух направлениях - для эффективного общения друг с другом и для обогащения образовательного процесса разнообразными и интересными ресурсами. Поэтому проект предлагает два очень удобных приложения для учителей, одно из которых - в общении, а другое - поможет учителю создавать ресурсы. В частности: технический тренер поможет учителям освоить службы Office 365, в которых все учителя публичных школ уже зарегистрированы. С помощью Unicef был создан цифровой ресурс «Обучение через игру», который записан в т.н. буки.

Что касается третьего направления - лидерства, здесь главное, чтобы руководство школы было сосредоточено на поддержке учебного процесса. Контент и администрация должны формировать единое функциональное поле. Директор должен быть настоящим лидером, участвующим в разработке школьных программ.

И четвертое направление - создание поддерживающей системы оценивания. Планируется ежегодное оценивание: для всех учащихся четвертого, шестого и девятого классов во всех областях компетенции. Оценивание будет проводиться не для того, чтобы поставить балл, а для того, чтобы поставить диагноз (чтобы выяснить, на каком уровне школа в настоящее время с точки зрения успеваемости).

Этот тип теста уже проводился в 50 пилотных школах. Все ученики четвертого класса были проверены. Точно такой же тест будет проведен для учеников в течение одного года. Это покажет школьному сообществу, как далеко они продвинулись

Возникают вопросы: В каком случае проект будет считаться успешным? Каковы минимальные ожидания?

Этот вопрос можно разбить на этапы, то есть каких результатов мы ожидаем на уровне учащихся, на уровне учителей, на уровне школы и на уровне системы образования в целом. «Модель новой школы» будет считаться успешной, в том случае, если во всех школах будет

поощряться активность учащихся (выполнение комплексных заданий). В классе будут работать активные ученики и преподаватели-фасилитаторы.

У нас больше не должно быть учеников, которые не смогут понять инструкции и останутся «вне игры». По крайней мере, это означает, что каждый ребенок понимает, о чем его спрашивают. Все чувствуют себя равными. Каждый ученик имеет возможность говорить, объяснять, делиться своими творениями с другими. Термин «задняя парта» теряет свою актуальность, потому что сам процесс обучения похож на «круглый стол». Следовательно, доступ к образованию становится реальной концепцией.

Что касается учителей, основные изменения ожидаются здесь с точки зрения планирования и сотрудничества. На этом этапе большинство учителей планируют учебный процесс на основе учебника. Они также используют другие ресурсы, но при планировании руководствуются по-прежнему учебником. Если проект будет успешным, ситуация изменится. Сначала учитель сам себе задает вопрос: с какой целью я преподаю тот или иной предмет? Затем он выберет темы, проблемы, ресурсы, ключевые вопросы и сложные задания в соответствии с потребностями своих учеников. Учебник будет одним и не единственным ресурсом в процессе работы.

Этот тип плана, разработанный учителем, является учебной программой (курукулумом), развитие которой подчеркивается в проекте. Учитель планирует свой учебный план и делится им с другими коллегами. Это средство совершенствования педагогической практики для учителя.

Школьная программа должна стать документом, который объединяет школьное сообщество как команду. У всех членов школьного сообщества будет чувство принадлежности к нему. Школа становится академической и исследовательской ассоциацией, которая работает ежедневно и разрабатывает учебный план как способ достижения долгосрочных целей.

«Модель новой школы» исключает конкуренцию и наказание. Никто не сравнивает школы и никто не наказывает за низкие показатели. Министерство сосредоточится на оказании помощи школам, которые испытывают определенные трудности. В других случаях оно будет играть только роль наблюдателя.

В дополнение к проверке академического качества, о которой мы говорили выше, оценивание также включает изучение школьной культуры, т.е. будет изучаться атмосфера в школе. Для выявления изменений, таких как предметная оценка, ежегодно будет проводиться качественный опрос. Оценка должна показать, какие отношения имеют члены школьного сообщества, насколько они сотрудничают в процессе планирования, как сильно они заботятся об учениках, друг о друге и школе.

Министерство отвергло рычаги, которые препятствовали дальнейшему развитию системы. Примеры включают в себя: экзамены САТ, которые побуждают учителей и учеников на заучивание фактов. Краткосрочные результаты и показатели, которые затмили долгосрочные цели в процессе реализации. Особое внимание уделяется учебникам.

Эти рычаги были созданы в свое время для решения некоторых конкретных задач. Что изменилось? Разрабатываются школьные программы, для которых учебники становятся одним, а не единственным ресурсом. Учебный план ориентирован на долгосрочные цели, а не краткосрочные показатели. Оценочная система ориентирована на помощь и комплексные задания, а не на тесты.

Что касается проблем, существует много проблем различного масштаба, одна из которых заключается в том, что грузинская система образования не совсем адаптирована к подходам и принципам «Модели новой школы». Хотя были разные попытки, опыт которых, естественно, поможет осуществлению проекта.

Вторая, еще более важная проблема - это настроение общественности, точнее правильное информирование общественности. Долгое время говорили, что в системе образования что-то

нужно менять, однако никто не имеет четкого представления о том, какой должна быть хорошая школа и учебный процесс. Они по-прежнему анализируют недостатки школы, но все избегают целостного описания модели школы, которую они хотят.

«Модель новой школы» - это проект, который позволяет нам не только ограничивать себя анализом проблем, но и своими руками создать в нашей школе модель того, что является хорошей школой для нас и хорошим процессом обучения. Если школьное сообщество будет активно участвовать в творческих процессах, это неизбежно приведет к позитивным изменениям. Главное для всех членов школьного сообщества:

- Поверьте, что школа, в которой вы работаете, является вашей школой, и вы несете ответственность как за свои достижения, так и за недостатки;

- Поверьте, что все члены школьного сообщества могут и должны внести свой вклад в развитие и совершенствование школы (это не только прерогатива директора и администрации школы);

Нужно понять, что человеческое достоинство и отношения являются наиболее ценными. Именно они создают «социальный капитал», на котором должна основываться школа. Поэтому все изменения могут быть сделаны только в режиме заботы и сотрудничества (а не соревнования). Если это произойдет, то проект очень скоро достигнет ощутимого успеха.

Главная цель проекта - дать учащимся фундаментальные знания, помочь им в освоении учебного материала в такой степени, чтобы они могли связывать их с разными жизненными ситуациями, научить критическому анализу и творческому мышлению; а школьную среду сделать гармоничной и безопасной.

Список литературы:

1. Джакели Т. Модель новой школы – путь к лучшему будущему // Управление школой. Методический журнал. Грузия. – 2020. – №4. – С. 19 – 30.
2. Аптарашили И. Оценочная система, ориентированная на учащегося // Управление школой. Методический журнал. Грузия. – 2020. – №5. – С. 31 – 38.
3. Узнадзе Д. Психология ребенка. – Тбилиси, 2005.
4. Узнадзе Д. Общая психология. – Тбилиси: Сакартвелос мацне, 2006. – 413 с.
5. Джакели Т., Силагадзе Н. Курикулум – возможность усовершенствования педагогической практики. – Тбилиси: Фонд Inove, 2018.

Потапова Галина Николаевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Киевский национальный лингвистический университет,
г. Киев, Украина,
e-mail: galafros@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются инновационные приемы формирования фонетических компетенций студентов-инофонов в эпоху глобализации. Целью работы стало ознакомление с новыми приемами обучения, включающими логопедические приемы и приемы драматизации. Автор дает подробный анализ лингвометодических основ обучения РКИ, обращает особое внимание на неразрывность связи лингвистики и методики обучения, на связь теории и практики.

Ключевые слова: инновация, методы обучения, фонетика, логопедия, драма, языковая личность, билингвы.

Potapova Galina Nikolayevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kyiv National Linguistic University,
Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF PHONETIC COMPETENCIES OF FOREIGN STUDENTS IN THE GLOBALIZATION PERIOD

Abstract. This article discusses innovative techniques for the formation of phonetic competencies of foreign students in globalization period. The aim of the work was to familiarize with new teaching methods, including speech therapy methods and dramatization techniques. The author gives a detailed analysis of the linguistic and methodological foundations of teaching RCTs, pays special attention to the inextricability of the connection between *linguistics and* teaching methods, and the connection between theory and practice.

Key words: innovation, teaching methods, phonetics, speech therapy, drama, language personality, bilinguals.

Изучение иностранного языка в эпоху глобализации приобрело исключительно практическую ценность. Во времена существования СССР русский язык изучали в странах «социалистического содружества», изучали и в школах, и в вузах. На кафедрах русского языка практически во всех университетах Союза учились иностранцы, русский язык для которых был скорее средством расширения кругозора, чем необходимым условием получения высокооплачиваемой работы. При этом чаще всего такое обучение оплачивалось из фонда КПСС, то есть студенты-иностранцы бесплатно получали качественное образование на русском языке.

Кризис 90-х затронул и сферу обучения русскому как иностранному. Студентов, желающих освоить русский язык, стало в несколько десятков раз меньше. Желающие выучить русский язык или получить специальное образование на русском языке сегодня сами должны оплачивать учебу. При этом образование на русском языке серьезно конкурирует с образованием на английском, которое желающие могут получить порой за такие же деньги в Европе или Америке.

Можно было бы порассуждать о «великой русской культуре» и «загадочной русской душе», однако, как показывает практика, современная молодежь достаточно приземлена в своих интересах. Целью обучения становится коммуникативный – прикладной аспект языка. Иностраный язык, а порой и не один, нужен сегодня как средство получения высокооплачиваемой работы. Лингвистический же аспект становится факультативным, вспомогательным. Исходя из всего сказанного выше, приходим к выводу, что цели, которые ставят перед собой современные студенты диктуют преподавателю выбор методов обучения, средств формирования умений и навыков. Таким образом, требования студентов формируют новые подходы к обучению РКИ.

Изучение второго языка определяется прежде всего типом языковой личности обучающегося. Такими типами являются билингвальная и монолингвальная языковая личность. При чем следует отметить, что под понятием «билингвальная» языковая личность сегодня подразумевается техническое владение несколькими языками. В противовес настоящей билингвальной языковой личности – индивида, которой в одинаковой степени владеет двумя или несколькими

ми языками. Дж.К. Кэтфорд предлагал называть таких людей, одинаково владеющих двумя или более языками, то есть людей, имеющих два или более родных языков – амбилингвами. Такие люди встречаются крайне редко. У билингов же существует первичность родной языковой личности и вторичность неродной языковой личности.

Обратясь к истории человечества, мы увидим, что обучение второму и последующим языкам возникло еще до Новой эры: «Мы не ошибемся, если скажем, что древнейшая грамматика второго языка – это санскритская грамматика Панини, написанная примерно в IV в. до н.э.» [1, с. 367]. Но несмотря на такой серьезный «стаж», споры о методах обучения неродному языку не утихают, а однозначного видения методики обучения нет до сих пор.

Первые учебники русского как иностранного, появившиеся в семнадцатом веке, носили прикладной характер. В их задачу входило ознакомление с элементарной лексикой и грамматическими моделями, необходимыми для иностранных купцов, торговавших с Россией и в России. Шагом вперед на пути изучения РКИ становится «Русская грамматика» Генриха Лудольфа, написанная на латинском языке. Кроме традиционно грамматических тем, в своем учебнике лингвист и дидактик выделил такие главы: «О пище и питье», «Разговор о хозяйственных делах между слугою и хозяином», «О путешествии и других вещах», «О служении Богу», «Краткий словарь природоведения» [2]. В.В.Виноградов говоря об этом уникальном учебнике отмечал: «Появившиеся у нас в 1716 году переводные “Разговоры дружеския Дезидерна Еразма на российскомъ и галанскомъ языкахъ” по содержанию так далеки от русской действительности и быта, что в отношении историческом и литературном, да и по языку не могут итти в сравнение с “Phrases et modi loquendi” Лудольфа. Своеобразие этого жанра в том, что он имел практическое назначение. По этим диалогам читатели книги должны были научиться тому или иному языку» [3]. Другими словами, мы можем сказать, что «Русская грамматика» Лудольфа – первый коммуникативный учебник русского как иностранного.

Сегодня существует множество прекрасных учебников русского языка для инофонов. Однако не все они построены по принципу: «что сказать и как сказать». В своей практике мы опираемся на точку зрения Чарльза К.Фриза, посвятившего всю жизнь вопросам обучения английскому языку как неродному, который точно заметил: «В изучении нового языка... главная проблема не заучивание на первых порах лексических единиц. Это, во-первых, овладение звуковой системой – умение понимать речевой поток, слышать наиболее существенные звуковые признаки и приблизиться к воспроизведению. Это во-вторых, овладения особенностями связывания и размещения слов, аспектом что определяет структуру языка» [4, р. 3]. Таким образом, непременным аспектом обучения иностранному языку становятся фонетический и грамматический строй языка. Мало кто не согласится с этой точкой зрения. Действительно, фонетика и грамматика – традиционные аспекты обучения РКИ. Однако следует заметить, что сегодня нужны новые подходы и к этим традиционным аспектам преподавания.

Одним из таких подходов стала драматическая техника, основанная на теории ролевых игр. Чаще всего эта техника широко используется в школьной практике. Приемы драматизации впервые были использованы в преподавании английского языка Питером Слэйдом и Брайаном Уэймом. Они обратили внимание на то, что приемы драматизации и театрализации помогают сохранить непосредственность и творческие способности у изучающих язык. Эти приемы позволяют студентам «вжиться» в языковой материал, заставить работать не только интеллектуальную, но и эмоциональную память. В своей трактовке приема драматизации мы подразумеваем, прежде всего использование диалогов, создание микротекстов и даже микросценариев, построенных на основе личных впечатлений. Вторым средством драматизации для нас стало инсценированное чтение стихов и текстов, соответствующих уровню владения изучаемого языка. Третьим – театрализованные постановки отрывков из русской классической литературы. Мы используем драматизацию прежде всего для формирования фонетических компетенций.

Обучению фонетике не всегда уделяется должное внимание. Это объясняется тем, что, говоря о фонетическом аспекте, чаще всего имеют ввиду обучение лишь правильному произношению на подготовительном этапе. В Киевском национальном лингвистическом университете фонетика как отдельный предмет изучается не только два семестра на подготовительном отделении, но и четыре семестра на основном курсе. Читается также курс теоретической фонетики на четвертом курсе для будущих филологов и переводчиков. Таким образом, из двух задач, поставленных перед преподавателем, по меткому выражению Л.В. Щербы – научить говорить свободно, но с ошибками или свободно, но без ошибок – мы успешно решаем первую.

Для реализации программы максимум – научить говорить свободно и без ошибок – необходимо обозначить основные составляющие фонетического аспекта обучения РКИ в нашем университете. Помимо традиционных чтения, аудирования и говорения, мы добавили, так называемые «авторские» составляющие: логопедические и драматические приемы.

Взаимосвязь практической фонетики с логопедией обусловлена задачами, которые ставит перед собой преподаватель-фонетист при формировании фонетической компетенции инофонов.

Очень часто преподаватель видит свою задачу только в формировании орфоэпических навыков, не обращая внимания на чистоту произношения того или иного звука. Однако, постановка произношения – одна из основных задач фонетиста.

Правильное произношение различных звуков как изолированно, так и в речевом потоке обусловлено хорошей подвижностью и дифференцированной работой артикуляционного аппарата. Известно, артикуляционный аппарат инофонов не приспособлен к произношению русских звуков. Так, например, большие трудности у турецких и арабских студентов вызывают заднеязычные согласные. У китайских студентов произношение сонорных и т.д. Задача преподавателя-фонетиста добиться четкой артикуляции, соответствующей артикуляционной базе русского языка. Однако, если при постановке звуков родного языка, артикуляционный аппарат формируется постепенно, то в случае обучения иностранному языку нам необходимо за относительно небольшой период времени не просто поставить произношение отдельных звуков, но и довести произношение до автоматизма.

Первый этап – это логопедическая разминка, гимнастика и массажа языка. Следующий этап, на котором используются логопедические приемы – это этап постановки звуков. Особенное внимание обращается на постановку [р], [й], мягких согласных. Логопедические упражнения, стихи и тексты помогают добиться отличных результатов в произношении наших студентов.

На первом же этапе обучения на уроках фонетики мы используем приемы драматизации. По дороге в университет и из университета студентам предлагается выполнить несколько заданий: сфотографировать вывески, которые они будут видеть, записать несколько коротких диалогов, услышанных на улице. Из полученных фотографий преподаватель составляет микротексты, включая в них не отвлекенную лексику, а слова, которые студенты слышат ежедневно на улице, в магазине, в университете, в кафе и т. д. Записанные студентами на диктофон диалоги анализируются, разыгрываются на занятиях, наиболее актуальные из них заучиваются и используются в живой речи. На уроках мы практикуем групповые игры, чтение стихов по кругу. Большой популярностью пользуется отработка произносительных навыков в общем кругу. А также студенты любят драматизировать и различные глагольные конструкции. Полученную на уроке информацию студенты тут же применяют на практике, в живом общении в языковой среде. Таким образом наши студенты получают мгновенный результат усвоения русского языка.

На втором курсе постепенно вводятся основы теоретической фонетики. Студенты знакомятся с фонетическими понятиями посредством чтения микротекстов, работают с упраж-

нениями, закрепляющими полученные знания. Наряду с этим усложняются и «драматические» приемы обучения фонетики. Так, например, студентам предлагается составить так называемый «поэтический портфель», из наиболее понравившихся стихотворений русских поэтов. При работе в паре стихотворные тексты используются для чтения в виде диалогов, при этом преподаватель задает коммуникативную модель чтения. Прочитайте стихотворение весело, грустно, зло и т.д. Используя ресурсы интернет студентам предлагается «озвучить» чтение любимых стихов, выбрав из множества голосов, тембр и настроение, соответствующие его видению лирического героя. Особое внимание при драматизации фонетики уделяется чтению текстов. Такое чтение предполагает: 1. Нейтральное чтение текста по ролям, 2. Чтение текста с сохранением речевой характеристики героев, 3. Инсценировка текста. На следующем этапе обучения используется инсценировка небольших отрывков из русской классики.

Новые времена породили новые требования к преподаванию РКИ. Сегодня мы не можем стоять на месте, используя старые методы и приемы. Современные студенты требуют от преподавателей постоянного усовершенствования и обновления. Они хотят не просто усвоить новый язык, они хотят при этом получать удовольствие и, главное, увидеть результат такого усвоения как можно быстрее. Инновации в освоении фонетического аспекта при обучении РКИ, делает формирование фонетических умений и навыков интересным, и наглядно демонстрирует студентам их результаты.

Список литературы:

1. Кэтфорд Дж.К. Обучение английскому языку как иностранному // Новое в зарубежной лингвистике: сб. ст. – Выпуск XXV. Контрастивная лингвистика; сост.: д.филол.н. В.П. Нерознак. – М.: Прогресс, 1989. – С. 366 – 386.
2. Ludolf H. W. Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuductionem quandam ad Grammaticam Slavonicam / Henrici Wilhelmi Ludolfi. – Oxonii, 1696. – 126 p.
3. Виноградов В.В. Анализ грамматики Лудольфа // Очерки по истории русского литературного языка XVII—XIX вв. – М., 1982 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ksana-k.ru/?p=254>
4. Charles C Fries Teaching and learning English as a foreign language. – Michigan: University of Michigan Press, 1945. – 153 p.

Рауандина Айтжамал Қалкеновна,
пед. ғылым. канд., акад. С. Қирабаев атындағы
қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының доценті,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: aitzhamal@bk.ru

ТІЛ ҮЙРЕТУДЕГІ ЛЕКСИКАНЫ МЕНГЕРТУ МӘСЕЛЕСІ

Түйіндеме. Мақалада тіл үйрету әдістемесіне қатысты ғалымдардың пікірлері қарастырылып, сөздік қорды қалыптастыру мәселесі сөз болады. Автор тіл үйретуде жаттанды дағдыларды дамытуды қолдамайды. Тіл үйретуде саналылық, жүйелілік, жаттықтыру және тәжірибеге бағыттау ұстанымдарын негізге алады.

Түйінді сөздер: қазақ тілі, тіл үйрету әдістемесі, лексика, сөздік қор, дағды, сөйлесім әрекеті.

Rauandina Aitzhamal Kalkenovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department Kazakh Language and Literature named after acad. S. Kirabayev,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

PROBLEMS OF LEARNING VOCABULARY IN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article discusses the opinions of scientists on the methodology of language teaching, it is about the formation of vocabulary. The author does not support the development of skills trained in language learning. Based on the principles of diversity, consistency, training and orientation to the practice of teaching languages.

Key words: kazakh language, language teaching methods, vocabulary, vocabulary, skills, conversational activity.

Адамзатың бір-бірімен пікір алысып, қарым-қатынас жасайтын құралының ең негізгісі тіл екенін ғалым-реформатор А.Байтұрсынұлы «Тіл – адамның адамдық белгісінің зоры, жұмсайтын қаруының бірі. ...Біздің заманымыз – жазу заманы, жазу мен сөйлесу ауызбен сөйлесуден артық дәрежеге жеткен заман» деп түйіндеген. Бір ауыз сөзге тілдің адамзат өміріндегі маңызын, оны меңгерудің мақсаты мен нәтижесін, әдіснамалық бағытын сыйдырған.

Жалпы әлемде тіл үйрету әдістемесінің тарихы ғасырлар қойнауынан бастау алады. Тіл үйрету әдістемесінің дамуына эксперименттік педагогика мен психология, фонетика, физиология ғылымдары негіз болды. Әр пәнді меңгеруде табан тірейтін екі өзек бар: пәннің теориялық жағы және оны оқытудың әдістемесі.

Ежелгі Рим империясында тілдерді меңгерту жеке адамдар арқылы ғана оқылмай, мектептерде де жүргізілген. Атақты Рим педагогы Квинтилианның «Сөз шешендерін тәрбиелеу жөнінде» деген еңбегінде грек тілін үйрету туралы нұсқаулар бар. Квинтилианның грек тілін үйретудегі ұсынысы, біріншіден, әріптерді түрлі ойындар арқылы үйрену, содан кейін жазуды меңгеру және де әріптердің айтылуын және жазылуын бірге меңгеру керек. Екіншіден буындарды оқыту қажет, содан кейін оқуға көшу керек деп кеңес береді. Оның пікірі бойынша, асықпай және өте көп оқу керек. Оқу үшін ол тек жақсы авторлардың шығармаларын ұсынады. Сонымен бірге бұл шығармалардың ең үлгілі үзінділерін көшіріп жазуға көңіл бөледі.

XVII ғасырда Германияда Вольфганг Ратке, Чехияда Ян Амос Коменский, Англиядан Джон Локк есімдері белгілі болған. Вольфганг Ратке педагогика және методика жөнінде өз еңбектерін қалдырған емес, бірақ бірнеше оқулықтары, нұсқаулар мен хаттары белгілі. В. Ратке төмендегідей оқыту ұстанымдарын ұсынады:

- Тілді біртіндеп үйрету керек, жеңілден ауырға қарай, әуелі оқушының ана тілінен бастап оқыту қажет;

- Оқытқанда бір нәрсені ғана үйрету керек;
- Оқығанды жиі қайталау керек;
- Барлық нәрсені әуелі ана тілінде үйрету керек;
- Ықтиярсыз үйретпеу керек;
- Ешнәрсені жаттамау керек (механикалық түрде);
- Бір оқулықты пайдалану;
- Әуелі тақырыппен жалпы таныстырып, содан кейін оның жеке тарауларын оқыту қажет;
- Барлығын тәжірибе және талдау арқылы оқыту керек.

Қазақ тілінің негізін қалаған А. Байтұрсынұлы: «...Қазақ тіліндегі сөздердің бәрін білгеніміз қазақ тілін қолдану болып табылмайды. Тілді қолдана білу деп айтатын ойға сәйкес

келетін сөздерді таңдап ала білуді және сол сөздерді сөйлем ішіне орын-орнына дұрыстап қоя білуді айтамыз» [1] дегенде, баяншының сөйлеу мақсатына қажетті (оқыту мақсаты) сөздерді таңдап, ойды жеткізуге пәрменді сөздерді ұсыну қажеттігін айтады.

Көрнекті педагог Ян Амос Коменский тілді айналадағы дүниені тану үшін жаралған құрал деп есептеген. Басқа тілді үйрену, оның ойынша, ана тілін жақсы білуіне негізделіп, тәжірибемен ережелерге қарай сатылап отыруы қажет. Ол тіл үйретудің үш жолын айтады: талдау, синтез, салыстыру. Сонымен қатар тіл үйретуде үш принципті сақтауды ұсынады:

- нәрсе және оның атауының қатар тұруы;
- біртіндеп үйрену;
- оқу процесінің жеңілдігі мен шапшаңдығын қадағалау.

Оның пікірі бойынша, ойды тілден бұрын дамытып, тілді грамматика арқылы емес, жазушылардың шығармалары арқылы үйренуі керек. Қандай оқу тәсілін таңдап алу, оның ойынша, оқушылар құрамына, оқудың мақсаты мен нәтижесіне байланысты. Коменскийдің басқа тілді оқыту тәсілінің ерекшеліктері: көрнекіліктерді пайдалану, материалды топтап беру, жеңілден ауырға қарай біртіндеп көшу. Ол оқытуда психологияның да рөлін атап көрсеткен. Оның пікірі бойынша, мұғалім өз пәнін де, оқушыны да жете білуі керек.

А.Байтұрсынұлы тіл үйретуді сөздің тұлғасын үйретуден бастау керектігін басып айтады: «Тіл білімі ереже жаттату түрде үйретілмей, сөздің тұлға, мағына, қисын жағын тану түрде үйрету керек. Сөздің тұлға, мағына жағын тануға керегі жоқ нәрселер тіл білімінің сабағына кірмеске тиіс». Ғалымның бұл пікірі тілді оқыту жаттандылықтан ада, өмірлік қажеттіліктермен ұштастырылуы қажеттігін көрсетеді. Сонымен қатар ғалым «Орысша оқығандар орыс сөзінің жүйесіне дағдыланып үйренген, ноғайша оқығандар ноғай сөзінің жүйесіне дағдыланып үйренген. Қазақ сөздерін алып, орыс я ноғай жүйесімен тізсе, әрине, ол нағыз қазақша болып шықпайды. Сондай кемшілік болмас үшін әр жұрт баласын әуелінде өз тілінде оқытып, өз тілінде жазу-сызу үйретіп, өз тілінің жүйесін білдіріп, жолын танытып, балалар әбден дағдыланғаннан кейін басқаша оқыта бастайды. Біз де тіліміз бұзылмай сақталуын тілесек, өзгелерше әуелі ана тілімізбен оқытып, сонан соң басқаша оқытуға тиіспіз» деп, жат тілді үйретпес бұрын білім алушының ана тілін жетік меңгеруіне үлкен мән беру қажеттігін ескертеді. Ғалымның бұл пікірі қазақ тілін оқыту мәселесі пәннің шеңберінен шығып, мемлекеттік деңгейде қарастырылуы тиіс екенін көрсетеді.

Екінші тілдерді үйретуді ана тілін жеткілікті деңгейде меңгергеннен кейін қолға алуға болады деген пікірді Э. Шаванн да айтады [2]. Оның ойынша, тілдерді салыстырмалы түрде оқыту пайдалы. Э. Шаванн үйренетін тілді ана тілімен салыстыру, тілдің құрылымын түсіндіру, талдау әдістерін қолданып, тілді саналы түрде үйрету қажет деген талаптарды қояды.

Меңгеру үдерісі үш жайды қамтиды: сөздік қорды жинап, кеңейтуден; сөйлем құрастыруға арналған дағдыларды дамытудан; байланыстырып сөйлеуге төселдіруден.

Бұл дағдылар үйреніп отырған құрылымның үлгісін көрсету, түсіндіру, тәжірибе әдістері арқылы қалыптасады. Аталған дағдыларды меңгерту барасында тіл дамыту жұмысының оқылым, жазылым, айтылым әрекеттерімен; грамматикамен; сөз, сөйлем құрастыру, сөйлеу дағдыларымен және ана тілімен өзара байланысына мән беру қажет. Ғалымның оқыту жүйесіне, тіл үйрету мәселесіне қатысты ой-пікірлері қазір де өзекті.

Жоғарыда тіл үйрету әдістемесіне қатысты айтылған ғалымдардың тұжырымдары бүгінгі күні де өзектілігін жоймай, әдістемелік мәселелерді шешуде өз септігін тигізуде.

Тіл үйрету үйренушінің лексикалық білімінің қалыптасуынсыз мүмкін болмайды. Ғалымдардың пікірі бойынша адам жадысы миға келіп түскен ақпараттың 50% ұмытады екен. Ең алғашқы қабылдау сатысында ақпараттың көбі ұмытылады. Осы жағдай ескеріле отырып, жаңа сөзді үйрену жұмысының алғашқы баспалдағында лексикалық материалға арналған жаттығулар жүйелі әрі мол орындалып, әр тапсырма сайын жаңа сөздерді қайталау жалғасып, сөйлесім әрекетінің түрлерінде бағытталған жаттығуларды орындауда кешенді

қолданыс тауып отырады. Тіл үйренуші әр сабақ сайын жаңа үйретілген лексиканы бір-неше рет қайталамаса, оны оқытушының, басқа тіл үйренушілердің қалай дыбыстағанын естімесе, сабақ аяқталғаннан кейін сол күнгі үйретілген лексика үйренушінің жадысынан ұмытыралы сөзсіз. Білім алушылардың жаңа сөздермен танысуы және оларды есте сақтап қалуы жүйелі орындалатын жұмысты қажет етеді. Бұл мәселелер оқытушыларға қажетті жаттығуларды таңдап, лексикалық жұмыстардың дұрыс ұйымдастырылуын қадағалау қажет екендігін көрсетеді. Қазақ тілін оқыту әдіснамасындағы ең өзекті мәселелердің бірі — лексикалық минимумды дұрыс таңдау. Дұрыс іріктелген лексикалық минимум оқытушыға көмекші құрал болатыны сөзсіз. Лексикалық минимум тіл үйретуге арналған оқулықтардың ғылыми негізде әдіснамалық талаптарға сай құрылуына негіз болады. Лексикалық минимум қазақ тілінің сөздік қорынан, фразеологиялық сөз тіркестерінің ішінен алға қойылған мақсатқа жетуге қажетті сөздерді таңдап алуға мүмкіндік тудырады. Орта білім беру жүйесінде шамамен 1500-мен 3000 мыңның аралығында бірліктерді меңгеру мүмкін екенін ескерсек, лексикалық таңдау үлкен ғылыми мәселе болып табылып, таңдау әдістерін қажет етеді [3]. Қажетті сөздік құрамды іріктеу барысында кейбір сөздердің қызметі біркелкі еместігі байқалады. Сөйлеу процесінде өз ойын білдіру және өзгенің сөйлегенін түсіну әрекеті тұтас жүреді. Осы екі құбылыстың жүруі көлемі мен құрамы әр түрлі лексикалық материалдарды қолдану арқылы іске асады. Әрбір адам өзі сөйлеу әрекетінде қолданбайтын, бірақ түсінетін сөздердің көп бөлігін біледі. Бұл сөздер сөздік қордың белсенді емес тобына жатады. Сөздің азғантай ғана бір бөлігін адам үнемі қолдануы мүмкін. Бұл сөздік қордың белсенді тобын құрайды. Сөздік қордың белсенді емес тобын құрайтын сөздер біздің жадымызда сол сөзді естігенде немес оқығанда пайда болады. Біз оның мағынасын көбіне болжау арқылы да біліп жатамыз. Ал белсенді тобын құрайтын сөздер үнемі қолданыста болғандықтан біз оны жетік меңгергенбіз және ол үнемі сөйлеу әрекетінде қолдануға икемді боп келеді. Белсенді және белсенді емес сөздік топтары ана тілінде адамның танымдық, мәдени деңгейіне, оның мамандығы мен қызығушылығына байланысты анықталады. Қазіргі таңдағы мектепте қазақ тілін оқытуда тілдік материалдың көлемі әрбір сөйлеу әрекетінің негізін меңгеруге жеткілікті. Таңдап алынған лексика оқушының сөйлеу қабілеті мен дағдысын дамытуы тиіс. Лексиканы үйрету барысында сөздікпен жұмыс жүргізіледі. Лексикалық қордың кеңеюі жаңа сөздерді үйрену, сол сөздерден сөйлем құрау, түрлі лексикалық жаттығуларды орындау (сөздердің синонимдерін, антонимдерін табу, сөйлемді қайта құру, сөздерді қолдану арқылы сұрақтарға жауап беру т.б.) арқылы жүзеге асады. Дұрыс құрылған лексикалық сөздік оқытушыға тіл үйрету үдерісінде үлкен көмек берері сөзсіз. Лексиканы іріктеудің негізгі мақсаты қазақ тілінің лексикалық қорынан тіл үйренушінің мақсаты мен қажеттілігін ескере отырып сөздер мен сөз тіркестерін сұрыптап алу болып есептеледі. Бұдан лексикалық минимумды іріктеу жұмысының ғылыми әрі күрделі жұмыс екендігі көрінеді. Грамматика сөздердің байланысын түсіндіретін болса, лексика сөздерді даралап, оларға жеке бір мағына береді. Яғни нақты сөз нақты бір мағына беріп, бір ойды білдіреді. Сөздерді білу дегеніміз не? Бұл оның мағынасын, формасын (айтылуы, жазылуы бойынша), оның басқа сөздермен байланысқа түсуін (семантикалық, грамматикалық) білу. Бұл сөздердің жасалуын, сөздердің өзгеруін және сөздердің тілдік қарым-қатынаста, сөйлемдерде қолданылу дағдысын игеру. Лексиканы оқытудың мақсаты – тілдік қарым-қатынасқа түсу кезінде тұтас бір ойды жеткізуге негіз болатын тілдік бірліктерді меңгерту.

Қазақ тілін меңгеруде сөздің оқушы жадында ұзақ сақталуы, оны қажет кезінде қолдануы, жаңа сөзді басқа сөздермен байланыстыру дағдысына жаттықтыру үздіксіз іске асып отырады. Осындай жұмыстардың нәтижесінде тіл үйренуші қазақ тіліндегі сөзді түсініп, есте сақтап, оның дыбыстық және графикалық формасын танып, әр сөзді нақты және орынды қолдану барысында басқа сөздермен байланыстыру білігіне ие болады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Байтұрсынұлы А. Ақ жол. – Алматы: Жалын, 1991. – 369 б.
2. Алексеев В.М. Письма к Эдуарду Шаванну и Полю Пеллио / Сост. И. Е. Циперович. – СПб., 1998. – 230 с.
3. Рауандина А. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. Оқу құралы. – Алматы: Балауса, 2018.

Рзаева Гюльнара Намик кызы,
докт. филос. (PhD), доцент кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет, UNEC,
г. Баку, Азербайджан,
e-mail: gulnara_rzayeva@mail.ru

Бабаева Суад Рафик кызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет, UNEC,
г. Баку, Азербайджан,
e-mail: suad@list.ru

**РОЛЬ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

Аннотация. В этой статье рассматривается роль русского языка в сфере бизнеса. Предпринимательство имеет решающее значение для развития любой страны из-за ее способности стимулировать экономический рост. Экономика процветает, потому что предприниматели приспособляются к изменяющимся временам, чтобы обеспечить потребности посредством применения информации, воображения и инициативы. При этом язык, самый важный коммуникационный инструмент общества, используется для формулирования бизнес-идей, создания предприятий и интереса общественности к продуктам или услугам, которые возникают у них.

Ключевые слова: предпринимательство, предприниматель, русский язык, коммуникация, экономика языка.

Rzayeva Gulnara Namik,
Dr. of Phil. (PhD), Associate Professor
of the Department Russian Language,
Azerbaijan State Economic University, UNEC,
Baku, Azerbaijan

Babayeva Suad Rafik,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language,
Azerbaijan State Economic University, UNEC,
Baku, Azerbaijan

**THE ROLE OF COMMUNICATION IN RUSSIAN IN THE
SPHERE OF ENTREPRENEURSHIP**

Abstract. This article discusses the role of the Russian language in business. Entrepreneurship is critical to the development of any country because of its ability to stimulate economic growth. The

economy is booming because entrepreneurs are adapting to changing times to meet needs through the use of information, imagination and initiative. At the same time, language, the most important communication tool of society, is used to formulate business ideas, create enterprises and public interest in products or services that arise from them.

Key words: entrepreneurship, entrepreneur, Russian language, communication, language economics.

«Коммуникация» происходит от латинского слова «communis». Этот термин означает «общее», т.е. несущий информацию старается найти «общность» с получателем информации. Поэтому коммуникации можно дать определение передачи не просто информации, а значения или смысла с помощью символов [1, с. 107]. Коммуникация представляет собой не только прием и передачу информации, но создание некоей общности, определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающего необходимость обратной связи, взаимного наложения сфер личного опыта, особенностей генерирования смысла в коммуникативном взаимодействии.

Проблемы межкультурной коммуникации и их потенциал, препятствующий эффективно, успешному организационному и профессиональному взаимодействию, стали критически важным аспектом движения к глобализованному обществу. Использование языка, понятного для достаточно большого числа людей, необходимо для того, чтобы такое общение было возможным. Растет также интерес к взаимосвязи между языком и экономической теорией.

Сегодня одной из важнейших областей деятельности человека является бизнес. Эта область является одной из форм проявления человеческого бытия. Деловой мир находится в непрерывном развитии. Предприятия развиваются и активизируются в диверсифицированной среде, которая больше не соблюдает физические границы. Более того, из-за ускоренной глобализации мы теперь живем в мире, где любой вид бизнеса имеет возможность распространяться через границы. Это сделало знание иностранных языков, в частности русского языка, очень важным бизнес-навыком.

Азербайджан придает большое значение русскому языку. Мировая экономика продолжает стремительно развиваться, зарубежные партнеры устремлены вперед. Наступает время деловых людей, настоящих профессионалов своего дела, инновационно мыслящих и, что немаловажно в условиях мировой экономики, владеющих иностранными языками. Азербайджанский бизнес уже вступил в жесткую конкуренцию в экономической и технологической сферах со своими зарубежными партнерами.

«Его величество» русский язык – это испытанное веками средство укрепления традиционных деловых связей с зарубежными партнерами и успешного продвижения интересов отечественного предпринимательства на мировых рынках товаров и услуг. Как в свое время писал великий русский лексикограф Владимир Иванович Даль, «язык есть вековой труд целого поколения» [2]. И нынешнему поколению деловых людей грех не воспользоваться этим величайшим наследием.

В мире рыночной экономики русский язык остается инструментом делового общения, общепризнанным языком бизнеса наряду с другими мировыми языками, инструментом деловых переговоров. При этом особое значение приобретает оптимизация коммуникаций в сфере делового общения, снижение профессиональных издержек, что на языке лингвистов означает понятие «экономика языка». Вопросы, связанные с этой проблематикой, требуют углубленной разработки аспектов профессиональной коммуникации в контексте иноязычного профессионального общения. Решение задачи продвижения интересов бизнеса предусматривает построение новой модели профессиональной коммуникации.

В последнее время растет интерес к роли предпринимательства в экономическом росте. Конкурентные преимущества, полученные в результате предпринимательства, не могут быть

достигнуты без эффективных навыков общения, в частности, с использованием такого языка, как русский. Идеи, товары или услуги, возникающие в результате предпринимательской деятельности, вызывают интерес и приобретают экономическую ценность только тогда, когда их привлекают к всеобщему вниманию посредством использования языка, имеющего всемирную известность.

Все государства имеют экономические, политические и культурные связи. Бизнес влияет на развитие международных отношений каждый день. Коммуникация в деловой сфере содействует укреплению международных отношений и это позволяет ей стать одним из самых важных социокультурных факторов наших дней.

Существует связь между предпринимательством, как концепцией, и коммуникацией, как инструментом ее управления. Успех в бизнесе сильно влияет на улучшение или ухудшение коммуникации, поэтому его можно рассматривать как необходимое не только для формулирования новых концепций или инноваций, но и для выживания или дальнейшего роста любого предприятия. Инновационные концепции – это новаторские идеи, которые могут вызвать серьезные социальные изменения.

Успех в предпринимательстве зависит от общения, являющимся двусторонним взаимодействием, потому что это процесс, когда заинтересованные стороны должны понимать друг друга и быть активными участниками в достижении соглашений и в решении проблем. Для этого необходим определенный уровень знаний в навыках говорения, аудирования и письма.

Хорошие коммуникативные навыки являются ценным достоянием, которое позволяет предпринимателю устанавливать и распространять цели своего предприятия, разрабатывать планы и организовывать человеческие и другие ресурсы самым эффективным образом. Это позволяет ему подкреплять свои усилия, особенно в трудные времена, что, в свою очередь, влияет на его отношения с другими и решает исход предприятия.

Предприниматель сможет лучше контролировать свою деятельность, если заранее изучит цель общения, ознакомится с идеями, рассмотрит содержание и обертоны сообщений. Иногда возникают ситуации, когда личные мнения, отношения, убеждения и предрассудки искажают сообщение или действуют как «камни преткновения». Они не только нарушают межличностные отношения, но также могут представлять собой проблему для управления бизнесом.

С помощью соответствующего общения можно управлять различными аспектами ведения бизнеса, такими как привлечение сотрудников, общественные отношения, управление брендами, отношения с клиентами, реклама и т.д. Следовательно, принятие инициативного и доступного стиля общения становится необходимым навыком для предпринимателя. Это лучше всего достигается, когда предприниматель также обладает способностью ведения переговоров и достижения консенсуса.

Чтобы построить эффективную коммуникацию, нужно исследовать все типы коммуникации, которые могут быть задействованы в общем процессе общения. Так, М.Ю. Коваленко [3] выделяет из типов деловой коммуникации *познавательную коммуникацию*. Основной целью познавательной коммуникации является расширение информационного фонда партнера, передача необходимой информации. Это одна из основных сторон процесса коммуникации. Здесь мы стремимся узнать какую-то интересующую нас информацию. Положительным эффектом от данного вида коммуникации, как правило, является изучение новой информации и применение ее в практической деятельности. Коммуникативными формами познавательной коммуникации являются доклад, сообщение, семинар, беседа, отчет. То есть, это все основные формы коммуникации. Их процесс обращен прямо на передачу информации.

Второй тип – *убеждающая коммуникация*, целью которой является проявление у делового партнера конкретных чувств и формирование ценностных ориентаций и установок: уверить в правильности политики взаимодействия, сделать своим единомышленником. Ожидаемым

результатом от данного вида коммуникации может быть привлечение партнера на свою позицию, изменение личностных установок реципиента, его взглядов, убеждений, переориентация целей. Коммуникативные формы убеждающего сообщения: призывающая к действию речь, пресс-конференция, дискуссия, спор, переговоры, напутствие, комплимент, беседа, презентация, «круглые столы». Самым ярким примером данного вида коммуникации являются, к примеру, различные техники продаж. Основной задачей менеджера по продажам является убеждение покупателя в том, что покупка предлагаемой продукции – это именно, что всегда было нужно убеждаемой стороне.

Третий тип – *экспрессивная коммуникация*. Ее целью могут являться попытки сформировать у партнера психоэмоциональный настрой, передать чувства, переживания, побудить к необходимому действию. Ожидаемым результатом от экспрессивной коммуникации может быть изменение настроения партнера, провоцирование необходимых чувств (сострадания, сопереживания), вовлечения в конкретные акции и действия. Коммуникативными формами экспрессивного сообщения могут быть презентации, беседы и собрания, митинги, рассказы о ситуации в фирме, о человеке, брифинги, мозговой штурм, лозунги и призывы. Ярким примером можем служить, например, тренинг командообразования, основной целью которого является улучшение эмоциональной коммуникации и повышение эмоционального настроения в коллективе.

Невозможно говорить об общении без учета трансформационной способности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Всплеск использования электронных систем, таких как телекоммуникации, компьютерные сетевые технологии и Интернет для обмена, передачи, обработки, хранения, извлечения и использования информации в исследованиях, бизнесе и в общественной жизни, значительно изменило характер общения между отдельными лицами и группами. Вместо медленных форм писем, меморандумов и информационных бюллетеней текущее предпочтение отдается быстрым, интерактивным, ориентированным на результат формам коммуникации, таким как использование голосовой почты, электронной почты и телеконференций.

Эти новые формы используются для улучшения услуг и для стимулирования экономического роста. Использование ИКТ значительно облегчает доступ к информации об экономических тенденциях, финансовой политике и возможностях бизнеса. Это позволяет приобретать знания и навыки, необходимые для синтеза, оценки, прогнозирования, планирования и контроля.

На данный момент происходит смена, благодаря чему навыки лингвистической коммуникации начинают приобретать превосходство над техническими и профессиональными навыками. Несмотря на наличие ресурсов и технических возможностей, лингвистическая компетентность, то есть владение соответствующими языковыми навыками, имеет жизненно важное значение для успешного предпринимательства. Эти лингвистические навыки включают возможность представления фактов или информации в виде предложений, отчетов или руководств на русском языке, который имеет универсальную привлекательность и охват.

Русский язык – это, несомненно, эффективный инструмент коммуникации. Язык важен не только потому, что он отражает реальность, но и потому, что служит концептуальным фильтром, через который мы видим мир. Русский язык стал языком выбора мирового сообщества экспертов в области образования, медицины, права, науки, техники, бизнеса, финансов и т.д. Огромный диапазон его словарного запаса, приобретенный за несколько столетий взаимодействия с другими культурами, продемонстрированный в его готовности адаптироваться и заимствовать из ряда других лингвистических источников, приводятся в качестве причин для видного положения, которое он занимает среди мировых языков.

Поскольку глобализация становится доминирующей чертой постмодернистского индустриального общества, многие бизнес-предприятия, возглавляемые примером многонацио-

нальных корпораций, стремятся преодолеть торговые и нормативные границы, чтобы продать свои товары через свободные рынки. Здесь снова общение на русском языке играет ключевую роль.

Для многих пользователей Интернета во всем мире русский язык не рассматривается в ограниченном смысле слова «русский», относящийся к России. Он скорее рассматривается как полезный инструмент общения между людьми различного происхождения в различных коммуникативных контекстах. Но самым убедительным аргументом в пользу важности русского языка являются признаки того, что хорошие навыки русского языка привлекают больше иностранных инвестиций, которые лежат в основе роста индивидуального и национального богатства.

Использование языков играет все более важную роль в экономической деятельности с глобализацией мировой экономики, растет интерес к отношениям между языком и экономической теорией. В наше время предприниматель нуждается в хороших коммуникативных навыках, так как именно это позволяет ему устанавливать и налаживать контакты между всеми заинтересованными сторонами и приобретать конкурентные преимущества. Благодаря этим навыкам предприниматель может обучать, координировать, оценивать и контролировать, а также привлекать и поддерживать интерес акционеров, инвесторов и покупателей.

Распространенное использование русского языка для общения в Интернете в значительной степени изменяет многие аспекты мировой экономики. С информационной революцией, вызванной Интернетом, область деятельности предпринимателя практически неограничена, если он обладает хорошим знанием русского языка. Поэтому он должен знать роль русского языка и полностью использовать его в интересах своего бизнеса. Действительно, потребность в хорошем владении русским языком должна возникать не только из языковой политики страны, но и из внешнеэкономических стратегий развития, которые включают привлечение иностранных инвесторов или продажу продуктов за рубежом. Предпринимательская деятельность, а также хорошее общение на русском языке могут повысить экономические перспективы и открыть двери на мировой рынок.

Список литературы:

1. Голуб О.Ю. Теория коммуникации: Учебник / О.Ю. Голуб, С.В. Тихонова. – М.: Дашков и К, 2016. – 388 с.
2. Цитаты и афоризмы Владимира Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.citatu.ru/dal-citatu-i-aforizmy-vladimira-dalya>
3. Коваленко М. Ю. Теория коммуникации. – М.: Юрайт, 2016. – 466 с.

Рысмагамбетова Сауле Бериковна,
преподаватель кафедры переводческого дела и иностранных языков,
Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова,
г. Атырау, Республика Казахстан,
e-mail: Rysmagambetova.saule@mail.ru

ТРАДИЦИОННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. Отсутствие такого важнейшего дидактического ресурса, каким выступают носители языка, воздвигает главнейшее затруднение перед современными преподавателями иностранного языка. В настоящей статье рассматриваются особенности преподавания

лингвострановедения в условиях школы. Автор раскрывает основную цель преподавания предмета «Лингвострановедение». В работе дается обоснование актуальности изучения лингвострановедческого учебного материала, представлены пять методологических принципов, составляющих суть обучения иностранному языку.

Ключевые слова: лингвострановедение, способы, реалии, стремление к коммуникативной компетенции, адекватное обучение, культуроведческое комментирование, контрастивная лингвистика, ментальность, коннотативная лексика.

Rysmagambetova Saule Berikovna,

A teacher of the Department of Translator's Business and Foreign Languages
Atyrau State University named after Khalel Dosmukhamedov,
Atyrau, Republic of Kazakhstan

TRADITIONAL METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT

Abstract. The absence of such an important didactic resource as native speakers creates a major difficulty for modern foreign language teachers. The article is devoted to the peculiarities of teaching linguistic and cultural studies in schools. The author reveals the main purpose of teaching the subject "linguistic and cultural studies". The paper substantiates the relevance of the study of linguistic and cultural educational material, presents five methodological principles that make up the essence of teaching a foreign language.

Key words: linguistic and cultural studies, methods, realities, striving for communicative competence, adequate training, cultural commentary, contrastive linguistics, mentality, connotative vocabulary.

Основной целью обучения иностранному языку в условиях школы является обучение общению на нем. Язык как средство общения, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т.е. национальную культуру. Другими словами, овладение иностранным языком - это овладение культурой носителей языка внутри ее или в непосредственном контакте с ней. В последнее время в лингводидактике (частной методике, в которой исследуются закономерности усвоения языка) появилось особое направление, ставящее во главу угла изучение иностранного языка в тесной связи с культурой народа, который говорит на этом языке, - лингвострановедение. Лингвострановедение - эта методика ознакомления школьников, студентов с современной действительностью страны изучаемого языка через посредство иностранного языка и в процессе его изучения. Лингвострановедческое преподавание помогает обучающимся познать природные, исторические реалии и духовные ценности, а также познакомиться с идеологией общества, язык которого они изучают.

Чтобы получить более точное толкование термина «лингвострановедение», необходимо рассмотреть термин «страноведение». Страноведение обозначает содержание учебной дисциплины, предметом которой является страна изучаемого языка (история, литература, география, экономика, искусство и т.д.), т.е. страноведение - это совокупный учебный материал о стране изучаемого языка, и обучать этому материалу можно с позиций обществоведческой методики или филологической методики.

Страноведческий материал, освоенный на основе обществоведческой методики, составляет предмет «общее страноведение» и изучается на уроках географии, истории, экономики и пр. Страноведческий материал, освоенный с помощью филологической методики, составляет предмет «лингвострановедение». Другими словами, учебный материал в страноведении

и лингвострановедении одинаков, различие коренится в приемах и способах преподнесения, закрепления и активизации этого материала:

а) учебные тексты, с помощью которых ведется преподавание, в общем страноведении принадлежат к справочно-энциклопедическому жанру научной литературы (учебники истории, географии...) и информируют учащегося, т.е. воздействуют на его интеллект и рациональную память; в лингвострановедении текст является публицистическим и художественным (отрывки художественных произведений, газеты, журналы) и стимулирует образное мышление, влияет на чувства, формирует вкус («деловая» информация + действие на эмоции человека и его образную художественную память);

б) общее страноведение меньше связано с изучаемым языком и может проводиться на родном языке учащихся; лингвострановедческий материал от изучаемого языка неотделим: в нем сам язык выступает источником сведений об истории и культуре страны;

в) преподаватель общего страноведения формирует в сознании аудитории обществоведческие категории, преподаватель-филолог обращается к страноведческому потенциалу общеупотребительных, самых распространенных слов;

г) страноведческие курсы обычно проходят в форме лекций и семинарских занятий, лингвострановедение составной частью входит в урок иностранного языка;

д) учебные пособия страноведческого характера создаются отдельно от языковых учебников; лингвострановедческий аспект органически включается в учебники языка на тематическом, текстовом и языковом уровнях [1, с.18]

Итак, изучение культуры страны изучаемого языка в качестве цели обучения реализуется страноведением (страноведение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка, и включает такие науки, как география, демография, этнография, экономика, социология, искусство, наука, литература, история и т.д.) и лингвострановедением, где разнообразные сведения представлены обобщенно и комплексно и входят в состав курса иностранного языка в виде учебных текстов, тем, комментариев [2, с. 50].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают называть лингвострановедением аспект преподавания, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется культуроросная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу - ознакомление проводится через посредство изучаемого языка и в процессе его изучения. Исследователи называют традиционно пять методологических принципов, составляющих суть лингвострановедческого обучения иностранному языку:

I. Общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения учащегося к новой для него действительности (мир познается через язык).

Общественная природа языка реализуется в ряде функций:

а) коммуникативная - орудие передачи информации от одного участника акта коммуникации другому (при изучении языка указанная функция не может быть обеспечена, если в процессе обучения не будут использованы сведения о стране, т.к. они часто определяют содержательный план речи);

б) кумулятивная, накопительная, культуроросная (язык не просто передает некоторые сообщения, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности);

в) директивная (направляющая, воздействующая и формирующая личность) [1, с. 28].

Эти функции образуют реальную возможность опоры на изучаемый язык как на средство приобщения к новой культуре

Аккультурация - усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры. Она складывается из:

а) закрепления и активизации, имеющихся учащихся адекватных сведений и представлений

о стране изучаемого языка;) увеличение запаса знаний обучаемых о стране; в) устранения предвзятости, извращенности знаний («стереотипов» сознания).

3. Формирование позитивной установки обучающегося по отношению к стране изучаемого языка

4. Цельность и гомогенность языкового учебного процесса (страноведческая информация подлежит извлечению из естественных форм языка и из аутентичных текстов, а не из учебных, составленных авторами- не носителями языка текстов).

5. Лингвострановедческий аспект преподавания реализует в учебном процессе способ вторичного познания действительности. Пять методологических принципов, изложенных выше, и конкретизация понятия «лингвострановедение» помогли авторам лингвострановедческого подхода к обучению иностранному языку определить предметную область данного аспекта лингводидактики и уточнить его содержание [3, с. 31].

Трудность определения объектно-предметной области лингвострановедения заключается в том, что основное понятие, которым оперирует данная наука (язык), является базовым для многих дисциплин (лингвистики, социолингвистики, лингводидактики).

Лингвисты изучают язык как систему знаков разных уровней и правил оперирования ими. Социолингвистов и лингвострановедов интересует экстралингвистический план языка, но и социолингвистика изучает его как таковой с сугубо познавательными целями, а лингвострановедение занимается им с точки зрения учебного процесса, т.е. с прикладными целями. Другими словами, лингвострановедение исследует язык с целями выявления в нем национально-культурной семантики, и этим оно близко социолингвистике.

С другой стороны, в лингвострановедении разрабатываются методические приемы и способы закрепления этой семантики на языковых занятиях, следовательно, для него характерна также и лингводидактическая принадлежность.

Но, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, лингвострановедение - это не простое слияние двух исследовательских предметов - языковедческого и методического, так как анализ национально-культурной семантики проводится лингвострановедами ради ее включения в учебный процесс, а не с чисто познавательными целями. Это и определяет описание объектно-предметной области лингвострановедения в терминах методики преподавания иностранных языков.

Объектами лингвострановедческого рассмотрения являются: учебные тексты в содержательном аспекте, зрительная и слуховая наглядность, комментирование учебного материала (беседы преподавателя и печатный учебный комментарий), соотношение курсов общественных наук и страноведческой работы преподавателя, книги для чтения, учебные фильмы, диафильмы, кинофильмы, слайды, учебные словари и т.д.

Предметом лингвострановедения служит культура, как она выражается на изучаемом языке и как она не может быть выражена на родном языке обучающегося [3, с. 45].

Культура - это совокупность результатов и процессов любой социальной деятельности человека, т.е. совокупность духовных и материальных ценностей, достигнутых народом в процессе своего исторического развития.

Адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, называется термином *межкультурная коммуникация*. Лингвострановедческое направление в преподавании иностранных языков в школе, в первую очередь, преследует цель обеспечить межкультурное общение и взаимопонимание между партнерами.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

2. Рогова Г.Ц., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – 246 с.

Саяхмет Салика Санатқызы,
докторант PhD кафедры русской филологии
и мировой литературы,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: saya_0608@mail.ru

Туманова Айнакуль Бектасовна,
докт. филол. наук, профессор
кафедры русской филологии и мировой литературы,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: a.tumanova@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена описанию проблемы формирования образовательных (ключевых) компетенций у обучающихся. В ней представлен краткий обзор толкований терминов: *компетенция, компетентность, компетентностный подход, ключевые компетенции*. В работе изложен материал об уровне обучения русскому языку в вузе, в рамках которого предусматривается развитие и совершенствование таких ключевых компетенций, как коммуникативные компетенции, общекультурные, социально-информационные и учебно-познавательные компетенции. Приведены примеры использования форм и методов обучения, эффективных в рамках кредитной технологии обучения (проекты, презентации, дискуссии, круглые столы, конференции, ролевые игры и др.).

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, ключевые компетенции, уровень обучения, коммуникативная компетенция.

Sayakhmet Salika Sanatyzy,
Doctoral student of the Department
of Russian Philology and World Literature
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Tumanova Ainakul Bektasovna,
Dr. of Philolog. Sciences, Professor
of the Department of Russian Philology and World Literature
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCIES IN THE CONDITIONS OF THE LEVEL TEACHING AT HIGHER SCHOOL

Abstract. The article describes the problem of student's developing educational (key) competences. It provides explanation of such terms as: competence, competency, competence approach, key competences. In this paper is given the material about the leveled method of teaching Russian at higher school; the development and improvement of such key competences as communicative, general cultural, social and informational, educational and cognitive ones. There are examples of using forms and methods of teaching that are effective within the program (projects, presentations, discussions, round tables, conferences, role plays, etc.).

Key words: competence, competency, competence approach, key competences, leveled teaching, communicative competence.

Как известно, для обеспечения качества жизни как отдельного человека, так и общества в целом, необходимо и обеспечение качества образования, представляемого на всех уровнях системы образования (дошкольное, школьное, вузовское и послевузовское образование). Объективная необходимость модернизации современной системы обучения языкам нашла свое выражение в уровневой организации учебного процесса, которая, на наш взгляд, позволяет значительно повысить качество образования. Уровеньное обучение языку как важному элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность. Для студентов высших учебных заведений изучение профессионально-ориентированного языка – это не только средство овладения будущей специальностью, но и возможность осуществлять в будущем компетентное профессиональное общение, что позволит легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям трудовой деятельности. Кроме того, появлению изменений в системе образования способствовало и ускорение темпов развития общества в условиях глобализации, интернационализации, интеграции.

Целью статьи является описание образовательных (данное слово в статье используется в качестве синонима к термину «ключевые компетенции») компетенций и способов их формирования на основе уровневого обучения языкам (в частности, русскому языку) в условиях кредитной технологии образования у студентов неязыковых вузов.

Известно, что в последние десятилетия в системе образования обрели популярность такие понятия, как компетенция, компетентность, компетентностный подход. Данные термины рассматриваются учеными с различных позиций, поэтому не имеют однозначного толкования.

Обзор литературы позволил нам говорить о том, что одни исследователи рассматривают понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимичные, или как взаимообусловленные и взаимодополняемые понятия, другие же – различают их как два самостоятельных понятия. Мы согласны с мнением А.В. Хуторского, который разделяет данные понятия следующим образом: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), сформированных в пределах каких-либо предметов (процессов) и необходимых для качественной продуктивной деятельности. А компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1, с. 35].

Понятие «компетенция» в образовании применительно к теории языка ввел Н. Хомский в 70-х годах XX века в США. Ученый предлагает различать знание языка и компетенции, под знанием он выделяет систему языка, а под компетенцией – использование языка в конкретных ситуациях [2].

Следует отметить большой вклад в разработку проблем, связанных с изучением и использованием понятий «компетенция» и «компетентность», российских и зарубежных исследо-

вателей: Л.А. Петровской, Т.Г. Бариновой, А.Г. Бермус, Е.А. Быстровой, О.Е. Лебедева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, О.Е. Лебедева, Е.В. Зеленской, А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеер, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Дэвидсона Дэн Е., Аскич Марии Д. и др., а также казахстанских ученых: М.Ж. Джадриной, К.К. Жанпеисовой, В.А. Болотова, В.В. Серикова, Ж.Т. Даулетбековой, Б.А. Ариновой, В. Абаева и др.

Обобщая материал по рассматриваемому вопросу, приведем толкование компетенции в образовании (оно несколько отличается от указанных значений) – это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения по той или иной дисциплине, а также способность к выполнению каких-либо определенных видов деятельности. Отсюда следует, что компетентность – непосредственный результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором способов деятельности. Кроме того, понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания, умения и навыки), систему ценностных ориентаций, привычки и др. В связи с этим компетентности формируются не только в процессе обучения в школе и вузе, но и под влиянием семьи, социального окружения, политики, культуры и т.п. [3; 4; 5; 6].

В данной статье мы используем термины компетенция и компетентность как понятия, неразрывно связанные друг с другом: формирование определенных знаний, умений и навыков (компетенции), которыми нужно владеть, а уровень сформированности определенных знаний, умений и навыков определяет уровень владения ими (компетентность). Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности, то есть овладение обучающимся рядом социально необходимых компетенций (названных в науке ключевыми), которые позволят субъекту действовать адекватно в незнакомой ситуации.

Конкурентоспособность человека на современном рынке труда во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки и компетенции, которые могут использоваться в его практической деятельности. В современных условиях уровень образованности определяется не объемом знаний, а способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Соответственно в педагогической среде акцентируется внимание на компетентностном подходе в преподавании, конечным результатом которого является моделирование специалиста – компетентного человека, т.е. специалиста с развитыми компетенциями в различных сферах деятельности (О.Е. Лебедев, Т.Г. Баринова, Дэн Е. Дэвидсон, Э.Ф. Зеер, М.Ж. Джадрина, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Дэн Е. Дэвидсон, Э.Ф. Зеер, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Е.В. Зеленская, А.В. Хуторской и др.). К числу таких принципов относятся следующие положения: 1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; 2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; 3) смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; 4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения [3; 4; 5; 6; 7].

С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности становится формирование образовательных (ключевых) компетенций. Ключевыми компетенциями признаются те знания, умения и навыки, которые являются универсаль-

ными для всех членов общества. Данного типа компетенции можно применять в самых различных ситуациях: умение работать с другими людьми; умение работать в команде; умение учиться и использовать знания на практике; умение самосовершенствоваться; умение решать задачи различного типа и др. Изучение научно-методической литературы по теме и, в частности по развитию ключевых компетенций в разных странах (см. систему образования в Нидерландах, Австрии, Британии), убеждает в том, что ключевые компетенции – это необходимое условие повышения качества высшего и среднего профессионального образования, это совокупность компетенций, позволяющих вести себя уверенно и адекватно той или иной ситуации.

По словам А.Г. Бермус, формулировки ключевых компетенций представляют наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и классификации российских и казахстанских ученых, в составе которых представлены от 3 до 39 различных видов компетенций. Для разных типов деятельности ученые выделяют различные виды компетентности. Наиболее общими среди них можно выделить следующие компетенции: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенции личностного самосовершенствования [6]. Так, например, Советом Европы (1996) определяются 5 групп ключевых компетенций, о формировании которых очень важно знать при обучении по современным образовательным программам: политические и социальные компетенции; межкультурная компетенция; коммуникативная компетенция; социально-информационная компетенция; персональная компетенция [7]. Среди указанных 5-ти ключевых компетенций наиболее актуальным признается формирование коммуникативной компетенции, что обусловлено важной ролью, которую она играет в деятельности человека и общества в целом. Еще большую актуальность коммуникативная компетенция приобретает в условиях полиязычия, интернационализации общества.

Современное общество требует формирования конкурентоспособного специалиста, умеющего реагировать на быстроменяющиеся обстоятельства жизни, в связи с чем является важным определением целостной системы компетенций, среди которых важное место занимает коммуникативная компетенция. Совершенствование коммуникативной компетенции необходимо для эффективного осуществления речевой деятельности, как в сфере социально-культурной, так и в будущей профессиональной. Это объясняется тем, что речь, с одной стороны, является средством общения и взаимодействия между людьми, с другой стороны, показателем развития интеллектуального потенциала будущего специалиста. С реализацией Национального проекта о триединстве языков (казахского, русского и английского языков) в Республике Казахстан особую значимость приобрело приоритетное направление в системе высшего образования – подготовка полиязычного специалиста [8]. Действительно, реализация данного проекта позволит подготовить выпускников высших учебных заведений, способных квалифицированно вести свою работу как в национально неоднородной среде (каковым является Казахстан), так и на международном уровне.

Если говорить о профессиональной компетентности специалиста, то имеется в виду прежде всего его знания по специальности, однако профессиональные знания должны быть подкреплены общей культурой человека, его умением вести себя в обществе, умением общаться и др. Умение общаться необходимо для целого ряда профессий, оно является составным компонентом профессиональной компетентности, показателем уровня профессионализма. Профессиональной речевой компетентности следует обучать, формировать базовые знания, умения и навыки. Для формирования профессиональной коммуникативной компетенции необходимо обучать: во-первых, овладению жанрами, которые являются определяющими для той или иной специальности; во-вторых, свободному употреблению узкоспециальных терминов; в-третьих, обретению знаний этикетно-речевых формул делового общения; в-четвер-

тых, овладению основами риторики; в-пятых учету экстралингвистических обстоятельств процесса общения и психологических особенностей собеседника и др.

К выпускникам вузов предъявляются требования наличия у них не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания принципов общения, особенно речевого. Как известно, формирование коммуникативной компетенции должно преследовать следующие основные цели: овладение нормами литературного языка; умение строить речь в зависимости от условий общения; совершенствование навыков всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение); знание и учет психологических особенностей людей.

Применительно к преподаванию языковых дисциплин основной акцент уделяется формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих. В соответствии с ГОСО Республики Казахстан «Русский язык для всех специальностей и направлений (для неязыковых вузов)» входит в цикл обязательных дисциплин. По своей специфике данная дисциплина является прикладной, в пределах которой предусматривается развитие и совершенствование определенных знаний, умений и навыков студентов (языковой, коммуникативной компетенции), необходимых им для общекультурной, социально-информационной, учебно-исследовательской сферах деятельности.

Так, в настоящее время в рамках преподавания языковых дисциплин в вузе ведется работа в первой компетентностной области (общекультурные и межкультурные компетенции): компетенции формируются у студентов за счет работы над текстами социально-культурного, социально-политического и научно-популярного характера, обсуждения проблемных вопросов на основе содержания данных текстов и продуцирования (построения) собственной речи. Эффективному развитию компетенций способствуют различные формы работы: парная, групповая, проектная деятельность.

Работа во второй области компетенций (социально-информационные компетенции) ведется путем использования различных материалов СМИ: печатных, эфирных, интерактивных (газеты, журналы, радио, телевидение, интернет и т.п.). Студенты обучаются умениям отбора, обобщения, сравнения и анализа различных видов информации, прививаются навыки оценки содержания источников, подбора необходимого материала по определенной теме и репрезентации его в зависимости от цели и задач и формы выступления. Используются как индивидуальная, так и групповая формы работы.

Третья область компетенций (учебно-познавательные компетенции) формируется в процессе обучения студентов самостоятельной работе с учебной литературой, словарями, энциклопедиями и т.п. и создания условий для обеспечения развития способности и готовности ставить перед собой конкретные учебные задачи, определять пути их решения, оценивать свои достижения. Для этой группы компетенций важны хорошо продуманные формы самостоятельной работы студентов (проекты, презентации).

Коммуникативные технологии обучения русскому языку помогают сформировать социальную компетентность обучающегося, которая необходима в системе основных видов и сфер речевой деятельности: социально-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной, научной. Говорение, чтение, аудирование, письмо – эти четыре вида речевой деятельности и составляют основу процесса речевой коммуникации. От того, насколько у человека сформированы навыки данных видов речевой деятельности, зависит эффективность коммуникации. Кроме того, степень сформированности навыков речевой деятельности служит критерием оценки уровня владения языком и показателем общей культуры человека.

Как показала практика, определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный предмет, а затем уже отбирать материал, освоение которого позволит получить желаемые результаты, которые необходимо оценить на основе анализа выполняемых студентами работ. Например, целью обучения

курса «Русский язык (для студентов продвинутого уровня)» выбрано дальнейшее развитие и совершенствование языковой и коммуникативной компетенции на основе научного стиля, языка специальности. Соответственно предусматриваются следующие задачи: сформировать умения и навыки работы с научной литературой, с текстом научного стиля; составлять конспекты различного типа на основе содержания научного текста; составлять вторичные научные жанры: аннотации, резюме, рефераты, доклады; сформировать умения и навыки составления собственно научного изложения; составлять тезисы на определенную тему для устного выступления (для презентации доклада, для участия в диалогах, полилогах); правильно пользоваться умениями и навыками устной и письменной научной речи (участие в дискуссиях, конференциях, круглых столах и др.) [9].

Затем проводится подбор материалов по лексическим и грамматическим темам для содержания курса, например: «Русский язык (продолжающий уровень)», «Русский язык (продвинутый уровень) [9]. Оценка результатов осуществляется на основе разработанных критериев оценки знаний, умений и навыков студентов. Отработка и развитие ключевых компетенций по дисциплине осуществляется в аудиторное и внеаудиторное время в виде выполнения различного типа заданий, домашних работ, самостоятельных творческих работ и участия в ролевых играх, дискуссиях, круглых столах, конференциях. Приведем некоторые из них. Так, например, при прохождении лексических тем об ученых прошлых веков и современности итоговой формой работы является участие студентов в ролевой игре на тему «Ученые прошлого и современности и их вклад в науку». В начале занятия по жребию формируются подгруппы: «Ученые прошлых веков (Запад)», «Ученые прошлых веков (Восток)», «Ученые современности (по профилю специальности)», «Ученые КазНУ (по профилю специальности)». Затем проводится командная работа в подгруппах: выбирается формат выступления (телепередача, радиопередача, интервью, беседа, конкурс и др.), распределяются роли, составляется мини-сценарий выступления. Предварительно объявляются критерии и параметры оценки: раскрытие содержания, свобода изложения, артистизм, грамотность речи, формат выступления. После завершения выступлений традиционно проводится их обсуждение и выставляются баллы. Такая форма работы, на наш взгляд, способствует развитию умений и навыков работать в команде, повышению чувства ответственности; стимулирует активность студентов и повышает мотивацию к изучению языка и др.

Развитию способностей критически оценивать ситуацию/событие/текст помогает, как нам кажется, правильно организованная работа, например, при изучении отзыва и рецензии. Студенты не только обучаются составлять отзыв и рецензию в пределах занятий (слово преподавателя, чтение теоретического материала, изучение образцов отзыва и рецензии, составление их по образцу на основе содержания текста, фильмов), но и посещают спектакль с целью оценить его. На первом этапе проводится обсуждение спектакля на основе подготовленных отзывов, на втором этапе – на основе рецензий. В роли рецензентов могут быть обычные зрители, критики (профессиональные критики, ведущие актеры, администрация театра и др.), студенты должны выступать адекватно выбранной ими роли. С целью усложнить работу по оценке спектакля студентам дается следующее задание: подобрать аргументы для положительного или отрицательного отзыва. Проводится командная работа, побеждает та команда, которая привела наибольшее количество аргументов. Таким образом построенная работа вызывает большой интерес у студентов, легко и интересно обучает рецензированию, а главное – прививает любовь к театру.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что в учебном процессе преподавания языковых курсов в вузе основное внимание уделяется содержанию дисциплины, которое направлено на развитие образовательных (ключевых) компетенций, ориентированных на облегчение усвоения знаний по профилю специальности и использование приобретенных умений и

навыков в практической деятельности. Опыт показывает, что для решения данной проблемы важен не только правильный подбор материала для содержания курсов, разработка учебных пособий, учебно-методических комплексов по дисциплине, но эффективное использование новых подходов в преподавании и внедрение в учебный процесс интерактивных форм и приемов работы и др.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58 – 64.
2. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 122 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
4. Джадрина М.Ж. Организация профильного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.ibe.unesco.org/cops/Comp_research/.../Kazakhstan_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/Comp_research/.../Kazakhstan_2006.pdf) [дата обращения: 10 декабря 2019].
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №3. – С.8 – 13.
6. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [// www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm) [дата обращения: 10 декабря 2019].
7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М.: МГЛУ, 2003. – 259 с.
8. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218-219. – 10 июля. – 2 с.
9. Туманова А.Б. Методические рекомендации по организации и проведению уровневого обучения языкам в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 71 с.

Улазаева Галина Васильевна,
канд. филол. наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного,
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия,
e-mail: diskurs@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы организации внеаудиторной работы с иностранными учащимися среднего и продвинутого этапов обучения с опорой на аутентичные материалы. Дается описание некоторых эффективных способов организации занятий в кружке «Русское слово» с целью развития и совершенствования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Анализ изученной литературы, а также собственный опыт работы свидетельствуют о том, что аутентичные аудио- видеоматериалы имеют большой методический потенциал, открывают уникальные возможности для преподавателя и учащихся в плане овладения иноязычной культурой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, аудио- видеоматериалы, внеаудиторная работа.

Ulazaeva Galina Vasilevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian as a Foreign Language,
Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude,
Republic of Buryatia, Russia

TO THE QUESTION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF OVERSEAS STUDENTS (BASED ON THE EXPERIENS)

Abstract. The article deals with the questions of extracurricular work with overseas students of intermediate and advanced levels supported by authentic materials. There is a description of some effective ways to organize the lessons in the club “Russian word” to develop and improve communicative skills of overseas students. The literature analysis and the work experience have shown the great methodological potential of audio- and video materials. They also show unique opportunities for teachers and students in the field of foreign language mastering.

Key words: russian as a foreign language, communicative competence, audio- and video materials, extracurricular work.

Сегодня актуальным продолжает оставаться вопрос о поиске новых эффективных путей формирования, развития, совершенствования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Исследователями предпринимаются новые попытки познания тех закономерностей, которые могли бы способствовать эффективному использованию коммуникативного метода при обучении иностранному языку. Практика преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного, идет вперед смелыми и уверенными шагами. Преподаватели-практики стремятся строить систему обучения, применяя современные обучающие технологии, стремятся сделать учебный процесс интересным, разнообразным, мотивирующим к речевому взаимодействию.

В настоящей работе описываются некоторые эффективные способы организации работы в указанном направлении с иностранными учащимися среднего и продвинутого этапов обучения на занятиях в кружке «Русское слово», организованном преподавателями кафедры русского языка как иностранного Бурятского государственного университета.

Основными задачами данного кружка являются: расширение языкового и речевого материала; совершенствование аудирования и говорения; развитие социокультурной компетенции как одной из важных составляющих коммуникативной компетенции; создание и использование реальных жизненных ситуаций, способствующих процессу усвоения языка в естественных условиях; повышение мотивации учащихся; формирование нравственных качеств.

Отметим, что во время внеаудиторных занятий в рамках кружка нами используются аутентичные материалы.

Укажем, что проблема использования аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному, исследуется достаточно активно и в настоящее время продолжает привлекать внимание многих методистов, преподавателей. Укажем лишь некоторые [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Разработаны и описаны различные формы работы с аутентичными видеоматериалами, которые успешно применяются на практике.

В научной литературе указывается, что использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку – важная многоаспектная проблема, которая требует от преподавателя-практика новых методических решений. Безусловно, работа с аутентичным материалом предполагает достаточный языковой уровень подготовки иностранных учащихся-

ся, в таком случае у преподавателя больше возможностей предлагать учащимся разнообразные по тематике и жанрам аудио-видеоматериалы и систему работы с ними, а также возможность реализовать цели естественного общения на изучаемом языке.

Анализ изученной нами литературы, а также собственный опыт работы свидетельствуют о том, что аутентичные аудиоматериалы и видеоматериалы имеют большой методический потенциал. Они демонстрируют процесс инокультурной коммуникации, процесс межличностного общения.

Очевидно, использование аудио-видеоматериалов предполагает преодоление определенных трудностей: как осуществить отбор аудио-видеоматериала, как его представить в иностранной аудитории, какой должна быть система упражнений и т.д. Исследователи описывают следующие трудности: «трудоемкость подготовки лексического, грамматического, стилистического, лингвострановедческого, культурологического материала и комментария к нему; трудности, связанные с разработкой пред- и послепросмотровых вопросов, заданий и упражнений; трудности, связанные с презентацией видеоматериала в аудиторной работе и с завершающим обсуждением» [3, с. 248 - 249]. При организации работы с аутентичными материалами мы учитываем конкретный контингент учащихся, цели обучения, этап обучения, профиль обучения, интересы обучающихся.

В кружковой работе нами используются песни, мультипликационные фильмы, короткие видеосюжеты юмористического характера из киножурнала «Ералаш», короткометражные художественные фильмы.

Наш опыт работы свидетельствует о том, что отобранные материалы и разработанные методические модели их применения в иностранной аудитории вызывают живой интерес у обучающихся, активизируют их познавательный интерес и мотивационный стимул к изучению русского языка и русской культуры. Считаем важным указать, что кружок «Русское слово» приобретает все большую популярность среди иностранных учащихся нашего университета.

Мы считаем, что аудио-видеоматериалы, являющиеся компонентами естественного иноязычного лингвокультурного пространства, открывают уникальные возможности для преподавателя и учащихся в плане овладения иноязычной культурой и стратегиями построения собственной речи. Песенный материал, мультипликационные и художественные фильмы, к примеру, открывают мир этнических, культурных особенностей страны изучаемого языка, менталитета народов, проживающих на территории этой страны. У иностранных учащихся появляются возможности сравнивать свою и чужую культуру, поведение людей в разных ситуациях межкультурного общения, тем самым обогащая свой собственный жизненный опыт, свое мировоззрение.

Подводя итоги, подчеркнем следующее: развитие коммуникативной компетенции, способствующей успешному общению в различных сферах человеческой деятельности на основе сознательного усвоения чужого языка, является важной задачей обучения русскому языку иностранных учащихся; базовым требованием коммуникативного подхода является то, что организация занятий должна быть максимально приближена к естественной коммуникации, ориентирована на процесс живого речевого общения; различные аутентичные аудио-видеоматериалы призваны служить средством развития коммуникативных умений, дополняя традиционные учебные комплексы; обучение иностранным языкам сегодня рассматривается в контексте диалога культур, межкультурного взаимодействия, в связи с чем использование аутентичных материалов, иллюстрирующих функционирование языка в естественном для него социально-культурном ракурсе, представляется особенно актуальным, мотивирующим к общению на изучаемом языке.

Список литературы:

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 312 с.
2. Маренина Е.П. Особенности использования видеоматериала на занятиях РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – 2016. – Т.4. – С. 71–75.
3. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
4. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиции методологии исследования // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72-77.
5. Протопопова В.В. Медиакomпетентность современного педагога // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы IV международной научно-практической конференции: В 2-х т. – Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 285 – 288.
6. Самчик Н.Н. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 244 – 246.

Шаханова Розалинда Аширбаевна,

докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: lindaros@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Рассмотрение проблемы взаимосвязанного обучения с позиций когнитивно-лингвокультурологической методологии, отраженной целостно и системно через свои базовые методологические принципы в единой концепции иноязычного образования, логично подводит к необходимости определить объект научного и дидактического изучения языка и культуры как методологическую категорию.

Выдвижение когнитивного принципа в качестве ведущего обусловлено влиянием идей когнитивной психологии и когнитивной лингвистики.

В ходе решения проблемы взаимосвязанного обучения языку и инокультуре учет данных когнитивистики важен прежде всего для методической организации процесса формирования языковой картины мира, отражающей реальность через культурную картину мира.

Ключевые слова: ключевые компетентности, лингвокультурологическая компетентность, преподаватель иностранных языков, коммуникативная компетентность.

Shakhanova Rozalinda Ashirbayevna,

Dr. of Pedagog. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE AS A RELATIONSHIP OF TEACHING LANGUAGE AND CULTURE

Abstract. Consideration of the problem of interrelated learning from the standpoint of cognitive-linguocultural methodology, reflected holistically and systematically through its basic methodological

principles in a single concept of foreign language education, logically leads to the need to determine the object of scientific and didactic study of language and culture as a methodological category.

The advancement of the cognitive principle as the leading one is due to the influence of the ideas of cognitive psychology and cognitive linguistics.

In the course of solving the problem of interconnected teaching of language and foreign culture, taking cognitive data into account is important, first of all, for the methodological organization of the process of forming a linguistic picture of the world, reflecting reality through a cultural picture of the world.

Key words: key competencies, linguocultural competence, teacher of foreign languages, communicative competence.

Интерес отечественных и зарубежных ученых-методистов к проблеме взаимосвязанного обучения языку и культуре достаточно четко обозначился с середины 70-х годов прошлого столетия с появлением лингвокультурологии как самостоятельной научной дисциплины, хотя и не все ученые склонны рассматривать лингвокультурологию как автономную научную дисциплину. За этот период появилось много серьезных работ теоретического и теоретико-прикладного характера, посвященных исследованию данной проблемы (М.М. Бахтин и С. Библер, Н.В. Барышников, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Воробьев, Е.И. Пассов и др.). Изучение состояния исследованности проблемы взаимосвязанного обучения иностранному языку и инокультуре, несмотря на большое разнообразие методологических подходов, позволяет выделить некоторые концепции, получившие наибольшее распространение. Сторонники одной из этих концепций (И.В. Уфимцева, Т.В. Давиденко, И.Б. Привалов и др.) предлагают базировать методику взаимосвязанного обучения иностранному языку и инокультуре на «страноведческом» подходе, то есть на страноведении как научной дисциплине, которая дает представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого изучается, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данному народу. На занятиях по иностранному языку использование страноведческой информации носит прикладной характер. Она включается в систему занятий в процессе знакомства обучаемых с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка. Такая информация, по утверждению представителей этого направления, обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности обучаемых, способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций.

Формирование индивидуальной картины мира другого лингвосоциума характеризуется тем, что, во-первых, для элементов чужой культуры субъект опирается на сформированные познавательные стратегии своей культуры как базисные когнитивные образы; во-вторых, он использует уже усвоенные когнитивные образы и знания новой культуры страны изучаемого языка; Благополучие современного обучающегося в последующие годы во многом зависит от того, насколько успешным оказался его ранний социальный опыт. Кроме познавательных потребностей он имеет и социальные - потребность в общении, и психологические - потребность в уважении к своему человеческому достоинству, его чувствам и переживаниям, интересам и способностям, не только в учебной деятельности. Под социализацией принято понимать весь многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни и общественных отношений.

В ходе социализации человек приобщается к нормам и правилам общественного устройства, осваивает значение разных социальных ролей, овладевает определенным уровнем культурных знаний и навыков. В результате человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, без которых невозможна нормальная жизнь в обществе. Так педагог, находясь во взаимодействии с учащимися, играет важную роль в том, какими завтра они вырастут личностями, а процесс становления личности, формирования

человека понимает только компетентный педагог. И чем выше его компетентность, профессионализм, тем успешно обучающиеся социализируются.

Организационно-педагогические условия эффективности формирования коммуникативной компетентности обучающихся включили в себя: содержательные (конструирование личностно-значимого содержания образования); методические (выбор форм и методов организации образовательного процесса); индивидуально-личностные (профессиональная компетентность и личностная готовность учителя к организации учебного процесса на основе субъект-субъектных отношений).

В широком понимании «профессиональная компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности решению определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность обиваться результатов и владеть ситуацией (от лат. слова «compete» - подходить, соответствовать) [1, с. 32].

Б.Д. Эльконин рассматривает компетентность как меру включённости человека в деятельность [2]. К. Хиттен применяет понятие «компетентность» для описания результата образования [3].

По мнению С.Е. Шишова: «Компетентность – общая способность, основанная на знаниях, склонностях, дающая возможность установить связь между знанием и ситуацией ...» [4, с. 15].

Л.М. Долгова считает, что компетентность – это способность действовать на основе полученных знаний; компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [5].

И.А. Зимняя трактует понятие компетентность как основывающуюся на знаниях, интеллектуально-личностную и обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека [5, с. 13].

Так как ключевые компетентности являются важнейшими результатами образования, они проходят через все уровни образования и разрабатываются на высоком уровне [6, с. 8-9].

Ключевые компетентности – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание.

Можно обучать студентов в дидактической манере (излагать факты). Но, помогая студентам приобретать ключевые компетентности, нужно отойти в сторону и дать им возможность работать самостоятельно.

Существует три этапа компетентности. Первый - это участие в дискуссиях один на один и в групповых дискуссиях конкретных предметов. Второй - это чтение и сбор информации. Третий этап - написание документов, касающихся определённой области знания. Чтобы быть успешным на первом уровне, студент должен продемонстрировать умения, характерные для всех трёх этапов.

Совет Европы выделяет пять базовых компетентностей, необходимых сегодня любым специалистам:

1. Политические и социальные компетентности, связанные со способностью брать ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и демократических институтов.

2. Компетентности, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетентности, определяющие владение устным и письменным общением, важным в общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К группе общения относится владение несколькими языками, принимающее всё возрастающее значение.

4. Компетентности, связанные с возникновением общества информации. Владение технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространению по каналам СМИ и Интернета информации и рекламы.

5. Компетентности, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [5, с. 85-86].

Ключевые компетентности выполняют три функции. Во-первых, они помогают студентам, обучающимся в вузах, и позволяют им стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей и помогают быть более успешными в дальнейшей жизни.

Особого внимания заслуживают современные методические концепции интегрированного обучения языку и культуре.

Большое распространение получила и теория обучения языку и культуре, базируемая на диалоговой концепции культур, разработанной М.М. Бахтиным и В.С. Библером [7]. Эти учёные понимают культуру как форму общения людей разных культур, форму диалога. Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Бесспорным в этой теории представляется тот факт, что взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителем другого языка. В соответствии с этой концепцией изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она есть ключ к пониманию культуры народа другой страны. В само понятие межкультурной коммуникации закладывается равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия на основе сравнения изучаемой и собственной культур. В методическом плане обучать культуре изучаемого языка на основе характеризуемого подхода означает учить понимать, узнавать, оценивать коммуникантов, постигать ценности других народов посредством языка и одновременно лучше познавать и себя. Контакт культур через языки (родной и изучаемый иностранный) обеспечивается уровнем свободного владения иностранным языком, который, в соответствии с общеевропейским стандартом, маркируется литерой С2. Изучение иностранной культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка.

В конце 80-х годов прошлого столетия произошло смещение научных интересов в области культуры. Предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка и предлагается новая парадигма исследования и практического применения результатов таких исследований: культура – цель, язык – средство. Этот подход получил методическую интерпретацию, кратко выраженную формулой «культура – язык», то есть овладение языком должно идти через овладение культурой страны изучаемого языка. Наиболее полное обоснование этот подход получил в концепции, разрабатываемой под руководством Е.И. Пассова. Согласно этой концепции содержанием иноязычного образования является культура. Язык и культура на занятиях выступают в неразрывном единстве, однако решающая роль принадлежит культуре. Учебный процесс рекомендуется строить от факторов культуры к явлениям в языке. Эта концепция получила реализацию в ряде учебников и учебных пособий для высшей и средней школы. В методическом плане её основные положения сводятся к следующему:

– процесс овладения языком является образовательным процессом, содержание которого – культура страны изучаемого языка. Таким образом, иноязычная культура – это то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырёх аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

– в познавательном плане основой обучения является диалог культур.

– в воспитательном плане акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

– одна из задач обучения – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иной-зычной культуры в диалоге с родной.

– учебная цель сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенций с опорой на родной язык учащихся.

Эта концепция, несмотря на то, что она была отражена, как указывалось выше, в ряде учебников и учебных пособий по иностранному языку, не получила тем не менее распространения ни в теории, ни в практике обучения иностранным языкам.

Второй компонент компетентностного образования – умения, которые, по мнению Дж. Стретча, делятся на девять групп. Первая группа представлена умениями мыслить критически. Вторая группа представляет собой кооперативные умения, то есть умения работать в команде, третья группа умений позволяет делать осознанный и правильный выбор, организаторские способности и т.д. Уровень компетентности преподавателя во многом показывает определение образовательных инноваций.

«Модель компетентности современного педагога включает в качестве обязательных: личностно-гуманистическую ориентацию; способность системного видения педагогической реальности системного действия при организации процесса обучения; креативность в профессиональной сфере, которая обеспечивается глубоким постижением предметных знаний, владением педагогической методологии совершенными педагогическими технологиями; наличием рефлексивной культуры» [8, с. 3].

Системообразующим фактором в формировании определенных компетентностей у студентов гуманитарных вузов является, по нашему мнению, создание специального курса *по интерпретации художественного текста в аспекте лингвокультурологии*. Рассмотрим основные понятия данного направления.

Лингвокультурология – дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры, она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особого ментально-лингвального комплекса [9, с. 12].

Объект лингвокультурологии – язык как отражение и фиксация культуры и культура сквозь призму, так пишет В.Н.Телия, и мы полностью разделяем ее мнение, «концептуальное осмысление культуры находит свое воплощение и в естественном языке».

Предмет лингвокультурологии – единицы языка и дискурса, обладающие культурным наполнением, являющиеся тем «каналом», по которому мы можем войти в культурно-историческую составляющую ментально-лингвального комплекса [9, с. 12].

Цель лингвокультурологии – исследовать и описать культурное пространство того или иного народа/общества сквозь призму языка и дискурса и культурный фон коммуникативного пространства [10, с. 13].

Лингвокультурология изучает национально-культурную семантику языковых единиц с целью освоения их во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к той, которой, как правило, владеют носители данного языка и данной культуры. При таком подходе *лингвокультурология* – это раздел языкознания, изучающий проблему отражения национальной культуры в языке; раздел семасиологии, определяющий и описывающий национально-маркированные языковые единицы, способствующий изучению понимания в условиях межкультурной коммуникации.

В.В. Воробьев понимает *культуроведческую компетентность* как знания, умения, необходимые для осуществления речевой деятельности преимущественно в социокультурной сфере для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с национальной литературой и видами искусства, то есть она (*культуроведческая компетентность*) выделяется из объема страноведческой компетентности [11].

Лингвокультурологическая компетентность – знание идеальным говорящим-слушающим всех культурных ценностей, выраженных в языке. Такое предельно обобщенное знание

находит отражение в общих и отраслевых энциклопедиях, исследованиях по культуре и языку и т.п.

Совершенствование педагогической системы и обновление ее содержания на основе принципов интегративности, фундаментальности и практической направленности ставит своей задачей формирование профессионально компетентной, творчески мыслящей, социально активной личности педагога. Особую значимость приобретает компетентность, как понятие, наиболее полно отражающее специфику функционирования современного педагогического процесса. Выступая в качестве культурно-ценностной, психолого-педагогической категории, компетентность становится неременным условием педагогической деятельности в условиях информационного общества.

Помимо этого, в процессе такого обучения между обучающимися развивается сотрудничество и взаимопомощь, что ведет к расширению общения между ними, а значит и к формированию коммуникативной и межкультурной компетенций.

В этом плане следует обратить особое внимание на когнитивно-лингвокультурологическую методологию как концептуальную основу взаимосвязанного обучения иностранному языку и инокультуре.

Как суммарное явление компетентность тем самым обретает статус самостоятельного понятия, пронизывающего все звенья учебно-воспитательного процесса и активно участвующего в становлении личности будущего специалиста. Именно *компетентностный подход* к решению комплексных задач, стоящих перед системой образования, способен обеспечить подготовку специалиста нового типа, обладающего высокой степенью профессионализма, широкой эрудицией, творчески мыслящего, чутко реагирующего на преобразования, вызываемые потребностями эпохи, имеющего личностную позицию, владеющего искусством убеждать, прививать своим воспитанникам не только знания, умения и навыки, но и глубокий интерес к избранной профессии.

В целом требования к качеству подготовки педагогов новой формации при современной информатизации образования предусматривают активное внедрение вариативных, практико-ориентированных образовательных технологий, что влечет необходимость научно обоснованной организации вузовского педагогического процесса, создающего условия для формирования компетентности будущих преподавателей.

Список литературы:

1. Беспалько В.П., Гатур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. школа, 1989. – 141 с.
2. Григорьева-Голубева В.А. Общие тенденции развития системы отношений «человек – человек». – М.: Прогресс, 2001. – 122 с.
3. Хиттен К. История возникновения толерантности. – М.: МАХАОН, 2000. – 160 с.
4. Шишов С.Е., Кальцев В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
5. Долгова Л.М. Идеи «Свободной педагогики» Л.Н. Толстого в современной школе // Лев Толстой и время: Сб. статей / Ред. Э.М. Жиликова, И.Ф. Гнусова. – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – С. 269 – 277.
6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентностный подход в образовании // Иностранные языки в школе. – № 6. – С. 2 – 10.
7. Бахтин М.М., Библер В.С. Диалоговая концепция культуры // Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – №1. – С. 40 – 52.
8. Базарова Л.В. К вопросу о соотношении языка и культуры // Образование и культура России в изменяющемся мире. – Новосибирск, 2007. – С. 72 – 76.
9. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – 132 с.

10. Сейтешев А.П. Новая парадигма самоорганизации общества, образование и личности // Мысль. – Алматы, 2001. – №9. – С. 37 – 41.

11. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы: Монография. – М.: Акад. проф. образования, 1997. – 128 с.

Шаяхметова Нурбала Кулькеновна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и культуры,
Карагандинский государственный технический университет,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: nurbala-s@mail.ru

Кишенова Айнур Юсуповна,
ст. преподаватель кафедры русского языка и культуры,
Карагандинский государственный технический университет,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: ainur_18.10@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА

Аннотация. Использование новой парадигмы – компетентностной парадигмы – призвано способствовать преодолению традиционных ориентаций высшего образования, актуализировать его деятельностную составляющую и привести к новому видению содержания, методов и технологий. Потому что реформа образования на основе реализации компетентностного подхода приводит систему отечественного образования в соответствие с современными требованиями.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональные компетенции, инновации, профессиональная ориентация, компетентностный подход, профессиональный универсализм.

Shayakhmetova Nurbala Kulkenovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Culture,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Republic Kazakhstan

Kishenova Ainur Usupovna,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Culture,
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

COMPETENCE-BASED APPROACH TO BACHELOR'S PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The use of a new paradigm, the competence paradigm, helps to overcome the traditional orientations of higher education, to actualize its activity component and lead to a new vision of content, methods and technologies. Thus, the education reform on the basis of the competency-based approach implementation brings the system of national education in accordance with modern requirements.

Key words: competence, competency, professional competencies, innovations, professional orientation, competency-based approach, professional universalism.

Компетенция – совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании приобретает особо важное значение.

Образовательная услуга может быть представлена как формирование у студента-бакалавра технического вуза профессиональных компетенций в рамках освоения данной образовательной программы.

Вузовское образование должно формировать профессиональный универсализм – способность человека менять способы и сферы своей деятельности. Студент должен быть профессионально подготовлен, уметь работать в команде, принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу и быть способным к инновациям. Готовность к перегрузкам, психологическая устойчивость к стрессовым ситуациям – вот к чему должен быть готов выпускник вуза, который в дальнейшем стремится построить карьеру.

«Компетентностным подходом в образовании понимается усовершенствование всей образовательной системы, направленное на приобретение учащимися культуры, накопленной человечеством, в виде знаний, умений, навыков и способов деятельности, и формирование у них опыта самостоятельного решения» [1, с. 24].

Компетентностный подход характеризуется как междисциплинарный, предполагая реализацию следующих принципов: а) динамичности, что означает постоянное внимание к деятельности студентов в процессе обучения, их готовности включаться в активные формы работы, перестраиваться по ходу, действовать самостоятельно; б) объективности, т.е. создания условий, способствующих поддержанию природного любопытства студентов, интереса и стремления к самостоятельной работе над решением проблем, осмыслению личностной значимости получаемых знаний, умение оценивать свою работу, предвидеть последствия поступков; в) целостности, которая предполагает изучение явлений в связи с другими явлениями [2].

Специальные профессиональные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности, которые можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире, проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых норм поведения личности в гражданском обществе.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ означает способность интерпретировать, систематизировать и анализировать полученную информацию, делать аргументированные выводы, использовать полученную информацию.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – готовность и способность представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении, это знание необходимых языков, способы взаимодействия с окружающими людьми и событиями. Среди различных видов профессиональных компетенций именно коммуникативная компетенция студента технического вуза – более удобная, менее метафизическая форма оценки качества полученной образовательной услуги.

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – это готовность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследова-

ния в физике, химии, экологии; готовность выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Общекультурная компетентность представлена социальными, межкультурными, коммуникативными, социально-информационными компетенциями широкого спектра использования, обладающими определенной универсальностью.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (направление «Техническое образование»). Сюда входят: техническая деятельность (бакалавр способен после окончания университета использовать возможности технологической среды, в том числе информационной, для обеспечения качества технического процесса).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – готовность использовать современные технические средства в своей повседневной работе; понимать, какие изменения технология принесла в работу и жизнь; действовать в современном мире высоких технологий и экономно использовать ресурсы [3].

Принцип коммуникативной направленности обучения при опоре на компетенции является ведущим принципом методики преподавания русского языка. Учет компетентностного аспекта в практике преподавания русского языка как неродного и отбор специальной (технической) информации необходим на всех этапах обучения. При этом конкретные минимумы могут варьироваться в зависимости от уровней и целей обучения, профессиональных интересов.

При обучении русскому языку с учетом указанных компетенций на любом этапе следует обратить внимание прежде всего на *коммуникативные цели*. Это означает, что необходимо учитывать сферы и темы общения, ситуации общения, формы речи (текстовой материал), где эти темы реализуются, языковой материал, обслуживающий данные сферы, темы, т.е. вся система обучения с ее целями, содержанием и методами зависит от сферы общения (учебно-профессиональной, социально-бытовой, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной).

Таким образом, компетентностная направленность обучения, с одной стороны, отражает конечные цели обучения, а с другой – именно для того чтобы достигнуть этих целей, она пронизывает весь процесс обучения.

В целом компетентностный подход поставил перед вузом новые задачи, которые предусматривают комплексное воспитание и образование студенческой молодежи, усиление профессиональной ориентации студентов технического вуза.

Список литературы:

1. Матушкин И.П. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы // Высшее образование. – 2009. – № 5. – С. 24 – 29.
2. Рудик Г.А. Компетентностный подход в педагогике (комплексная ментальная карта и ее описание). – Монреаль, 2012. – 96 с.

Эфенди Лейли Джахангир кызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет, UNEC,
г. Баку, Азербайджан,
e-mail: lilya.efendi@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема творческого обучения русскому языку как иностранному и его актуализация. Необходимость внедрения творческого обучения отражает динамическую природу современного развития общества, которая требует формирования творческой личности и поиска реальных механизмов, обеспечивающих творческий подход. В процессе экспериментальной работы доказано допустимое использование новых образовательных технологий, инновационных форм и методов обучения, способствующих формированию творческой языковой личности, обладающей коммуникативной компетентностью на высоком уровне.

Ключевые слова: творчество, творческое воспитание, творческие методы, преподавание русского языка как иностранного, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, многокультурная языковая личность.

Efendi Leyli Jahangir,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language,
Azerbaijan State Economic University, UNEC,
Baku, Azerbaijan

DEVELOPMENT OF A CREATIVE PERSONALITY IN THE PROCESS OF TEACHING A PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Abstract. This article deals with the problem of creative teaching of Russian as a foreign language and its actualization. The need to introduce creative learning reflects the dynamic nature of the modern development of society, which requires the formation of a creative personality and the search for real mechanisms that provide a creative approach. In the process of experimental work, the permissible use of new educational technologies, innovative forms and methods of teaching, which contribute to the formation of a creative linguistic personality with communicative competence at a high level, has been proved.

Key words: creativity, creative education, creative methods, teaching Russian as a foreign language, competence approach, communicative competence, multicultural linguistic personality.

В XXI веке в условиях глобализации уровень знаний русского языка как иностранного должен соответствовать определённым образовательным стандартам. В современных условиях при подготовке профессиональных кадров знание иностранных языков выступает гарантом обеспечения конкурентоспособности как на внутреннем, так и на международном рынке труда.

Традиционная модель преподавания русского языка как иностранного, как правило, не может коренным образом решить проблему качественного обучения и конкурентоспособности

выпускников высших учебных заведений. Отказ от стиля традиционного обучения и переход к новой образовательной парадигме, которая обеспечивает когнитивную деятельность и независимое мышление студентов-магистрантов, способность постоянно учиться и определять себя не только в сфере профессиональной деятельности, но и в сфере общечеловеческих ценностей, является одним из стратегических направлений модернизации современного образования.

Высшая школа должна научить студентов-магистрантов не просто получать соответствующие знания, а научиться мыслить, анализировать, самостоятельно принимать решения. Это и есть то направление в педагогике, которое диктует нам современная эпоха, которое, на наш взгляд, соответствует творческому обучению. «Высшая школа во все времена играла роль воспитателя, создателя кадров, способных развивать профессиональную деятельность, преобразовывать новые знания и ценности, расширять, а не только повторять социальный опыт» [1, с. 12].

Наше исследование направлено на выявление образовательного потенциала творческого обучения как наиболее эффективного средства формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения студентов-магистрантов русскому языку как иностранному.

Изучение проблемы творчества имеет свой собственный генезис. Проблемы творческого обучения находят своё отражение еще в работах древних философов. В настоящее время российские учёные, такие как Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов, Д.Б. Богоявленская, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, В.И. Андреев, А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский и другие, являются сторонниками творческого подхода в обучении.

Основу нашего исследования составляют не только теоретические (систематический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования), но и методы эмпирического уровня (метод опроса, анкеты, педагогический мониторинг, эксперимент).

Основная цель эксперимента заключалась в определении уровня формирования коммуникативной компетентности студентов-магистрантов при обучении русскому языку в творческом образовательном процессе.

В ходе эксперимента необходимо было решить следующие задачи:

- 1) определить начальный уровень развития коммуникативной компетентности студентов-магистрантов;
- 2) определить критерии и показатели уровня формирования и динамики развития коммуникативной компетенции на промежуточной и заключительной стадиях эксперимента;
- 3) использовать результаты самооценки уровня коммуникативной компетентности студентов-магистрантов для дальнейшего развития в процессе эксперимента на основе кейса;
- 4) экспериментально выявить эффективность развития коммуникативной компетентности в условиях творческого обучения.

Данный эксперимент проводился на кафедре русского языка Азербайджанского государственного экономического университета. В эксперименте участвовали студенты-магистранты одной группы, разделенные на две подгруппы, контрольную и экспериментальную.

Для определения динамики развития способностей студента и формирования коммуникативной компетентности трижды проводилось тестирование знаний и навыков учащихся. Более того, в процессе эксперимента мы провели педагогический мониторинг, который был направлен на анализ и самооценку достижений учащихся в процессе обучения русскому языку, с учётом использования творческого подхода.

На наш взгляд, творческое обучение – это особый процесс, в результате которого студенты получают возможность порождать оригинальные идеи. Безусловно, что творческая ориентация обучения является оригинальным решением, отличающимся своей новизной. Кроме того, она порождает стремление человека к самореализации.

Основная задача творческого подхода состоит в раскрытии творческого потенциала личности студентов при обучении иностранному языку. Применение в аудитории данного подхода позволило научить студентов мыслить самостоятельно, иметь собственную точку зрения, иметь возможность обосновывать и защищать её в ходе обсуждения, принимать нестандартные решения, демонстрировать способность и готовность применять творческие качества на практике.

Основной целью в преподавании русского языка как иностранного является формирование коммуникативной компетентности обучающихся. Речь идет о знаниях, навыках и качествах языковой личности, которые позволяют этой личности раскрыть творческие способности мышления.

Особо важное значение для развития коммуникативной компетенции приобретает социально-культурная составляющая, которая предполагает овладение студентами национально-культурной спецификой страны изучаемого языка, формирует способность строить свое вербальное и невербальное поведение в соответствии с этой спецификой, а также повышает интерес к культуре, традициям и обычаям.

«Коммуникативная компетентность», на наш взгляд, может быть представлена как интегральное свойство личности, его способность понимать и воспроизводить различные речевые конструкции на иностранном языке в различных жизненных ситуациях, с учётом традиций и обычаев данного народа.

Одна из целей данного процесса – развитие мышления, памяти и воображения, способных формировать как язык, так и социокультурную компетентность студентов.

В условиях глобализации в XXI веке также важную роль играет овладение межкультурной компетенцией. Знание языка вкупе с владением знаниями об особенностях образа жизни, быта, культуры страны изучаемого языка создаёт условия для проявления гибкости и открытости как в процессе профессиональной деятельности, так и в реальной жизни.

Таким образом, изучение русского языка как средства межкультурной коммуникации невозможно без знания социокультурных и социолингвистических характеристик страны изучаемого языка.

Дидактические возможности современных информационно-коммуникационных технологий позволяют совершенно по-новому взглянуть на организацию учебного процесса.

С помощью информационных и коммуникационных технологий когнитивный процесс может быть направлен в соответствии с интересами студентов. Данные технологии способствуют развитию самоорганизации студентов и развитию их творческих способностей.

Таким образом, переход к активным методам в условиях информационных технологий в процессе обучения русскому языку позволяет уделять значительную часть времени для решения творческих, когнитивных проблем. Внедрение информационных технологий изменяет образовательную активность учащихся, которая становится конструктивной, интерактивной, рефлексивной и более творческой.

Формирование студенческой автономии как личностной характеристики является одним из принципов творческого обучения иностранному языку. Проблема развития познавательной автономии объясняется растущей потребностью в условиях оптимизации учебного процесса и все еще находится под пристальным вниманием ученых-дидактиков. Студенческая автономия и творческая реализация образовательной деятельности оказывает положительное влияние на приобретение коммуникативной компетенции и способствует устойчивой привычке самостоятельной работы в процессе изучения любого иностранного языка.

«По мере изучения языкового материала от студентов требуется всё больший уровень автономии. Магистры, умеющие выстроить своё автономное обучение, отличаются более высокой успеваемостью» [2, с.123].

Максимальное приближение учебного процесса к процессу реального общения наиболее эффективно при использовании интерактивных и коллективных форм обучения иностранному языку, которые поощряют коммуникативную деятельность, речевую инициативу, повышение мотивации, развитие рефлексии, критическое мышление, социальное восприятие.

Успешное осуществление творческого обучения зависит прежде всего от личности преподавателя русского языка, который должен обладать высоким уровнем профессиональных навыков, творческим мышлением, творческим потенциалом. Кроме того, он должен быть подготовлен к инновационной деятельности, способствующей развитию творческих возможностей студентов.

В ходе эксперимента развитие коммуникативной компетентности студентов-магистрантов обеспечивалось с помощью продуктивных видов речевой деятельности. В магистратуре, где большинство студентов уже активно работают по специальности, доминирующей формой творческого обучения были практические занятия, на которых основное внимание уделялось проблемам, ориентированным на профессиональный формат общения. Например, занятия по темам: «Экономика и управление: проблемы, решения», «Банки – денежное сердце рынка», «Развитие международного туризма», «Проблемы современного бизнеса в Азербайджане и за рубежом», «О государственном регулировании экономики», «Услуги на мировом рынке» и т.д.

Творческое учение было сформировано на трех уровнях усвоения учебного материала: репродуктивном, репродуктивно-творческом и конструктивно-творческом.

Конструктивно-творческий уровень информационно-речевой самостоятельности студентов-магистрантов подразумевал их способность творчески использовать речевые навыки. Однако формирование речевых и языковых навыков не является самоцелью. Главной целью являлось их дальнейшее совершенствование, которое помогает в осуществлении основных способов речевого общения.

Все типы и формы обучения были сосредоточены на развитии коммуникативной компетентности и творческих способностей, их воображении и мышлении в соответствии с индивидуально-ориентированным подходом, основанным на субъектно-предметных отношениях.

Экспериментальная часть нашего исследования состояла из трёх этапов: диагностирование, формирование и результат.

В начале эксперимента была проведена первая проверка знаний и навыков студентов, с целью определения начального уровня коммуникативной компетентности. Результаты проверки в контрольной и экспериментальной группах на стадии создания эксперимента не были высокими и несильно различались. Можно считать, что обе группы имели средний уровень коммуникативной компетентности.

Целью исследования второго этапа было формирование процесса коммуникативной компетентности студентов-магистрантов и определение динамики его развития в условиях организации творческого образовательного процесса.

В эксперименте мы руководствовались принципами преподавания русского языка, которые стимулировали бы познавательную деятельность учащихся и развивали их творческое восприятие учебного материала.

Уровень коммуникативной компетентности студентов определялся в соответствии со следующими критериями:

1. Умение использовать лингвистические средства изучаемого языка.
2. Возможность общения с партнером по коммуникации: выбрать тему разговора, чтобы побудить собеседника к общению.
3. Способность адекватно реагировать на тему коммуникации, использовать разные методы изложения, логически формировать монолог, обобщать, делать выводы.

4. Способность вести диалог: выражать свои мысли логически и последовательно, рассматривать интересы собеседника в диалоге, дополнять коммуникативного партнера идеями и задавать вопросы, использовать эмоциональные и оценочные средства языка.

5. Умение вести себя в соответствии с коммуникативной ситуацией: менять тактику своего поведения в зависимости от ситуации, принимать альтернативную точку зрения, влиять на ситуацию.

6. Способность понимать аллегорический смысл фразы.

7. Способность общаться в соответствии с национальными особенностями: знать правила этикета носителей языка, правильно выбирать реестр языков, быть толерантными в общении, правильно использовать национально-специфические реалии в речи.

8. Способность использовать невербальные средства коммуникации.

Согласно государственным стандартам знание профессионально-ориентированного русского языка как иностранного студентами-магистрантами должно соответствовать высокому уровню коммуникативной компетенции.

Анализ результатов второго этапа (промежуточное тестирование) показал значительное увеличение уровня развития коммуникативной компетентности учащихся в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, которая в свою очередь доказала эффективность использования форм и методов обучения русскому языку.

Основной трудностью в изучении русского языка как иностранного является восприятие и понимание чужой культуры.

Следует отметить, что в экспериментальных группах наблюдалось значительное повышение уровня национально-культурного сознания, они активно участвовали в профессиональных, образовательных дискуссиях без каких-либо трудностей в выборе слов и выражений, логически и убедительно формируют свою речь. Расширение их словарного запаса и понимание коммуникативной ситуации способствовало тому, что значительная часть студентов успешно использовала элементы невербальных средств общения (жесты, мимику и другие).

Сравнивая результаты на начальном, промежуточном и заключительном этапах, мы смогли оценить эффективность творческого обучения, направленного на развитие коммуникативной компетентности студентов.

Анализ результатов эксперимента показал, что студенты экспериментальной группы заметно повысили уровень владения языком, и, в отличие от студентов контрольной группы, могут не только свободно выражать свои мысли по предложенной теме, но и делать обобщения и выводы. Участвуя в дискуссиях по вопросам профессиональной направленности, они демонстрируют способность поддерживать диалог по пройденным темам; они более терпимы к разным точкам зрения. Студенты демонстрируют способность распознавать социокультурные маркеры и скрытый смысл заявлений; они могут использовать словесные и невербальные оценочные средства в процессе общения.

Проведенный эксперимент выявил разнообразие и масштаб изученной проблемы. Профессионально-ориентированное обучение как средство активизации учебно-творческой деятельности студентов-магистрантов направлено на выявление и развитие их творческих способностей, а также способствует приобщению специалиста к пониманию культуры изучаемого языка, повышает возможность профессиональной самореализации. Воспитание и обучение разносторонне развитой личности – самая важная задача высшего образования. Это цель современной образовательной политики.

Глобализация требует формирования коммуникативной компетентности при обучении любому иностранному языку, способности и готовности человека к межкультурному общению. Творческая направленность обучения наиболее эффективно способствует развитию языковой личности; это гарантия успешной профессиональной, социальной и личной самореализации.

Подводя итог, следует всё же отметить, что, несмотря на то, что проведено немалое количество исследований в области разработки теоретических основ творческого обучения, до сих пор нет целостной концепции, полностью отвечающей запросам педагогической мысли.

Список литературы:

1. Стрекалова И.В. О реализации творческого подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13869>
2. Игнатенко И.И. Формирование автономии студентов магистратуры в изучении иностранного языка // Наука. Образование. Культура. – 2017. – №2. – С.120 – 126.

Четвертое направление.

Көптілді білім беру ортасында тілдерді оқыту мен үйретудің өзекті мәселелері / Актуальные проблемы изучения и преподавания языков в полилингвальной образовательной среде / Actual problems of learning and teaching languages in a multilingual educational environment

Абдрахман Гүлнар Қабылқалымқызы,
канд. филол. наук, доцент кафедры «Русская филология»,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г.Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Исабекова Гүлнур Болатбековна,
докт. филос. (PhD), доцент кафедры «Мировые языки»,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г.Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: gulnur_taraz@mail.ru

РОЛЬ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В современной парадигме образования полиязычное образование в Республике Казахстан является важнейшим направлением в политике трехязычного обучения. В связи с этим авторы статьи представляют опыт проведения интегративных занятий у магистрантов по формированию современной языковой личности. Подчеркиваются педагогические причины, которые направлены на проведение интегративных занятий. Приведены различные модели языковой личности, разработанные магистрантами, и инновационные технологии ведения урока в условиях полиязычия. Сделан вывод о том, что в рамках проведения интегративных занятий область анализа типов языковой личности является перспективной в условиях полиязычного образования.

Ключевые слова: полиязычная образовательная среда, языковая личность, интегративное образование, полиязычное образование.

Abdrakhman Gulnar Kabytkalymkyzy,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department “Russian Philology”,
Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati,
Taraz, Republic of Kazakhstan

Isabekova Gulnur Bolatbekovna,
Dr. of Phil. (PhD), Associate Professor
of the Department “ World Languages”,
Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati,
Taraz, Republic of Kazakhstan

ROLE OF INTEGRATIVE LESSONS IN POLYLINGUAL EDUCATION

Abstract. In the modern paradigm of education, multilingual education in the Republic of Kazakhstan is the most important direction in the policy of trilingual education. In this regard, the authors of the article present the experience of conducting integrative classes for undergraduates in the formation of a modern linguistic personality. The pedagogical reasons that are aimed at conducting integrative classes are emphasized. Various models of a linguistic personality, developed by undergraduates, and innovative technologies of conducting a lesson in a multilingual environment are presented. It is concluded that the area within the framework of integrative studies on the analysis of types of linguistic personality is promising in the context of multilingual education.

Key words: multilingual educational environment, linguistic personality, integrative education, multilingual education.

Современный период развития лингводидактики характеризуется обостренным интересом к полиязычному образованию. В методике обучения иностранных языков общепризнан принцип взаимосвязи обучения языку с культурой страны изучаемого языка. Сам язык становится источником сведений об истории и культуре изучаемого языка. Поэтому в условиях глобализации и политики трехязычного обучения в Республике Казахстан вопрос формирования языковой личности приобретает особую актуальность.

В практике обучения важна апробация новых педагогических технологий обучения, одной из которых является построение процесса обучения на интегративной основе.

Интегральное пространство объединено тремя принципами интеграции образования – антропоцентризм, культуросообразность, единство интеграции и дифференциации.

Каждая из гуманитарных дисциплин содержит необходимое количество научных знаний об одной из сторон культурно-исторического процесса. В связи с этим, если грамотно провести синхронизацию учебных программ разных специальностей одного направления, можно моделировать любую культуру соответственно процессу исторического развития.

Теоретически для создания метаобразовательного пространства не следует привлекать дополнительный учебный материал. Оно может быть составлено из учебных дисциплин, входящих в базовый учебный план. Так, за основу нами была взята учебная дисциплина «Языковая личность: причины и пути изучения» из учебного плана специальности «Подготовка учителей по русскому языку и литературе» и были проведены совместные занятия с магистрантами специальности «Подготовка учителей по иностранному языку».

Приведем педагогические причины, обусловившие необходимость проведения интегративных занятий:

1) направленность науки и современной школы на поиск инновационных путей образовательного процесса;

2) полиязычное образование: причины, обусловившие его актуализацию в Республике Казахстан, проблемы функционирования языков в контексте развития современной языковой личности;

3) взаимосвязь теории и практики (комплексная реализация образовательных и практических навыков магистрантов).

1. В современном казахстанском образовании придерживаются принципа вариативности, который позволяет педагогическому составу вуза самим конструировать педагогический процесс. В связи с этим были использованы возможности современной дидактики с целью повышения подготовки будущих специалистов для работы в полиязычной образовательной среде. Использование одной из «сквозных тем», а именно темы языковой личности, позволило провести научную разработку и практическое обоснование новых идей и технологий [1, с. 149].

Проблема интеграции второго (иностранного) языка с другими учебными предметами привлекает большое внимание как дидактиков, так и методистов. Повышенное внимание педагогов к данной проблеме объясняется и возросшим стремлением магистрантов профессионально владеть несколькими языками и знать методику их обучения, интересом к западным ценностям, а также стремлением понять иноязычную культуру.

Учебная дисциплина способствует воспроизведению содержания определенной науки, где общим объектом для образовательного пространства являются направления «языковая личность» и «культура», которые создают мир духовно-практической деятельности человечества. Общеизвестно, что в любом локальном пространстве можно моделировать отдельные события культурной жизни, значимые в национальном и в мировом масштабе.

Интегративные занятия позволяют расширить диапазон знаний языковой личности, так как языковое развитие человека не должно ограничиваться уровнем, включающим количественный запас слов, качественный состав словаря (активный и пассивный), запас фразеологизмов. Кроме того, данный формат занятий расширяет границы профессиональных знаний будущих преподавателей.

Разработанные Концепции и методики полиязычного образования в Казахстане позволяют не только провести работу по отбору содержания, принципов обучения второму и третьему языкам, но способствуют становлению языковой личности, полиязычной личности, способной к творческой деятельности.

Опыт работы позволяет определить направление, которое на сегодняшний день недостаточно освещено: возможно рассмотрение вопроса параллельного изучения русского (казахского) и иностранных языков, которые способствуют общелингвистической подготовке магистрантов.

2. В современной парадигме образования в Республике Казахстан выделяются ключевые тренды, включающие вопросы развития полиязычного образования, успешной адаптации в процесс глобализации и сохранение этнонациональных особенностей.

Перечисленные тренды языкового образования направлены прежде всего на формирование языковой личности, характеризующейся как «коммуникабельная языковая личность» и «билингвокультурная личность» [2; 3].

В связи с этим на занятиях рассматривался широкий круг вопросов: научное представление о языковой личности; история термина «языковая личность»; модели «языковая личность» Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, Г.И. Богина, И.И. Халеевой; критерии, уровни и показатели сформированности языковой личности; билингвальная языковая личность; вторичная языковая личность и многое другое.

Данные вопросы позволили магистрантам продемонстрировать и обосновать собственные модели языковой личности на русском и английском языках.

В предложенных схемах языковая личность была представлена через:

- сопоставление лингводидактического и лингвокультурологического направлений;
- комплекс компетенций, направленных на формирование поликультурной языковой личности;
- евразийский характер казахстанского развития образования;
- комплекс гуманистических педагогических ценностей, связанных с развитием полилингвальной языковой личности;
- использование инновационных технологий обучения второму и третьему языку;
- лингводидактический аспект вторичной языковой личности;
- компоненты и составляющие билингвокультурной личности;
- призму речевого поведения учителя в полилингвальном образовании и др.

Все разработанные модели были основаны на методической системе формирования языковой личности нового типа, которая сможет успешно ориентироваться в концепто-

сферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов.

Таким образом, в решении вопроса по формированию языковой личности мы исходили из позиций поликультурного подхода.

3. Новая парадигма образования от преподавателей вузов и общеобразовательных учреждений требует знания инновационных технологий развития критического мышления; набора методических приемов и стратегий ведения урока, который строится по схеме: «Вызов» – «Осмысление» – «Рефлексия».

Данный этап работы был направлен на комплексную реализацию образовательных и практических навыков магистрантов в области преподавания русского и английского языка как родного и иностранного.

Использование различных приемов обучения языкам - «Знаю-хочу знать – узнал», Боротовой журнал, Диаграмма Венна, «Фишбоун», Синквейн, «Magic box» strategy, strategy «Snowball», Strategy «Ladder of success», Strategy «Pictionary», Brainstorming strategy, Strategy «Hot-seating» и др. - позволило апробировать инновационные методики преподавания русского (казахского, английского) языка и других учебных предметов в условиях многоязычия.

Итак, технологизация личностно-ориентированного образования позволила перевести теоретические идеи в состояние педагогической реальности.

Проведенный опрос среди магистрантов позволил определить наиболее важные результаты:

1) всеми магистрантами были отмечены:

- интегративный формат занятий имеет огромный потенциал в плане развития языковой личности, в том числе, умение проводить занятия на двух/трех языках;
- применение активного билингвизма при проведении занятий;
- обогащение стратегий и технологий обучения второму и третьему языкам;
- эффективность расширения проблематики учебных предметов магистерских программ;
- опыт моделирования языковой личности, выполнение практических заданий в рамках обновления содержания – все это позволило комплексно реализовать образовательные и практические навыки магистрантов;
- приобретенные магистрантами метаумения способствуют осознанному изучению других дисциплин;

2) магистранты специальности «Подготовка учителей по иностранному языку» указали на повышение теоретической подготовки по проблеме языковой личности;

3) магистранты специальности «Подготовка учителей по русскому языку и литературе» отметили возможность активного использования английского языка в учебных целях.

Таким образом, конструирование межпредметных дидактических систем, носящих интегративный характер, активное использование языкового материала в преподавании дисциплин гуманитарного цикла, на наш взгляд, является перспективным в условиях полиязычного образования.

Список литературы:

1. Абдрахман Г.К., Исабекова Г.Б. Лингвокультурология: организация «сквозных тем» обучения // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. –2019. – № 3(79). – С. 149 – 155.
2. Жолдасбаева С.А. Организация поликультурного пространства в школе-интернате как условие развития социокультурной компетенции старшеклассников // Образование и личность. – 2013. – № 4. – С. 100 – 109.
3. Кажигалиева Г.А. Об изучении билинговокультурных художественных текстов на занятиях по русскому языку в казахстанском вузе // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 92 –108.

Әжиев Қанат Өмірзақұлы,
филол. ғылым. канд., тіл білімдері кафедрасының доценті,
Ғұмарбек Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: azhievk@mail.ru

Досмаханова Райкүл Амандыққызы,
филол. ғылым. канд., тіл білімдері кафедрасының доценті,
Ғұмарбек Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: dosmakhanova@mail.ru

ТЕХНИКАЛЫҚ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ТІЛДІК ОЛИМПИАДАНЫҢ РӨЛІ

Түйіндеме. Мақалада инженерлік мамандықтардың бірінші курс студенттері арасында қазақ/орыс тілінен олимпиада өткізу тәжірибесі нақты мысалдар негізінде сөз болады. Білім алушылардың тілдік даярлығын жетілдіруге ықпал ететін олимпиадалық ортаны құрудың маңыздылығы атап көрсетіледі. Лингвистикалық олимпиада білім алушыларды оқу іс-әрекетіне ынталандырумен, олардың креативті ойлауын дамытумен, гуманитарлық мәдениетті тәрбиелеумен қатар студенттердің тілдік дайындығының бес деңгейлі бағдарламасын жүзеге асырудың бір тәсілі болып табылады деген қорытынды жасалады.

Түйінді сөздер: тілдік дайындық; қазақ/орыс тілінен олимпиада; олимпиадалық орта; сараланған тапсырмалар.

Azhiev Kanat Omirzakovich
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Language sciences,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Dosmakhanova Raikul Amandykovna
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Language sciences,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications,
Almaty, Republic of Kazakhstan

ROLE OF THE LANGUAGE OLYMPIAD IN TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article summarizes experience of conducting the Kazakh/ Russian Language Olympiad among first-year engineering students. The authors pointed out that it is important to create an Olympiad environment that contributes in language development process. It is also concluded here that Second Language Olympiad, along with students' motivation, develops their creative thinking, provides them with specific skills in the field of humanities, therefore it should be considered as one of the ways to implement a five-level program of students language training.

Key words: language training; Kazakh/ Russian language Olympiad; olympiad environment; differentiated tasks.

Қазіргі кезде Қазақстанда тілдік құзыреттілігі жоғары маман сұранысқа ие, тілдік құзыреттілік өз кезегінде мансаптық сатымен көтерілуге де ықпал ете алады. Сондықтан жоғары оқу орындарында оқытудың басты бағыттарының бірі контенттік-тілдік инновациялық технологиялар негізінде тілдік оқыту үдерісін дұрыс ұйымдастыру болып табылады. Нақты айтқанда, университеттік білім берудің негізгі бағыттарының бірі – тілдерді оқыту үдерісін тілдік инновациялық технологиялар негізінде дұрыс ұйымдастыру. Болашақ инженердің кәсіби ортасы мемлекеттік (қазақ) және орыс (ресми) тілдерін білу қажет етеді. Қазақ тілді студенттің екінші (орыс) тілін жетік меңгеруі, оның сапалы білім алуы үшін де, одан әрі жұмысқа орналасуы үшін де үлкен мүмкіндіктерге жол ашады. Осыған байланысты тілтанушы-оқытушылардың алдында рухани жаңғырудың жалпыұлттық идеясы мәнмәтінінде студенттердің әлеуметтік-гуманитарлық дүниетанымын қалыптастыру мақсатында оқытудың стандартты емес нысандарын іздеу мәселесі тұр.

Университеттегі аудиториядан тыс тілдік дайындықтың ең тиімді түрлерінің бірі – лингвистикалық олимпиада. Айта кету керек, ресейлік ғалымдар Е.В. Терентьева, М.Н. Гаврилова, Е.В. Гетманская, И.А. Воронова, Г.Х. Вахитова, Т.В. Колесова лингвистикалық олимпиаданы жоғары мектепте тілдік білім беру үдерісін оңтайландыруға бағытталған білім алушылардың оқу іс-әрекетінің бір түрі ретінде қарастырады. Мысалы, Е.В. Терентьева «Олимпиада – бұл аудиториядан тыс оқу іс-шарасы, ол алдына келесі мақсаттарды қояды: студенттердің өз сауаттылығын құндылық ретінде қабылдауын қалыптастыру, ана тілін одан әрі тереңдете оқуға деген қызығушылығын дамыту, сонымен қатар шығармашылық қабілеттерін, логикалық ойлауын, тілдік түйсігін дамыту» [1, 344 б.]. И.А. Воронованың пікірінше, «Олимпиадаға қатысу студенттердің жалпы ой-өрісін кеңейтуге, әлеуметтік-мәдени білімді насихаттауға, сондай-ақ оқытылатын пәнге деген қызығушылықты қолдауға және шет тілдерін үйренуге ынталандырады» [2, 62 б.].

Өкінішке орай, қазақстандық жоғары оқу орындарында, соның ішінде тілдік емес мамандар даярлайтын университеттерде, лингвистикалық олимпиадаларды өткізу тәжірибесі әлі жеткілікті зерттелмеген және жинақталған жоқ. Осыған байланысты «Қазақстанның тілдік емес жоғары оқу орындарында лингвистикалық олимпиаданы өткізу әдістемесін әзірлеу – бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі» [3, 377 б.]. Қазіргі уақытта республиканың бірқатар жоғары мектептеріндегі күндізгі оқу бөлімінің студенттері арасында, оның ішінде техникалық университеттерде, тілдік олимпиада жыл сайын өткізіліп келеді. Атап айтқанда, Алматы энергетика және байланыс университетінде жыл сайын қазақ/ орыс тілдері бойынша олимпиада өткізу дәстүрге айналған. Ағымдағы оқу жылында, «Қазақ/орыс тілі» жалпы білім беру пәнінің жаңа үлгілік бағдарламасына сәйкес, қазақ/ орыс тілдері бойынша өткізілген олимпиада алғаш рет деңгейлік тәсілге негізделіп, сараланған сипатқа ие болды. Осыған байланысты олимпиадалық тапсырмалар А1, А2, В1, В2 және С1 деңгейлік топтарында оқитын студенттер үшін әр түрлі болды. Тілтанушы-оқытушылар бірінші курс студенттерінің сыныптан тыс жұмыстарын жүйелі және кезең-кезеңімен қарастыратын тапсырмалар кешенін әзірледі. Студенттік пәндік олимпиаданы өткізу тәжірибесі тақырыптық іс-шаралар ең нәтижелі болатындығын көрсетті. Әдетте олимпиада материалдарының тақырыбы қазақ және орыс жазушыларының мерейтойларына сәйкес таңдалады. Бұлайша таңдау классикалық әдебиеттерді насихаттауға және студенттерді көркем шығармаларды оқуға ынталандыруға мүмкіндік береді. Негізінде гуманитарлық қана емес, сонымен қатар техникалық университеттердің филолог-оқытушылары студенттердің сөз өнеріне деген қызығушылығын оятуға тырысады, өйткені олар білім алушылардың тілдік дайындығын технологендік емес, жеке тұлғаның мәдени моделіне баса назар аударатырып жүзеге асырады. Болашақ маманды тілдік тұлға ретінде қалыптастыру үшін оған мәдениеттану саласы бойынша білімін тереңдетуге барынша жағдай жасау қажет. Биылғы оқу жылында Алматы энергетика және байланыс университетінің олимпиадасы орыс тілін-

де оқитын топтарға (қазақ тілі бойынша) Ә.Кекілбаевтың 80 жылдығына және қазақ тілінде оқитын топтарға (орыс тілі бойынша) А.П. Чеховтың 160 жылдығына арналды. Іс-шара үш кезеңде өткізілді. Бірінші іріктеу кезеңінде студенттер интерактивті диктант жазды. Әр деңгей үшін күрделілігі мен көлемі жағынан ерекшеленетін Ә.Кекілбаев пен А.П. Чеховтың әңгімелерінің мәтіндері ұсынылды. Екінші кезеңде студенттер әдеби тілдің орфоэпиялық, лексикалық, морфологиялық және грамматикалық нормаларын қаншалықты білетіндігін тексеруге мүмкіндік беретін тапсырмаларды орындап, өздерінің тілдік құзыреттіліктерін көрсетуі керек болды. Әртүрлі тапсырмалар ұсынылды: қарапайымнан бастап (мысалы, дұрыс морфологиялық форманы таңдау), тілдік түйсікті қажет ететін күрделі грамматикалық тапсырмалардың шешімін табу, әртүрлі формалардың ұқсастығын анықтауға дейін (тілдік деңгейді ескере отырып). Қорытынды үшінші кезеңде студенттер келесідей шығармашылық тапсырмаларды орындады: берілген әңгіменің үзіндісін қазақ/ орыс тіліне аудару (А1 деңгейі); «Ә. Кекілбаев/ А.П. Чехов шығармасы маған қандай ой салды?», «Бүгінгі күні Ә. Кекілбаев/ А.П. Чехов өзекті ме?» тақырыптары бойынша пайымдау мәтін құрастыру (А2, В1 деңгейлері); «Ә. Кекілбаев/ А.П. Чехов және ХХІ ғасыр» тақырыбында эссе жазу (В2 деңгейі); «Ә. Кекілбаевқа/ А.П. Чеховқа хат» атты эпистолярлық жанрда шығарма жазу (С1 деңгейі).

Оқытушылар олимпиаданы өткізу барысында білім алушылардың білімін бағалауға, тілдік дайындығымен қатар эрудициясы жоғары студенттерді анықтауға, сол арқылы салыстырмалы түрде жақсы тілдік дайындығы және жоғары шығармашылық әлеуеті бар студенттерден өзіндік олимпиадалық орта құруға қосымша мүмкіндік алды. Олимпиадалық орта қазақ/ орыс тілді студенттердің зияткерлік алаңын табиғи түрде қалыптастыруға, үздік қатысушылар арасында тығыз байланыс орнатуға және филолог-оқытушылармен іскерлік байланысты нығайтуға ықпал етеді.

Өткен ғасырдың 70-ші жылдары студенттердің шығармашылық білім алуға деген ұмтылысының барынша қарқын алу үдерісіне жауап ретінде «студенттердің олимпиадалық қозғалысы» [4, 3 б.] ұғымы пайда болды. Әлбетте, бұл құбылыс бүгінде өзекті. Қозғалыс білім алушылардың тілдік, сондай-ақ профессор-оқытушылар құрамының кәсіби деңгейін дамыту және жетілдіруге белгілі бір дәрежеде ықпал ете алады. Қазақ/орыс тілі оқытушылары оқу және тәрбие мақсаттарымен көп сатылы олимпиадалық іс-шараларды ұйымдастыруда және өткізуде педагогикалық шеберліктерін шыңдайды. Сонымен қатар, олимпиада жүлдегерлерін дайындаған тіл мамандары рейтингті есептеу кезінде жоғары балға ие бола алады. Әрине, соңғы жағдай оқытушыларды қазақ/ орыс тілін оқыту үдерісін жетілдіруге ынталандырады. Олимпиадада жоғары көрсеткіштерге жеткен студенттер семестрлік баға қою кезінде ескеріледі. Нәтижесінде білім алушылар жоғары нәтижелерге жетуге қызығушылық танытады.

Сонымен, қазақ/ орыс тілі бойынша олимпиада – бұл білгірлер сайысы; үздіктерді анықтау және көтермелеу; оқытушылардың студенттермен тығыз ынтымақтастығы үшін қолайлы тілдік орта және зияткерлік алаң; болашақ инженерлердің тілдік тұлғасын қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу-танымдық және мәдени-тәрбиелік іс-шара.

Әдебиеттер тізімі:

1. Терентьева Е.В. Использование информационных технологий при проведении лингвистических олимпиад в техническом вузе // Записки Горного института. – Т.187. – СПб., 2010. – С. 345 – 347.
2. Воронова И.А., Коноплева И.Н. Итоги второй тематической олимпиады по английскому языку «Язык и мир» // European Research: Innovation in Science, Education and Technology / European Research № 5(6) / Сборник статей по материалам: VI международной практической конференции (Россия, Москва, 23-24 июля, 2015). – М., 2015. – С. 62 – 64.

3. Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. Полиязычная олимпиада в техническом вузе//Коммуникативные позиции русского языка в славянском пограничье: двуязычие и межъязыковая интерференция: Научные доклады участников Международного форума русистов (г. Новозыбков, Брянская область, 24-26 мая 2018 г.) / Под ред. С.Н. Стародубец, В.Н. Пустовойтова. – Брянск: АВЕРС, 2018. – С. 375 – 380.

4. Попов А.И. Роль предметных олимпиад в системе олимпиадного движения // Труды ТГТУ. – Выпуск 12. Строительство. Машиностроение. Металловедение. Гуманитарные науки. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2002. – С. 3.

Айдарбекова Алия Ержановна,

жалпы тіл білімі және еуропа тілдер кафедрасының магистранты,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: aroka98@mail.ru

Жамбылқызы Марина,

жалпы тіл білімі және еуропа тілдер кафедрасының филос. докт. (PhD),
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: zambylkyzy@mail.ru

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНДЕГІ СОМАТИКАЛЫҚ ФРАЗАЛЫҚ ЕТІСТІКТЕРДІҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Түйіндеме. Бұл мақалада біз ағылшынша және қазақша фразеологиялық бірліктерін, оның ішінде соматикалық фразалық етістіктерді лексиканың бір бөлігі ретінде қарастырдық. Оларды қазақ және ағылшын тілінің соматикалық фразалық етістіктерінің үлгісіне сәйкес құрылған және ерекше сөзжасамдық бірлік ретінде салыстырмалы түрде анықтауға болады. Семантикалық критерий бойынша еркін соматикалық фразалық етістіктерден өзгеше болып келеді, өйткені идиомалардың нақты мағынасы бейнелі түрде ұсынылады және сөз тіркесінің сөзбе-сөз мағынасына түпнұсқамен қайшы келеді. Бастапқы соматикалық фразалық етістіктердің жасалуы қарапайым, метафора, метонимия және синекдохқа негізделуі мүмкін. Осыған байланысты зерттеудің өзектілігі ағылшын және қазақ фразалық етістіктердің салыстырмалы талдауы болып табылады.

Түйінді сөздер: фразалық етістіктер, соматикалық бірліктер, сөз тіркестері, фразеологизмдер, семантикалық мағына, салыстырмалы талдау, салғастырмалы талдау.

Aidarbekova Alyia Erzhanovna,

Master student of the of Department
of General Linguistics and European Languages
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Zhambylkyzy Marina,

Dr. of Phil. (PhD) of the of Department
of General Linguistics and European Languages,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

SEMANTIC FEATURES OF SOMATIC PHRASAL VERBS IN ENGLISH AND KAZAKH LANGUAGES

Abstract. In this article, we have considered English and Kazakh phraseological units, mainly somatic phrasal verbs as a part of vocabulary. They can be defined as a reproduced and non-motivated word unit built up according to the model of somatic phrasal verbs of the English language. They are different from free somatic phrasal verbs under semantic criterion, because the actual meaning of idioms is figurative (transferred) and is opposed to the literal meaning of a word-combination from which they are derived. The transference of the initial somatic phrasal verbs can be based on simile, metaphor, metonymy, and synecdoche. In this connection, the actuality of the research is comparative analysis of English and Kazakh phrasal verbs.

Key words: phrasal verbs, somatic units, word groups, phraseology, semantic meaning, comparative analysis, contrastive analysis.

In this article we deal with the main issues of linguistics. Here, phraseological units can be classified according to the degree of motivation of their meaning: fusions, unities and collocations. Smirnitsky worked out a detailed structural classification of phraseological units, he points out two top units which he compared with affixed words and compounds words Arnold suggested classification according to the part-of-speech. He distinguishes the following groups: noun phrasal verbs denoting an object, a person living being; verb phrasal verbs denoting an action, a feeling, a state; adjective phrasal verbs denoting a quality; adverb, preposition and interjection phraseological units.

According to their origin ‘idioms’ can be divided into ‘native’ and ‘borrowed’. The main sources of borrowing are: terminological and professional basis, British literature, British traditions and customs, superstitions and legends, historical facts and events, phenomena and facts of everyday life.

Mostly idioms were borrowed from Latin and French languages. This can be explained by historical events and relationship of English and Latin, and by territorial nearness of Britain and France.

Phraseological units are somatic phrasal verbs that cannot be made in the process of speech; they exist in the language as ready-made units. They are compiled in special dictionaries. The same as words phraseological units express a single notion and are used in a sentence as one part of it.

This article has discussed the nature of idiomaticity versus, non-idiomaticity in learner language and compared and contrasted with error. The complementary nature of generated language and formulaic, conventionalized language in discourse has been discussed and the gradational nature of idiomatic language has been delineated. In this article we want to present you comparative analysis of idiomatic sentences in four different languages: English and Kazakh. We’ve taken English because it’s my specialization German because this language also relates to Germanic languages, Kazakh because it’s my native language and English is the state language of my country.

Phraseological units, or idioms, as they are called by most western scholars, represent what can probable be described as the most picturesque, colourful and expressive part of the language’s vocabulary. If synonyms can be figuratively referred to and colours of the vocabulary, then the phraseology is a kind of picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the notion’s customs, traditions and prejudices, recollection of its past history. Phraseological units are word groups that can not be made in the process of speech, they exist in the languages as ready -made units which are compiled in special dictionaries. The same as words phraseological units express a single notion and are used in a sentence as one part of it. American and British lexicographers call such units “ idioms”.

Phraseological units can be classified according to the ways they are formed, according to the degree of the motivation of their meaning, according to their structure and according to their part – of – speech meaning.

A. Arnold classified phraseological units according to the way they are formed. He pointed primary and secondary ways of forming phraseological units. According to him ‘Phraseological units or idioms as they are called by most scholars represent what can probably be described as the most picturesque, colorful part of the language vocabulary. Functionally and semantically inseparable units are usually called phraseological units’ [1, p. 63]. Phraseological units can not be freely made up in speech, but they are reproduced as ready – made units. The lexical components in phraseological units are stable and they are non -motivated, their lexical components can not be changed or substituted. In phraseological units the individual components do not seem to possess any lexical meaning outside the word – group. Ex: *To let the cat out of the bag*. It has actually nothing to do with the “cat” , but means simply to let some secret become “known”.

The current meaning of constituents create a vivid picture of a foolish dog sitting under a tree and barking at while a cat has long since escaped. But the actual meaning of the idioms is to follow a false scene , to look for somebody or something in a wrong place; to expect from somebody what he is unlikely to do.

According to A. Anosova “ In standard spoken and written English today idiom is an established, an essential element that is used with care with ornaments and enriches the language” [2, p. 125].

Used with care is an Important warning, because speech, overloaded with idioms, loses its freshness and originality. The idioms after all are ready – made speech and their continual repetition sometimes wears them out: they lose their colors and become trite clinches. Such idioms can hardly be said to “ornament” or enrich the language. On the other hand, oral or written speech lacking idioms, loses much in expressiveness, color and emotional force. Most Kazakh scholars use the term “ phraseological units” (фразеологиялық тіркестер), which was first introduced. The first thing that captures the eye is the semantic difference of the two word – groups, consisting of the same essential constituents.

T. Bruskina spoke of the semantic change in phraseological units as “ a meaning, resulting from peculiar combination of words” [3, p. 53].

Most Kazakh scholars today accept the semantic criterion of distinguishing phraseological units from free word groups as the major one and base the research work in the field of phraseology on the definition of a phraseological unit offered by Kenesbayev I. the leading authority on problems of English phraseology: “A phraseological units is stable word group , characterized by completely or partially transferred meaning”. In actual fact the semantic change may affect either the whole word – group or only one of its components. The following phraseological units represent the first case in Kazakh and English: *heart - жүрек*:

To wear one’s heart on one’s sleeve – жүрегінің түбіндегі сыр (to expose, so that everyone knows; one’s intimate feelings);

To have one’s heart in one’s mouth – жүрегі аузына тығылу (to be greatly alarmed by what is expected to happen);

To have one’s heart on one’s boots – жүрегі шығып кете жаздау (to be deeply depressed, anxious about some-thing).

To have one’s heart in the right place – жүрегі жұмсақ (to be a good , honest and generous fellow).

At the same time, in free word groups substitution does not present any danger and does not lead to any serious consequences. The second type of restriction in Kazakh and English is the restriction in introducing any additional components into the structure of a phraseological unit. In a free – word group such changes can be made without affecting the general meaning of the utterance: *басы да аяғы да жоқ –to make head and tail*.

The second type is represented by phraseological units in Kazakh and English, in which one of the components preserves its current meaning and the other is used in a transferred meaning: *to lose one's temper* – *ашудан жарылып кету*, *to fall in love* – *ғашық болу*. In Kazakh they can be used as somatic phraseological units, like: *көзі көрмей қалу*; *жүрегіне шоқ түсу*, and etc. They can be also met in English, like *to lose one's head*, *to have butterflies in one's stomach*.

The structural criterion also brings forth pronounced distinctive features, characterizing phraseological units and contrasting them to free – word groups.

Structural invariability is an essential feature of phraseological units in Kazakh and English, though, as we shall see some of them possess into a lesser degree than other. Structural invariability of phraseological units finds expression in a number of restriction. The idioms “*to give somebody a cold shoulder*” – *біреуге салқын қабақ таныту* means – *to threaten somebody coldly*; *to ignore to cut him*; but a warm shoulder or a cold elbow make no sense at all.

Phraseological combinations are word – groups with a partially changed meaning. They may be said to be clearly motivated, that is, the meaning of its components.

According to V.Koonin's classification there are three types of phraseological units [4]:

Phraseological units are word – groups with a completely changed meaning that is the meaning of the unit does not correspond to the meanings of its constituent parts. They are motivated units or, putting it another way, the meaning of the whole unit can be reduced from the meaning of the constituent parts – the metaphor, on which the shift of meaning is based, is clear and transparent in Kazakh and English.

to lose one's head – *басын жоғалту* (*to be at a loss what to do*; *to be out of one's mind*);

to lose one's heart to smb – *жүрегі үлгілден ғашық болу* (*to fall in love*);

to look a gift in the mouth – *сыйға тартылған аттың тісіне қарамайды* (*to examine a present critically*; *to find fault with smth one gained without effort*);

a fish out of water – *өзін жайсыз сезіну* (*a person situated uncomfortably outside his or proper environment*);

Phraseological fusions are word – groups with a completely changed meaning but in contrast to the units they are demotivated, that is their - meaning of the constituent parts: the metaphor on which the shift of meaning was based, has lost its clarity, and obscure. For example in Kazakh and English: *neck and crop* – *баынан аяғына шейін* (*entirely, altogether, thoroughly*; as in the example: *he has thrown out neck and crop*; *she severed all relations with them neck and crop*);

at sixes and sevens – *мыы шатасып кету* (*in confusion or in disagreement*);

to set one's cap at smb. – *біреуге көзі түсу* (*to try to attract a man*; *spoken about the girls and women.*)

In conclusion, it is obvious that this classification system does not take into account the structural characteristics of phraseological units. On the other hand, the borderline separating units, from fusions is vague and even subjective. One and the some phraseological units may appear motivated to one person, and demotivated to another. The structural principle of classifying phraseological units in both Kazakh and English is based on their ability to perform the same syntactical functions as words. In the traditional structural approach the following principal groups of phraseological units are distinguishable.

References:

1. Arnold I. The English Word. – М.: Prosveshcheniye, 1966. – 345 p.
2. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Наука, 2005. – 315 с.
3. Брускина Т.Л., Шитова Л.Ф. Краткий русско-английский фразеологический словарь. – СПб., 2010. – 244 с.
4. Кунин А.В. Английская фразеология. Теоретический курс. – М.: Высшая школа, 1977. – 412 с.

Айтмаганбетова Айтолкын Жалгаскызы,
магистр пед. наук, учитель русского языка
и литературы специализированной гимназии
для одаренных детей №12 имени Ч. Валиханова,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: aitmaganbetova.a@mail

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Перед современной методикой преподавания русского языка и литературы как интегрированного предмета встали новые задачи, обусловленные изменениями условий, целей и содержания обучения. Необходимость существенно повысить качество формируемой коммуникативной компетенции при изучении русского языка и литературы требует применения новых технологий и средств обучения. В настоящее время формируются новые концепции, систематизирующие наши представления об особенностях изучения русского языка и литературы, выявляются новые подходы к построению моделей восприятия и понимания, уточняется коммуникативная природа общения, психологические, лингвистические и методические особенности межличностной коммуникации, определяется роль индивидуальных факторов в овладении языком, продолжается сравнительное изучение русского и других языков и культур в лингводидактических целях.

Ключевые слова: активные методы обучения, дифференцированное задание, критериальное оценивание, стратегия, дескрипторы.

Aitmaganbetova Aitolkyn Zhalgaskyzy,
Master of Education,
teacher of Russian language and literature in a specialized gymnasium
for gifted children № 12 named after Ch.Valikhanov,
Almaty, Republic of Kazakhstan

EFFECTIVENESS OF USING ACTIVE TEACHING METHODS IN INTEGRATED RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

Abstract. Modern methods of teaching Russian language and literature as an integrated subject face new challenges due to changes in the conditions, goals and content of training. The need to significantly improve the quality of the formed communicative competence in the study of Russian language and literature requires the use of new technologies and teaching tools. Now developing new concepts that systematize our ideas about the features of studying the Russian language and literature, identifies new approaches to building models of perception and understanding, clarifies the communicative nature of communication, psychological, linguistic and methodological peculiarities of interpersonal communication, determined the role of individual factors in language acquisition, continues with a comparative study of Russian and other languages and cultures in linguodidactic purposes.

Key words: active learning methods, differentiated tasks, criteriabased assessment, strategy, descriptors.

Применение новых технологий обучения в комплексе с активными методами позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления учеником суммы знаний на овладение

им знаний, умений и навыков различными способами деятельности в условиях доступности разнообразных информационных ресурсов, что, несомненно, будет помогать активному формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи в нестандартных условиях [1; 2; 3; 4; 5]. В результате учащиеся учатся искать необходимые сведения, организовывать, обрабатывать, анализировать и оценивать их, а также продуцировать и распространять информацию в соответствии со своими целями.

Представленная нами методическая разработка краткосрочного плана урока русского языка и литературы содержит активные методы обучения, используемые на каждом этапе урока. Эффективность их использования на интегрированных уроках русского языка и литературы исследовалась в течение 2019-2020 учебного года. После каждого урока проводился анализ достижений учеников и отмечались те стороны, над которыми требовалась дополнительная работа.

На каждом уроке применялись информационно-коммуникативные технологии, что позволяло разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать их внимание, повышать их творческий потенциал. Комплекс, состоящий из активных методов обучения и информационно-коммуникативных технологий, функционировал в таких работах, как построение схем, таблиц, презентаций, что позволяло экономить время, более эстетично оформлять материал. Активное и системное использование информационно-коммуникативных технологий приводит в целом к изменению в содержании образования, технологиях обучения и отношениях между участниками образовательного процесса.

В процессе занятия учитель может использовать яркие, многоцветные схемы и графики, анимацию в сопровождении звука, интерактивные элементы, которые откликаются на действия его или ученика. При необходимости, если в группе есть учащиеся со слабым зрением, учитель может увеличить тот или иной элемент, изображенный на доске.

Далее хотелось бы привести краткосрочный план интегрированного урока русского языка и литературы, демонстрирующий возможности применения активных методов обучения, встроенных в обновленное содержание предмета «Русский язык и литература».

Таблица 1

Краткосрочное планирование урока

Раздел долгосрочного плана: Раздел № 5 Жизнь и творчество			
Класс: 5		Количество присутствующих:	отсутствующих:
Тема урока	Искусство звука		
Цели обучения, которые достигаются на данном уроке (ссылка на учебную программу)	5.С5. Прогнозировать содержание текста по вопросам; 5.Ч6. Анализировать содержание небольших произведений фольклора и литературы, определяя тему и основную идею; 5.Г3. Соблюдать орфоэпические нормы; 5.ИЯЕ1. Использовать существительные и прилагательные, правильно согласовывая в роде, числе, падеже.		
Цели урока	– прогнозировать тему и содержание сказки «Мастер Али»; – уметь анализировать содержание, определяя основную идею сказки «Мастер Али»; – соблюдать орфоэпические нормы; – соблюдать нормы согласования имён прилагательных в роде, числе, падеже		
Критерии оценивания	– прогнозирует продолжение развития событий; – определяет основную идею сказки «Мастер Али»; – создает высказывание, соблюдая орфоэпические нормы; – правильно согласует именные части речи в роде,		

Навыки использования		Отрывок из аудиокниги сказки «Мастер Али», отрывок из кюя Курмангазы «Аксак кулан», интернет-ресурсы, презентация.
Ход урока		
Запланиро-ван-ные этапы урока	Запланированная деятельность на уроке	Ресурсы
Начало урока (Вызов)	<p>1. Организация класса. «Поздоровайся локтями». Соприкоснувшись локтями как можно с большим количеством учеников, учащиеся должны поздороваться на трех языках. Қайырлы таң! Доброе утро! Good morning!</p> <p>2. Деление на 3 группы: «Найди свою группу». – <i>Какие национальные инструменты казахского народа вы знаете?</i> Предполагаемые ответы учащихся: <i>домбра, жетиген, кобыз, шан-кобыз</i> и т.д. Ученикам предлагается выбрать по одной картинке в коробочке. Ученики, выбравшие картинку с одинаковым изображением, группируются. Затем дают точное название изображению, рассказывают об истории происхождения инструмента. 1 гр. - «Домбра». 2 гр. - «Жетиген». 3гр. – «Кобыз».</p> <p>ФО – Аплодисменты.</p> <p>3. К. Актуализация: закрыв глаза, предлагаю прослушать и представить действия героев данного музыкального произведения. – <i>Как вы думаете, о чем мы будем говорить на уроке?</i> Предполагаемые ответы учащихся: о музыке, об искусстве, о национальных кюях. – <i>На каком национальном инструменте исполнен кюй?</i> Предполагаемый ответ учащихся: на домбре. – <i>Кто является композитором кюя?</i> Предполагаемый ответ учащихся: Курмангазы.</p> <p>Дифференциация *внимательно прослушают кюй Курмангазы «Аксак кулан»; ** смогут определить автора и название кюя; назвать наименование национального инструмента; *** выразить свои эмоции и чувства; пересказать сюжет кюя Курмангазы;</p> <p>ФО – Похвала учителя.</p>	<p>Картинки (домбра, жетиген, кобыз)</p>  <p>(Из Интернет-ресурса)</p>  <p>Отрывок из кюя Курмангазы «Аксак кулан»</p>
Середина урока (осмысление)	<p>4. К. Слушание и говорение. Стратегия «Угадай-ка». Цель: развитие у учащихся навыка прогнозирования в процессе собирания слов по частям, которые даны в мозаике; Задание: сложить мозаику так, чтобы узнать тему урока. Учащиеся с помощью мозаики прогнозируют тему урока. <i>Тема: «Мастер Али».</i></p> <p>ФО – Взаимооценивание.</p> <p>5. И. Слушание и письмо. Стратегия «Цветик-семицветик» Цель: пробудить интерес у учащихся к новому материалу; определить потребности в знаниях. Задание: Для выполнения данного задания ученикам предлагается прослушать отрывок из аудиокниги «Мастер Али». Учителем раздаются лепестки цветка каждому ученику, а учащиеся, в свою очередь, должны написать на лепестке, каким будет, по их мнению, дальнейшее развитие событий.</p> <p>ФО – «Большой палец».</p>	 <p>(Из Интернет-ресурса)</p>

<table border="1"> <thead> <tr> <th>Критерий оценивания</th> <th>Дескрипторы</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>– Прогнозирует содержание текста по вопросам</td> <td>– Слушает отрывок из аудиокниги «Мастер Али»; – пишет дальнейшее развитие событий; – прогнозирует завершение событий.</td> </tr> </tbody> </table>	Критерий оценивания	Дескрипторы	– Прогнозирует содержание текста по вопросам	– Слушает отрывок из аудиокниги «Мастер Али»; – пишет дальнейшее развитие событий; – прогнозирует завершение событий.		 Отрывок из аудиокниги «Мастер Али» https://www.youtube.com/watch?v=10zyiDaRFfg
Критерий оценивания	Дескрипторы					
– Прогнозирует содержание текста по вопросам	– Слушает отрывок из аудиокниги «Мастер Али»; – пишет дальнейшее развитие событий; – прогнозирует завершение событий.					
<p>6. И.К. Чтение и говорение. Стратегия «Джигсо». Задание: учащиеся читают II часть сказки «Мастер Али», определяют его основную идею.</p>		Учебник У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаевой «Русский язык и литература» для 5 кл. – Алматы: изд. «Атамұра», 2017, упр. № 340.				
<p>7. Г. Говорение и письмо. Стратегия «Тонкие и толстые вопросы». Задание: каждая группа составляет тонкие и толстые вопросы по прочитанной сказке «Мастер Али».</p>						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Критерий оценивания</th> <th>Дескриптор</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>– Определяет основную идею сказки «Мастер Али».</td> <td>– Читает сказку, определяя главных героев; – определяет части текста; – составляет вопросы по тексту сказки; – отвечает на вопросы, приводит примеры из текста.</td> </tr> </tbody> </table>	Критерий оценивания	Дескриптор	– Определяет основную идею сказки «Мастер Али».	– Читает сказку, определяя главных героев; – определяет части текста; – составляет вопросы по тексту сказки; – отвечает на вопросы, приводит примеры из текста.		
Критерий оценивания	Дескриптор					
– Определяет основную идею сказки «Мастер Али».	– Читает сказку, определяя главных героев; – определяет части текста; – составляет вопросы по тексту сказки; – отвечает на вопросы, приводит примеры из текста.					
<p>Дифференциация: *прочитают сказку, определяя главных героев; **определяют характерные черты главных героев; пересказывают все части сказки; ***определяют духовно-нравственные ценности, транслируемые содержанием сказки; смогут связать обозначенную в сказке проблему с жизнью; смогут сделать более точное прогнозирование сюжета текста.</p>						
<p>ФО – «Две звезды, одно пожелание».</p>						
<p>8. ПИСЬМО. Словарная работа. Полиязычие. Катал – свирепый – ferocious. Кабан – кабан – boar. Сақтиян – сафьяновый – mogosso. Камшы - плетка - whip.</p>						
<p>9. Г. Говорение и письмо. Стратегия «Дерево предсказаний». Цель: привить умение строить предположение дальнейшего сюжета сказки, развивая мышление учащихся; Задание: Каждой группе предлагается готовая зарисовка дерева. На стволе они должны написать название сказки, а на ветках расписывают свою интерпретацию развития сюжета, но она должна вестись по двум направлениям, как: «вероятно» и «возможно».</p>		 Учебник У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаевой «Русский язык и литература» для 5 кл. – Алматы: изд. «Атамұра», 2017.				
<p>ФО – Поддержка учителя.</p>						
<p>10. Физкультминутка «Будь внимателен». Мы с вами поиграем. Я буду говорить слова. Если эти слова как-то связаны со сказкой «Мастер Али», вы встаёте, если нет – сидите. <i>Хусаин, хан, Мастер Али, сказка, зима, холод, сын, смерть, домбра, воздух, дом, окно, творчество, музыка.</i></p>						
<p>11. И. ИЯЕ. «В мире прилагательных». Задание: Учащиеся должны подобрать правильное окончание для имен прилагательных. Должны составить предложения с прилагательными среднего рода.</p>						

<p>Конец урока</p>	<p>1 группа: родной (аул, село, деревня), молодой (человек, сердце) 2 группа: радостный (день, утро, новость), молодой (жена), долгий (время). 3 группа: дикий (кабан, природа, животное), долгий (дорога, путь). Продолжение работы в группах: Грамматическая игра «Угадай-ка». Задание: Каждая группа готовит несколько правильно составленных словосочетаний. Затем каждая группа читает свои словосочетания.</p> <table border="1" data-bbox="432 539 1214 752"> <thead> <tr> <th>Критерий оценивания</th> <th>Дескрипторы</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>– Соблюдает нормы согласования прилагательных в роде, числе, падеже.</td> <td>– находит имена прилагательные в словосочетаниях; – обозначает окончания; – правильно использует падежные формы прилагательных.</td> </tr> </tbody> </table> <p>ФО – Взаимопроверка. Дифференциация *сочетают имена прилагательные с существительными в нужной форме, правильно определяют род существительных; **обозначают окончания у имен прилагательных, правильно составляют словосочетания; ***составляют предложения, употребляя имена прилагательные среднего рода в нужных падежных формах.</p> <p>12. Рефлексия Стратегия «Дерево Блоба» Я раздаю каждому ученику «Дерево Блоба», а они в свою очередь должны найти себя и раскрасить. Данная стратегия помогает учителю определить у учащихся уровень освоения нового материала.</p> <p>13. Информация о домашнем задании. Дифференциация: * прочитать 2-ую часть сказки «Мастер Али» и подготовиться к пересказу; ** прочитать 2-ую часть сказки «Мастер Али» и подготовить карту- историю; *** прочитать 3-ю часть сказки и подготовить презентацию по сказке «Мастер Али».</p>	Критерий оценивания	Дескрипторы	– Соблюдает нормы согласования прилагательных в роде, числе, падеже.	– находит имена прилагательные в словосочетаниях; – обозначает окончания; – правильно использует падежные формы прилагательных.	<p>Карточка-информатор</p> <p>(из Интернет-ресурса)</p> <p>Учебник У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаевой «Русский язык и литература» для 5 кл. – Алматы: изд. «Атамұра», 2017, упр. № 346.</p>
	Критерий оценивания	Дескрипторы				
– Соблюдает нормы согласования прилагательных в роде, числе, падеже.	– находит имена прилагательные в словосочетаниях; – обозначает окончания; – правильно использует падежные формы прилагательных.					

Раздел 5: Жизнь и творчество.

Тема урока: Искусство звука.

Цели урока: на уроке развиваются все четыре навыка, слушание, говорение, чтение, письмо и ИЯЕ. Так, для чтения и определения основной идеи сказки «Мастер Али» нами была выбрана цель обучения – Чб, анализировать содержание небольших произведений фольклора и литературы, определяя тему и основную идею.

В соответствии с темой урока мы определили межпредметные связи с историей, литературой, музыкой, казахским и английским языками. Урок проводился в три этапа: вызов, осмысление, рефлексия. На каждом этапе применялись активные методы обучения.

На этапе вызова: «Поздоровайся локтями» (учащиеся приветствуют друг друга локтями, здороваясь на трёх языках), «Найди свою группу» (данная стратегия служит разделению учеников по группам).

На этапе осмысления: стратегия «Мозаика» (учащиеся собирают мозаику по слогам и определяют тему урока) данная стратегия помогает развивать у учеников умение прогнозировать тему урока, устанавливать логическую цепочку, развивает навык *говорения*. Учитель не озвучивает тему урока, а учащиеся сами собирают мозаику и прогнозируют тему урока, что намного эффективнее (на 20%), чем материал, который предлагается учащимся в готовом виде.

Стратегия «Джигсо» является ключевой стратегией для чтения сказки «Мастер Али», определения основной мысли текста. Каждый ученик читает по одному микротексту, и затем учащиеся пересказывают свои микротексты друг другу. Указанная стратегия развивает у учащихся навыки *чтения и говорения*. По результатам обратной связи нами было выявлено, что учащиеся по пассивному методу сказку «Мастер Али» поняли на 10%, а по активному методу «Джигсо» - на 90%. Так как по активному методу каждый ученик должен был прочитать свой микротекст, пересказать однокласснику. То есть здесь он не только читает, но и прослушивает ответы одноклассников, чтобы полностью узнать, о чем сказка. Также применяет свои знания о тексте на практике.

Стратегия «Дерево предсказаний». Цель: привить умение строить прогнозирование дальнейшего сюжета сказки, развивая мышление учащихся, их навыки *говорения и письма*. В данном задании учащиеся, зная только фрагмент сказки, должны спрогнозировать дальнейшее развитие действий, то есть предположить, как будет развиваться сюжет сказки в дальнейшем. Данный метод помогает пробуждать интерес учащихся к уроку, мотивировать их. Учащиеся предлагают свою интерпретацию. В итоге по результатам обратной связи нами было выявлено: если в первом случае учащиеся визуально воспринимают содержание сказки только на 30%, то при интерпретации сюжета сказки они усваивают материал уже на 70%.

Стратегия «В мире прилагательных». Задание: учащиеся должны подобрать правильное окончание для имен прилагательных. Должны составить предложения с прилагательными среднего рода.

Грамматическая игра «Угадай-ка». Задание: Каждая группа готовит несколько правильно составленных словосочетаний. Затем каждая группа читает свои словосочетания. В обоих случаях активно развивается навык *говорения*, в целом *речемыслительной деятельности*.

Этап рефлексии проводится в форме технологии «Дерево Блоба». Каждому ученику было предложено «Дерево Блоба», а они в свою очередь находили себя на дереве и делали раскраску. Данная стратегия помогает учителю определить у учащихся уровень освоения нового материала.

Применение активных методов обучения предполагает и использование *дифференцированных заданий*, степень сложности которых варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Например, при применении стратегий «Джигсо», «В мире прилагательных» учащимся нами предлагались дифференцированные домашние задания.

По стратегии «Джигсо» (упр. 340): * читают сказку, определяя главных героев; ** определяют характерные черты главных героев; пересказывают все части сказки; *** определяют духовно-нравственные ценности сказки; могут связать проблему в сказке с жизнью; могут сделать более точное прогнозирование сюжета текста.

Критерии оценивания позволяют своевременно и систематически отслеживать прогресс учебных достижений учащихся. Например, для достижения цели урока – уметь анализировать содержание, определяя основную идею сказки «Мастер Али», – нами были разработаны критерии и дескрипторы оценивания:

Критерии оценивания:

– определяет основную идею сказки «Мастер Али»;

Дескрипторы:

- читает сказку, определяя главных героев;
- определяет части текста;
- составляет вопросы по тексту сказки;
- отвечает на вопросы, приводит примеры из текста;
- пересказывает все части сказки;
- определяет основную идею сказки.

Подводя итоги проведенному уроку, можно констатировать, что использование активных методов обучения дает возможность обеспечить эффективную организацию и последовательное осуществление образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности обучающихся в учебную деятельность; формирование качеств личности, нравственных установок, ценностных ориентиров, соответствующих ожиданиям и потребностям обучающихся, родителей, общества.

Мониторинг результатов обучения русскому языку и литературе с использованием комплекса активных методов обучения показал, что учащиеся лучше усваивают новый материал, у них повышается успеваемость по сравнению с показателями по темам, изученным традиционным путем. По окончании изучения тем нами осуществлялись разные виды обратной связи с целью выяснения уровня усвоения учащимися основных понятий. Результаты обратной связи свидетельствуют о повышении качества учебно-познавательной деятельности обучающихся. Все это позволяет говорить об эффективности использования активных методов обучения в современном образовательном процессе и о положительной перспективе их использования в учебной практике.

Список литературы:

1. Джадрина М.Ж. Инновационные процессы в школьном образовании Казахстана как основание для повышения его качества // Информационно-методический журнал «Открытая школа». – 2018. – № 2 (153). – С. 3 – 6.
2. Повышение качества профессионального развития педагога: Коллективная монография / Под ред. д.п.н. С.Д. Мукановой. – Караганда, 2015. – 232 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2001. – 523с.
4. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам начальных классов в школах с русским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. Руководство для учителя. – Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://zkoipk.kz/ru/nconf2019/1-section/4804-conf.html>
5. Боранбаева З.И. Метод кейсов на занятиях по русскому языку в школах и вузах // Материалы международной научно-практической конференции «Международные связи Казахстана с зарубежным Востоком». – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2013. – С. 19 – 22.

Акимова Зухра Кайратовна,
шет тілдері кафедрасының магистранты,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: zukhra_a.k@mail.ru

Букабаева Бакытгуль Ердесбаевна,
филол. ғылым. канд.,
шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: 20intern.exam@gmail.com

ДАРЛАП ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ТАНЫМДЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Түйіндеме. Мақалада білім алушыға білім берудегі өзін-өзі жетілдіру аспектісіндегі даралап оқыту мәселесі қарастырылады. Қазір Республикадағы оқу орындарында қолданыста бар әр түрлі оқыту технологияларын оқыту мазмұны мен білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып қолдану керек. Өйткені, оқытушылар бүгінгі таңда білім берудің озық технологияларын меңгермейінше сауатты да жан-жақты бола алмайды. Соңғы кезде елімізде шетел тілін оқытуда білім алушыға білім берудің тиімді жолдары мен әдіс-тәсілдерін анықтау кең көлемде жүріп жатыр. Білім алушының іс-әрекеті көптеген дағды, біліктілік, мінез-құлық параметрлеріне қарай бағаланады.

Түйінді сөздер: шетел тілін оқыту, даралап оқыту, оқыту әдістері, танымдық технология, шеттілдік білім беру, ақпараттық технология, деңгейлеп оқыту.

Akimova Zukhra Kairatovna,
Master student of the Department of Foreign Languages,
Kazakh National pedagogical university named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Bukabayeva Bakytgul Erdesbaevna,
Cand. of Philol. Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Kazakh National pedagogical university named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

COGNITIVE TECHNOLOGIES IN THE INDIVIDUALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article deals with the issue of individualization of training in the aspect of self-improvement of education. Currently, various educational technologies are used in educational institutions of the Republic, taking into account the content of training and the psychological characteristics of students. Since teachers today can not be literate and versatile until they master the advanced technologies of education. Recently, the country has been widely determining effective ways and methods of teaching foreign languages to students. The student's actions are evaluated by many skills, competencies, and behavioral parameters.

Key words: foreign language training, individual training, teaching methods, cognitive techniques, foreign language, information technology, level training.

Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 ж. арналған мемлекеттік бағдарламасында қарастырылғандай жаңа ақпараттық технологиялар қолданысын кеңейту жағдайында бұл мәселе ерекше өзекті болып отыр [1]. Білім алушыны басқа білім алушымен салыстыруға болмайды. Білім алушылардың өз нәтижелерін бағалай білуге яғни өзін-өзі бағалай білуге үйренуі де маңызды. Жалпы, бағалау оның жіберген қатесіне берілген жаза емес, керісінше оның жеткен жетістігіне берілген мақтау, өзіндік қызығушылығы мен керектігін көтермелеу құралы болады. Білім алушылар өз қабілетіне қарай таңдау жасап, әрі қарай білімін дамытуға мүмкіндік алады. Жаңа технологияны жүзеге асыруда оқытушының шығармашылық белсенділігі, өз мамандығына деген сүйіспеншілігі, алдындағы студенттерін бағалауы ерекше орын алады.

Осы бағытта көптеген оқыту технологияларының арасында ерекше танылып жүрген технологиялардың бірі – даралап оқыту технологиясы. Білім беру жүйесіне деңгейлеп саралап (даралап) оқыту технологиясы білім алушылардың білім-білік дағдыларын дамыту мақсатында енгізілді. Саралаудың негізгі ұстанымы – оқыту мазмұнын тарылту емес, мұнда оқытушы тарапынан білім алушыларға берілетін көмек. Негізінен оқыту тәжірибесінде саралап оқытудың екі түрі қолданылып жүр, олар:

- 1) деңгейлеп саралау;
- 2) бағдарлық саралау.

Деңгейлеп саралау – білім алушылардың бір аудиторияда бір бағдарлама және бір оқулықпен оқу материалын әртүрлі деңгейде меңгеруін білдіреді.

Бағдарлық саралай оқыту әрекеті дегеніміз – білім алуға бағыттаған әрекет. Мұнда білім алу студент тарапынан өз бетінше және оқытушының жетекшілігімен жүзеге асады. Даралай оқыту технологиясын жүйелік негізін Л. Выготский, Б. Ананьев, С. Рубинштейн қалыптастырды және қазіргі кезде Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник сынды ғылымдар еңбектерінде қарастырылуда [2].

Сондай-ақ, бастауыш сынып кезіндегі даралап оқыту мәселесін В. Давыдов, Ш. Амонашвили, Л. Занков т.б. зертеу еңбектерінде белгілі болды. Даралай-саралай оқытуды ұйымдастыру арқылы білім алушының ойы белгілі бір абстрактіден нақты білімге қарай өрлей береді және оның пәндік-ілімдік ойлау әрекеті бірте-бірте қалыптасады. Білім алушы дамуының негізгі болып табылатын оқу әрекеті әрбір сабақтың негізгі өзегі деп білу керек. Даралай-саралай оқытуды ұйымдастыру арқылы білім алушының ақыл-ой деңгейі мен белсенділік әрекетінің негізінде өнімді нәтижеге әкеледі.

Білім алушыларды топтарға бөлгенде олардың оқуға және жұмысқа деген қабілеті ескеріледі. Оқуға қабілеттілік дегеніміз – білім алушының неғұрлым қысқа мерзім ішінде білімнің жоғары деңгейіне жету қабілеті. Бұл белгі бойынша білім алушыларды оқуға қабілеті бойынша 4 топқа бөлуге болады, олар: жоғары, орташа, стандартты немесе төменгі деңгейлер.

1 деңгей (оқытушылық деңгей) – білімнің минималдық шегі. Грамматикалық тапсырмалар, тесттік, жазба жұмыстарды орындау, жаңа сөздермен жұмыс, шеттілдік мәтінді түсініп оқу, сұрақтарға түсініп жауап беру.

2 деңгей (алгоритімдік деңгей) – үйренушілік деңгейдегі білім алушылардың білімін толықтыру күрделі материалдарды жүйелеу. Білім алушылардың шетел тілінде алған білімдерін әртүрлі тапсырмаларды орындаған кезде пайдалана алуы және тақырыпты еркін меңгеруі де ескеріледі.

3 деңгей (эвристикалық деңгей) – материалды саналы түрде меңгеру. Бұл деңгейде оқытушылардың меңгерген білімдерін тереңдету үшін танымдық ізденіс, әртүрлі логикалық тапсырмаларды талдай, жинақтай алатын және салыстыра білу.

4 деңгей (шығармашылық деңгей) – өз бетімен оқу материалдарын меңгеру. Тілдік бірліктерді өз бетімен талдау, шығармашылық тұрғыдан шағын зерттеу жұмыстарын жүргізу.

Жалпы, осы төрт деңгейде де оқушылардың танымдық қабілеттерін дамыту аса маңызды. Шетел тілін оқытуда тілді табиғи меңгеру үшін көптеген техникалық құралдар мен оқуға арналған тапсырмаларды, шығармашылық тапсырмаларды қызықты қылып өткізу аса маңызды.

Білім алушылардың дербес ерекшеліктерін анықтауда оқытушы ең алдымен олардың ын-тасын, ықылас-жігерін, білімділік деңгейін, есте сақтау, логикалық ойлау қабілеттерін, қызығушылығын және т.б. жеке тұлғалық білім деңгейін зерттеуі керек. Аталған ерекшеліктерді анықтау мақсатында білім деңгейін анықтауға арналған тапсырмалар дайындауы қажет. Немесе оны білім алушының біліміне диагностика жасап, сауалнамалар, психологиялық тесттер құрастырады. Бастауыш мектептерде білім алушылардың ата-анасымен әңгіме-сұхбат жүргізу керек. Шетел тілін оқытуда білім алушылардың жеке ерекшеліктерін, сабақта сұрақтар қою, әңгіме құрастыру, тест алу, оқыған материалды талдау сияқты, тиянақтау сатысында кері байланыс кезінде ескерілуі қажет. Мысалы, үлгерімі жоғары білім алушыларға берілген сұраққа бірден жауап беру талап етілуі мүмкін, ал орташа деңгейдегі білім алушылар ойла-нып айтуға уақыт берілуі мүмкін. Үлгерім төмен білім алушыларға нақты сұрақтардың тізімі және оларға жауап беру жоспарының үлгісі ұсынылады.

Ш.Т. Таубаева, Б.Т. Барсай еңбектерінде даралап-саралап оқытудың маңыздылығына төмендегілер арқау болды:

- сыныпта білім алушыларын жаппай жұмыс істейді;
- сыныпта қолы бос білім алушы болмайды;
- әр оқушы өзінің білім деңгейін біліп, оны дамытуға тырысады.
- сабақ кезінде қиындықтарды жеңе білу дағдысы қалыптасады
- пәнді оқуға және игеруге қызығушылығы пайда болады.
- шығармашылық-танымдық іденіс дағдылар қалыптасады [3].

Даралап оқытуды дамытуда мына мәселелер көзделеді:

- Білім алушылардың жеке тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу, типтік топтарға бөлу.
- Оқыту үрдісінің барлық сатыларында әр түрлі топтардағы білім алушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамытудың әдістемесін дамыту.
- Әртүрлі мақсатта жеке дидактикалық материалдардың жүйесін құрастыру.
- Білімді бағалау мен бақылау жүйелерін жетілдіру.

Деңгейлік тапсырмалар жүйелі құрастырылып білім алушылардың танымдық ерекшеліктеріне қатай оларды жан-жақты дамытуға арналуы керек. Барлық білім алушылар өздерінің қызметін ең төменгі деңгейдегі тапсырмаларды орындаудан бастай келе, тапсырманы толық орындап болғаннан кейін ғана келесі деңгейге көшеді. Бұл білім алушылар арасында жарыстыру жағдайларын әкеледі. Және бұл білім алушының мемлекеттік стандарт деңгейінде білім алуына кепіл бола алады. Әр білім алушының өз ынтасына, қабілетіне, қызметіне сәйкес жоғары жағдай жасалады.

Деңгейлік саралау білім алушы мен оқытушының белсенді шығармашылық қызметін дамыту мен қатар, білім алушыларға өз білімін жаңа әдіспен бағалауға мүмкіндік береді. Меселен, білім алушылардың алған бағасы арнайы таблода көрсетіліп тұрады. Әр деңгейдің өз бағалау жүйесі болады. Бағалау жүйесі білім алушылардың көз алдына тұрады. Мұның өзіндік білім алу жүйесіндегі бағалаудың демократиялық критерийлерін қалыптастырады.

Сонымен, даралап оқыту технологиясы білім алушы мен оқытушының белсенді танымдық қабілетін дамытумен қатар білім алушыларға өз білімін жаңа әдіспен бағалауға мүмкіндік бере алады. Білім алушының білімі мен білігіндегі жетістіктерді, кемшіліктерді, олардың себептерін анықтап, оқытушы өз әрекетіне талдау жасайды, оны жетілдірудің тиімді әдіс-тәсілдерін де белгілейді.

В.П. Беспалько зерттеуіндегі даралап-саралап оқытуда күтілетін нәтижелерге тоқталсақ, олар:

- алдына қойған мақсатқа жете алатындай білім алушы тәрбиелеу;
- әрбір білім алушы өзіндік білім деңгейін, мүмкіндігі мен іскерлігін біліп ғана қоймай оны дамытады.
- өз бетімен ізденіс дағдыларын шығармашылық қабілетті жетілдіретін, шығармашыл тұлға тәрбиелеу [4].

Даралап оқыту технологиясының тиімділігі жаңа тақырыпты білім алушылар шығармашылық ізденіс үстінде өздігінен меңгеруіне пайдалы. Сондықтан шетел тілі сабақтарында білім алушылардың ынта-жігерін, белсенділігін дамыту мақсатында оларға проблемалық сұрақтар қойылып отырады. Сабақ тақырыбы бойынша жасалған деңгейлік тапсырмалар жүйесін пайдалана отырып дамыта оқыту идеясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Оның себебі бұл технология басқа да технологиялар сияқты білім сапасының дамуын қамтамасыз етеді [5].

Білім алушылардың білімін жүйелі түрде меңгеруіне және жеке білім алушының танымдық қабілетін әртүрлі деңгейлерде дамытуда «сыни тұрғыдан ойлау» және «модульдік оқыту» технологияларын күнделікті сабақтарда қолдану өте маңызды. Шетел тілін оқытуда тиімді әдістерді пайдалана отырып білім алушылардың білімге деген қызығушылығын арттыруда олардың танымдық қабілетінің белсенділігін қалыптастыруға болады. Сыни тұрғыдан ойлау дегеніміз – білім алушының ойлау әрекетін тереңдету мен шыңдау. Бұған дейін білім алушы сыни тұрғыдан ойланып, өз ойын дәлелдей алады. Білім алушылар жеке, топпен, жұппен жұмыс істеу арқылы өзара пікірлесіп, ең ұтымды жауапты тауып айтуға үйренеді. Әрбір білім алушы берілген сұраққа іздене отырып өз ойын еркін айтуға, жауабын дәлелдеп, қорғай білуге мүмкіндігі бар.

Жалпы, даралап оқыту технологиясы білім алушылардың деңгейлеп даму деңгейінің бірыңғай болмауына байланысты өзгеріп отырады. Даралап-саралап оқыту технологиясының ерекшелігі:

- талантты білім алушылар өздерінің қабілеті мен икемділігін одан әрі бекіте түседі, әлсіздер оқуға ниет білдіріп, сенімсіздіктерінен құтылады.
- білім алушылардың өз бетінше білім алуға деген ынтасы артады.
- білім дәрежесі бірдей топтарды оқыту ісі жеңілдейді.

М.И. Махмутов шетел тілін оқытуда оқытушының даралап оқытудағы дайындық жұмысы келесі қадамдық әрекеттерді ұсынады:

Бірінші қадам – бекітілген курстық бағдарламада анықталған тараулар, тақырыптар немесе тақырып бойынша меңгерілуі қажетті міндетті білімдер, біліктер мен дағдыларды, нақты мақсат пен міндеттерді анықтау.

Екінші қадам – модульдік бағдарламадағы барлық оқу материалдарының мазмұнын зерттеу және пысықтау.

Үшінші қадам – модульдегі мағыналық «жүкті көтеретін» негізгі ұғымды бөлу, тақырыптағы негізгі ақпарат жасырынған сөздерді табу. Олардың өзара байланыс мен өзара тәуелділігін анықтау.

Төртінші қадам – тақырып бойынша тірек сызбаларды салу (анықталған негізгі ұғымдар бойынша).

Бесінші қадам – оқыту модулінің бүкіл мазмұны бойынша 15-20 тапсырмадан тұратын тест құрастыру.

Алтыншы қадам – сынақ немесе пән ерекшелігіне қарай алынатын бақылау жұмысы үшін модульдегі бүкіл оқу материалының мазмұны бойынша сұрақтар мен тапсырмалар блогын құрастыру.

Жетінші қадам – диалогтық сұхбат бөлімі. Сабақтарды өткізу түрі ойластырылады [6].

Оқытылатын оқу материалының мазмұнына қарай жеңіл деңгейдегі тапсырмалар, орта деңгейдегі, қиын деңгейдегі

– зерттеу элементтері бар күрделенген тапсырмаларды әр оқушы үшін дайындау.

- модульдің әрбір құрылымдық бөлімдерінде пайдаланатын әдістемелер мен жұмыс жүйелерінің жинағын ұсынады:

- проблемалық ситуация тудыру;

- негізгі оқу міндетін анықтау;

- білім алушылардың өзін-өзі бақылау және алдағы тақырыпты, тарауды оқуға дайындығын өздерінің бағалауы;

- алдағы жұмыс жоспарын жасау және оны талқылау.

Білім алушылардың жекелеген танымдық қабілеттеріндегі айырмашылықтар мен басқа да себептерге байланысты оқу үздіктері мен үлгермеушілердің пайда болатыны белгілі. Осыған орай, даралап оқыту технологиясы әрбір білім алушының мүмкіндіктеріне, жеке қабілетіне және білім деңгейіне қарай оқытуды көздейді.

Қорыта келгенде, даралап-саралап оқыту барысында білім алушылар да өзінің оқу жұмысындағы жетістіктер мен жіберген кемшіліктері туралы мәліметтер алып, өз еңбегіне талдау жасайды. Ең бастысы, оқудан ләззат алуға, білім мен ғылымға деген құштарлығын арттыруға дағдыланады. Барлық білім алушы өз қызметін ең төменгі түрде орындап болғаннан кейін ғана, келесі деңгейге көшіп отырады. Бұл білім алушылардың арасында өзара жарысу және білім алушының өз қабілетіне, қызметіне сәйкес жоғарғы деңгейге көтерілуіне жағдай туғызады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118>

2. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Педагогикалық процесті оптималдандыру/сұрақтар мен жауаптар. – Алматы: Мектеп, 1984. – 151 б.

3. Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т. Оқытудың қазіргі технологиялары // Бастауыш мектеп. – 1999. – №3. – 5 – 12 бб.

4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

5. Рахимжанов А.М. Профильное обучение: проблемы перехода и создание эффективной образовательной среды // Білімдегі жаңалықтар. – 2008. – №1. – С.10 – 11.

6. Махмутов М.И. Мектепте проблемалық оқытуды ұйымдастыру. – Алматы: Мектеп, 1981. – 248 б.

Аладина Ангелина Алексеевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г. Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: aladina1950@mail.ru

Минайдарова Мария Естаевна,
канд. пед. наук, доцент, заведующий
кафедрой русского языка и литературы,
Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,
г. Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: mariya-estaevna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье приводятся примеры формирования функциональной грамотности студентов. В качестве главного направления работы определена текстоцентрическая модель обучения, которая предполагает реализацию принципа коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку, выдвинутого современными лингводидактами в качестве актуального и приоритетного.

Ключевые слова: функциональная грамотность, языковая, речевая, коммуникативная, этнокультуроведческая компетенции, навыки социализации, форматы современных средств контроля, способы оценки вербальной и невербальной информации.

Aladina Angelina Alexeyevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
M.Kh. Dulaty Taraz Regional University,
Taraz, Republic of Kazakhstan

Minaidarova Mariya Yestayevna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language and Literature,
M.Kh. Dulaty Taraz Regional University,
Taraz, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article provides examples of the formation of students' functional literacy. As the main direction of work, the textocentric model of teaching is defined, which involves the implementation of the principle of the communicative-activity approach to teaching the Russian language, put forward by modern linguodidact as an urgent and priority one.

Key words: functional literacy, linguistic, speech, communicative, ethnocultural competence, socialization skills, formats of modern means of control, methods of assessing verbal and non-verbal information.

Обучение будущих специалистов в вузе ориентировано на развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». Предпосылкой развития компетентности является наличие определенного уровня функциональной грамотности.

Закономерно, что с середины XX века проблемой функциональной грамотности заинтересовались международные организации. Так, 1990 г. был объявлен Юнеско Международным годом грамотности, а ООН объявила 2003/2012 годы Десятилетием грамотности в широком понимании этого понятия. В терминологическом словаре современного педагога функциональная грамотность трактуется по-разному. В узком понимании – это определенный уровень владения навыками чтения и письма, в широком – совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку уверенно действовать в окружающей материальной и социокультурной среде.

Р.Н. Бунеев трактует функциональную грамотность как формирование личности, которая «способна использовать все приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35].

Функциональная грамотность формируется уже в общеобразовательной школе. В инструктивно-методическом письме к Типовой программе по русскому языку в школах с нерусским языком обучения отмечается: «Под функциональной грамотностью понимается способность использовать ЗУН, приобретенные в школе, для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, а также в межличностном общении и социальных отношениях» [2, с. 2-3]. Функциональная грамотность в школе формируется посредством каждого школьного предмета. Применительно к предмету «Русский язык» формирование функциональной грамотности осуществляется по следующим направлениям: 1) овладение функциональной грамотностью, под которым понимается умение пользоваться различными видами чтения: изучающим, просмотровым, ознакомительным, поисковым; переходить от одной системы чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов (гибкость чтения); 2) обучение полноценной и правильной читательской деятельности. Инструментарием развития функциональной грамотности школьников, а также проверки сформированности функциональной грамотности являются задания творческого характера (исследовательского, занимательного характера, практикоориентированные задания и др.).

Значимость формирования функциональной грамотности в педагогическом вузе определяется объективной необходимостью подготовки высокообразованного специалиста, осознающего потребность в повышении уровня и умений пользоваться информацией, самостоятельно определять общественные цели и задачи деятельности и быстро адаптироваться к сложившейся системе отношений. При изучении дисциплины «Русский язык» в вузе стремимся не только закрепить сформированные в школе навыки работы по указанным направлениям, но и углубить и расширить их. В качестве главного направления работы определили текстоцентрическую модель обучения, которая предполагает реализацию принципа коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку, выдвинутого современными лингводидактами в качестве актуального и приоритетного. Обозначенный подход к обучению предполагает: 1) формирование языковой компетенции; 2) формирование и совершенствование речевой компетенции; 3) формирование и совершенствование коммуникативной компетенции; 4) формирование этнокультуроведческой компетенции; 5) формирование толерантного отношения к языкам и культурам разных народов, живущих в РК.

Текст на занятиях русского языка предстает одновременно и как средство, и как цель обучения, т.е. весь изучаемый языковой материал организуется вокруг текста и работает на него. Как известно, текст является ключевым понятием гуманитарной культуры XXI века, широко применяющемся в различных областях знаний: лингвистике, литературоведении, герменев-

тике, семиотике, поэтике и др. В «Словаре культуры XX века» приводится следующая дефиниция текста: «Текст – это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающая свойствами связности и цельности» [3, с. 380].

Программный материал по русскому языку на неязыковых специальностях организуется по принципу лексических блоков, например:

«Русский язык в мире, Казахстане», «Проблемы современной семьи (проблемы отцов и детей, роли женщины и мужчины)», «Стиль жизни (особенности труда, общения, круга интересов)», «Свободное время, отдых, интересы, увлечения (искусство, спорт, путешествия)», «Культурный отдых: театры, музеи, фестивали, выставки, концерты, литература, музыка. Роль искусства в жизни человека», «Государственные и религиозные праздники в РК» и др., в рамках которых изучается определенный грамматический материал.

Большое внимание уделяем формированию навыков поискового чтения, т.е. навыков работы с учебниками, дополнительной литературой, Интернет-ресурсами и другими источниками, рекомендованными преподавателем. Так, к каждому лексическому блоку студенты самостоятельно подбирают список основной литературы, попутно составляют картотеку, учитывая самые последние публикации. Перед презентацией своей лексической темы на СРСП обсуждается отобранный материал, анализируются возникшие затруднения. Студенты заранее (до презентации) знакомятся с критериями оценки подготовленного сообщения: познавательная установка, связь с современностью, оригинальная форма, безупречная логика, эмоциональность, выразительные языковые средства и др.

На занятиях придерживаемся личностно-ориентированного подхода, позволяющего рассматривать личность обучаемого с позиции его самобытности, уникальности, неповторимости. С целью создания для всех обучаемых комфортных условий деятельности при работе над текстом дифференцируем задания по уровням.

Для закрепления грамматического материала используем инновационные формы контроля, а именно тесты нового поколения. Известно, что тестирование как способ проверки знаний прочно вошло в систему оценивания студентов. Однако традиционные тестовые задания – это, как правило, закрытые тесты, нацеленные только на оценивание обучения, выявление знаний. Формирование функциональной грамотности требует разработки таких заданий, которые развивают словесно-логическое мышление студентов, являющееся показателем интеллектуального и культурного развития личности. К данным тестам относим: 1) тесты, предполагающие «множественность выбора»; 2) на соотнесение информации; 3) на дополнение информации; 4) на перенос информации; 5) на восстановление деформированного текста; 6) тесты на свертывание информации; 7) тесты, формирующие умение читать «несплошные» тексты: таблицы, графики, афиши, билеты, визитки, информацию на табло, стендах, объявления и др.

Приведем примеры некоторых тестовых заданий.

1. Задания, формирующие умение конструировать или дополнять предложения разных видов и типов в зависимости от языковой ситуации:

1) _____ ценностные ориентации современной казахстанской молодежи обусловлены _____ к этническим и религиозным ценностям _____.

А) совсем немногие / полным безразличием / предков

В) многие / возрождающимся интересом / предков

С) многие / возрождающимся интересом / потомков

Д) многие / полным безразличием / потомков

Е) некоторые / некоторым интересом / отцов

2) Текст – это цельность и _____, а предложение в _____ случаях этими свойствами _____.

- А) завершенность /большинстве/ обладает
- В) незавершенность /большинстве / не обладает
- С) завершенность /большинстве / не обладает
- Д) незавершенность /большинстве / обладает
- Е) завершенность /меньшинстве / не обладает

3) _____, главной особенностью публицистики является «сопряжение стандарта и экспрессии, т.е. соединение в рамках одного текста книжных и разговорных средств языка».

Выберите вводное слово (словосочетание, предложение), стилистически и логически необходимое в данном контексте: А) наверное, В) к счастью, С) с одной стороны, Д) скажем прямо, Е) Как отмечает В.Г. Костомаров.

2. Задания на установление соответствий:

1) Установите соответствие при определении способа переносного употребления слов: перенос наименований на основе сходства внешних признаков, скрытое сравнение; нарочитое преувеличение; художественное определение; сопоставление по принципу сходства или различия; нарочитое преуменьшение:

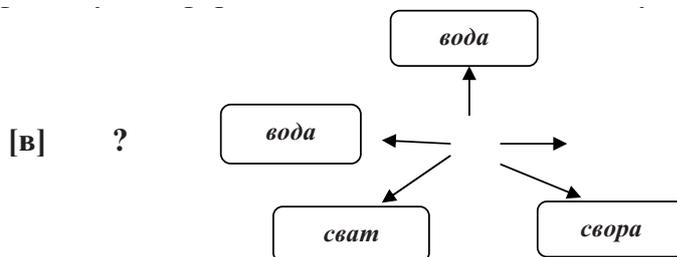
А) литота, В) перифраз, С) эпитет, Д) гипербола, Е) метафора, F) градация, G) сравнение, H) параллелизм.

3. Задания с выбором ответа (в том числе множественным выбором):

Центральное телевидение может гордиться переходом на трансляцию в цифровом формате. [ц] повторяется в предложении:

- А) 1 раз, В) 2 раза, С) 3 раза, Д) 4 раза, Е) 5 раз

4. Задания, формирующие умение интерпретировать табличную и графическую информацию: в каком слове есть звук [в]:



- А) ветер, В) красного, С) корова, Д) морковь, Е) кров

5. Задания, формирующие умение анализировать значение отдельных слов и словосочетаний.

Установите соответствие при определении характеристики значения фразеологизма:

- 1. Очень умный, выдающихся способностей человек.
- 2. Очень дальний родственник.
- 3. Пожелание удачи тем, кто отправляется в путь.

А) от горшка два вершка, В) семи пядей во лбу, С) семь пятниц на неделе, Д) седьмая вода на киселе, Е) семь футов под килем, F) плыть по течению.

Подобные тестовые задания развивают умение анализировать логические отношения между понятиями, находить зависимость между словами в паре, устанавливая сходство или различие между словами по одному или нескольким признакам. Выполнение этого типа заданий демонстрирует уровень владения студентами такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.

Таким образом, реализация указанных направлений по формированию функциональной грамотности у студентов неязыковых специальностей педагогического вуза позволяет решить следующие задачи: 1) научить студентов продуцировать тексты разных типов (ин-

формационного и прикладного характера, литературные тексты); 2) научить их извлекать и критически оценивать информацию из разных источников; 3) реализовать разные стратегии чтения при работе с текстом; 4) научить читать таблицы, диаграммы, схемы, условные обозначения и уметь применять их при подготовке собственных текстов.

Список литературы:

1. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности //Образовательная программа «Школа 2100», Педагогика здравого смысла / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Баласс, изд. дом РАО, 2003. – С. 34 – 36.
2. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях (в том числе, реализующих инклюзивное образование) Республики Казахстан в 2014-2015 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 181 с.
3. Руднев В. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997. – 384 с.

Башанова Надира Еркінқызы,

жалпы тілі білімі және еуропа тілдері кафедрасының магистранты,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: nadira_07@mail.ru

Мадиева Гульмира Баянжанқызы,

филол. ғылым. докт., профессор
жалпы тілі білімі және еуропа тілдері кафедрасының меңгерушісі,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: gbmadiyeva.kz@gmail.com

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА МӘТІНДЕРДІ ҚҰРАСТЫРУ ӘДІСТЕМЕСІ

Түйіндеме. Шетел тілін оқытуда студенттердің мотивациясын көтеру мен оларды оқу үрдісіне ынталандыру аутенттік материалдар мен мәтіндер негізінде білім беру үрдісі заманауи әдістер мен құралдарды қолдануды талап етеді. Болашақ маманның оқуға ынталандыруда шынайы өмірден алынған аутенттік мәтіндерді құрастыру арнайы зерттеу нысаны болмауы зерттеудің өзектілігіне негіз болды. Осы орайда, зерттеудің өзектілігі мен маңыздылығы шетел тілін оқытуда мәтіндер құрастыру әдістемесін ұсынуымыз болып табылады.

Түйінді сөздер: шетел тілін оқыту, аутенттік мәтіндер, әдістеме, оқыту әдістері, мотивация, студенттер, ағылшын тілі сабақтары.

Bashanova Nadira Erkinkyzy,

Master student of the Department of General Linguistic and European Languages,
Kazakh national university named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

Madyeva Gulmira Bayanzhankyzy,

Dr. of Philol. Sciences, Professor,
Head of the Department of General Linguistic and European Languages,
Kazakh national university named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

METHODOLOGY OF COMPILING TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. Enhancing the students' motivation in teaching foreign languages and motivating them to the learning process in educational process is based on authentic materials and texts that require the use of modern methods and techniques. The reason for the relevance of the study was the lack of a special research object to compile authentic texts from real life in the motivation of the students to learn foreign languages. In this regard, the relevance and importance of the study is to offer a method of composing texts in foreign language teaching.

Key words: teaching foreign languages, authentic texts, methodology, teaching methods, motivation, students, English lessons.

Қазіргі кезде елімізде шеттілдік білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз етуіміз керек. Сондай-ақ, педагог мұғалымдердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген. Өз бетімен және өмір бойы білім алу – педагогтың кәсіптік шеберлігін көтерудің бірден бір жолы екендігі мемлекеттік құжаттарды көрсетілген болатын [1].

Сондай-ақ, елбасының «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты жолдауында: «Біз бүкіл ақпараттық - коммуникациялық технологиялармен, электрондық есептеуіш техникасымен жұмыс істеуге, ақпараттық – коммуникациялық технологияның көмегімен келешек ұрпақтың жан-жақты білім алуына» баса назар аударылған болатын.

Осыған орай, білім беру жүйесін ақпараттандыру мен жаңа ақпараттық-технологиялық құралдардың мүмкіндіктерін барынша тиімді пайдалану – бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр. Шеттілдік білім беруде заманауи әдістер мен технологиялар қолданысы барынша кеңінен пайдалануда.

Қазақстандық ғалым С.С. Құнанбаева мен Д.Н. Кулибаева да өз кезегінде «құзыреттілік» ұғымына жан-жақты талдажасап олардың бірден-бір дамыту жолының - жеке тұлғаға бағытталған білім беру керек екендігін атап көрсетті. Біз зерттеу жұмысымызда жеке тұлғаның ерекшеліктері мен психологиялық жағынан маңызды мәселе ретінде оларды пәнге ынталандыруға көңіл бөлеміз және осы бағытта мәтіндер қолданысы мен оларды құрастыру жолдарын көрсетеміз [2; 3].

Шетел тіліне студенттерді ынталандыру сөзі «мотивация» немесе «қызығушылық» терминдерімен араласа қолданылады. Сондай-ақ, тұлғаралық қарым-қатынасқа, әлеуметтік ресурстарға, бейімділікке және жадыға әсер ету мақсатында белсенді конструктивті жауап беру стилін пайдалануды қарастырамыз. Шетел тілін оқыту барысында аутенттік мәтіндерді студенттің назары оқығанды еске түсіруге немесе қайталап айтуға емес, оның мәніне, тәуелділігіне байланысты салмақтап, сезіне білуге аударылады. Мұндай оқыту кезінде ең нашар студенттің өзі де ешбір қиналмастан жауап береді. Бірақ практика көрсеткендей, бұл көптеген дербес жағдайларға байланысты. Олардың негізгісі сабақта мәтіндерді қолдану кезінде студенттердің деңгейіне байланысты кейбір техникаларды қолдана білуіміз қажет. Бастапқыда мәтінді қолдану үшін бірнеше негізгі технологияларға тоқталып өтелік.

Осы бағытта әдіскер ғалымдар, Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е. бұл технологияларды төмендегіше қарастырады:

Техникалық. Дербес компьютерлердің техникалық сипаттамасы әрқилы. Сондықтан өзімізге қажетті қосымша құрылғыларды (сканер, принтер, наушниктер, микрофон және т.б) таңдай білуіміз керек.

Ұйымдастырушылық. Пәнді оқыту үрдісіне ақпараттық технологияларды енгізу барысында бағдарламалық жабдықтарды баптау және құрылғыларды жөндеу сұрағы тұрады. Сон-

дықтан білім берушіге білікті көмекші қажет. Осы шарттарды орындаған жағдайда қазіргі ақпараттық технологиялар әсер етуші дидактикалық құралдар болмақ [4, 63 б.].

Шетел тілін оқыту кезінде тапсырманы және онымен бірге ұсынылған оқулықтарды қарап отырып білім алғысы келетін адам өзі ізденіп, жауаптарын салып жібереді немесе бірлескен телеконференцияларға қатысады. Оқытудың бұл түрі арзан, студенттерге қалаған уақытында мәтіндерді оқуға, тапсырмаларды орындауға мүмкіндік береді.

Сабақ барысында *аутенттік мәтіндерді құрастырудың тиімді жақтары:*

1. Түрлі-түсті иллюстрациялар, музыка, анимациялар есте сақтау процесі үшін тиімді.
2. Әр сабақта сөйлеу әрекетінің төрт түрі қолданылады, олар: тыңдалым, сөйлесім, оқылым, жазылым.
3. Компьютер студенттің өзіндік жұмысын ұйымдастырады.
4. Білім алушымен жекелей жұмысты іске асырады.

Компьютерді пайдаланы отырып, аутенттік мәтіндер қолданысының ұтымдылығы қандай жағдайда нәтижелі болатынына оқытушының тигізер ықпалы зор және оқыту барысындағы білім сапасына да оқытушының үнемі көңіл бөліп отыруы аса маңызды. Сондықтан, ағылшын тілдерін оқытуда аутенттік мәтіндер қолдану – студенттердің сөздерді грамматикалық тұрғыдан бір-бірімен дұрыс байланыстырып, еркін сөйлей білуіне мүмкіндік береді, бұл әдістемені жиі қолдану өз нәтижесін береді. Тілді оқытудағы ең басты мақсат – студентті сөйлеуге, яғни айтар ойын жеткізе білуге үйрету. Сөйлеу тілдік қарым-қатынас барысында адамның өз ойын жарыққа шығару процесі.

Ағылшын тілін оқытуда аутенттік мәтіндер қолдану арқылы коммуникативтік мақсатқа жетуде ауызша сөйлеудің маңызы зор. Сөйлеуге үйрету үшін оқыту әдісі ситуативті әдіс болуы керек себебі: ситуативтілік сөйлеу әрекетінің табиғи қасиеті болып табылады.

Гальскова Н.Д. аутенттік мәтіндерді сабақ барысында қолданудың негізгі 4 деңгейін ұсынған: «дайындық кезеңі; қабылдау кезеңі, бақылау кезеңі; тілді дамыту кезеңі қорытқан. Өйткені соңғы кезеде студенттердің сөйлеу дағдылары мен коммуникативтік құзыреттіліктері қалыптасатын кезең [5, 11 б.].

Төмендегі аутенттік мәтінді осы төрт кезең бойынша орындап көрейік:

Тақырыбы: “A Piece of Cake”.

1. *Дайындық жұмыстарна* жаңа лексика ұсынылады, және әр бөлім сұрақтар алдында беріледі, әсіресе фразеологизмдерге мән берілді: мысалы: ***It’s a Piece of Cake, No sweat, It’s a snap.***

Сонымен қатар, осы кезеңде американдықтардың диетасы туралы елтанымдық сұрақтар мен жаттығулар және т.б. орындауға болады.

Today, millions of Americans are exercising for good health. One out of every ten Americans exercises every day to stay in good shape. Interest in sports and eating healthy foods is popular all across the country. Every day in the USA thousands of men, women and children run through parks or city streets for good health.

Today, fitness is part of the American way of life. More than ever before, a good diet and exercise program are important in the USA.

2. Әр бөлім бойынша қабылдау кезеңін ұйымдастыру әртүрлі бағытта жүреді. Бұл бағытта әр бөлім басталмас бұрын нұсқаулар беріледі. Бұл студенттерге материалдың қай тұсына жете мән беру керектігіне дайындауды көздейміз.

Act 1. Why do Marilyn and Richard make a bet?

Act 2. Why does Richard sing and dance after aerobic class?

Act 3. What did Richard understand?

3. Аутенттік мәтіндердің мазмұнын студенттердің түсінгенін бақылау кезеңінде студенттерге сұрақтар қойылады. Сонымен қатар кешенді жаттығулар орындалады. Мысалы: «Choose the correct answer», ‘Make the sentences into correct order’, “True or False” және тағы

басқалар. Бұл кезеңде “*A Piece of Cake*” тақырыбы бойынша төмендегі жаттығу орындалады:

What happens after the class? Circle a, b, c.

1. *Richard sings and dances because*

a) *he is happy that he won the bet*

b) *he enjoys doing exercises*

c) *he wants Marilyn to think that he feels fine after the exercises.*

2. *Richard makes Marilyn believe that*

a) *he didn't really exercise*

b) *he photographed the class*

c) *he exercised with no problem.*

3. *Richard*

a) *tells Marilyn the truth*

b) *doesn't tell Marilyn the truth*

c) *doesn't remember the truth.*

4. Студенттердің коммуникативтік-танымдық құзыреттілігін қалыптастыру аса маңызды болғандықтан, осы мақсатты жүзеге асыруда төмендегі тапсырмалар мен жаттығулар орындалуы мүмкін:

1. *Describe Marilyn after the aerobic class.*

2. *What idioms would you use to describe advanced aerobic class which Richard and Marilyn attended together.*

3. *Act out a dialogue between Richard and Marilyn about doing exercises.*

4. *Prove that Richard and Marilyn was a loving and friendly couple.*

Осы кезеңде студенттерге мәтін толығымен оқытылады. Осы арқылы студенттердің тек мәтіннің мазмұнын ғана емес, әр бөліктегі мағлұматтарды түсініп, жағдайды бағамдап, өз ойларынан мінездеме беру арқылы бекітілген жаңа сөздер мен сөз тіркестерін пайдалана отырып сөйлеуге мүмкіндік алады. Тақырып бойынша студенттердің коммуникативтік құзыреттілігі дамды, пікірталасқа қатысып, өз ойларын ашық білдірді. Осындай жүйелі тапсырмалардан кейін студенттерге өз бетінше мәтіндер құрастыруға тапсырма беріледі. Бұл олардың өзіндік шығармашылығын дамытады. Осы бағытта төмендегі тапсырмалар беріледі.

Мәтін қарастырмас бұрын *рөлдік ойындар* қолдануда және ұйымдастыруда көптеген жаңа әдістерді қолдануға болады. Сөйлеуге үйрету үшін қажетті ситуацияларды мынадай жолдармен беруге болады:

а) *«imagine»* – «көз алдыға елестетіп көр», «қиялдап көр» деген сияқты т.б. тапсырмалар арқылы ситуациялар құру;

ә) *“case study”* – белгілі бір ситуацияны жасайтын сурет немесе ситуацияны дамытатын, күшейтетін суреттер тізбегіне қарап, соның көмегімен сөйлеу;

б) *“brainstorming”* – күнделікті өмірдегі болып жатқан жағдаятқа ұқсас оқиғалар желісін сипаттау арқылы анықтау.

Оқытудың *ситуативтілігі* студенттер мен оқытушы арасындағы қарым-қатынасқа негізделген жағдайда ғана сабақ үстінде қатынас ситуациясы пайда болады. Әдіскер ғалым Литвинов М.В. ұзақ жылдар бойы жүргізген ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижесінде коммуникативтік оқытуда «ситуация» мен «ситуативтілікті» анықтап алу қажет екеніне көз жеткізген. «Ситуация»-дегеніміз, қарым-қатынас жасаушылардың, сөйлесушілердің санасында қалыптасқан өзара қарым-қатынасының жүйесі; ал «ситуативтілік-қарым-қатынастармен байланыс» деп қорытынды жасайды [6, 24 б.].

Яғни, тілді оқытудағы ең басты мақсат– студентті сөйлеуге, яғни айтар ойын жеткізе білуге үйрету. Сөйлеу тілдік қарым-қатынас барысында адамның өз ойын жарыққа шығару процесі, өз сөзін екінші біреуге түсінікті етіп жеткізуі. Осы бағытта мәтіндерді дұрыс іріктеп

қолдануға ерекше мән беруіміз керек. Шетел тілін оқытуда мәтіндер тек студенттердің мотивациясын дамытып қана қоймай, олардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырады. Егер студенттерді ағылшын тілінде аутенттік мәтіндер арқылы монолог түрінде сөйлеуге үйретсе, онда олардың сөйлеу қабілеттері, танымдық қызығушылықтары, мәтін мен жұмыс жасау кезінде шығармашылық дағдылары қалыптасып қана қоймай, олар ағылшын тілінде еркін сөйлеуге машықтанады.

Қорыта келгенде, ағылшын тілін оқытуда мәтіндер құрастыру, әсіресе, аутенттік мәтіндер қолдану арқылы студенттердің білім, білік құзыреттілігін дамыту басты мақсат болып табылады. Студенттерді монолог түрінде сөйлеуге үйретуде тілдік тіректердің маңызы зор. Көптеген ғылыми жұмыстарда аутенттік мәтіндер шетел тілін үйренуге түрткі ретінде қарастырылады. Мәтіндегі мағлұмат білім алуға түрткі бола алады, ал оқытушының міндеті студенттердің тыңдаған, оқыған, көрген мәліметтерін дұрыс басқара отырып, оларды монолог түрінде сөйлету.

Әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – 2012.
2. Құнанбаева С.С. Шетілдік білім берудің қазіргі теориясы: оның қалыптасуы. – Алматы, 2011. – 96 б.
3. Кулибаева Д.Н. Инновационная модель формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа. – Алматы, 2002. – 216 с.
4. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е. Шет тілін оқыту әдістемесі. – Астана, 2007. – 260 б.
5. Гальская Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
6. Литвинов М.В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2006. – 245 с.

Иванова Наталия Георгиевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностранных языков гуманитарных факультетов,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова,
г. Одесса, Украина,
e-mail: nat-iva@ukr.net

Пахалкова-Соич Татьяна Владимировна,
доцент кафедры языковой подготовки,
Харьковский национальный университет радиоэлектроники,
г. Харьков, Украина,
e-mail: tetiana.pakhalkova-soich@nure.ua

Присяжнюк Оксана Ярославовна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностранных языков гуманитарных факультетов,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова,
г. Одесса, Украина,
e-mail: prysokyar@ukr.net

ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКИ (В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные организационные вопросы образовательных виртуальных экскурсий: их разработка, проведение и обобщение. В ходе исследования авторы рассмотрели и определили этапы проведения образовательных виртуальных экскурсий и соответствующие им виды упражнений, а также описали некоторые их характеристики. Очень важно, что во время образовательных виртуальных экскурсий студенты учатся принимать решения, делая выбор из ряда связанных с этим возможностей, осваивают методы постановки типовых проблемных вопросов, которые активируют процессы памяти и мышления. Такой переход от иллюстративной к исследовательской экскурсии значительно увеличивает дидактический потенциал образовательных виртуальных экскурсий как метода обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: образовательные виртуальные экскурсии (ОВЭ), иллюстративные экскурсии, исследовательские экскурсии, организация интерактивного обучения, этапы подготовки ОВЭ.

Ivanova Nataliia,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
of the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties,
Odessa National University named after I.I. Mechnikov,
Odessa, Ukraine

Pakhalkova-Soich Tetiana,
Associate Professor,
Kharkiv National University of Radio Electronics,
Kharkiv, Ukraine

Prysyazhnyuk Oksana,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties,
Odessa National University named after I.I. Mechnikov,
Odessa, Ukraine

STAGES OF CONDUCTING VIRTUAL EXCURSIONS AND THEIR CHARACTERISTICS (IN THE PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING)

Abstract. The article deals with the basic organizational issues of educational virtual excursions: their development, conduct and summarization. In the course of the research, the authors have considered and defined the stages of educational virtual excursions' conducting and the types of exercises corresponding to them as well as have described some of their characteristics. It is very important that during educational virtual excursions students learn to make decisions by making a choice from a number of related opportunities, master the methods of formulating typical problem questions that activate the processes of memory and thinking. Such a transition from an illustrative to a research excursion significantly increases the didactic potential of educational virtual excursions as a teaching method.

Key words: educational virtual excursions (EVE), illustrative excursions, research excursions, interactive learning organization, stages of EVE's preparation.

В настоящее время можно говорить о приоритетном значении интерактивной организации обучения, где активно используются виртуальные экскурсии. И если в первых наших статьях мы с осторожностью говорили о возможности применения учебных виртуальных экскурсий (далее – УВЭ) в преподавании иностранных языков, то в настоящее время практика показала не только возможность, но и необходимость использования УВЭ, задачей которых является совершенствование устной и письменной речи студентов на страноведческом и культуроведческом материале.

Целью данной статьи является анализ основных организационных вопросов подготовки учебных виртуальных экскурсий, затрагивающих их разработку, проведение, подведение итогов и т. д.

Цель учебных виртуальных экскурсий – развитие у обучаемых навыков работы с различными источниками информации, умение анализировать и передавать информацию; умение интерпретировать, применять информацию на стадии рефлексии; формирование культуры чтения в условиях современной информационной среды; совершенствование устной речи учащихся на страноведческом материале и углубленное знакомство со страной пребывания.

Учебный характер экскурсии обеспечивается лишь при определенных условиях, а именно: тематика экскурсии связана с тематикой аудиторных занятий; экскурсия обеспечена учебными материалами; разработаны методические указания по проведению экскурсии.

Отметим, что особенностью рассматриваемых нами УВЭ является состав участников: речь идет о студентах, изучающих иностранный язык, находящихся в иноязычной или в нативной среде и желающих получить образование, включиться в профессиональную деятельность на изучаемом языке. Следовательно, речь идет о консолидации во взаимодействии трех аспектов: изучение иностранного языка (в том числе профессионально ориентированного), знакомство со страной изучаемого языка, погружение в культуру изучаемого языка, в чем, по своей сути, интегрировано проявляется полифункциональность, разноплановость и мультивекторность УВЭ. Кроме того, в контексте педагогики сотрудничества УВЭ обеспечивает трехстороннее (или трехуровневое) взаимодействие «преподаватель – экскурсовод» /

«преподаватель – экскурсанты» / «экскурсовод – экскурсанты», способствуя решению задач, основанных на совместных учебных действиях и предполагающих развитие навыков межличностного взаимодействия [1, с. 409].

Традиционно по форме проведения различают обычные, рекламные и учебные экскурсии. В последней группе выделяются экскурсии-лекции; экскурсии-массовки; экскурсии-спектакли; экскурсии-прогулки, экскурсии-консультации, экскурсии-демонстрации и др. По содержанию экскурсии подразделяют на обзорные (многоплановые, затрагивающие несколько тем) и тематические [2, с. 17]. Данная классификация взята нами за основу при систематизации видов УВЭ в зависимости от уровня владения языком. С учетом формы проведения, все виды учебных экскурсий мы рекомендуем для проведения на различных этапах обучения иностранному языку. Что касается содержания экскурсии, то тематические – иллюстративные экскурсии предлагается проводить на начальных этапах обучения языку (уровни А1-А2), а обзорные – исследовательские, дополненные найденной самими учащимися в глобальной сети Интернет информацией, выходящей за рамки им известной ранее – на продвинутых этапах обучения языку (уровни В1-В2). Подобная классификация на иллюстративные и исследовательские обеспечивает эффективную имплементацию УВЭ в учебный процесс.

Основываясь на классической [2, с. 26] характеристике этапов подготовки традиционной т.н. реальной экскурсии, мы определяем следующие этапы подготовки УВЭ:

1. подготовительный («предэкскурсионный») этап;
2. собственно экскурсионный;
3. обобщающий («послеэкскурсионный») этап).

На каждом из этапов системно фигурируют т.н. предэкскурсионные, приэкскурсионные и послеэкскурсионные упражнения (данные термины были впервые предложены нами [3, с. 151]. по аналогии с общепринятыми: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые упражнения).

Остановимся на анализе особенностей каждого этапа.

1. Подготовительный («предэкскурсионный») этап.

Первый этап – это определение темы экскурсии, составление ее плана и обязательное соотношение времени экскурсии проведения с календарным планированием данного учебного предмета (изучение определенного теоретического материала должно предшествовать экскурсии).

Преподаватель осуществляет:

- разработку учебно-методических материалов для экскурсии;
- обеспечение изучения определенного теоретического лексико-грамматического материала, предшествующее УВЭ;
- соотнесение времени проведения УВЭ с учебной программой;
- предварительный выбор темы УВЭ.

Совместно со студентами преподаватель обсуждает название (заголовки) УВЭ. Здесь следует ориентироваться на уровень владения иностранным языком студентами, не забывая, естественно, ставших классическими рекомендаций (избегать всякого рода штампов, обезличивающих тему; не использовать аббревиатуры и сокращения по слогам; не применять иностранные слова, которые могут вызвать двусмысленные или отрицательные ассоциации).

Далее преподаватель и студенты определяют цели и задачи УВЭ; распределяют роли («экскурсоводы» и «экскурсанты»). «Экскурсоводы», координируя свои действия с преподавателем, приступают к изучению необходимых виртуальных источников информации, к отбору и изучению виртуальных экскурсионных объектов, к интернет-серфингу виртуального маршрута экскурсии, к формированию контрольного и индивидуального текста УВЭ, к отбору дополнительных наглядных материалов УВЭ; «экскурсанты», как и «экскурсоводы», принимают участие в обсуждении времени, места, продолжительности, сроков проведения

и других организационных моментов УВЭ. Также студентам предлагается провести видеофиксацию УВЭ. В случае положительного решения данного вопроса необходимо до начала УВЭ продумать, где поставить камеру (или мобильный телефон), назначить ответственного (-ых) за проведение съемки (использовать комплексные приложения для работы с видео, произвести нарезку видео, его редактирование, звукозапись, монтаж, кодирование и т. д. и затем отправку готового продукта на компьютеры и/или прочие портативные устройства).

Как нам представляется целесообразным, учебная виртуальная экскурсия должна продолжаться не более двух академических часов (при минимальной длительности не более 0,5 академических часов), в ней может быть представлено до 50 объектов за счет привлечения дополнительных наглядных материалов и т. д. Для городской экскурсии продолжительностью 2-3 академических часа рекомендуется использовать 15-20 объектов, для тематической – 8-10 объектов. Как показал наш опыт, УВЭ, затянувшиеся по времени, утомительны; целесообразно запланировать 10-15 – минутный перерыв для отдыха (кофе-пауза) через 35-40 минут после начала экскурсии.

Особое внимание следует уделить выбору виртуального маршрута экскурсии и тесно связанному с ним вопросу об оптимальном количестве объектов УВЭ, обеспечивающих адекватную достоверную информационную нагрузку. «Экскурсовод» самостоятельно (или консультируясь с преподавателем) отбирает и накапливает до оптимального уровня информацию, необходимую для презентации.

При создании учебной виртуальной экскурсии следует учесть, что любая презентация начинается с главной странички, на которой приводится ее название, краткое структурное описание УВЭ (основные темы). На следующей страничке располагаются ссылки, необходимые для проведения экскурсии. При создании учебных виртуальных экскурсий важно задать строгую последовательность смены экранов (обратим внимание, что на обыкновенной экскурсии экскурсанты узнают и видят все строго одно за другим). Один экран виртуальной экскурсии может содержать ссылки на различные сайты в Интернете, что помогает лучше проиллюстрировать материал. Каждый экран может содержать не более 2–3 ссылок, большее их количество дезориентирует учащихся во время самостоятельной работы, создавая трудности при понимании текста.

Особенностью виртуальной экскурсии (в том числе и учебной) является, способствующее более глубокому освещению темы, увеличение дополнительных материалов объектов показа (т. н. «портфолио экскурсовода»: макеты, фотодокументы, кино-, звуко- и видеозаписи, научно-популярные, хроникально-документальные, учебные и художественные видео- и кинофильмы и т. д., карты, схемы и прочее), которые могут быть представлены как виртуально, так и материально. Незначительное количество данных компонентов ведет к недостаточной информационной насыщенности экскурсии.

Целью предэкскурсионных упражнений является нейтрализация прогнозируемых лингвокультурных трудностей и актуализация опорных знаний всех участников УВЭ для мотивации их к поиску необходимой информации. Этот этап работы обязателен для всех студентов – и будущих «экскурсоводов» и будущих «экскурсантов».

2. Собственно экскурсионный этап. Следует отметить, что особенностью УВЭ в изучении иностранного языка является то, что, с одной стороны, в обязательном порядке она ориентируется на уровень языковой подготовки группы экскурсантов, а с другой стороны, она, несомненно, отражает уровень владения языком экскурсовода (экскурсоводов), причем последний показывает обычно более глубокое владение языком.

В процессе УВЭ экскурсовод предлагает группе экскурсантов разместиться у экрана (доски), и начинает демонстрацию экскурсионных объектов в виртуальном пространстве. Экскурсовод следует по заранее определенному виртуальному маршруту, целенаправленно тематически проводя «экскурсантов» от объекта к объекту при виртуальном передвижении,

если необходимо, включая в УВЭ дополнительные наглядные материалы. Активная деятельность экскурсантов находится в тесной связи с экскурсоводом.

Приэкскурсионные задания, как и притекстовые упражнения, «должны нацелить учащегося на извлечение информации из текста и проверку того, как эта информация понимается и усваивается» [4, с. 84]. Система приэкскурсионных заданий предусматривает развитие таких навыков и умений, как: 1) воспроизведение образца текста; 2) некоторая переработка образца текста (как формы, так и содержания); 3) развитие подготовленной речи учащегося на материале нескольких источников; 4) развитие неподготовленной речи учащегося.

3. Обобщающий («послеэкскурсионный») этап.

Заключительный этап. Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой преподаватель совместно со студентами обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, выделяет самое существенное, выявляет впечатления, выставляет предварительные оценки; намечает сроки выполнения домашнего творческого задания. При планировании домашних творческих заданий преподаватель должен расширять диапазон отчетных мероприятий, что дает возможность создания «ситуации свободного выбора», при которой студент из ряда предложенных преподавателем форм отчетности по экскурсии выбирает одну или предлагает свою в соответствии со склонностями и возможностями: подготовка стендового доклада, подготовка презентации, подготовка письменного отзыва, сообщения, статьи в журнал, составление альбома с использованием иллюстративного материала посещенных сайтов. Информация, собранная студентами во время учебной экскурсии, может получить материальное воплощение в виде Flash-роликов [5, с. 1338] и стать средством обучения, которое можно использовать для работы в других группах и курсах.

Виртуальные экскурсии являются одной наиболее перспективных форм проведения учебных экскурсий. А самое главное для наших студентов – это мощный мотивирующий фактор достижения высоких и стабильных результатов в учебной деятельности, принцип познавательной деятельности через творческое мышление, умения самостоятельно оценивать полученные знания [6, с. 806].

Послеэкскурсионные задания, которые выполняются слушателями, должны обеспечить контроль понимания услышанного (увиденного и/или прочитанного), успешность выполнения смысловой обработки информации, т. е. трансформации информации, почерпнутой из УВЭ. Особое внимание уделяется заданиям по развитию речи, направленных на подготовку «экскурсоводов» к проведению УВЭ и экскурсантов к выражению впечатлений по УВЭ. Необходимо уделить внимание выработке необходимых дискуссионных умений в форме обсуждения микроситуации с предварительно поставленной задачей сравнить, устанавливать сходства и различия, проанализировать, обобщить и т. д. [7, с. 123].

Преподаватель может провести обобщающую беседу-обсуждение экскурсии, а также предложить студентам выполнить задания на определение познавательной ценности услышанного как в виде тестов, так и различные творческие задания: создание презентации, фоторепортажа (фоторепортажа), оформление газеты или стенда, написание отзыва, статьи, эссе, описание своих впечатлений, организация фотовыставки [8, с. 301]. Студенты могут подготовить сообщение о том или ином историческом памятнике, составить биографию выдающегося деятеля (или рассказ о его достижениях) и т.д., о которых шла речь на экскурсии. Студенты размещают свои сообщения (можно предложить студентам отправить информацию на форум для дальнейшего обсуждения). В сильных группах студентам предлагаются темы сообщений по материалам экскурсии и рекомендуется ознакомиться с дополнительной литературой. Как было сказано выше, к системе послеэкскурсионных заданий примыкают тесты диагностического, текущего, промежуточного и итогового контроля, что следует считать чрезвычайно важным и необходимым условием успешного обучения, а создание типологии тестов в этих условиях – насущным требованием времени. Студент выбирает само- или взаимооценивание.

В том случае, если была проведена видеофиксация УВЭ, можно предложить студентам, владеющим приложениями для обработки видео, следующие задания: просмотрите видеозапись УВЭ, составьте общее представление об УВЭ, выразив своё отношение к ней; вырежьте неинтересные для Вас части видео; выберите нужные видеофайлы, создайте сюжетное видео; добавьте к отснятому материалу зрелищные эффекты, титры или фоновую музыку закадровый (собственный) голос и другие звуки.

Выводы: 1. Описаны особенности УВЭ с точки зрения состава участников, уровня владения ими изучаемым языком. 2. В зависимости от уровня владения языком участников учебные виртуальные экскурсии классифицированы на две группы: иллюстративные и исследовательские). 3. Рассмотрены и дефинированы этапы проведения УВЭ (предэкскурсионный, собственно экскурсионный, послэкскурсионный) и соответствующие им типы упражнений (предэкскурсионные, собственно экскурсионные, послэкскурсионные). Описаны их некоторые характеристики.

В заключение отметим, что применение учебного теста как одной из форм контроля знаний учащихся в рамках учебных виртуальных экскурсий позволяет проверить степень понимания и собственно лингвистической составляющей учебных текстов, и их информативного содержания. При этом студенты научаются принимать решения, делая выбор из ряда соположенных возможностей, осваивают способы формулирования типовых проблемных вопросов, активизирующих процессы памяти и мышления. Такой переход от иллюстративной к исследовательской экскурсии значительно увеличивает дидактический потенциал учебных виртуальных экскурсий как метода преподавания.

Таким образом, представленный опыт использования УВЭ экскурсий в практике преподавания иностранных языков как иностранного доказывает, что их проведение занимает важное место в обеспечении индивидуализации обучения и в повышении мотивации для изучения языка, а также играет особую роль в совершенствовании коммуникативных навыков учащихся.

Подводя итоги, следует сказать, что, поскольку данная форма организации учебной деятельности положительно себя зарекомендовала, считаем целесообразной и перспективной дальнейшую разработку теоретических и практических основ создания учебных виртуальных экскурсий и их сайтов.

Список литературы:

1. Иванова Н. Г., Пахалкова-Соич Т. В. Учебные экскурсии: от реальных к виртуальным // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. – Т.10. – Гранада (Испания), 2015. – С. 406 – 411.
2. Савина Н. В. Экскурсоведение. – Минск: БГЭУ, 2009. – 254 с.
3. Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г. Организация учебных экскурсий для студентов-иностранцев как одна из эффективных форм обучения русскому языку, русской литературе, страноведению // Русский язык и литература в школе и в вузе: проблемы изучения и преподавания: Сб. научн. работ. – Горловка, 2012. – С.148 – 152.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
5. Иванова Н. Г., Пахалкова-Соич Т. В. Создание сайта виртуальных экскурсий и их использование в образовательной деятельности // Материалы VI Международной научной конференции «Русский Язык в Языковом и Культурном Пространстве Европы и Мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». – Лёвен-Бельгия, 2014. – С. 1330 – 1344.
6. Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г. Образовательное пространство XXI века: организация виртуальных экскурсий как одна из форм обучения русскому языку, литературе, страноведению // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. – Т.10. – Гранада (Испания), 2015. – С. 802 – 808.

7. Иванова Н. Г., Пахалкова-Соич Т. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса // Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах. – Вып. 7. – Харьков, 2012. – С.122 – 125.

8. Пахалкова-Соич Т. В., Иванова Н. Г. Облегчение процесса социокультурной адаптации путем знакомства со страной обучения, ее культурой и историей: учебные виртуальные экскурсии // Лингвострановедческие, социокультурные и лингвистические аспекты в изучении и преподавании иностранного языка и литературы: Сборник научных трудов по материалам Первой совместной международной филологической конференции Тамканского университета (Тайвань) и Дальневосточного федерального университета (Владивосток). – Тайвань: изд-во факультета русского языка и литературы ТКУ, 2015. – С. 291 – 305.

Капенова Жанарсын Жуматовна
канд. пед. наук, ассоц. профессор
кафедры иностранной филологии,
Toraighyrov University,
г. Павлодар, Республика Казахстан,
e-mail: Zhanarsyn_k@mail.ru

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения языкам в тесной взаимосвязи с культурой. Для эффективной коммуникации в полиязычной, а, следовательно, и в поликультурной среде недостаточно использовать только язык. Необходимо также знать о национальных особенностях культуры, самобытном представлении о мире, социальных и этнических ценностях народа, язык которого изучается.

Основное содержание данной статьи составляют вопросы целенаправленной работы по формированию навыков межкультурной коммуникации в процессе обогащения и обновления лексико-фразеологического состава обучающихся.

Ключевые слова: язык и культура, межкультурная коммуникация, полиязычное образование, безэквивалентная лексика, принцип экспланаторности.

Kapenova Zhanarsyn Zhumatovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Professor
of the Department of Foreign Philology,
Toraighyrov University,
Pavlodar, Republic of Kazakhstan

LANGUAGE LEARNING ISSUES IN THE CONTEXT OF NATIONAL AND CULTURAL DIFFERENCES

Abstract. The article discusses the issues of teaching languages in close relationship with culture. For effective communication in a multilingual, and, therefore, in a multicultural environment, it is not enough to use only the language. It is also necessary to know about the national characteristics of culture, the original idea of the world, the social and ethnic values of the people whose language is being studied.

The main content of this article consists of the issues of purposeful work on the formation of intercultural communication skills in the process of enriching and updating the lexico-phraseological composition of students.

Key words: language and culture, intercultural communication, multilingual education, non-equivalent vocabulary, the principle of explanatory nature.

Преподавание общеобразовательных языковых дисциплин современной вузовской системы ориентировано на формирование навыков межкультурной коммуникации. В этом контексте термин «межкультурная коммуникация» понимается как общение / взаимодействие между носителями разных языков и представителями разных лингвокультур.

Перспективным вопросом является методически грамотная система построения учебной деятельности, в которой решаются задачи обогащения культурологических знаний и развития способностей:

- видеть, понимать, распознавать, определять особенности родной и иной культуры;
- воспринимать и правильно интерпретировать различные проявления в процессе коммуникации представителей других лингвокультур;
- ориентироваться в поликультурной среде, вырабатывать общие правила и выстраивать тактику адекватного коммуникативного поведения;
- сотрудничать, общаться, вести деловые переговоры в профессиональной деятельности.

При языковой подготовке специалистов нефилологических профилей важно учитывать принцип изучения языка на фоне культуры, культурных различий, национальных особенностей коммуникативного поведения. Нередко наблюдается дефицит знаний в области межкультурной коммуникации и возникают проблемы, связанные с множеством факторов национально-специфического характера: культурный шок, межкультурный барьер, недопонимание, конфликт культур и др.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасовой, «ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [1, с. 27].

Речь идет о необходимости более разностороннего и глубокого изучения с помощью языка национальной картины мира, специфики мировосприятия, образа мышления, менталитета, стереотипов представителей лингвокультурной общности.

Анализ программ цикла общеобразовательных дисциплин по казахскому, английскому, русскому языкам показал наличие ключевых понятий, связанных с проблемами межкультурной коммуникации. В их числе понятия «межкультурная компетенция», «мировые культуры», «культурный код», «культурологическое общение», «культурные особенности страны изучаемого языка», «социально-культурные нормы» [2].

Представим краткие характеристики к каждому из них.

Межкультурная компетенция – 1) знание родной культуры и культуры стран изучаемых языков, сравнение культур; 2) внутренняя психологическая готовность и способность к общению с носителями иной лингвокультуры (открытость к иной культуре, комфортность, отсутствие языкового и культурного барьеров, знание этики поведения и культурных ценностей страны изучаемого языка).

Мировые культуры – это многообразие культур разных национальностей и этносов в полиязычном мировом пространстве.

Культурный код – то, что заложено в каждом языке: информация о типах культуры, уникальности каждой из них, особенностях мировоззрения предков и общества.

Культурологическое общение – передача и обмен национально-культурной информацией в процессе взаимодействия субъектов, составляющих разные лингвокультурные общности.

Культурные особенности страны изучаемого языка – культурная среда определенной территории (государства, страны), национально-специфические особенности коммуникации.

Социально-культурные нормы изучаемого языка – общественно значимые, социально обусловленные правила культуры поведения и регулирования речевых действий.

Этика межкультурной коммуникации – толерантное коммуникативное поведение в обстановке общения с носителями разных лингвокультур.

Данный ряд понятий еще раз подтверждает мысль о необходимости соизучения языка и культуры как основных составляющих межкультурной коммуникации.

Одним из сложных вопросов в этом аспекте является различие не только языков, но и культур. При освоении нескольких языков обучающиеся знакомятся с фрагментами картины мира разных лингвокультурных сообществ, параллельно сопоставляя с родной или уже известной для него картиной мира. В этой ситуации важно предусмотреть работу над изучением культурных различий в разных направлениях:

1) собственно культурное – сохранение этнокультурной идентичности в условиях глобального поликультурного пространства;

2) поликультурное – формирование толерантного отношения культурам, которые могут в какой-то мере совпадать с родной культурой и которые могут быть неизвестными, даже противоположными собственной культуре.

Пробелы в знаниях о культурных различиях могут привести к постепенной утрате самобытной культуры или к конфликту культур.

Восполнить эти пробелы позволяет язык, поскольку он является средством хранения и транслирования культурной информации. Самый активный пласт языка, содержащий национально-культурную коннотацию, составляет лексико-фразеологический состав и паремиологический фонд. Слова, фразеологизмы, народные песни, пословицы, поговорки, стереотипы и другие средства позволяют проникнуть в недра ментальности и культуры народа.

В вопросе о необходимости отбора и включения паремий для использования на занятиях по русскому языку Г.А. Кажигалиева отмечает наличие такого критерия, как лингвокультурологическая актуальность, в которой выделяются разновидности: «универсальная, «общечеловеческая» лингвокультурологическая актуальность», «оригинальная, локальная лингвокультурологическая актуальность» [3].

Каждый язык уникален по-своему, и уникальность его заключается в наличии национально-культурной коннотации. В языке реализуется все, что составляет содержание культуры: опыт, традиции, обычаи, быт, история и др. Например, в казахском языке отсутствуют слова-понятия «воевода», «князь», «граф», «дворянин»; в русском языке функционируют слова «төре», «хан», «бай», «бий», заимствованные из казахского языка и т.д. Взаимодействуя друг с другом, языки обогащают свой словарь лексическими единицами, «план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [4, с. 77]. Речь идет о безэквивалентной лексике, работу над которой важно проводить в рамках каждой речевой темы.

Полиязычный контекст обучения ставит задачу разработки практических видов работ и учебного материала, включающего лингвокультурологический компонент. В соответствии с этой установкой предлагаются примерные задания и упражнения следующего содержания:

- раскрыть национально-культурную коннотацию ряда слов тематического поля «земля»: «степь», «равнина», «долина», «поле», «долы», «пустыня», «прерии», «жайлау», «кыстау», «целинная земля», «саванна», «джунгли» и др.;

- привести примеры географических названий в казахском, английском, русском языках и ответить на вопрос «какие этнические признаки лежат в основе этих наименований»;

- описать национально-культурные особенности экономики, заложенные в словах «дорога», «автобан», «тракт», «автострада», «хайвей», «шоссе» и т.п.;

- объяснить выражения «говорить на разных языках», «уйти по-английски», «сестра милосердия», «ангел милосердия», «мой дом – моя крепость», «язык до Киева доведет» и т.п.;
- дополнить ряд примеров этнокультурных стереотипов «казахское гостеприимство», «французская галантность», «немецкая пунктуальность», «русская душа», «восточная мудрость», «китайские церемонии»...

Как показывают упражнения, наряду с принципами функциональности и коммуникативности при обучении языкам, необходимо следовать принципу экспланаторности, который дает возможность не только описывать языковые факты и явления, но и находить объяснение. Ценность объяснения заключается в междисциплинарности изучения языковых фактов и явлений, вовлечении энциклопедических данных разных отраслей наук.

Таким образом, целенаправленная организация обучения языкам на пересечении культур, на фоне изучения культурных различий способствует развитию навыков адекватного коммуникативного поведения в поликультурной среде, повышению уровня межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo 2000. – 146 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года №603 «Об утверждении типовых учебных программ цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования». – Астана, 2018.
3. Кажигалиева Г.А. О сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом комментарии на вузовских занятиях русского языка как неродного // Журнал «Культура и образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2259/>
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.

Karaman Aruzhan Kayirzhankyzy,
Master student of the Department of General Linguistic and European Languages,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

Madyeva Gulmira Bayanzhankyzy,
Dr. of Philol. Sciences, Professor,
Head of the Department of General Linguistic and European Languages,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

USING PROPER NAMES AS LINGUISTIC RESOURCE IN TEACHING ENGLISH

Abstract. Proper names are the main parts of speech in any language. The term of proper name (proper names) is a nontrivial question, closely related to the problem of the meaning of the proper names. In modern linguistics the problem of proper names as linguistic resource plays the rather important role. The aim of this study is to analyze proper names in English lexical systems, and to systematize them within the frames of a suitable theory, explain the phenomena from the points of teaching them. There are not enough research on peculiarities of teaching proper names, so it determines the importance of the article.

Key words: proper names, teaching foreign languages, methods of teaching, lexical peculiarities, phonetic peculiarities, communicative methods, onomasiology.

Қараман Аружан Қайыржанқызы,

жалпы тіл білімі және еуропа тілдері кафедрасының магистранты,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: karaman.aruzhan@mail.ru

Мадиева Гүлмира Баянжанқызы,

филол. ғылым. докторы, профессор,
жалпы тіл білімі және еуропа тілдері кафедрасының меңгерушісі,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: bmadiyeva.kz@gmail.com

ШЕТЕЛ ТІЛІН ҮЙРЕТУДЕ АТАУ СӨЗДЕРДІ ТІЛДІК РЕСУРСТАР РЕТІНДЕ ПАЙДАЛАНУ

Түйіндеме. Атау сөздер – кез-келген тілдегі сөйлеудің негізгі бөліктері. Атау сөздер (атаулар мен есімдер) термині – есімдердің мағынасы мәселесімен тығыз байланысты болғандықтан бейтарап мәселеге жатпайды. Қазіргі лингвистикада тілдік ресурс ретінде атаулар мәселесі өте маңызды рөл атқарады. Бұл зерттеудің мақсаты – ағылшын лексикалық жүйелеріндегі атау сөздерді талдау және олардың анықтамаларына сәйкес зерттеулерді жүйелеу, атаулық құбылыстарды оқыту тұрғысынан қарастыру. Есімдер мен атауларды үйрету ерекшеліктері туралы зерттеулер жеткіліксіз болуы да зерттеу мақаламыздың маңыздылығын анықтайды.

Түйінді сөздер: есім сөздер, атаулар, шетел тілдерін оқыту, оқыту әдістері, лексикалық ерекшеліктер, фонетикалық ерекшеліктер, коммуникативті әдістер, ономазиология.

In linguistics and grammar, a *proper names* (abbreviated **PRO**) is a word that substitutes for a noun or noun phrase. It is a particular case of a pro-form.

In teaching foreign languages we meet them almost in all texts. Proper names have traditionally been regarded as one of the parts of speech, but some modern theorists would not consider them to form a single class, in view of the variety of functions they perform. Subtypes include personal proper names, reflexive and reciprocal proper names, possessive proper names, demonstrative proper names, relative proper names, interrogative proper names, and indefinite proper names.

In linguistics *personal names* or *proper names* are the names given to people, but can be used as well for some animals (like race horses) and natural or man-made inanimate objects (like ships and geological formations). As proper nouns, are almost always first-letter capitalized. In teaching they are felt with lexical peculiarities. Exceptions are made when the given individual does not want their name to be capitalized, and the lowercase variant has received regular and established use in reliable third party sources.

The term *proper names* covers many words, some of which do not fall easily under the description given in the section *What are Proper names?* There are many different kinds of proper names. In general, these do not cause difficulties for native English speakers. The list below is mainly for reference purposes.

Crystal D. gives the following definitions: ‘Proper names exemplify such a word class, or rather several smaller classes united by an important semantic distinction between them and all the major

parts of speech. The latter denote things, phenomena and their properties in the ambient world' [1, p. 152].

Another definition follows like this: "Proper names, on the contrary, do not denote anything, but refer to things, phenomena or properties without involving their peculiar nature" [2, p. 24].

Hardie F.R. also defines that "Proper names behave in some ways like nouns and can sometimes replace them in a sentence" [3, p. 63]. For this reason, proper names are often treated as a subclass of nouns and there are some good reasons for doing this, but they are – in some important ways – different from nouns.

The first question is so doubtful, that falls into two sub questions: are famous people's names like "Aristotle" not names or these persons are not people? What made the author to divide "names of people" and "famous people" And the second sub question from what point should one be considered as famous, because Aristotle, Napoleon, Shakespeare lived long ago and David Cameron is our contemporary but he is still famous all over the world. In Kazakh there are also personal names like: Abay, Shokhan, Zhambul and many other leading characters.

Well we've answered our two questions but have get two more as well, that's why we used another article from Arbekova's book. Proper nouns are a special type of names. In fact, when someone asks us our name, it is such a type of name we use in reply, i.e. Paul or Mohandas or Teresa or any such name.

- *Names of people -- like those just mentioned;*
- *Brand names -- like Penguin Books, Tata Indica, Lux or Dell;*
- *Geographical names -- Asia, River Nile, Mount Everest, the British Isles;*
- *Names of institutions -- St. Michael's School, Bank of England, European Union;*
- *Names of books and films -- Utopia, Wuthering Heights, My Fair Lady.*

Proper nouns are basically *names*, by which we understand the designation of specific people, places and institutions. Moreover, the concept of name extends to some markers of time and to seasons that are also festivals (*Monday, March, Easter, Passover, Ramadan*).

Nouns that are really names are called *proper nouns*. Proper nouns usually refer to a particular, named person or thing. For example: *Professor Wild, Mr. Pickwick etc.*

Later on they give the following types of proper names: *personal names, animal names, geographical names, names of institutions and organizations, titles of pieces of art, periodicals and newspapers, and brand names*. This list is probably not meant to be exhaustive – it is still interesting to note that while in the English-speaking tradition the concept is generally supposed to include *the names of days, months, and seasons*.

There seem to be some inconsistencies in these definitions. First, they do not make clear the difference between a *proper noun* and a *proper name*. Proper nouns like 'Michael' or 'Exeter' form a subclass of the grammatical class of nouns, whereas proper names are simple or composite expressions formed with words from any of the common word classes. In Huddleston's terms, a proper name is "the institutionalized name of some specific person, place, organization, etc. [2, p.96]. A proper name may of course be constituted of a single proper noun, but it can also be formed with the help of words from any other word class. For instance, an adjective like 'Fluffy' would make a good name for a dog, or a noun phrase like 'The Green Dragon' might well be used for a pub name.

Then, it is also somewhat unclear what these definitions mean by saying that proper names denote, designate, name, are used for, refer to, or identify particular entities. It appears that these sources base their definitions on the typical function of these linguistic expressions, which is to refer to, or single out, a unique object or class of objects in the act of communication.

In the next section I now turn to the question of the 'senses' and functions of proper names. In order to be able to answer this question we must first have a look at the various other types of referring expressions which are used to identify objects in the world around us. As we read in

Hardie F.R. the language contains expressions of several celebrated kinds which are peculiarly well adapted, in different ways, for use with this purpose. These include proper names, definite and possessive and demonstrative descriptions, demonstrative and personal pronouns [3, p. 65].

We can thus distinguish three classes of such expressions: *proper names*, *identifying descriptions*, and *pronouns*. As to this latter class, it contains grammatical words, which are clearly only tools for referring and thus bear no relevance to the problem. But what can be said about identifying descriptions and proper names? To be more precise, what relationship holds between these two classes of expressions?

Geographical or place names are the nouns we use to refer to specific places and geographic features. They are also called proper names - eponyms, proper names. Proper names can be both place names, real or imaginary, as well as names derived from places or regions. They can be found in many different arenas of industry, enterprise, culture, and current events. It is not unusual to find proper names used for places that withdraw other places, as well as wars, treaties and agreements, bands, food, and fabric, among other items (wisegeek/what-is-a-toponym.htm). For example, there are many places beginning with the word new that are proper names named to recall or honor other places. In North America – New Hampshire named after *Hampshire, England*; *New Jersey* named for the *Isle of Jersey in the English Channel*; *New Mexico*, recalling the country to south; *New York*, after *York, England*". In the lessons, proper names can be found in almost every sphere of our life

According to Matthews B. "Some modern-day bands have proper names for their name" [4, p. 163]. *Chicago* (the American rock band formed) takes its name from the city of *Chicago*. The *Manhattan Transfer* (an American vocal group) has a name that is a toponym once-removed: it is named after novel *Manhattan Transfer* by John Dos *Passos*, after Manhattan Transfer train station in *Harrison, New Jersey*.

Nida E A. define that "number of fabrics have proper names that notice their place of origin" [5, p. 96]. The shirt fabric called Oxford takes its name from Oxford, England.

In addition to that, the well-known names are derived from proper names:

Event and agreements. For example, *Jackson State (Mississippi) – the Jackson State killing* in 1970; *Maastricht (The Netherlands) – the Maastricht treaty* of 1992.

Cheese: Edam after town of Edam in the Netherlands; Parmesan, from Parma Italy; Roquefort after a village in southern France.

Wine: Bordeaux, Chablis, Madeira wine, a fortified wine and Plum in madeira, a dessert – Madeira islands of Portugal.

Corporations: Nokia, Vaasa, Raisio – some corporations whose name is simply the same as their original location.

Derivations from literary or mythical places: Eden, any paradisiacal area, named after the religious Garden of Eden, fictional republic from the book of the same name.

Personal names are transcribed into English spelling but generally not given with a special translation in teaching foreign languages.

N.N. Amosova points out that "Personal names are also called proper names - eponyms. An eponym is a word derived from the names of real, fictional, mythical or spurious character or person" [6, p. 17]. One who is referred to as eponymous is someone that gives their name to something, e.g. *Julian*, the eponymous owner of the famous restaurant *Julian's Castle*.

Government administrations or political trends often become eponymous with a government leader. North American examples include the *Nixon Era*, *Trudeaumania*, *Jeffersonian economics*, *Jacksonian democracy*, *McCarthyism*, *Thatcherism*, *Kennedy's Camelot* or *Reaganomics*.

British monarchs have turned eponymous throughout the English speaking world for time periods, fashions, etc. For example, *Elizabethan*, *Edwardian*, *Georgian* and *Victorian*.

G. Arbekova writes "Places and towns can also be given an eponymous name through a relationship (real or imagined) to an important figure. Peloponnesus, for example, was said to derive

its name from the Greek god Pelops. In historical times, new towns have often been named after their founders, discoverers, or after notable individuals. In science and technology, discoveries and innovations are often named after the discoverer (or supposed discoverer) or to honor some other influential workers” [7, p. 52-55]. Examples are *Avogadro’s number*, *the Diesel engine*, *meitnerium*, *Alzheimer’s disease* and the Apgar score. Some books, films, video, and TV shows have one or more eponymous principal characters: *Robinson Crusoe*, *the Harry Potter series*, *Seinfeld* and *I love Lucy*, for example.

In general, in this article we’ve analyzed the term proper name in related literature. Though the given definitions were considered by us as unsatisfactory, we’ve combined their strong points and created own definition of the term proper name which is considered as appropriate. In general, proper name is a capitalized, according the peculiar language, word or word combination, which names and denotes some unique person or object. In teaching it fulfills its main distinguishing function within definite context even in terms of multiply repetition. Furthermore we’ve carried out our own classification of proper names, which includes also the studied phenomenon.

References:

1. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. D. avid Crystal. – Cambridge University Press, 1995. – 869 p.
2. Fernandes L. Translation of Names in Children’s Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play. – Pos-Graduacao em Estudos da Traducao, Brazil, 2006. – 273 p.
3. Hardie F.R. Semantics. A new outline. – Cambridge University Press, 1982. – 425 p.
4. Matthews B. Semantics: a coursebook. – Cambridge University Press, 1997. – 285 p.
5. Nida E. Componential Analysis of Meaning. – Mouton, 1975. – 246 p.
6. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава английского языка – М., 1956. – 312 с.
7. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка (практический курс) – М.: ВШ, 1977. – 242 с.

Критарова Жанна Николаевна,
канд. пед. наук, ст. научный сотрудник
лаборатории филологического общего образования,
ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
г. Москва, Россия,
e-mail: kriorova@rambler.ru

УЧЕБНОЕ ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ⁵

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена наличием проблем, связанных с организацией домашней работы по русскому языку и ее выполнением учащимися полиэтнической школы в изменившихся образовательных условиях. Учебное домашнее задание рассматривается в статье как один аспектов прикладной лингводидактики. В процессе анализа действующих учебников по русскому языку выявлен их образовательный потенциал, обозначены проблемы содержательного и методического характера, предложены пути преодоления этих проблем.

Ключевые слова: прикладная лингводидактика, домашнее задание, полиэтническая школа, учебник, русский язык.

⁵ Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00007-20-01 на 2020 год «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников».

Kritarova Zhanna Nikolaevna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Senior Researcher,
Laboratory of general philological education,
Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

EDUCATIONAL HOMEWORK IN THE SCHOOL TEXTBOOK AS ONE OF THE ASPECTS OF APPLIED LINGUODIDACTICS

Abstract. The relevance of the research is due to the problems associated with the organization of homework in the Russian language and its implementation by students of a multi-ethnic school in a changed educational environment. Educational homework is considered in the article as one of the aspects of applied linguodidactics. In the process of analyzing existing textbooks on the Russian language, their educational potential is identified, problems of a content and methodological nature are identified, and ways to overcome these problems are proposed.

Key words: applied linguodidactics, homework, multi-ethnic school, textbook, Russian language.

Предмет «Русский язык» в полилингвальной образовательной среде имеет ярко выраженную специфику, так как является как предметом изучения, так и средством обучения остальным дисциплинам, тем самым он неразрывно связан практически со всеми учебными предметами. Уроки русского языка призваны закладывать основы лингвистического образования, способствовать формированию языковой культуры учащихся, отрабатывать их речевые умения и навыки. В связи с этим практически на каждом уроке русского языка, наряду с новой темой, идет повторение, закрепление, контроль, обобщение изученного, в том числе в рамках домашнего задания. В связи с коронавирусной инфекцией и вынужденным переходом на дистанционное обучение проблема учебника и домашнего задания встала особенно остро, так как домашние задания по русскому языку имеют ярко выраженную практикоориентированную направленность, нацелены на формирование функциональной грамотности, а также языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций.

В русле полилингвального образования преподавание русского языка, по мнению академика Н.М. Шанского, должно проходить во взаимосвязи с родной культурой: «...Язык является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем. ... Именно поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, а совершенствование методической системы обучения ему непосредственно сопряжено с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента» [1, с. 4]. Изучение языка во взаимосвязи с родной культурой является одним из важнейших постулатов лингводидактики, основы которой, как и сам термин «лингводидактика», в российской науке впервые был употреблён Н.М. Шанским в 1969 г. в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях (русского языка в национальной школе) [2]. Одним из направлений лингводидактики является филологический анализ художественного текста. Ведение в научный обиход российской филологической школы XX века термина «филологический анализ художественного текста», обоснование его как единого исследовательского и дидактического метода, опирающегося на медленное понимающее чтение, на разумно-жизненное общение писателя и читателя, также связано с именем академика Н.М.Шанского [3]. Различные направления лингводидактики активно разрабатывались и продолжают разрабатываться в современной науке, постоянно идет поиск ответов на вопросы чему и как учить в процессе обучения языку [4].

В научном поле прикладной лингводидактики находится школьное языковое образование, включая школьный учебник. Тексты, отобранные для учебника по русскому языку, должны содержать лингвистические реалии русской культуры, которые в полной мере раскроются учащимся в процессе филологического анализа художественного текста.

Актуальность проблемы взаимосвязи прикладной лингводидактики и школьного учебника по русскому языку обусловлена условиями новой реальности и необходимостью нового взгляда на организацию работы обучающихся в домашних условиях. Здесь важен не только объем, содержание домашней работы, но и наличие того культуроведческого материала, который поможет учащимся осуществить комплексное комментирование текста [5, с.17]. Необходимо ответить на вопрос: насколько школьные учебники соответствуют современным вызовам.

С целью изучения наличия, объёма и содержания домашней работы был проанализирован ряд учебников по русскому языку, выявлены общие тенденции. В результате анализа сделаны следующие наблюдения.

Современные учебники по русскому языку используются не в моноэтнической школе, как было прежде (за исключением национальной школы), а в полиэтнической школе, каковой является сегодня практически вся российская школа. В них содержание текстов в упражнениях, предназначенных для самостоятельного выполнения учащимися дома, в целом демонстрирует традиционные культурные ценности русского народа, в меньшей степени в текстах отражена современная реальность. Иным содержанием наполнены учебники по родному (русскому) языку, так как «курс «Русский родной язык» предусматривает изучение учащимися информации, которая имеет отношение прежде всего к внешней стороне существования языка, к вопросам реализации языковой системы в речи: к многообразным связям русского языка с государством и обществом, цивилизацией и культурой» [6, с. 117].

В анализируемых учебниках отсутствует маркировка заданий, предназначенных для самостоятельного домашнего выполнения. Однако в отдельных учебниках на подобные задания указывают специальные рубрики и формулировки: «К заданию есть ответ», «Подготовьтесь записать под диктовку», «Подготовьтесь к самодиктанту», «Подготовьте сообщение по плану», «Задания для повторения изученного», «Проверяем себя». В некоторых учебниках предлагаются образцы выполнения задания, дается алгоритм действий, присутствует рубрика «Советы помощника».

Домашнее задание в учебниках в большей степени ориентировано на достижение предметных результатов. Однако специфика предмета предполагает формирование разнообразных мыслительных действий, как-то: определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, делать выводы, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации и т.д. Поэтому ряд упражнений во всех учебниках нацелен на достижение метапредметных результатов. Упражнения, направленные на достижение личностных результатов, встречаются в учебниках гораздо реже и связаны в основном с творческими заданиями и заданиями исследовательского характера.

Для выполнения ряда заданий во всех учебниках предлагается обратиться к дополнительному материалу, в первую очередь к словарям без указания выходных данных: орфографическому, орфоэпическому, толковому, энциклопедическому, школьному словарю иностранных слов, словарю изучаемого иностранного языка. Назван ряд авторских словарей [7; 8; 9]. Кроме того, для выполнения отдельных заданий учащимся предложено поработать с школьными учебниками по истории и математике, а также с радио и телевизионными сообщениями.

В основном в учебниках отсутствуют указания на индивидуальные или дифференцированные задания. Вместе с тем во всех учебниках даны задания повышенной сложности/трудности, дополнительные задания, в отдельных учебниках задания предлагаются по выбору.

Интернет активно вошел в образовательное пространство. Однако в учебниках по русскому языку ссылок на интернет-ресурсы пока немного: встречается маркировка «Задания для работы на компьютере», @ «Наш помощник интернет», есть отсылка к интернет-порталам (gramota.ru или gramma.ru), к сайтам Российской государственной библиотеки и Российской национальной библиотеки, представлены задания, типа, «Пользуясь интернетом, напишите небольшое сочинение «Мышь – компьютерная помощница».

В учебниках по русскому языку, в силу специфики целей и задач обучения предмету, основной пласт содержания представляют типичные задания: запишите, вставляя пропущенные буквы; запишите предложения, вставляя на месте нужные слова; составьте предложения и т.д. Безусловно, задания такого рода, повторяющиеся из класса в класс, не могут вызвать у обучающихся особого интереса и мотивировать их к активизации образовательной деятельности. Авторы пытаются изменить ситуацию и включают в учебники разнообразные нетрадиционные задания, такие как: составить кроссворд, к эпиграфам подобрать темы сочинений, поработать редактором, на материале упражнения составить словарный диктант, придумать лингвистическую сказку, придумать название конфет, создать мини-каталог, подобрать вторые заглавия для сказок, записать свои предложения в форме небольшой памятки, составить текст на основании ассоциативных связей, написать сочинение по картине в форме дневниковых записей по предложенному началу, подобрать материал для мини-викторины, решить лингвистическую задачу.

Анализ домашних заданий по русскому языку продемонстрировал, что в учебниках отсутствует маркировка заданий, предназначенных для самостоятельного домашнего выполнения, хотя отдельные косвенные признаки (рубрики и формулировки) свидетельствуют о наличии таковых. Упражнения и задания для самостоятельного выполнения ориентированы, в первую очередь, на достижение предметных результатов, в меньшей степени – метапредметных, в исключительных случаях задания носят личностный характер. В учебниках практически отсутствует указание на индивидуальное и дифференцированное выполнение заданий. Основную часть заданий, предназначенных для домашней работы, за редким исключением, представляют типичные традиционные упражнения. Использование дополнительных средств обучения для выполнения домашнего задания ограничено словарями, отдельными интернет-ресурсами.

Формирование функциональной грамотности является сегодня одной из важнейших задач в изучении русского языка. В связи с этим в учебниках необходимо пересмотреть отношение к организации домашней работы в русле личностно-ориентированного обучения, акцентируя внимание на организацию дифференцированного и индивидуального подходов к выполнению заданий, в том числе творческого и исследовательского характера. В целях активизации универсальных учебных действий учащихся в процессе выполнения домашней работы в учебниках необходимо увеличить количество заданий и упражнений с использованием дополнительного материала и интернет-ресурсов. Домашнее задание по русскому языку необходимо проектировать с учетом условий дистанционного обучения и с максимальным использованием возможностей информационной образовательной среды. Оно должно быть нацелено на обращение учащихся к важнейшим сетевым ресурсам по русскому языку таким как: <http://ruscorpora.ru/new/> – национальный корпус русского языка; <http://gramota.ru/slovari/> – справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех; <https://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> – электронная библиотека словарей русского языка СЛОВАРИ.РУ, включающая более двадцати томов словарей и т.д.

Таким образом, организация домашней учебной деятельности учащихся полиэтнической школы по русскому языку должна соответствовать современным требованиям обучения во взаимосвязи прикладной лингводидактики и школьного учебника по русскому языку.

Список литературы:

1. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка. (Актуальные проблемы и возможные решения) // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3 – 8.
2. Русский язык в национальной школе: Проблемы лингводидактики / Н.М. Шанский, И.В. Баранников, Н.З. Бакеева и др. / Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой; Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. яз. в нац. школе Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1977. — 248 с.
3. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста: пособие для студентов филол. фак. пед. вузов. – СПб.: Спец. лит., 1999. – 319 с.
4. Юсупова З.Ф. Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XXI в.: монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 162 с.
5. Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Лексическая работа в процессе анализа художественных текстов (На материале современного учебника для полиэтнической школы) // Русский язык в школе. – 2018. – № 9. – С. 16 – 21.
6. Критарова Ж.Н., Александрова О.М., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Ускова И.В. Развитие и сохранение родных языков народов РФ как стратегическое направление образовательной политики страны // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6(63). – С.110 – 120.
7. Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / [авт. О.Е. Иванова, В.В. Лопатин, И.В. Нечаева, Л.К. Чельцова; под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой]; Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. – 879 с.
8. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов. – М.: Дрофа: Рус. яз. – Медиа, 2010. – 564 с.
9. Тихонов А.Н. Учебный фразеологический словарь русского языка: А-Я. – М.: Айрис-Пресс, 2014. – 525 с.

Куратова Ольга Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
иностранной филологии и переводческого дела,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: k-olga55@mail.ru

ФАКТОРЫ ПОЛИЛИНГВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В статье поднимаются актуальные проблемы реализации полиязычного образования в рамках изучения особенностей и компонентов языков для межкультурного и межъязыкового общения. Полилингвизм рассматривается не только как межъязыковой фактор, отражающий взаимосвязь между языковыми и социальными структурами, а также языковые различия как отражение социальных структур и стратификации, корреляции между языковыми средствами и социальными группами, статусами, ролями, но и важным условием подготовки специалиста, готового к взаимодействию в полилингвальном мире, способного к межъязыковому профессиональному диалогу, обладающего достаточным уровнем толерантности к культурам, воплощенным в языках.

Ключевые слова: полилингвизм, образовательный процесс, полилингвальная компетентность, высшее образование, глобализация.

Kuratova Olga Anatolyevna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Philology and Translation,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

FACTORS OF POLYLINGUIISM IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS OF KAZAKHSTAN

Abstract. The article raises urgent problems of the implementation of multilingual education as part of the study of the features and components of languages for intercultural and interlingual communication. Polilinguism is considered not only as an interlanguage factor, reflecting the relationship between linguistic and social structures, but also linguistic differences as a reflection of social structures and stratification, correlations between linguistic means and social groups, statuses, roles, but also an important condition for the training of a specialist who is ready to interact in a multilingual world, capable of inter-lingual professional dialogue, with a sufficient level of tolerance to cultures embodied in languages.

Key words: multilingualism, educational process, multilingual competence, higher education, globalization

Глобализация характеризуется масштабными потоками информации, которые влияют на социальные процессы в различных сферах человеческой деятельности, в том числе в сфере профессионального образования. Динамично развивающиеся рынки труда в масштабах как глобальных, так и локальных процессов выдвигают все более конкретные требования к современному образованию: с одной стороны, это стимулирует единообразие языкового поведения людей как членов определенного общества (наличие одного государственного языка: казахского в Казахстане); с другой стороны, глобализация ведет к культурному разнообразию, которое в языковом поведении определяется как многоязычие.

Многоязычие предполагает использование человеком или социальной группой двух или более языков для достижения взаимопонимания и общения в многоязычной (или, по крайней мере, двуязычной) среде; социальный феномен, который развивает способность субъектов использовать разные языки в качестве средства общения, обучения и использования языковых навыков в различных формах деятельности.

Термин «полилингвизм» исходит из понятия «билингвизм» (от латинского бис - дважды + лингва - язык) - билингвизм, одновременное владение двумя или более языками (многоязычие) [1]. Впервые М.В. Ломоносов обосновал идею, которая казалась особенно важной в многоязычном обучении русскоязычных студентов в рамках организации учебного процесса в МГУ, а также для укоренения иностранных слов и выражений, которые способствуют дальнейшее развитие профессиональной терминологии [2].

В середине XX века в Великобритании, США, Австралии и странах Скандинавии появилось научное направление - лингвистическая философия (философия лингвистического анализа, философия повседневного языка), которая оказала огромное влияние на формирование социологии языка и изучение многоязычия. Это означает, что многоязычие становится неотъемлемой составляющей сферы современного профессионального образования в аспекте современного уровня компетентности.

В 1999 году в Болонье европейскими министрами образования было подписано совместное заявление о межстрановом, межинституциональном сотрудничестве по поводу полилингвизма высшего образования. Цель Болонского процесса - достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования, увеличения крупномасштабной

студенческой мобильности, что наилучшим образом способствует формированию глобальной профессиональной культуры.

В то же время процесс подготовки перехода к Болонской системе вызывал много вопросов и возражений со стороны казахстанского образовательного сообщества. Современное полилингвальное взаимодействие не сводится к заимствованию профессиональной иноязычной терминологии - такое истолкование процессов межъязыковой коммуникации является односторонним. Это налагает обязательства триадного действия в профессионализации, непрерывную подготовку кадров, научно-методическое обеспечение полилингвальной профессиональной практики, которая рассматривается как балансирующий механизм, выступающий инструментом профессиональной деятельности будущего специалиста. Полилингвальная компетентность является индикатором стратификации внутри социально-профессиональной группы, выступает как критерий успешности специалиста и дифференцируется следующим образом: легитимная, дискурсивная, прагматическая, языковая, коммуникативная, лингвострановедческая.

Согласно Закону Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» в языковом пространстве в тех образовательных организациях, где это предусмотрено учебным планом, могут изучаться казахский язык, русский язык, а также осуществляться преподавание иностранного языка [3].

Такой подход к выбору языка образования позволяет решить следующие задачи:

- инкорпорация обучаемых в единое образовательное пространство Казахстана за счет использования казахского языка как государственного, и русского языка, который выполняет роль языка межнационального общения;

- инкорпорация обучаемых в международное образовательное пространство путем изучения и совершенствования знания иностранных языков и общепризнанных языков межкультурного общения.

В таком случае полилингвизм выступает как межъязыковая учебная дисциплина, изучающая взаимосвязь между языковыми и социальными структурами, языковые различия как отражение социальных структур и стратификации, корреляции между языковыми средствами и социальными группами, статусами, ролями.

Профессиональная компетенция предполагает не только освоить стандарты полилингвизма, но и иметь представление о полном диапазоне языкового многообразия:

1. Мировые языки - языки, имеющие статус официальных и рабочих языков ООН (шесть языков): английский (более 400 млн.), китайский (более 1,2 млрд.), испанский, русский, арабский, французский.

2. Международные языки - используемые в международном и межэтническом общении, имеющие юридический статус государственных или официальных языков в ряде стран (например, португальский — в Португалии, Бразилии, Гвинее-Бисау, Анголе).

3. Государственные языки - имеющие юридический статус государственного языка в одной стране.

4. Региональные языки - письменные, используемые для межэтнического общения, но не имеющие статуса государственных (например, тибетский и пр.).

5. Местные языки - практикуемые в бесписьменной коммуникации внутри этнических групп [1].

В целях профессиональной компетенции выделяется ряд языков, обслуживающих сферы, находящиеся вне границ повседневности: к примеру, литургическую практику - через коптский язык; фармацевтику - с помощью латыни. Такие языки обычно усваиваются в системе высшего профессионального образования.

Согласно Положению «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предусматривается участие высших учебных заведений в международном сотрудничестве посредством:

- участия в программах двустороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами, докторантами, педагогическими и научными работниками;
- проведения совместных научных исследований, а также конгрессов, конференций, симпозиумов и других мероприятий;
- осуществления фундаментальных и прикладных научных исследований;
- опытно-конструкторских работ по заказам иностранных юридических лиц;
- участия в международных программах совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования [4].

Кроме практики обучения, полилингвизм проявляется на всех уровнях современных социальных процессов:

- глобальном уровне;
- уровне больших социальных групп;
- уровне институтов и организаций;
- уровне межличностных отношений.

Полилингвизм может выступать неотъемлемым элементом социальных процессов в качестве как следствия, так и причины. Причинами социальных процессов могут быть:

- демографические условия - колебания численности населения, происходящие одновременно с языковыми изменениями;
- культурные, экономические, технические изменения, сопровождаемые лингвистическими трансформациями;
- социально-политические конфликты, войны и т.д., сопровождаемые языковыми изменениями.

Явление полилингвизма закономерно вызвано самим процессом общественного развития, в ходе которого неизбежны языковые контакты народов, социальных групп, субъектов. В условиях глобализации интеграция и кооперация предполагают способность разноязычных субъектов понимать друг друга. Дифференциация социальных функций субъектов ведет к оформлению профессиональных субкультур и профессиональной лексики.

Полилингвистические проявления могут наблюдаться в разных видах социальных процессов в зависимости от осознания населением их конечных результатов: явные (смысл и последствия которых населением осознаются), скрытые (смысл которых не осознается), «процессы-бумеранги» (смысл которых осознается, однако их последствия для населения неясны).

В рамках провозглашенного функционирования единого государственного языка - казахского, и межнационального – русского, у населения нашей Республики чаще всего не возникает потребности изучать языки народов, населяющих многонациональный Казахстан. Но интерес к языкам дальнего зарубежья и целесообразности их изучения в крупных городах Казахстана последнее время возрастает. Основная часть населения страны (за исключением послов, дипломатов, преподавателей иностранных языков и т.п.) после окончания общеобразовательного и профессионального учебного заведения не испытывают потребности владения одним или несколькими иностранными языками.

Таким образом, можно говорить о социальной массовой невостребованности полилингвизма в Казахстане. Иная картина складывается у представителей ближнего зарубежья, приезжающих на работу в Казахстан из стран СНГ. Они являются полилингвами, поскольку владеют своим национальным языком (некоторые - двумя, например, киргизским и узбекским), в рамках повседневного общения и обучения детей в школе или институте должны владеть казахским и русским, а также изучать иностранный язык по программе обучения. Тем не менее, процессы глобализации, практики обращения к международному рынку труда, подключение к Болонскому процессу на макроуровне продуцируют следующие темы: исследования языковых ситуаций в группах, регионах, странах; соотношение языков в двуязычных и

полиязычных коллективах; языковые контакты - изучение последствий столкновения одного языка с другим для людей, социальных групп, языков; языковая политика; преимущества полилингва - человека, способного употреблять в ситуациях общения две и более языковые системы.

В результате глобализации полилингвизм формирует новые типы и глобальных, и межличностных коммуникативных практик: мировая наука, международное образование, международный бизнес, общесоциальное направление сетевой теории, виртуализация социальных процессов, модификация языковых коммуникаций, культурологическое направление языкового поведения как содержательный компонент межстрановой культуры, социально-психологический фактор изучения роли языка в процессах формирования и функционирования межстрановых социальных групп, в первую очередь профессиональных, когнитивная ситуация как проблема понимания людьми друг друга посредством языкового обмена, процессы соотнесения и обмена смыслами, фиксированными преимущественно в вербальных формах [5].

Главная задача современного высшего образования - подготовка специалиста, готового к взаимодействию в полилингвальном мире, способного к межъязыковому профессиональному диалогу, обладающего достаточным уровнем толерантности к культурам, воплощенным в языках.

Высшие учебные заведения Республики Казахстан реализуют инновационные программы, направленные на формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда, что предусматривает владение полилингвальными навыками и способствует поднятию престижа полилингвального образования.

Список литературы:

1. Страны и народы. Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://strany.clow.ru/information> (дата обращения: 20.06.2020).
2. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. В 11 т. – Т. 11. – М.: Наука, 1993. – 211 с.
3. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997. – Алматы: Білім, 1997.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании», № 319-III от 27.07.2007 с внесенными изменениями и дополнениями. – Астана, 2007.
5. Народова М. Трудоустройство выпускников высшей школы - вопрос государственного значения // Кто есть кто в образовании и науке. – 2017. – № 3. – С. 10 – 12.

Лисюченко Елена Васильевна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка и литературы,
Киевский национальный лингвистический университет,
Киев, Украина,
e-mail: olenateacher@i.ua

ОПЫТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛЕКСЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье речь идет о лингвострановедческом аспекте обучения русскому языку как иностранному, в качестве примера приводится анализ синонимического ряда лексемы *красный* в текстах художественной литературы. Данный колоратив обладает широкой лек-

сической сочетаемостью и может традиционно использоваться носителями русского языка как в положительном, так и в отрицательном значении, что, в свою очередь, подчеркивает национальное своеобразие русской ментальности и, как следствие, русской речи.

Ключевые слова: лингвострановедческий анализ, художественный текст, синонимический ряд, положительно и отрицательно маркированные лексемы.

Lysiuchenko Yelena Vasilyevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kyiv National Linguistic University,
Kyiv, Ukraine

EXPERIENCE OF LINGUISTIC AND REGIONAL ANALYSIS OF LEXEMES IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the problems linguistic and regional aspect of teaching Russian as a foreign language, as an example, an analysis of the synonymous series of the red token in fiction texts. This color lexeme has wide lexical compatibility and can be traditionally used by native speakers in both positive and negative terms, which in turn emphasizes the national identity of Russian mentality and, as a consequence, of Russian speech.

Key words: linguistic and regional analysis, fiction texts, synonymous series, positively and negatively marked tokens.

Лингвострановедение выступает как комплексный предмет, позволяющий студентам знакомиться с культурой страны, ее историей, географией, национальными особенностями и обычаями. Лингвострановедческий анализ лексических единиц изучаемого языка позволяет лучше представить и понять национальное своеобразие русского народа, научиться пользоваться всем многообразием выразительных языковых средств, способствует развитию коммуникативных навыков.

Неоспоримым является тот факт, что русская литература оказала и оказывает огромное влияние на всемирный литературный процесс. Поэтому знакомство с творчеством русских писателей является необходимым условием в процессе обучения языку иностранных студентов. При работе над литературными произведениями обнаруживается, что иностранцы не могут правильно трактовать мотивы поведения героев, не понимают эмоционального настроения всего произведения в целом так, как это характерно для носителей русского языка.

Художественная литература является одним из средств аккультурации иностранца в русскоязычной среде. Большое значение в процессе изучения русского языка и русской литературы имеет проблема рецепции художественного произведения, языковой ситуации, характерной для менталитета русскоговорящего человека. Преимущество художественного творчества, образного слова состоит в том, чтобы передавать то, что не подлежит рационально-вербальному описанию, а познается сердцем и интуицией. Применение данного подхода к изучению литературных текстов дает возможность понять национально-культурную специфику русского народа, которая строится на принципах духовности, христианской морали, человеколюбия.

Анализ текстов помогает понять, почему те или иные символические смыслы закрепились, например, за колоративами в языковом сознании народа. Предварительный комплексный комментарий предполагает ознакомление иностранцев с исторической, политической, экономической, культурной ситуацией, предшествующей написанию конкретного художественного произведения. При этом лингвострановедческий комментарий должен включать

пояснение новых, непонятных слов или значений слов. Для некоторых лексем бывает достаточно собственно языкового комментария, а для некоторых необходимы дополнительные страноведческие и культурологические сведения. По мнению ученых-лингвистов, «с точки зрения общелингвистической теории описание некоторого языка как системы реляционных и лексических единиц всегда представляет собой усредненное, или «взвешенное» описание, из которого исключены индивидуальные низкочастотные особенности речи и в которых оставлены только типичные и высокочастотные, повторяющиеся явления» [1, с. 227].

Исследование функционирования колоративов в русских народных сказках, в сказках русского писателя А.С.Пушкина, который органично углубил и обогатил фольклорную традицию, а также в текстах романа М.Булгакова позволил выявить ряд закономерностей этнолингвистического характера.

В качестве примера рассмотрим парадигму лексем, обозначающих красный цвет: *красный, алый, кровавый, огненный, румяный*. Соответствующее наполнение парадигмы в дискурсе русской сказки отличается от ее состава в русском языке. В «Словаре синонимов русского языка» З.Е. Александровой находим: *красный, алый, багровый, пурпурный, пунцовый, рдяный, огненный, огневой, пламенный, рубиновый, коралловый, кумачный, кумачовый, карминовый, багряный, червлёный, кровавый, кроваво-красный, красный как кумач, красный как рак* [2, с. 160].

В текстах сказок актуализированным в наибольшей степени оказывается колоратив *красный*. Он обладает самой широкой сочетаемостью (по сравнению с цветообозначениями *алый, кровавый, огненный, румяный*).

Колоратив *красный* развивает исключительно положительные оценочные коннотации. Так, например, он используется в сочетании со словом *солнце*. Солнце в мифопоэтическом контексте обладает ярко выраженной аксиологической маркированностью, ведь славяне были светопоклонниками. Н.И. Костомаров в своей работе «Славянская мифология» приводит услышанную им однажды южнорусскую сказку, в которой рассказывается, почему солнце краснеет [3, с. 233].

В дискурсе русской сказки *красный* цвет солнца противопоставляется *черному* цвету, мраку:

К *красну* солнцу наконец

Обратился молодец.

(А. Пушкин. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях)

Аналогичное противопоставление можно найти в русской поговорке «*Красное солнышко на белом свете черную землю греет*».

Противопоставление красного цвета черному, по наблюдениям исследователей, входит в систему древнеславянских бинарных оппозиций, определявших особенности древнеславянской картины мира и имеющих ярко выраженную аксиологическую маркированность (хорошо-плохо). Стало быть, *красный цвет* - это цвет добра, что и находит свою объективацию в сказочном дискурсе [4, с. 25].

Однако красный цвет может также получать и прямо противоположное значение - значение смерти, несчастья, лжи:

Бродят кони их средь луга,

По *притоптанной* траве,

По *кровавой* мураве...

(А. Пушкин. Сказка о золотом петушке)

Тот уж когти распустил,

Клёв *кровавый* наострил...

(А. Пушкин. Сказка о царе Салтане)

В таком же значении можно наблюдать использование колоративов в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «Перед администратором возник второй – маленький, но с атлетическими плечами, *рыжий, как огонь*, один глаз с бельмом, рот с клыками». Или еще: «Лишь только белый плащ с *багряной* подбивкой возник в высоте на каменном утесе над краем человеческого моря, незрячему Пилату в уши ударила звуковая волна...». Как видно из приведенных примеров, исключительно отрицательную оценочную окраску могут получать в зависимости от конкретной языковой ситуации лексемы колоративного ряда, обозначающего красный цвет, и в русских сказках, и в сказках Пушкина, и в художественных текстах писателей начала двадцатого века.

Таким образом, как показывает один из многих существующих аспектов репрезентации и рецепции лексических единиц, лингвострановедческий анализ делает процесс обучения иностранных учащихся полезным и интересным, повышает воспитательную, гуманистическую роль процесса обучения русскому языку.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1978. – 248 с.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1998. – 494 с.
3. Костомаров Н.И. Славянская мифология. – Киев: Лыбидь, 1994. – 256 с.
4. Снитко Е.С. Наименования цвета в дискурсе русской сказки // Русский язык и литература в учебных заведениях. – №5. – 2002. – С. 19 – 25.

Минасян Анна Левоновна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова,
г. Ереван, Республика Армения,
e-mail: anna7minasyan@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К НОВОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье освещаются вопросы педагогического сопровождения детей-мигрантов, которые испытывают в новой культурной среде большие затруднения различного характера. Они нуждаются в профессиональной помощи больше, чем их родители, которые имеют жизненный опыт и сами приняли решение о переезде в другую страну. Рассматриваются основные направления социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов. Уделено внимание также деятельности учителя русского языка, работающего с детьми-мигрантами.

Ключевые слова: миграция, адаптация, дети-мигранты, социально-педагогическое сопровождение, проблема обучения русскому языку детей-мигрантов.

Minasyan Anna Levonovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and
Methodology of teaching foreign Languages,
State University named after V.Y. Brusov,
Yerevan, Republic of Armenia,

TO THE PROBLEM OF MIGRANT CHILDREN ADAPTATION TO THE NEW LINGUOCULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article highlights the issues of pedagogical support for migrant children. Much attention is paid to undesirable migrations and their impact on the younger generation.. They need professional help more than their parents, who have life experience and have made the decision to move to another country themselves. The main method of socio-pedagogical regulation of migrant children conflicts are given in this article. More attention must be paid on the work of Russian language teacher with these children.

Key words: migration, adaptation, migrant children, social and pedagogical support, the problem of teaching Russian to children-migrants.

В настоящее время в связи с тенденцией глобализации и интеграции, изменением геополитической картины мира активизируется процесс миграции населения. В процессе миграции участвуют также дети, у которых адаптация к новой среде зачастую протекает довольно болезненно [1, с. 47]. Этот аспект миграции представляется нам весьма актуальным для изучения с точки зрения педагогической науки, так как проблема социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов недостаточно изучена.

Дети-мигранты сталкиваются на новом месте со множеством трудноразрешимых проблем. Они нуждаются в профессиональной помощи и поддержке больше, чем их родители, которые имеют за плечами многолетний жизненный опыт и сами осознанно приняли решение о переезде в другую страну.

Миграции лишают детей безопасного, стабильного, поддерживающего окружения, необходимого для нормального развития, нарушается процесс формирования и становления личности. Пережитый негативный опыт влияет на познавательные процессы, межличностные отношения, самооценку, особенности поведения и на мировоззрение в целом. Даже у самых маленьких детей отмечаются глубокие изменения в видении мира, себя и своего будущего [2, с. 92].

Нередко дети становятся косвенными жертвами травм, полученных их родителями. Взрослые уже не могут уделять воспитанию детей столько же времени и внимания, как дома, в привычной обстановке. Сами родители, переживающие культурный шок, не всегда способны помочь своим детям.

У детей-мигрантов значительно чаще встречается страх наказания и страх боли.

Таким образом, можно выделить проблемы, которые наиболее часто возникают у детей из семей мигрантов. Это нарушение познавательных процессов, эмоциональные и поведенческие нарушения, невротические реакции и проблемы общения.

Как отмечает Шакурова М.В., дети-мигранты испытывают большие затруднения в связи с низким уровнем знания языка и культуры данной страны [3, с. 201].

Особое место в решении социально-педагогических проблем семей вынужденных мигрантов занимает школа, поскольку дети должны получить достойное образование, успешно адаптироваться в новом социуме. Школа как социальный институт имеет свои специфические возможности и средства решения ряда проблем вынужденных мигрантов. Среди них - психолого-педагогическая поддержка и защита семей, формирование толерантных взаимоотношений в поликультурном социуме, воспитание у детей открытости по отношению к окружающему миру и другим.

Наиболее часто у детей-мигрантов возникают проблемы, связанные с отличием программ обучения от привычных им, незнанием языка, длительным перерывом в учебной деятельности. Проблема обучения детей-мигрантов по сей день остается одной из важных в современном обществе.

Как отмечает Гуляева А.Н., учитель, сталкиваясь с подобной проблемой, в свою очередь испытывает большие трудности, так как не подготовлен к обучению русскому языку ребенка-мигранта, а образование должен получить каждый ребенок, независимо от того, мигрант он или нет [4, с. 183].

Учителю остается только выработать и использовать свои собственные методики, искать и находить новые пути для обучения ребенка-мигранта.

Отметим, что в России в настоящее время, чтобы помочь адаптироваться детям-мигрантам к новой языковой среде, созданы специальные языковые центры, где им помогают овладеть русским языком. На наш взгляд, в настоящее время существует несколько путей решения проблемы обучения детей-мигрантов русскому языку. В школе уместно организовать дифференцированное обучение, выделить детей-мигрантов в одну общую группу и проводить с ними дополнительные занятия по русскому языку. В такой группе дети-мигранты будут чувствовать себя комфортнее, чем в классе. Необходимо также создать специальные учебные пособия, предназначенные для детей, не говорящих на русском языке.

Нам представляется целесообразным проводить тренинги для учителей, работающих с детьми-мигрантами. При обучении детей-мигрантов русскому языку уместна работа с родителями, которых также можно включить в процесс обучения. В такой обстановке дети будут чувствовать себя непринужденнее, свободнее. Совместное выполнение заданий по русскому языку, применение новейших технологий - все это может способствовать быстрому усвоению русского языка. Словарь является важной частью процесса обучения русскому языку. Каждый ребенок-мигрант должен иметь при себе на уроке словарь с русского на родной язык. Это способствует облегчению работы учителя с новыми словами. Учителю русского языка очень помогают в работе наглядные пособия, схемы, мультфильмы, презентации.

Систематическое использование разнообразных методов и средств при обучении русскому языку детей-мигрантов способствует достижению высоких результатов и облегчает процесс их адаптации к новой среде.

Грамотно организованное социально-педагогическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов предполагает также сотрудничество школы и семьи с целью раскрытия личностного потенциала каждого ребенка.

Список литературы:

1. Харченко Л.П. Демография. – М., Омега – Л., 2009. – 350 с.
2. Молодцов Т.Д. Дети из семей мигрантов и их адаптация в школьном социуме // Социологические науки. Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №7. – С. 92 – 94.
3. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
4. Гуляева А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей-мигрантов в иноэтнической среде. – М.: Изд-во МГППУ, 2007. – 208 с.

Носиров Отабек Тимурович,
ст. научный сотрудник, заведующий кафедрой
русского языка и литературы,
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Республика Узбекистан,
e-mail: xxx.otash@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ «ЗИМА», «ЛЕТО» В РУССКОЙ И УЗБЕКСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Аннотация. В данной статье рассматривается анализ дополнительных когнитивных признаков концептов «зима» и «лето» в русском и узбекском языках, представленных в виде облака ассоциаций в произведениях устного народного творчества (пословицы и поговорки, скороговорки). Это позволило выявить общезыковые характеристики концептов «зима» и «лето» в русском и узбекском языках как двух антонимичных, но, взаимосвязанных в негативных характеристиках явлений, дало возможность определить частное и субъективное по отношению к смысловому потенциалу когнитивного наполнения концептов «зима» и «лето» в обеих языковых картинах мира.

Ключевые слова: концепт, концептосфера, языковая картина мира, базовый код, концептуальная оппозиция, когнитивный слой, семантика, полисемия.

Nosirov Otabek Timurovich,
Science Researcher, Head of the Department
Russian Language and Literature,
Bukhara State University,
Bukhara, Republic of Uzbekistan

FEATURES OF REPRESENTATION OF THE CONCEPTS “WINTER” AND “SUMMER» IN THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD

Abstract. Annotation. This article analyzes additional cognitive features of the concepts “winter” and “summer” in Russian and Uzbek, represented as a cloud of associations in works of oral folk art (Proverbs and sayings, patter). This allowed us to identify the General language characteristics of the concepts “winter” and “summer” in Russian and Uzbek as two antonymous, but interrelated in negative characteristics of the phenomenon, made it possible to identify the particular and subjective in relation to the semantic potential of the cognitive content of the concepts winter and summer in both language pictures of the world.

Key words: concept, concept sphere, language picture of the world, base code, conceptual opposition, cognitive layer, semantics, polysemy.

В современной сопоставительной лингвистике изучению концептов уделяется особое внимание, что делает возможным, используя накопленные данные, структурировать концепты и сопоставлять их, исследуя в их наполнении общечеловеческие (общемировые) и национально-специфические характеристики с помощью приемов и методов сопоставительной лингвистики. Еще Л.В. Щерба придавал большое значение сравнительному изучению языков для лучшего понимания своего собственного [1, с. 101].

К числу общечеловеческих (общемировых) характеристик концептов «зима» и «лето» концептосферы «времена года» относятся наиболее древние (архаические) когнитивные слои в

значении концептов, в основании которых лежит система наблюдений древних людей и их поведенческих реакций на природно-климатические условия. Так, например, определение «самое холодное время года» или «период года, следующий за осенью и предшествующий весне» можно применить к словарному определению зимы как в русском, так и в узбекском языке: см. например, «самое холодное время года, следующее за осенью» [2, с. 206] и «Йилнинг куздан кейин келадиган совуқ фасли» [3, с. 1981]. А такие характерные погодные явления, связанные с зимой на территории евразийского пространства, как холод, снег, снегопад, мороз, укороченный световой день, и сопутствующие им значения, позволяющие создание метафор со словом *зима* (как например: голод, замерзание, смерть, тьма, зло, старость), одинаково присутствуют и/или могут метафорически (или контекстуально) присутствовать как в русском, так и в узбекском концептах «зима».

Словарные определения *лета* в русском и узбекском толковых словарях также практически идентичны: «Самое теплое время года, следующее за весной» [2, с. 285] и «Йилнинг баҳор билан куз орасидаги энг иссиқ фасли» [3, с. 253]. Оба определения подчеркивают характерный погодный признак – «самое теплое время года», а в значениях концепта как в русском, так и в узбекском языке встречаем такие общие значения как «жара», «отдых» и «каникулы».

Отметим, что реальные, прагматические значения концептов «зима» и «лето», связанные с состоянием природы, погоды и температуры, относятся к глубинным когнитивным слоям концептов, так как они отражают опыт *Homo sapiens*, восходящий к архетипическим, древнейшим представлениям, основанным на опыте познания окружающего пространства и действительности и выживания в них. Древние люди, чтобы выжить, должны были быть очень наблюдательны, поэтому циклические изменения в природе они заметили очень рано. Свои наблюдения, знания они фиксировали в астральных рисунках, которые отражали довольно сложные закономерности поведения Луны и Солнца [4, с. 47]. Такие наблюдения носили практический характер и были связаны с коллективной хозяйственной деятельностью человека. Подобного рода наблюдения и представления соотносимы с базовыми кодами культуры, в них фиксируются представления о мироздании. Базовые коды культуры прослеживаются в базовых оппозициях, к которым относятся оппозиции «верх - низ», «далеко - близко», «хорошо - плохо», «свой - чужой», и некоторые другие [5, с. 375]. К ним можно отнести пару зима-лето, противостояние которой отражается в фольклоре: пословицах, поговорках и загадках, в которых мироощущение зимы – это плохо, сопоставимо с угрозой жизни - холод, голод, смерть, опасность и др.; мироощущение лета – хорошо, солярность, дары природы и благоприятный период для тяжелой, изнуряющей работы по подготовке к выживанию зимой. Таким образом, два этих времени года превращаются в концептуальную оппозицию «зима-лето». Например, в русском языке: *Лето работает на зиму, а зима на лето, Что летом родится, зимой пригодится; Летом не соберёшь - зимой не найдёшь; Будет зима — будет и лето; Готовь сани летом, а телегу зимой; Лето пролежишь, зимой с сумой побежишь; Летом нагуляешься, зимой наголодаешься; Летом не вспотеешь, так и зимой не согреешься.* В узбекском языке: *Қиш гамини ёз ўйла.* - О зиме заботься летом; *Ёз гамини қишда, қиш гамини.* – *ёзда* - Заботься о лете зимой, о зиме - летом; *Ёзда ёзиласан, қишда йигиласан.* - Летом все разложишь, зимой все подберешь.

Таким образом, как и в русском, так и в узбекском языке, несмотря на языковое оформление, то есть структурные различия между славянским и тюркским языками, прослеживается схожесть отображения в языке оппозиции концептов «зима-лето», отражая, тем самым, схожесть когнитивных процессов древних людей, то есть схожесть миропонимания и мироосмысления нашими предками фрагментов окружающей действительности (коллективное бессознательное, согласно термину, предложенному К. Юнгом). В языковой системе такие концептуальные оппозиции представлены в качестве изолированных антонимических пар,

не связанных отношениями полисемии или синонимии с другими словами, выраженных однозначными словами, противопоставленными друг другу. Так, антонимическую пару *зима* (самое холодное время года) и *лето* (самое теплое время года) наблюдаем как в русском, так и в узбекском языке [6, с. 360; 7, с. 305], и подобная пара в русском и узбекском языках проявляет максимальное сходство как по семантике, так и по структуре [8, с. 17]. Также в русском и в узбекском языках в плане темпоральных установок концепт «зима» и концепт «лето» отражают линейную концепцию времени, то есть зима и лето противопоставлены друг другу, но не следуют друг за другом; их повторяемость циклична согласно ходу четырех времен года. Анализ дополнительных когнитивных признаков концептов «зима» и «лето» в русском и узбекском языках, представленных в виде облака ассоциаций, а также в произведениях устного народного творчества (поговорки и скороговорки) и современной поэзии, позволили выявить общеязыковые характеристики концептов «зима» и «лето» в данных языках как двух антонимичных, но взаимосвязанных в негативных характеристиках явлений; определить частное и субъективное по отношению к смысловому потенциалу когнитивного наполнения концептов «зима» и «лето» в обеих языковых картинах мира.

Имеет место и такой уникальный фактор в наполнении содержания концептов «зима» и «лето», как гибридизация психообразов, когда узбекистанцы, уезжающие на работу или проживание в России, вынуждены адаптироваться к другим погодным условиям (холодной снежной зиме, требующей затрат на соответствующую теплую одежду и обувь, становящуюся ненужной при возвращении на родину); или когда россияне, привыкшие к ношению легких накидок или курток, наличию зонтика в сумке и влажному дождливому лету, с трудом переносят сухой жар узбекского лета.

В процессе анализа концептов «зима» и «лето» среди дополнительных когнитивных признаков концептов в узбекском языке выявлено функционирование русских слов-дублетов, возникших в результате языковой интерференции (*таътил* – каникулы, *Янги Йил* – Новый год, *Қорбобо* – Дед Мороз, *қор* - снег). Отметим, что данное явление не является одинаково распространенным в речи всех носителей узбекского языка республики. Это явление, хоть и распространенное, но все-таки имеет локализацию внутри республики и позволяет утверждать, что использование русских слов в узбекской речи билингов выполняет роль фактора, содействующего ускорению развития исторически назревших потенциалов, имплицитно сформировавшихся в узбекском языке в результате интенсивного взаимовлияния двух культур в течение XX и первой половины XXI веков. Также это иллюстрирует один из факторов языкового влияния (в данном случае одностороннего влияния, когда одна сторона (русская) является донором, а другая сторона (тюркская) – реципиентом), наблюдаемого как в Узбекистане, так и во всех тюркоязычных республиках СНГ [9, с. 11].

Учитывая, что языковые проекции коллективного бессознательного, в данном случае концептуальная оппозиция «зима-лето», не имеют кровной и расовой наследственности, а принадлежат человечеству в целом, можно заключить, что в глубинных, или базовых когнитивных слоях концептов «зима» и «лето» как в русском, так и в узбекском языке содержится единая для всего человечества целостная и идентичная основа.

Список литературы:

1. Щерба В.Л. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.; Л.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. д. филол. наук Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1983. – 816 с.
3. Ўзбек тилининг изоҳли луғати: Икки томли / С.Ф. Акабиров, Т.А. Алиқулов, С.З. Зуфаров и др.; Под ред. З.М. Маъруфова. – М.: Русский язык, 1981. – Т.2. – 715 с.

4. Найдыш В.М. Философия мифологии: от античности до эпохи романтизма. – М.: Гардарики, 2002. – 554 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
6. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка (около 500 антонимических гнезд). – М.: Астрель АСТ, 2006. – 360 с.
7. Рахматуллаев Ш. и др. Ўзбек тили антонимларининг изоҳли луғати. – Т.: Ўқитувчи, 1992. – 305 с.
8. Мамасолиев И.У. Антонимические группировки в русском и узбекском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец.10.02.20 / Узб. гос. ун-т мир-х языков. – Ташкент, 2011. –17 с.
9. Джусупов М.Д. Русская речь с тюркскими (узбекскими) языко-речевыми вкраплениями // Филология и культура. Philology and culture. – Ташкент, 2016. – №4(46). – С. 11-16.

Нусупбекова Айжан Сейсеналовна,
докторант кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: aizhans70@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБНОВЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» В ШКОЛАХ С НЕРУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обновленной учебной программы в системе среднего образования на примере предмета «Русский язык и литература». Автор подробно останавливается на проектировании содержания предмета по принципу спиральности, особенностях целеполагания по уровням образования с использованием долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов, наличии и роли «сквозных тем» при организации обучения предмету, приводит примеры иерархии целей обучения при планировании урока и составлении дескрипторов для критериального оценивания.

Ключевые слова: обновленная программа, Государственный стандарт, краткосрочный план, таксономия Блума, цели обучения, критериальное оценивание, базовые ценности.

Nussupbekova Aizhan Seisenalovna,
Doctoral student of the Department of
Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

FEATURES OF THE UPDATED EDUCATIONAL PROGRAM ON THE SUBJECT “RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE” IN SCHOOLS WITH NON-RUSSIAN LANGUAGE OF TRAINING

Abstract. The article studies the features of the updated curriculum in the secondary education system on the example of the subject “Russian language and literature”. The author dwells in detail on the design of the content of the subject according to the principle of helicity, the peculiarities of goal-setting according to the levels of education using long-term, medium-term and short-term plans, the presence and role of “cross-cutting topics” in the organization of teaching the subject, gives examples of the hierarchy of learning objectives when planning a lesson and compiling descriptors for criteria evaluation.

Key words: updated program, State standard, short-term plan, Bloom's taxonomy, learning objectives, criteria-based assessment, basic values.

В современном мире показатель экономического благосостояния страны измеряется не только устойчивым ростом производительности, но и уровнем развития образования. В связи с этим в 2010 году правительством была принята «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы», целью которой является «кардинальная модернизация системы образования для повышения ее конкурентоспособности, развития человеческого капитала, обеспечивающего устойчивый рост экономики и благосостояния граждан» [1]. Реализация данной программы предполагает необходимость обновления содержания образования на всех уровнях его развития, и система среднего образования не является исключением.

В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом среднего общего образования обновлённая программа «обеспечивает освоение обучающимися базисных основ наук, привитие им высокой духовно-нравственной культуры и культуры межличностного и межкультурного общения, самоопределение и самореализацию личности, формирование функциональной грамотности, реализацию предпрофильной подготовки» [2]. Она направлена на создание благоприятных условий для гармоничного становления и развития личности, что привело к изменению содержания имеющейся системы образования, пересмотру подходов и методов обучения и воспитания, внедрению принципиально новой системы оценивания достижений учащихся.

Остановимся на некоторых изменениях, которые представлены в обновленной программе, на примере учебного предмета «Русский язык и литература» в школах с нерусским языком обучения.

Первой особенностью обновлённой программы является её *направленность на воспитание базовых ценностей*, таких как: казахстанский патриотизм и гражданская ответственность, уважение, сотрудничество, труд и творчество, открытость и образование в течение всей жизни [1]. Именно на их основе строится содержание школьных предметов и организация всего процесса обучения.

Другой особенностью программы является *проектирование содержания предмета по принципу спиральности*, основанной на когнитивной теории Д. Брунера [3, с. 5]. Ученый считал, что «познавательные возможности учащихся по отношению к изучаемому материалу в каждом возрасте ограничены», потому необходимо строить учебный материал таким образом, чтобы «помочь ребенку последовательно переходить от конкретного мышления к использованию все более высоких способов мышления» [4, с. 8]. Такую возможность представляет спиральный принцип обучения, при котором учащиеся пересматривают одну и ту же тему несколько раз в течение всего процесса обучения в школе. При каждом новом повторении сложность темы возрастает, и происходит «непрерывное расширение и углубление знаний в виде усвоения основных и общих понятий» [4, с. 11].

Рассмотрим развитие знаний и навыков по принципу спиральности на примере учебной цели «Понимание устного сообщения, аудио/видеоматериалов» при таком виде деятельности как слушание [5]. По программе учащиеся 5 класса должны понимать общее содержание сообщения, определяя тему текста, к 6 классу к пониманию основной информации сообщения добавляется определение ключевых слов текста, учащиеся 7 класса должны уметь извлекать необходимую информацию и/или определять последовательность событий в сообщении, в 8 классе данная цель усложняется тем, что учащимся необходимо не только понимать основную и детальную информацию сообщения, объединяя разрозненные факты в общий контекст, но и определять причинно-следственные связи и делать выводы по содержанию текста, в 9 классе к уже названным учебным целям включается определение подтекста, цели высказывания и отношения говорящего к событиям и героям.

Известно, что при организации чтения одной из целей, которые ставятся перед учащимися, является создание монологического высказывания. Здесь так же соблюдается принцип спиральности, который представлен следующим образом: учащийся 5 класса должен создавать высказывание (описание, повествование, рассуждение) на основе иллюстраций, комиксов, в 6 классе – с опорой на ключевые слова или план, в 7 классе это должно быть аргументированное высказывание, основанное на личных впечатлениях учащегося.

Такое проектирование формы обучения, основываясь на таких основных принципах дидактики, как «от простого к сложному» и «учёт возрастных особенностей учащихся», создаёт благоприятные условия для более глубокого усвоения программы учащимися.

Третья особенность обновленной программы заключается в *иерархии целей обучения*, основанной на таксономии Блума [3, с. 5]. Наиболее разработана и часто используется классификация целей Б. Блума в рамках познавательной деятельности учащихся. Она «представляет собой иерархическую шестиуровневую структуру от самого простого умения к самому сложному» и включает в себя «знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку» [6, с. 7]. Данный принцип используется в определении целей всего обучения предмету, при планировании целей конкретного урока, при составлении разноуровневых заданий и в организации этапов урока, направленных на выполнение учащимися различных учебных задач. Особый интерес здесь вызывает использование на уроке различных стратегий, таких как «Шесть шляп», «Пирамида знаний», «Ромашка Блума» и др.

Остановимся на применении таксономии Д. Блума на уроке русского языка и литературы при использовании стратегии «Ромашка Блума». «Ромашка» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Учащимся необходимо разделиться на 6 групп и составить по 2 вопроса, соответствующих тому или иному типу. К примеру, такая работа была проведена в 8-ом классе при изучении рассказа М.О. Ауэзова «Сирота». Выполненное учащимися задание было представлено следующим образом:

- 1) Простые вопросы: Почему Касым жил у Исы? Почему никто из соседей не помог бедному мальчику?
- 2) Уточняющие вопросы: То есть ты говоришь, что Иса взял Касыма к себе из жалости? Если я правильно понял, то Касым из жизнерадостного мальчика превратился в угрюмого только после смерти бабушки?
- 3) Интерпретационные (объясняющие) вопросы: Как описывается Касым в начале и в конце рассказа? Какое место занимает описание природы в структуре рассказа?
- 4) Творческие вопросы: Что изменилось бы в рассказе, если Иса был бы порядочным человеком? Что будет, если путники решат восстановить справедливость?
- 5) Практические вопросы: Когда в обычной жизни вы встречали ситуацию, случившуюся с Касымом? Как бы вы поступили на месте Касыма?
- 6) Оценочные вопросы: Как вы относитесь к поступку Исы? Чем отличается поведение соседей Касыма и путников?

Таким образом, подобные вопросы, предполагающие при ответе разные уровни воспроизводства, реализуют в процессе обучения разные уровни мыслительных операций: от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки.

Из иерархии целей обучения вытекает четвёртая особенность обновленного содержания обучения, которая относится к *целеполаганию по уровням образования* на протяжении всего курса обучения [3, с. 5].

Необходимо заметить, что учителя часто не различают цели обучения и цели урока. Система целей обучения прописывается в нормативных документах в виде кодов и не подлежит изменению. Раскодируем, к примеру, цель обучения 6.2.1.4, где первая цифра обозначает класс, две вторых – раздел и подраздел, а последняя – нумерацию учебной цели, соответствующую одному из видов речевой деятельности: говорению, аудированию, чте-

нию или письму. Таким образом, по приведённому коду можно определить, что данная цель обучения относится к 6-ому классу, соответствует разделу «Пересказ прослушанного/прочитанного текста» и применяется при организации такой речевой деятельности, как «говорение». Если система целей обучения не изменяется, то цели урока прописываются самим учителем относительно темы урока также по принципу «от простого к сложному». Количество целей не должно превышать трёх. Так, при изучении сказки Е.Л. Шварца цель обучения «7.2.2.1 – пересказывать содержание, используя различные приемы сжатия текста» [5, с. 10] при составлении цели урока необходимо конкретизировать: 1) Прочитать сказку Е.Л. Шварца «Сказка о потерянном времени»; 2) Составить «Карту истории» или «Линию времени»; 3) Пересказать содержание сказки, используя названные графические органайзеры.

Пятая особенность программы обновлённого содержания – *в организации учебного процесса с использованием долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов* [3, с. 5]. Как известно, основным нормативным документом, которым руководствуется система образования, является Государственный стандарт образования (ГОСО). На его основе разрабатываются Типовые учебные программы (ТУПы), в которых прописываются общие положения, организация содержания предмета, система целей обучения. В долгосрочном плане представлены темы обучения на один учебный год, содержание и последовательность осуществления действий, обеспечивающих достижение образовательных целей. Среднесрочное планирование конкретизирует ориентиры, определенные долгосрочным планом, и осуществляется на более короткий период. В среднесрочных планах формулируют основные задачи на установленный период. В них отражаются темы обучения на каждую четверть или раздел. Распределение часов внутри разделов можно варьировать по усмотрению учителя. Это также учитывается при составлении краткосрочного плана урока, в котором также прописываются этапы урока, система заданий и критерии оценивания. Здесь необходимо отметить, что современный урок предусматривает принципиально новую систему оценивания достижений учащихся.

Критериальный подход к оцениванию является одной из ключевых особенностей обновлённой программы. Различают формативное и суммативное оценивание. При формативной форме оцениваются учащиеся, их активное участие во время урока. Приёмами при данном оценивании могут быть похвала учителя, использование смайликов и т.д. При суммативной форме даётся оценка полученным знаниям, которые выявляются по итогам суммативных (контрольных) работ по разделам (СОР) или темам, пройденным в четверти (СОЧ). Обязательным условием организации критериального оценивания является составление дескрипторов (рубрик) к заданиям, в которых расписываются критерии для оценивания уровня достижений учащихся. Такая работа помогает осуществлять обратную связь между учителями и учащимися, понимать уровень освоения изучаемого материала, позволяет организовать работу над ошибками.

Следующая особенность обновленной программы среднего образования состоит в *наличии «сквозных тем»* между предметами как внутри одной образовательной области, так и при реализации межпредметных связей. Приведём пример последнего. Так, в программе 7-го класса темы по русскому языку и литературе «Жара и холод. Страна и образ жизни», «Здоровый образ жизни: спорт и еда», «Музыка в нашей жизни», «День Победы: почему мы должны помнить?», «Молодёжная культура: интернет и социальные сети» [7, с. 286 - 287] имеют аналогии при изучении предмета «Казахский язык»: «Ауа райы және климаттық өзгерістер», «Денсаулық – зор байлық», «Дұрыс тамақтану, гендік өзгерістерге ұшыраған тағамдар», «Музыка өнері және қазақтың киелі домбырасы», «Жеңіс күні. Ұлы ерлікке тағзым», «Ғаламтор және әлеуметтік желілер» [8, с. 189 - 190]. Другим примером наличия «сквозной темы» может служить изучение проблемы «отцов и детей» на страницах художественной

литературы. Данная тема представлена в программе 9 класса трагедией У. Шекспира «Ромео и Джульетта» по предмету «Русский язык и литература» [9, с. 26] и отрывками из романа Габита Мусрепова «Улпан» по казахской литературе [10, с. 174].

Переход на обновлённую модель обучения ставит перед педагогами важнейшую задачу: воспитать и обучить таких учеников, которые смогут адаптироваться и реализовать себя в современном мире, то есть обучить детей так, чтобы они смогли занять своё место в жизни и на рынке труда. Потому основным требованием к обновленному содержанию основного среднего образования является его ориентир на результат обучения.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы. – Астана, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://textarchive.ru/c-2666303.html> (дата обращения: 12.09.2019)
2. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года №604 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669> (дата обращения: 12.09.2019)
3. Методические рекомендации по изучению учебного предмета «Русский язык» (5-9 классы) в рамках обновления содержания образования. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 240 с.
4. Брунер Дж. Процесс обучения / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – 44 с.
5. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5 – 9 классов уровня среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/tipovaya-uchebnaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-russkiy-yazik-i-literatura-dlya-klassov-urovnya-osnovnogo-srednego-obrazovani-2874990.html> (дата обращения: 05.05.2020).
6. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.
7. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 7 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. – Алматы: Атамұра, 2017. – 288 с.
8. Қосымова Г., Рахметова Р. Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Атамұра, 2017. – 162 б.
9. Салханова Ж.Х. и др. Русский язык и литература. Қазақ тілінде жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. 2-бөлім. – Алматы: Мектеп, 2019. – 176 б.
10. Ақтанова А.С. т.б. Қазақ әдебиеті. Жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Атамұра, 2019. – 256 б.

Стеничкина Татьяна Викторовна,
магистр пед. наук, учитель русского языка и литературы,
школа-лицей № 66,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: kargul@list.ru

Долгова Татьяна Владимировна,
магистр пед. наук, учитель русского языка и литературы,
школа-лицей № 66,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: azesmtatyana@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В МЕДИДИСКУРСЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОЛИЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию казахоязычных вкраплений в русскоязычной прессе и новостных интернет-ресурсах Казахстана. Дается наиболее распространенное понимание термина «иноязычное вкрапление», его наполнение, представленное в современной лингвистике. Большое количество вкраплений и реалий отличают медийный дискурс, придают ему особую специфику. Анализ показал частотность употребления вкраплений в номинативной и культурно-ориентирующей функциях. Вкрапления, включающие культурную информацию, систему символов, требуют определенного знания культурного фона, отчасти казахского языка для полного понимания текстов.

Ключевые слова: полиязычие, языковые контакты, иноязычное вкрапление, казахоязычное вкрапление, медиадискурс, СМИ, функция, культура.

Stenichkina Tatyana Viktorovna,
Master of Education, a teacher of Russian Language and Literature,
school-lyceum № 66,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

Dolgoval Tatyana Vladimirovna,
Master of Education, a teacher of Russian Language and Literature,
school-lyceum № 66,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

FOREIGN LANGUAGE INCLUSIONS IN MEDIADISCOURSE BECAUSE OF MULTILINGUALISM

Abstract. The article is devoted to the study of Kazakh-language inclusions in the Russian-language press and news Internet resources of Kazakhstan. The most common understanding of the term “foreign language inclusions”, its content, presented in modern linguistics, is given. A large number of inclusions and realities distinguish media discourse, giving it a special specificity. The analysis showed the frequency of the use of inclusions in the nominative and cultural-orienting functions. Interspersing, including cultural information, a system of symbols, require a certain knowledge of the cultural background, partly the Kazakh language for a full understanding of the texts.

Key words: multilingualism, language contacts, foreign language inclusions, Kazakh-speaking inclusions, media discourse, mass media, function, culture.

При рассмотрении иноязычных вкраплений исследователи обращаются к научным проблемам межъязыковых и межкультурных контактов. Длительное взаимодействие языков, возникающее вследствие различных исторических, социальных условий, даже различных типологически, обязательно найдет отражение в лексическом взаимопроникновении.

Проводимая в современном Казахстане языковая политика полиязычия создаёт все условия для взаимовлияния языков, функционирующих на территории республики. Русский язык, охватывая многие сферы применения как язык официального и межнационального общения, испытывает при этом все более возрастающее влияние со стороны казахской культуры и казахского языка.

Такая ситуация не является уникальной. В современном мире множество государств являются полиэтническими и мультилингвальными, более того, по утверждению лингвистов, нет абсолютно монолингвальной страны [1, с. 12]. В ряде государств (страны Европы, Канада, Новая Зеландия) принято официальное двуязычие. Становится очевидным, что в данных обстоятельствах человек, коллектив, сообщество вступают в сложные взаимоотношения взаимовлияния и взаимодействия культур и языков. Причем это пересечение происходит как на индивидуальном уровне, так и во всем социуме.

По замечанию многих ученых (Г. Пауль, У. Вайнрайх, Э. Хауген, К. Майерс-Скоттон, В.Г. Костомаров, Ю.Т. Листрова-Правда, Т.В. Краснова, Ю.А. Жлуктенко, Е.А. Проценко и др.), иноязычные вкрапления появляются в речи в результате контактирования языков.

Смена научной парадигмы совпала со сменой языковой политики в государстве. Исследователи обратились к анализу причин, условий, способов проникновения иноязычных слов, попытались выделить основные этапы их освоения языком. Интенсивное взаимодействие казахского и русского языков обусловлено кардинальным изменением статуса и функционального состояния казахского языка и принципиальными изменениями характера казахско-русского двуязычия. Еще в работе Л.В. Щербы «К вопросу о двуязычии» говорится об изучении иностранного языка «в массы», «о серьезном и основательном изучении второго языка» гражданами национальных республик, этот призыв актуален и сегодня [2, с. 318].

В казахстанском сообществе человек может быть носителем не только нескольких языков, но и культур, языковых картин мира [3, с. 5]. Становится очевидным, что при данных обстоятельствах пересечение и взаимодействие языков, культур и менталитетов становится неизбежным, что мы и наблюдаем в языке и сознании как отдельного человека, так и всего общества Казахстана.

Привлечение значительного количества казахских вкраплений в материалы прессы свидетельствует об интересе к истории и жизни народа нашей страны, о стремлении как можно больше рассказать о национальной культуре читателям. Анализ материалов периодических СМИ показывает, что национально-культурные ценности этноса находят свое отражение в особом наборе лексических средств, введенных в русскоязычный медиадискурс в форме вкраплений из казахского языка. Авторы, придерживаясь основной темы и жанра, нередко привлекают специфическую лексику, а иногда и целые предложения, цитаты на казахском языке.

Обогащение лексического пласта русского языка происходит за счет казахского языка, что позволяет расширить выразительные возможности и адаптивность носителей языка к современным реалиям. По мнению Э.Д. Сулейменовой, интенсификация взаимодействия казахского и русского языков, обусловленная кардинальным изменением статуса и функционального состояния казахского языка, может стать причиной изменения концептуально-ментальной картины мира казахстанцев [4, с. 81 – 82].

Тексты массовой информации служат основой для изучения современного состояния языка, так как в них находят отражение многочисленные изменения языковой действительности, наиболее характерные особенности современного речеупотребления. Иноязычные слова яв-

ляются неотъемлемой характеристикой языка современных средств массовой информации, увеличивая свое присутствие в русском языке во время изменения социальной реальности. Русскоязычные СМИ Казахстана ориентированы на тех, кто знает казахскую культуру и отчасти казахский язык, без которых полное понимание определенных текстов будет недоступно.

В данной работе, следуя точке зрения Л.П. Крысина, под иноязычными вкраплениями понимаются незамкнутые группы слов, употребление которых обусловлено степенью знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи [5, с. 60]. Казахоязычные вкрапления, употребляемые в статьях таких ежедневных информационных ресурсов, как «Караван», «Экспресс К», «Казахстанская правда», «Экспресс К», «NUR.KZ», представляют особый интерес для исследования, поскольку в этих изданиях представлен широкий спектр тематических рубрик с постоянно обновляющимся материалом, где превалирующую определить сложно, что создает положительные условия для отбора и анализа материала исследования.

Конечно же, функции вкраплений будут предопределены характером и функциями самих средств массовой информации. Так, по мнению Г. Ласвелла, одного из первых исследователей структуры и функций средств коммуникации в обществе, первостепенными являются функция отражения окружающей действительности, обеспечение коммуникации в обществе и функция передачи культурного наследия [6, с. 41]. Эта характеристика совпадает с выделенными наиболее частотными функциями вкраплений, а именно: номинативная и культурно-ориентирующая.

Номинативные казахоязычные вкрапления представлены лакунарной, безэквивалентной лексикой, и, в основном, сохраняют свою первоначальную функцию – обозначать предметы и явления, отсутствующие в русском языке (названия национальных блюд, напитков, инструментов, одежды и др.). Например: «*При этом саукеле для этого изготавливали особо – эта причуда обошлась салу в сто кобылиц*» [Экспресс К, 16.01.2019].

Название головного убора невесты – саукеле – употреблено в номинативной функции. Сал – разносторонний человек искусства: поэт, певец, композитор. В таком случае, однословное вкрапление, отвечающее теме публицистического материала, более уместно, чем многословное описание. Тем более, что вкрапление позволяет не отвлекаться от прямого повествования, а возможность внести объяснения у автора еще есть. Часто такие вкрапления-реалии остаются без перевода и понятны из контекста. Например: «*...Катрин Денев посетила его офис и ... увезла на память о Казахстане подаренные коллекционером бой-тумар и браслеты*» [Караван, 21.12.2017].

Бой-тумар (бойтұмар) – амулет (заклинание, написанное на бумажке, которая складывается треугольником). Слово заимствовано из арабского языка вместе с денотатом. Можно сказать, что автор использовал обычное название предмета, не подыскивая разъяснений.

Еще пример: «*Мужчину оштрафовали за организацию узату тоя для дочери*» [Караван, 30.03.2020].

Узату той (қыз ұзату тойы) – выдавание дочери замуж; свадьба, устроенная родителями невесты. Обратим внимание, что информация дана в новостной ленте без какого-либо пояснения. Автор счел вполне приемлемым использовать вкрапление, считая явление повсеместным.

Обозначения явлений национальной, государственной политики и символики Казахстана мы усваиваем сразу в исходной форме как лексемы казахского языка, и каждый гражданин может объяснить их значение. В таком случае государственно-политическая номенклатура и символика сохраняют черты реалий, являясь вкраплением, часто – с сохранением графики языка-источника: *Үкімет үй* (Дом правительства), *Ақорда* (резиденция Президента), *Халық Қаһарманы* (звание «Народный герой»), *Рухани жанғыру* (программа духовной модернизации), *Байтерек* («древо жизни»).

Большую группу вкраплений составляют национальные ценности, правила поведения в обществе. Предложим некоторые примеры: «По его словам, идентичность человека в традиционном казахском обществе во все времена, его нравственные основы мировоззрения определялись такими ключевыми понятиями, как «*жеті ата*», почитание предков, «*тіл*», язык и культура, «*жер*», земля, и «*ел*», государственность» [Караван, 11.05.2017].

Кроме вкраплений, которым автор счел дать пояснение, осталось одно – *жеті ата*. Это родословная по мужской линии (прямой перевод – «семь дедов»). Казахам запрещались браки между родственниками до седьмого колена, поэтому знать их имена было обязанностью каждого, что и представляет семейную нравственную ценность, определенную как почитание предков. Обратим внимание, что и все предки, и потомки до седьмого колена имеют свое название, поэтому конструкций, типа «прапрапра-», как в русском языке, мы не встретим.

Как видим, вкрапления используются и как средство характеристики изображаемой ситуации, средство выражения авторской оценки. Речевые вкрапления часто используются для характеристики изображаемых лиц через особенности их речи, для создания конкретной обстановки, в которой протекает действие, для передачи национального своеобразия. В данной функции нередко встречаются полные казахоязычные вкрапления, т.е. целые предложения, отрывки текста, вставленные в русский контекст без каких-либо изменений. Рассмотрим на примерах: «*Бірлігі жоқ үйде береке болмайды – не будет благополучия в доме, где нет единства и согласия*» [Караван, 13.01.2017]; «*Я взял словарь, там написано: «бір ұрты май, бір ұрты қан» – «на одной щеке жир, на другой – кровь» – так характеризуют человека, в котором уживаются добро и зло, непостоянного человека* [Казахстанская правда, 07.02.2020].

В последнем примере приведен анализ цитаты стихотворения Абая. Объясняется, что это фразеологизм, характеризующий человека, а не просто поэтический образ, что следовало бы учесть в переводе. Таким образом, вкрапления часто выполняют не просто транслирующую функцию, но и образовательную для читателей.

Основные тенденции современного казахстанского языкового сдвига, отмеченного Э.Д. Сулейменовой, несомненно отражены в текстах СМИ, а именно: 1) возрождение интереса к казахскому языку и культуре, обычаям и традициям; 2) расширение социальных функций казахского языка в разных сферах общения; 3) выработка опыта социально-языковой адаптации в условиях совместного проживания жителей в Республике Казахстан; 4) дальнейшее распространение казахско-русского и русско-казахского двуязычия.

Расширение языковых контактов, тесное взаимодействие культур, проникновение в русскую языковую среду новых реалий и понятий, не получивших пока устоявшихся наименований, а также своего рода необходимость использовать изначальные номинации на казахском языке – все это следует учитывать в современной образовательной среде.

Список литературы:

1. Crystal D. English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 212 p.
2. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 313 – 318.
3. Николаева О.В. Теория взаимодействия концептуальных картин мира: языковая актуализация (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 38 с.
4. Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 117 с.
5. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
6. Lasswell H. The structure and function of communication in society [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf>.

Тарчимаева Любовь Цыреновна,
канд. филос. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного,
директор Центра подготовки и тестирования граждан зарубежных стран
по русскому языку,
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Бурятия, Россия,
e-mail: lubava_03@mail.ru

О НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о национально-региональном компоненте обучения иностранных студентов, приезжающих на языковую стажировку в Бурятский государственный университет. Описываются трудности социокультурной адаптации иностранных стажеров в условиях поликультурной среды и рассматриваются практические формы работы в указанном ключе. В качестве примера приводится краткое содержание страноведческой практики с краеведческой направленностью, которая реализуется в университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поликультурная среда, лингвострановедение, национально-культурный компонент, краеведение, страноведческая практика, Бурятия.

Tarchimaeva Liubov Tsyrenovna,
Cand. of Phil. Science, Associate Professor
of the Department of Russian as a Foreign Language,
Director of the Center for Training and Testing
of Foreign Citizens in the Russian Language
Banzarov Buryat State University,
Ulan-Ude, Buryatia, Russia

ABOUT THE NATIONAL AND REGIONAL ORIENTATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. The article deals with the issue of the national and regional component of training of foreign students who come to the Buryat state University for language training. The article describes the difficulties of socio-cultural adaptation of foreign trainees in a multicultural environment and considers practical forms of work in this way. As an example, a brief summary of the country studies practice with a local history orientation, which is implemented at the University.

Key words: Russian as a foreign language, multicultural environment, linguo-cultural studies, national-cultural component, local history, country studies practice, Buryatia.

Как известно, языковая практика является необходимым и очень эффективным элементом в программе обучения иностранному языку. Иностранному студенту с первых дней своего погружения в языковую среду попадает в такие условия, когда удовлетворение его ежедневных потребностей возможно только в результате живого общения с носителями языка. Эта ситуация повышает его мотивацию и порождает мощный стимул к овладению русским языком на практике. Однако есть объективные факторы, которые влияют на развитие языковых возможностей студентов.

К их числу можно отнести не только уровень лингвистической и социокультурной компетенций, но и общеобразовательную и интеллектуальную базу студента, его страноведческие знания. В этой связи направленность обучения русскому языку как иностранному в условиях языковой среды основывается на комплексной реализации следующих учебных функций: информативной, коммуникативной, мотивационной, корректирующей, страноведческой. Степень реализации этих функций зависит от таких объективных факторов, как сроки пребывания в условиях иноязычного окружения, формы обучения, стартовый уровень владения языком, национальность учащихся и их индивидуальные особенности.

В Бурятский государственный университет (БГУ) на языковую стажировку ежегодно приезжают иностранные студенты, большинство из которых представители китайских, японских и корейских университетов. Как правило, они имеют языковую подготовку в объеме Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным. Практика показывает, что успех в изучении русского языка и выборе эффективной стратегии межкультурного общения зависит от того, в какой степени иностранцы, попадающие в русскую языковую среду, могут приспосабливаться к новым условиям учебы и быта.

Безусловно, преподаватель РКИ ежедневно выступает в роли посредника, облегчающего психологический процесс адаптации иностранца. В его задачи входит научить иностранца как можно быстрее адекватно ориентироваться и бесстрашно вступать в коммуникацию в новом лингвокультурном пространстве. В качестве аутентичных средств обучения выступают реалии окружающей новой действительности. При этом учитываются личностные качества учащихся, их базовые знания, моральная готовность и социокультурный опыт.

В целях ускорения процесса социокультурной адаптации иностранных стажеров и повышения их языковой активности в содержании учебного процесса планомерно включается региональная составляющая в рамках учебного курса «Страноведение». Краеведческая направленность курса страноведения формирует более полное представление о многонациональной и поликультурной России. Кроме того, она обусловлена практическими потребностями иностранцев, которые нуждаются в разносторонних знаниях о местной культуре, обеспечивающих полноценное общение на русском языке в регионе их проживания и обучения.

Национально-региональный компонент, в частности, реализуется на базе учебно-методических комплексов по страноведению, которые были разработаны в разное время преподавателями кафедры русского языка как иностранного для иностранных учащихся, изучающих русский язык в Бурятском университете. Тематический блок учебных пособий освещает основные сведения о Республике Бурятия: географическое положение и климат Бурятии, информацию о столице Бурятии - городе Улан-Удэ, об озере Байкал, дает представления о буддизме, научной и образовательной сфере республики, культурной жизни Бурятии. А также в увлекательной форме знакомит с традициями и бытом народов Республики Бурятия, рассказывая о национальных праздниках и традициях бурят, бурятском национальном костюме, жилище и кухне. На основе адаптированных текстов с краеведческой направленностью иностранные учащиеся усваивают слова, имеющие национально-региональную окраску, и в процессе последовательного выполнения системы предтекстовых и послетекстовых упражнений преодолевают языковые и лингвокультурологические трудности. Такая работа позволяет не только понять и усвоить необходимую страноведческую лексику, но и подготовить учащихся к следующему этапу работы по социокультурной адаптации иностранных стажеров в Бурятии.

Так, логическим сопровождением курса «Страноведение» является учебная страноведческая практика, которая позволяет закрепить и конкретизировать знания, полученные во время аудиторных занятий. Форма проведения практики представляет собой страноведческую программу, знакомящую студентов-стажеров с историей и культурой Бурятии, а также с её современными реалиями и людьми на протяжении всей годичной стажировки. Практика

проводится с использованием предметно ориентированных и личностно-ориентированных образовательных технологий.

Программа практики предназначена для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме Первого сертификационного уровня (B1) с последующим повышением до Второго сертификационного уровня (B2). Она рассчитана на 34 недели обучения и ориентирована на иностранных студентов, впервые изучающих русский язык на территории России.

Целью практики является знакомство со страной изучаемого языка путем активного погружения в иноязычную среду и применение полученных ранее знаний на практике. В задачи входит развитие и совершенствование различных компетенций: языковой, лингвострановедческой с национально-региональным компонентом, коммуникативной и профессиональной (через изучение языковых единиц - носителей страноведческой информации). Особое внимание уделяется формированию у студентов регионально ориентированных знаний об истории, культуре, традициях, обычаях Республики Бурятия, развитию мотивации к овладению иноязычной культурой и стимулированию рефлексии в рамках сопоставительного анализа фактов родной и иноязычной культуры. Итоговой задачей является формирование способности адаптироваться к новым условиям жизни и учебы.

Специфика практики заключается в том, что она обеспечивает ознакомление студентов с современной действительностью поликультурной России, культурой и традициями ее народов, в частности бурят, через посредство изучаемого языка и в процессе его изучения.

В результате прохождения практики студент должен знать особенности территориального расположения, государственного устройства, экономического развития Республики Бурятия, специфику ментального сознания и характера русского и местного населения.

Студент должен владеть знаниями культуроведческого характера (история, культура, традиции, обычаи населения) на уровне, позволяющем жить в стране изучаемого языка.

Студент должен уметь оперировать страноведческой терминологией; распознавать причинно-следственные связи фактов, событий, процессов; анализировать факты с позиции логического суждения; ориентироваться и адекватно реализовывать необходимые коммуникативные намерения в различных коммуникативных ситуациях; самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии с реальной ситуацией общения.

Страноведческая практика включает в себя два раздела. *Первый этап* - лингвистический. Он включает в себя стартовый и итоговый лингвострановедческий тест, лексическую работу для снятия языковых трудностей перед каждым тематическим погружением и итоговое обсуждение, направленное на выражение личной оценки и мнения. *Второй этап* – страноведческий, ориентированный на знакомство с Республикой Бурятия, её историей, культурой, обычаями, в ходе которого происходит сбор, обработка и систематизация страноведческого материала для последующего его изучения, анализа и подготовки к итоговому лингвострановедческому тестированию.

Тематическое планирование практики включает наиболее актуальные на данном этапе страноведческие направления:

Тема 1. «Город Улан - Удэ – столица Республики Бурятия». Пешая экскурсия по городу Улан-Удэ. Знакомство с центром города, основными его достопримечательностями и социально значимыми объектами.

Тема 2. «Я изучаю русский язык в БГУ». Знакомство с Институтом филологии, иностранных языков и массовых коммуникаций. Встреча с другими иностранными студентами, изучающими русский язык в БГУ. Полилог «Давайте познакомимся».

Тема 3. «Бурятский государственный университет: вчера и сегодня». Рассказ об истории БГУ с проведением предварительной лексической работы. Экскурсия по университету. Знакомство со структурой университета и его основными факультетами и институтами.

Тема 4. «Я иду в библиотеку». Экскурсия в научную и учебную библиотеку БГУ в сопровождении преподавателя РКИ и сотрудников библиотеки. Знакомство с фондами библиотеки и основными читальными залами БГУ. Оформление читательского билета и регистрация студентов в электронной библиотечной системе университета. Работа в электронном предметном каталоге библиотеки.

Тема 5. «История Улан-Удэ». Экскурсия по историческим местам города, посещение памятников. Рассказ преподавателя об истории возникновения города. Посещение музея истории Бурятии, фотовыставки о г. Улан-Удэ. Посещение музея города. Русское чаепитие.

Тема 6. «Улан-Удэ - культурный центр Бурятии». Посещение театра оперы и балета. Просмотр балета «Лебединое озеро». Посещение Государственного русского драматического театра, Бурятского драматического театра, Молодежного театра г. Улан-Удэ. Обсуждение спектаклей. Посещение Художественного музея. Выставка картин художников Бурятии.

Тема 7. Белый месяц – бурятский Новый год. Знакомство с традициями празднования бурятского Нового года - Белого месяца. Подготовка и защита презентаций «Новогодние традиции моей страны». Сравнительный анализ. Участие в мастер-классе по приготовлению блюд национальной кухни «Я умею делать буузы». Конкурс «Лучшее национальное блюдо».

Тема 8. Байкал - жемчужина Сибири. Автобусная экскурсия на озеро Байкал. Знакомство с легендами и преданиями, связанными с Байкалом, с животным и растительным миром озера. Страноведческая викторина, коммуникативные тематические игры.

Тема 9. Иволгинский дацан-центр буддизма в России. Экскурсия в дацан. Знакомство с религиозными традициями бурят. Посещение феномена России - нетленного тела Хамбо - ламы Д.-Д. Итигэлова.

Тема 10. В гостях у семейских. Экскурсия в село Тарбагатай. Знакомство с самобытной культурой старообрядцев. Традиционный русский обед. Участие в инсценировке старинного свадебного обряда.

Таким образом, краеведческий компонент курса «Страноведение» и сопровождающая его учебная страноведческая практика объективно знакомят иностранных стажеров с особенностями регионального национально-культурного окружения и способствуют эффективному преодолению трудностей адаптации иностранцев в условиях поликультурной России.

Список литературы:

1. Здравствуй, Бурятия: учебное пособие / Н.Н. Алексеева, А.А. Лазарева, Л.Ц. Тарчимаева и др. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2011. – 120 с.
2. Какая она, Бурятия: учебное пособие / Г.В. Улазаева, И.А. Феоктистова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2016. – 104 с.

Татаренко Татьяна Дмитриевна,
доцент кафедры языковых дисциплин,
Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: tatarenkotd@mail.ru

Лисариди Елена Константиновна,
лектор кафедры языковых дисциплин,
Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: lissaridi68@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Главной точкой теоретических и практических исследований интенсификации обучения иностранным языкам вообще, и латинскому языку, в частности, является так называемый сравнительно-сопоставительный метод (сознательно-сопоставительный метод), который получил широкое распространение. Суть данного метода состоит в том, что сопоставление родного и иностранного языка в методическом и лингвистическом плане на определенных этапах развития методической и лингвистической мысли учащихся позволяет языкам не просто эффективно соотноситься, но стимулировать друг друга. При этом родной язык является основанием сознательно-сопоставительного метода обучения. Выбор родного языка в качестве языка-основы при бинарном сопоставлении в учебных целях обусловлен высокой степенью владения им.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный метод, латинский язык, терминология, лексика, интерференция.

Tatarenko Tatyana Dmitryevna,
Associate Professor of the Department of Language Studies,
Kazakh National Medical University named after Asfendiyarov,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Lissaridi Elena Konstantinovna,
Senior Lecturer of the Department of Language Studies,
Kazakh National Medical University named after Asfendiyarov,
Almaty, Republic of Kazakhstan

TEACHING LATIN FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract. The main point of theoretical and practical research of effective teaching of foreign languages and Latin language in specific is matching – comparing method (conscious- comparing method) that got a broad spread. The meaning of this specific method is that comparison of native and foreign language in case of methodical and linguistics in different stages of methodical and linguistic thoughts of students is not only effective to correlate but to stimulate each other as well. Moreover native language is a fundament of matching- comparing method of teaching. The choice of native language as a primary language for binary comparison in studying is justified by high level of knowledge of it.

Key words: matching-comparing method, Latin language, terminology, lexis, interference.

Преподаватели латинского языка имеют большой опыт работы с иностранными студентами, которые изучали латынь через русский язык как посредник. Другое дело преподавать латинский язык без языка – посредника в англоговорящей аудитории. В странах с английским и романскими языками врачи пишут по преимуществу латинские интернациональные термины, пренебрегая лишь нормой латинской грамматики. Английский язык корнями уходит в латынь (65% английских слов имеют латинское происхождение), поэтому студенты-иностранцы легко усваивают лексический материал практически без перевода и механического заучивания. Задача преподавателя в процессе обучения разработать такие методики, чтобы английский язык использовался в роли помощника, а не интерферирующего врага.

Изучение латинского языка в медицинском вузе предусматривает изучение лексики, грамматики, терминологии [1, с. 3]. Одной из актуальных задач развития лингвистических способностей студентов является разработка интенсивных форм обучения. Главной точкой теоретических и практических исследований интенсификации обучения иностранным языкам вообще, и латинскому языку, в частности, является так называемый сравнительно-сопоставительный метод (сознательно-сопоставительный метод), который получил широкое распространение. Суть данного метода состоит в том, что сопоставление родного и иностранного языка в методическом и лингвистическом плане на определенных этапах развития методической и лингвистической мысли учащихся не просто эффективно соотносятся, но стимулируют друг друга. При этом необходимо подчеркнуть тот факт, что родной язык является основанием сознательно-сопоставительного метода обучения. Выбор родного языка в качестве языка-основы при бинарном сопоставлении в учебных целях обусловлен высокой степенью владения им.

Для студентов из Индии и Пакистана английский язык является родным наравне с хинди и урду и владение английским языком является фактором, который необходимо использовать для интенсификации и оптимизации учебного процесса, учитывая тот факт, что в процессе изучения латинского языка неизбежно возникают сложности, связанные с интерферирующим влиянием английского языка.

На первом уроке во время изучения алфавита у студентов уже возникает опасное заблуждение, что они уже всё знают и им не нужно прилагать никаких усилий в овладении новым языком. Задача преподавателя – обратить внимание студентов-иностранцев на различие названий некоторых букв в алфавите, а также на различное произношение: **a, u, c, i, e, g, h, q, j** и др.

Например, франкоговорящие студенты, как правило, не произносят букву **h**, которая во французском языке не читается и к произношению этой буквы в латинском языке преподавателю следует привлечь внимание. Англоговорящие студенты букву **Hh** [eitʃ] произносят, естественно, как [эйч], хотя в латыни **Hh** читается как немецкий **h** или как украинский [г], т.е. фрикативный: **homo** [гомо] – человек. Гласный **Ii** в латыни имеет звук [и]: **iater** [иатэр], тогда как студенты пытаются проговаривать этот гласный как в английском языке в открытом слоге - [ai]. Гласный **Uu** в латыни в любой позиции произносится как звук [у] русский: **urina** [урина], **jugum** [йугум].

Итак, основной задачей первого раздела (фонетики) является выработка у студентов навыков чтения. Решить эту задачу за короткий период времени можно лишь посредством массированного чтения. Поэтому следует более детально пройти весь алфавит латинского языка. С этой целью в разработанном УМКД для студентов-иностранцев значительно увеличены количество и объем упражнений по технике чтения. Для поэтапного усвоения студентами множества правил чтения разработаны упражнения двух типов: на развитие навыков чтения и на закрепление этих навыков. Также продуктивен принцип *правило-упражнение*.

Определение оптимального варианта соотношения объема времени на аудиторную работу студентов под руководством преподавателя, создание системы упражнений даёт возмож-

ность быстро преодолевать интерферирующее воздействие английского языка при обучении англоговорящих студентов латинскому языку.

Трудности могут возникнуть и при изучении грамматики латинского языка. Так как в английском языке сохранилось только два падежа существительных: общий (the Common Case) и притяжательный (the Possessive Case) и отношения существительных к другим словам в предложении, которые в латинском языке (как и в русском) передаются посредством падежных окончаний, а именно отношения родительного, дательного и творительного падежей, в английском языке передаются существительным в общем падеже в сочетании с предлогами. Также в отличие от латинского языка (кроме III склонения), род английских существительных нельзя определить по окончанию слова. В английском языке часто его можно выявить только по лексическому значению или по контексту. Значит, перед студентом-иностранцем стоит задача правильно идентифицировать существительные по роду для правильного согласования с прилагательными в дальнейшем.

При изучении лексики по анатомической терминологии студенты видят, насколько латынь прочно вошла в английский язык. Так уже при первом обязательном лексическом минимуме студенты-иностранцы не испытывают затруднений:

<i>Лат. яз.</i>	<i>Англ. яз.</i>	<i>Лат. яз.</i>	<i>Англ. яз.</i>
cavum, i n	cavity	patella, ae f	patella
concha, ae f	concha	sutura, ae f	suture

Однако узнавание слов общего корня в звучащей речи (при аудировании) происходит не так просто, как при чтении, из-за различий в произношении в английском и латинском языках. Поэтому при формировании механизма узнавания слов общего корня в речи необходимы специальные упражнения, сначала со зрительной опорой, затем без нее. При ознакомлении с новыми лексическими единицами особое влияние необходимо уделять именно произносительной стороне слов общего корня, так как именно в произношении этих слов проявляется наибольшее влияние интерференции первого иностранного языка.

Изучение ботанических наименований в курсе латинского языка представляет овладение новым языковым материалом с большим количеством лексических единиц, которые являются неопределенными понятиями и у студентов, как правило, отсутствует ассоциативное представление об этом предмете. Человек – часть природы, поэтому все, что окружает его, он называет разными именами в зависимости от традиций, менталитета, морали. Растения называются по-разному даже в пределах одной страны и этимология ботанических наименований всегда интересна и многогранна. Задача преподавателей латинского языка – сформировать мотивационные предпосылки осознанного изучения названий растений на латинском языке. При изучении ботанических терминов необходимо начинать с латинских слов, так как, если латинский термин полностью или частично совпадает с корреспондирующим словом английского языка, студенты легко воспринимают и лучше запоминают и русский эквивалент.

<i>Лат. яз.</i>	<i>Англ. яз.</i>
Mentha (ae, f) piperita (us, a, um)	mint peppery
Valeriana, ae f [2, с.48].	valeriana

Также встречаются совершенно непохожие наименования в латинском и английском языках:

<i>Лат. яз.</i>	<i>Англ. яз.</i>
Convallaria, ae f	a lily of the valley
Crataegus, i f	a hawthorn
Frangula, ae f [1, с.33].	buckthorn

Если при введении новых ботанических наименований у студентов не возникает никаких ассоциативных связей с соответствующими терминами в английском языке, преподавателю не следует загружать студентов синонимами, так как они могут обозначать другие растения или предметы, а сосредоточить все усилия на запоминании пары: латинское слово – английское слово. В этом и состоит задача преподавателя латинского языка.

Из всего вышеперечисленного следует, что в плане восприятия и понимания лексического материала латинского языка у студентов, владеющих английским языком на уровне родного, проблем практически нет.

При изучении клинической терминологии студенты-иностранцы также не испытывают больших трудностей. Словарный запас английского языка содержит огромное количество заимствований из латинского языка. Большая часть греческих заимствований также проникла в английский язык через латинский. Английские медицинские термины, которые имеют общий корень с латинскими, одинаковы по звучанию и почти совпадают графически:

Лат.яз. *Англ.яз.*

hypertonia – hypertonia

dystrophia – dystrophy, dystrophia

Большинство терминов перешло из латыни в английский язык в неизменном виде. Клинические термины создаются при помощи префиксов и суффиксов. Поэтому при подаче словообразования в латинском языке нужно обратить внимание на наиболее употребляемые префиксы и аффиксы греко-латинского происхождения [3, с. 68]. Напр.: trans – transplantatio, sym – symbiosis.

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что при сравнительно-сопоставительном методе в процессе изучения латинского языка с опорой на английский язык в качестве родного происходит механика с высоким уровнем аналитической деятельности студентов и легкостью переноса освоенных аналитических операций на новый языковой материал. Такой метод в усвоении латинского языка полностью соответствует требованиям современной лингвистики, а именно – переходу от обучения языку как набору форм и средств к интегральному, сознательному, логически обоснованному усвоению нового языка. Конечно, трудности в формировании артикуляционной базы и произносительных навыков можно устранить, уделяя внимание этой проблеме с первых же уроков, так как она [артикуляционная база] наиболее подвержена интерферирующему влиянию уже сформированных фонетических навыков в первом иностранном языке. Отрицательное влияние первого иностранного языка отражается и в области формирования орфографического навыка, это больше касается слов, сходных в английском и латинском языках. Например: опущение –um на конце слов, написание e вместо i и др. Существуют большие возможности для положительного переноса и интенсификации процесса обучения латинскому языку на базе английского. Однако следует отметить важную закономерность, выявленную в процессе практики преподавания латинского языка как второго иностранного. Сопоставительный подход, оставаясь одним из основополагающих принципов обучения второму иностранному языку, на протяжении всего курса обучения латинскому языку играет разную по значимости роль. С развитием умений и навыков во втором иностранном языке, увеличением объёма усвоенного языкового материала происходит постоянное уменьшение влияния ИЯ1 (иностранного языка) на ИЯ2. Со временем студенты начинают осознавать внутренние законы построения системы латинского языка, формируется «чувство языка». Влияние первого иностранного языка не нивелируется, но уменьшается необходимость в этапах опосредования через ИЯ1. Например, в области обучения лексике на дальнейших этапах студенты запоминают и употребляют новые лексемы не столько по формальному сходству со словами первого иностранного языка, сколько по ассоциативным связям, отождествлению с уже известным во втором иностранном языке. Хотя всё ещё возможны как положительный перенос, так и интерференция, например, из-за несовпадения объёмов значения слова в разных языках. Сопоставительный подход при изучении второго иностранного языка, в нашем случае латинского языка, создаёт условия для интенсификации процесса обучения, для достижения лучшей его результативности, помогает в работе над первым иностранным языком.

Список литературы:

1. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. – М.: Медицина, 2002. – 448 с.
2. Машковский М.Д. Лекарственные средства. –16-е изд. – М.: Новая волна, 2010. – 1216 с.
3. Нурмухамбетов А.Н. Медициналық терминдер сөздігі. – Алматы: Дайк-Пресс, 2009. – 126 б.

Урумбаева Гулайым Нагметовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан,
e-mail: gulur@mail.ru

Баймуханов Бауыржан Идиярович,
магистрант кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан,
e-mail: bauka_baymukhanov@mail.ru

ВЕКТОРНЫЕ ЛАКУНЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И КАРАКАЛПАКСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Лакуны как лингвокультурный феномен отражают особенности национального языкового сознания, лингвокогнитивный механизм вербализации внеязыковой реальности сквозь призму мировидения народа, получившего отражение в языке.

Данная статья посвящена векторным лакунам, сигнализирующим о несовпадении понятийных объемов разноязычных слов. Материалом исследования служат различные по своим генетическим корням русский и каракалпакский языки.

Ключевые слова: лакуна, векторная лакуна, лакунарная единица, русский язык, каракалпакский язык, язык, культура.

Urumbaeva Gulaim Nagmetovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan,

Baimukhanov Baurzhan Idiyarovich
Master student of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

VECTOR LACUNAS AND THEIR SIGNIFICANCE IN THE COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND KARAKALPAK LANGUAGES

Abstract. Lacunas as a linguocultural phenomenon reflect the peculiarities of the national linguistic consciousness, the linguo-cognitive mechanism of verbalization of extra-linguistic reality through the prism of the people's worldview, which is reflected in the language.

This article is devoted to vector lacunae that signal a discrepancy in the conceptual volumes of multilingual words. The Russian and Karakalpak languages, which differ in their genetic roots, serve as the research material.

Key words: lacuna, vector lacuna, lacunar unit, Russian language, Karakalpak language, language, culture.

На современном этапе лингвистики большое внимание уделяется проблеме взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. Эта проблема всесторонне исследуется в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьева, Н.Г. Комлева, Л.П. Крысина, В.Н. Телия, В.А. Масловой, С.Г. Тер-Минасовой и мн. др., которые отмечают актуальность исследования явлений языка в сопоставимости с его культурой и обращают внимание на то, что понять и изучить культуру народа можно, изучив его язык, который является как важнейшим средством человеческого общения, так и средством выражения культурной самобытности народа. «Люди говорят посредством слов. Они – немые свидетели человеческой истории и культуры» [1, с. 3].

Признавая существование связи языка и культуры, исследователи прежде всего обращаются к лексическому уровню языка, так как номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью, с различием культур.

Слова с особыми культурно-маркированными значениями отражают не только образ жизни, характерный для языкового коллектива, но и образ мышления. Культурно-маркированные слова являются понятийными орудиями, отражающими прошлый опыт нации касательно действий и размышлений о различных вещах определенными способами, они способствуют увековечиванию этих способов (А. Вежбицкая).

Актуальность наименований, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка, подтверждается тем, что для их обозначения выработано множество терминов: реалии, лингвокультуремы, безэквивалентные единицы, лакунарные единицы и лакуны. Следует отметить, что последний термин «лакуна» в отличие от предыдущих обозначает отсутствие номинации или концепта в сопоставляемом или родном языке. В данной работе термины «лакунарные единицы» и «лакуны» мы используем для обозначения категорий лексических единиц, требующих комментирования или элиминации в каракалпакском языке.

Лакуны, как отмечает В.Г. Гак, – «пропуски в лексической системе языка, отсутствие слов, которые казалось бы, должны были бы существовать в языке, если исходить из его отражательной функции и из лексической системы данного языка» [2, с. 38].

По утверждению Г.В. Быковой и О.Б. Пылаевой, – лакуны (от лат. *lacuna* – углубление, впадина, провал, от фр. *lacune* – пустота, брешь) «слова, не имеющие аналогов в сопоставимых языках, <...> являются психофизиологическим феноменом: в условиях одноязычной ситуации общения они не осознаются говорящими. Для выявления лакун в качестве «зеркала», фона, привлекаются, как правило, другие языки» [3, с. 22].

Объектом исследования в нашей работе являются векторные лакуны русского и каракалпакского языков, которые, по В.Л. Муравьеву, «характеризуются прежде всего направленностью».

Ученый отмечает, что «лексически фиксированные понятия в двух языках по объему далеко не всегда совпадают: часто случается, что понятия, находящие лексическое выражение в одном языке, оказываются шире соответствующих понятий другого языка, как бы включают в себя последние, т.е. оказываются родовыми относительно видовых понятий другого языка. Такие отношения в логике принято называть отношениями подчинения» [4, с. 14].

В.Л. Муравьев сравнивает данные типы лакун с двумя субъектами, один из них более наблюдателен и видит мелкие детали объекта, чем другой, и в качестве примера рассматривает следующее соотношение:

пальцы — [pouces
doigts
orteils

По словам ученого, «русское «пальцы» являются для французского языка родовой лакуной, поскольку во французском языке не существует общего термина для обозначения как пальцев рук, так и ног, в том числе и больших пальцев. В то же время фр. doigt, pouce, orteil не являются лакунами для русского языка – эти слова могут выражаться рус. «пальцы» либо при необходимости уточнения устойчивыми словосочетаниями: «пальцы рук», «пальцы ног», «большой палец».

В каракалпакском языке в сопоставлении с русским языком наиболее ярко проявляется разница в объёме семантики лексических единиц, относящихся к классу имен существительных и глаголов.

Ср. в каракалпакском языке:

сливочное масло	}	май
моторное масло		
жир		
растительное масло		
хлопковое масло		
	-	ак май

В приведённых выше примерах проиллюстрировано употребление слова «май» в каракалпакском языке соответственно четырём языковым единицам русского языка. Каракалпакское «май» является для русского языка родовой лакуной, поскольку в русском языке не существует общего термина для обозначения всей совокупности масел и жира. Напротив, в каракалпакском языке нет лексически закреплённых видовых понятий, выражаемых рус. «моторное масло», «жир», «растительное масло».

Ср. также: русское «рекомендовать» в 1-ом значении ‘давать (дать) благоприятный отзыв о ком-чем-нибудь, предлагать (предложить) использовать, принять куда-н. и т.п.’ представляет для каракалпака родовую лакуну – в каракалпакском языке нет соответствующего однословного эквивалента:

Рекомендовать-	[Усыныў, баҳа бериў (оценивать)
		Мәсләхәт бериў (советовать)
		Кеңес бериў (давать советы, поучать)
		Кеңесиў (советоваться)

Поэтому при переводе рус. «рекомендовать» (в 1-ом значении) на каракалпакский язык используются синонимы. Вместе с тем русское «рекомендовать» во 2-ом значении ‘советовать’ имеет в каракалпакском языке соответствующий эквивалент в форме словосочетания «мәсләхәт бериў».

В следующем примере мы имеем обратное соотношение: наличие родовой лакуны в русском языке влечет появление видовых лакун в каракалпакском языке.

Опырыў-	[Ломать
		Перевернуть
		Дробить
		Сокрушать
		Отламывать
		Взять много

Рассматривая явление векторной эквивалентности на примере русского и каракалпакского языков, мы солидаризируемся с мнением И.А. Стернина о том, что отсутствие родового или видового слова или полное отсутствие слова не означает, что русский, немец, француз и др. не мыслят вообще такого понятия, - оно может существовать в головах отдельных, возможно, многих людей. Отсутствие постоянного знака для выражения того или иного понятия означает лишь то, что для общения в языке данного народа соответствующее понятие нерелевантно, не нужно в силу разных причин.

Таким образом, контрастивный анализ векторных лакунарных единиц помогает понять особенности выражения каждого слова, определить более точные эквивалентные единицы при переводе определенного текста, глубже познать культуру своей страны и приобщиться к культуре иного народа.

Список литературы:

1. Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – М.: Едиториал УРСС: КОМКНИГА, 2005. – 200 с.
2. Гак В. Г. Сравнительная типология русского и французского языков. – М.: Просвещение, 1983. – 300 с.
3. Быкова Г.В., Пылаева О.Б. Словарь «несуществующих слов»: фантастика или реальность // Лакуны в языке и речи: Сборник научных трудов / Под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 20 – 27.
4. Муравьев В.Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков). – Владимир: 1975. – 97 с.

Фомина Инесса Леонидовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры украиноведения,
Национальный университет «Одесская морская академия»,
г. Одесса, Украина,
e-mail: inessafomina880@gmail.com

Думанская Лариса Борисовна,
ст. преподаватель кафедры
языковой подготовки ЦПС для зарубежных стран,
Одесская академия строительства и архитектуры,
г. Одесса, Украина,
e-mail: dymanskayalarisa@ukr.net

ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данном исследовании рассматривается фонетическая интерференция в процессе изучения русского языка как иностранного, анализируются консонантные системы русского и английского языков. В статье приведены примеры нарушения ритмической организации слова и способы предотвращения фонетических ошибок и закрепления нормативного русского произношения в речи иностранных студентов путём использования коррективных упражнений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерференция языковых систем, интонационная и ритмическая система, фонетические процессы, акцент, билингвизм.

Fomina Inessa Leonidovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Ukrainian Studies,
National University of Odessa Maritime Academy,
Odessa, Ukraine

Dumanskaya Larysa Borysovna,
Senior Lecturer of the Department of CTS for foreign countries,
Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture,
Odessa, Ukraine

PROBLEMS OF PHONETIC INTERFERENCE IN THE CONTEXT OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Abstract. This study examines the phonetic interference in the process of learning Russian as a foreign language, analyzes the consonant systems of Russian and English. The article gives examples of violations of the rhythmic organization of the word and ways to prevent phonetic errors and repeating the normative Russian pronunciation in the speech of foreign student through the use of corrective exercises.

Key words: Russian as a foreign language, interference of linguistic systems, intonation and rhythmic system, phonetic processes, accent, bilingualism.

Длительное время внимание исследователей было направлено на изучение такого явления, как билингвизм в процессе изучения русского языка как иностранного. Настоящее же время предполагает наличие нового понятия, а именно: трехязычие или многоязычие. И таким языком-посредником при изучении русского языка как иностранного и родным языком студента становится английский язык межнационального общения во всех сферах жизни. Многие студенты еще до поступления в вуз владеют английским языком на базе школьной программы или углубленного его изучения. Таким образом, иностранный студент получает определенные навыки изучения иностранного языка. Однако на занятиях это становится не только помощником учебного процесса, но и оказывается значительной проблемой.

Главной проблемой, с которой сталкивается преподаватель русского языка как иностранного и студенты-иностранцы на занятиях, является интерференция языковых систем, проявляющаяся на всех языковых уровнях, в частности на фонетическом, и на всех этапах обучения. Система любого языка содержит отличительную от других языков артикуляционную базу, интонационную и ритмическую систему, которые при взаимодействии с фонетической системой изучаемого языка приводят к возникновению ряда специфических черт иностранного акцента.

Когда происходит анализ интерференции двух фонетических систем, часто отмечают сходство определенных явлений, имеющих некоторые отличия в сравниваемых языках. Как правило проводят соотношение сходных звуков, сходных фонетических процессов.

Следует отметить, что ученый-лингвист С.И. Бернштейн определял основную причину трудностей в овладении иностранным произношением тем, что «учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи» [1].

Согласно теории Л.В. Щербы, фонетическая интерференция проявляется в двух типах произносительных ошибок: фонетических и фонологических, т.е. на сегментном и суперсегментном уровнях [2]. Поэтому необходимо обращать внимание на различное количество

состава гласных и согласных фонем в данных языках. Русский язык относится к числу консонантных языков, т.е. имеет отличительную черту: скапливать в одном слоге или морфеме несколько согласных. Если говорить об английском языке, то для него характерно скопление в пределах одной морфемы не более двух согласных. Когда же проводится сопоставление русской и английской фонетической системы, наблюдается наличие в обеих системах явления редукции гласных звуков в безударных слогах. Казалось бы, что это должно помогать студентам, владеющим английским языком, но опыт говорит о другом: процесс усвоения усложняется, и это объясняется различиями ритмической структуры слов в русском и английском языках.

Если анализировать ритмическую часть русского языка, то становится заметным, что доминируют слова, которые имеют одно ударение. Но также нельзя забывать, что в современном русском языке имеется целый ряд лексических групп, в которых присутствуют слова, передающие два, а иногда три, четыре ударения. Одно ударение является главным или основным, в то время как остальные – второстепенными. Примером таких лексических групп могут быть как буквенные, так и звуковые аббревиатуры, сложные и сложносокращенные слова:

госбанк
медсанчасть
антиобщественный
метеослужба

Вместе с тем подобные слова с побочным ударением недостаточно прочно вошли в акцентную систему русского языка и значатся, как явление необязательное, к тому же имеют тенденцию к исчезновению в определенных фонетических ситуациях.

В английском языке из всего многообразия акцентуальных моделей наиболее распространенными являются:

- с одним ударением в слоге;
- с двумя ударениями в слоге;
- с одним главным и одним второстепенным ударением в слоге.

Как и в русском языке, так и в английском часто встречаются (особенно это касается слов, которые состоят из одного-трёх слогов) с одним ударением в слове. Однако, многосложные лексемы характеризуются двумя ударениями и расстояние между ударными слогами равно одному слогу. Примером могут быть слова:

penetration (проникновение)
pronunciation (произношение)
representative (представитель)
unforgettable (незабываемый)

Из этого следует, что характерной для русского языка акцентной моделью является модель слова, которая имеет только одно ударение, в то время как акцентный тип с двумя и больше ударениями в слове относится к второстепенным (периферийным) явлениям. Поэтому необходимо учитывать этот вывод при сопоставлении русской фонетической системы с английской.

Следовательно, можно сделать вывод, что нарушение правильной ритмической организации слова приводит к искажению русской редукционной системы. Как бы то ни было, подобных ошибок можно избежать на начальном этапе обучения. Простейшие примеры становятся базой при объяснении основных законов строения русского языка и будут автоматически закрепляться на каждом последующем занятии по фонетике. Для этого рекомендуется на занятиях использовать корректировочные упражнения, которые будут направлены на устранение сложившегося акцента, а также на выработку и закрепление нормативного русского произношения.

Методика преподавания русского языка как иностранного предлагает целый ряд тренировочных упражнений, которые нужно использовать в работе над ритмикой и редукцией безударных гласных в русском языке.

Список литературы:

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 5 – 49.
2. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Lingua mobilis*. – 2012. – № 3. – С. 171 – 179.
3. Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дисс. ... докт. филол. наук. – СПб., 1993. – 373 с.
4. Сиями Эйдлак Халида. Особенности фонетической интерференции в русской речи иранских студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – № 7. – С. 289 – 292.

Хван Людмила Борисовна,
канд.пед. наук, профессор кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан
e-mail: xvan@rambler.ru

Гулимов Аманлык,
доцент, декан магистратуры,
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан
e-mail: gamanlik75@mail.ru

Ережепова Жамиля Уайисовна,
ассистент кафедры теории и практики перевода,
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан
e-mail: jamilya0330@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ - ФЕНОМЕН СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ОБОГАЩЕНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье определяется роль межкультурной коммуникации в совершенствовании качества знаний по русскому языку и обогащении духовной культуры студентов. Основное внимание в ней уделено раскрытию значимости краеведческого материала, художественных и познавательных текстов в реализации межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, обогащение, противостояние, вызовы, ценность, диалог.

Khvan Lyudmila Borisovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

Gulimov Amanlik,
Associate Professor, Dean of the Magistracy,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

Erejepova Jamilya Uayisovna,
Assistant of the Department of Theory and Practice of Translation,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

INTERCULTURAL COMMUNICATION - A PHENOMENON OF IMPROVING THE QUALITY OF KNOWLEDGE IN RUSSIAN, ENRICHMENT OF SPIRITUAL CULTURE OF STUDENTS

Abstract. This article defines the role of intercultural communication in improving the quality of knowledge of the Russian language and enriching the spiritual culture of students. The main attention is paid to the disclosure of the importance of local history material, literary and cognitive texts in the implementation of intercultural communication.

Key words: communication, enrichment, confrontation, challenges, value, dialogue.

Развитие мировых цивилизаций в 21 веке происходит в условиях вызовов – усиления терроризма, этнических и межэтнических противостояний духовно-нравственного кризиса, недостаточности разнонациональных усилий в выражении неприятия конфронтационных, враждебных умонастроений, определяющих необходимость переоценки роли, цели и задач изучения иностранных языков, в частности, русского языка.

Сегодня весьма важно в определении цели и задач изучения русского языка исходить из аксиологической его функции - ценности языка как основы жизни, «дома бытия» (М. Хайдеггер) человечества, как одного из самых животворных уникальных источников межкультурного, универсального диалога, важнейшего инструмента гуманизации социальных отношений, повышения толерантности, интенсификации процесса консолидации мирового сообщества. В этой связи возрастает роль межкультурной коммуникации, появление которой связывают с книгой Э. Холла и Д. Трагера “Culture as Communication” («Культура как коммуникация»), вышедшей в 1954 году, в которой авторы впервые предложили для широкого употребления термин «межкультурная коммуникация». Позднее основные положения и идеи межкультурной коммуникации были более обстоятельно развиты в известной работе Э. Холла “The Silent Language” («Немой язык», 1959 г.), в которой он одним из первых предложил расценивать «межкультурную коммуникацию» как одну из учебных дисциплин. С 1960 года ее ввели в качестве учебной дисциплины в ряде университетов США.

В последнее десятилетия проблема межкультурной коммуникации становится предметом интереса ученых философов, социологов, культурологов Л. Витгенштейна, Ф. Шлейермахера, Г. Гадамера, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Кузовлева, Т.Г. Грушевицкой, А.П. Садохина, И. Денисовой и многих других, которые рассматривают эту проблему в аспектах герменевтики, культурологии, коммуникативистики, лингвокультурологии, этнопсихологии и др. Ученые

по-разному определяют сущность понятия «межкультурная коммуникация». Так, А.П. Садохин под межкультурной коммуникацией понимает «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [1, с. 310].

По определению Б. Фрик: «Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые представляют разные культуры» [2, с. 100].

Значимость роли межкультурной коммуникации в изучении языков рассматривается в работах Е.Л. Кудрявцевой, Л.А. Козловой, Л.Б. Хван, Н.Ю. Гутаревой и др.

На наш взгляд, в условиях полилингвальной образовательной среды межкультурная коммуникация должна быть расценена как обязательная учебная ситуация на занятиях по русскому языку и определена как одна из сквозных целей, обуславливающей необходимость не только углубления грамматических знаний по языку, овладения умениями и навыками коммуникации, речевой деятельности, как это было в прежние времена, но и обогащение духовной культуры студентов, формирование у них представлений о культуроведческих и страноведческих ценностях, осуществление подготовки студентов к спонтанному общению, межкультурному диалогу, мотивации уважительного отношения к иным мирам, познанию их ценностей, в частности, русской, в диалоге с родной, сопоставление изучаемого языка с родным и культуры этого языка со своей родной, пониманию того, что «без знания чужого очень трудно выделить в своем значимое, важное, отличающееся: изнутри легко пропустить самое существенное, непохожее на других, либо оно может оказаться настолько обычным» [3, с. 35].

Действенным средством формирования полноценных представлений об историческом призвании России, красоте русской души, ее всемирной отзывчивости, бескорыстной любви к иным нациям и народа служит культура. В этой связи примечательной представляется мысль Всеволода Иванова о том, что: «литература, музыка, живопись – вот та триада, которую Россия действительно познавала и давала знать другим» [4, с. 313].

Отсюда, бесспорно, «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Необходимо не только обучить человека иностранному языку, но и научить его уважать и ценить культуру данного народа» [5, с. 23].

Особую значимость в реализации межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку и литературе имеет материал, связанный с краеведением России. Краеведческий материал, связанный с Россией, используемый на занятиях по русскому языку должен отличаться разнообразием. Это могут быть познавательные тексты исторического, географического плана, например, материалы о государственной символике России (флаге, гербе); история символической атрибутики России (медведь, орел, матрешки, самовар, береза); рассказы о знаменитых личностях, об обычаях, ритуалах, праздниках, архитектурных памятниках, природных ресурсах; названии городов, улиц, гор, рек, озер; веровании народа (русское православие) и многие другие.

Восприятию русской духовности способствуют рассказы о русской иконописи, истории икон, их благодетельности, сопоставление великих русских полотен с работами Рафаэля, Лукаса Кранаха, Леонардо да Винчи и др. Все это обогатит представление обучаемых о России, поможет постичь им богатство и красоту, щедрость души русского народа его добродетельность, любовь к иным нациям и народам. Ценным учебным материалом в реализации межкультурной коммуникации служат фрагменты из художественной литературы, наиболее значимые в идейно-нравственном отношении отрывки из разных произведений - стихотворений, рассказов, романов для грамматического, морфологического, синтаксического разбора. Необходимость использования литературных текстов на занятиях по русскому языку связана с тем, что тексты упражнений в учебниках по русскому языку, как правило, не отличаются богатством мысли, идейной нравственностью, тогда как «каждое художественное слово тем

и отличается от нехудожественных, что вызывает бесчисленное множество мыслей, представлений и объяснений. В одном предложении любого писателя можно найти больше, чем, кажется, на первый взгляд каждое слово может нести столько информации, сколько мы над ним думаем» [6, с. 365].

Значимость учебного материала, основанного на познавательных, художественных текстах, определяется тем, что в процессе их использования углубляются грамматические знания по изучаемой теме, обогащается духовная культура студентов. Так, при изучении темы «Имя существительное» создается ситуация активизации межкультурной коммуникации на основе использования фрагментов из высказываний известных писателей и поэтов о русском языке, которые представляются на слайде.

Слайд №1

«Надо овладеть великим русским языком, на котором написаны лучшие произведения мировой литературы, без знания которых нельзя стать настоящим человеком и принести пользу народу» (Мукуми).

«Будто целый мир тебе знаком,

Когда владеешь русским языком» (И. Гогушешвили).

Наряду с этим предлагаются фрагменты текстов, характеризующих единство мира:

Слайд №2

О, мудрый муж, от сердца щедрым будь

И счет своих даяний позабудь!

Пусть из перстов твоих златой поток

Дождем осыплет Запад и Восток.

(А.Навои. Пятерица)

Нет Востока,

И Запада нет.

Два сына есть у отца.

Нет Востока,

И Запада нет.

Есть

Восход и закат,

Есть большое слово –

ЗЕМЛЯ!

(О. Сулейменов. Земля, поклонись человеку)

Студентам предлагается прочитать и ответить на вопросы: Согласны ли вы с авторами в том, что знание русского языка открывает мир и принесет пользу народу? Какую роль играет русский язык в Вашей жизни? Как бы Вы оценили значение русского языка? Раскройте смысл строк А. Навои и О. Сулейменова. В чем их сходство и различие? После беседы студентам предлагается выписать из предложенных фрагментов имена существительные, определить их разряды, род, число, склонение. На дом предлагается по выбору выполнить одно из заданий: 1) Написать сочинение «Русский язык в моей жизни»; 2) Составить кластер, выписать имена существительные, определить род, число, падеж, склонение; 3) Пользуясь опорными словами и выражениями, сформулировать определение понятия «существительное», раскрыть его особенность: обозначает предмет, абстрактное, именное, назывное, склонение, падеж. Прекрасным материалом, представляющим Россию в аспекте быта, может послужить история самоваров в России. Студенты к моменту знакомства с историей самовара имеют определенное представление о самом предмете, связывают его с чаепитием, являющимся традиционным напитком в Центральной Азии. Материал, связанный с историей самовара, используется при изучении темы «Имя числительное. Разряды числительных». Студентам

предлагается ознакомиться с материалом из ресурсов Интернета (www.russia-samovar.ru), представленным на слайде.

Слайд 3

Своим появлением самовар обязан чаю. В Россию чай завезен в XVII веке из Азии. Где и когда появился самовар, кто его изобрел неизвестно. Известно лишь, что отправляясь на Урал, тульский кузнец И. Демидов захватил с собой искусных рабочих мастеров, что и положило начало изготовлению самоваров. Отсюда самовар и Тула неотделимы друг от друга. Самовар – это истинно русское изобретение. В 1803 году в Туле в самоварном заведении работает четыре тульских мещанина, семь оружейников, два ямщика, 13 крестьян. Всего 26 человек. Это фабрика и капитал ее составляет 300 рублей, доход – до 1500 рублей. К 1850 г. в одной только Туле было 28 самоварных фабрик, которые выпускали 120 тысяч штук самоваров в год. Газета «Тульские губернские ведомости» за 1872 год (№70) о самоваре писала так: «Самовар – друг семейного очага, лекарство прозябшего путника».

Как видим, данный текст содержит большие возможности для углубления знаний о числительных. Можно предложить студентам написать прописью числительные, определить их разряд, поставить к ним вопросы. Желательно дать задание на преобразование количественных числительных в порядковые и наоборот и т.д. После выполнения грамматических заданий можно провести беседу о чайных церемониях в разных странах.

Целенаправленная работа по реализации межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку в условиях нарастания в глобальном и региональном измерении вызовов современности должна восприниматься как кровная задача каждого русиста, решение которой поможет не только мотивировать интерес к русскому языку, повысить уровень межкультурной коммуникативной деятельности, но и обусловит духовное развитие обучаемых, устремленность их к всеединству мира.

Список литературы:

1. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
2. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. – Томск: Томский политехнический университет, 2013. – 100 с.
3. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Иванов В. Огни в тумане. Рерих – художник – мыслитель. – М.: Советский писатель, 1991. – 384 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие). – М.: Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2000. – 365 с.

Пятое направление.

Жоғарғы оқу орнындағы кәсіби бағытталған тілге оқытудың заманауи тәсілдері / Современные подходы к профессионально ориентированному обучению языкам в вузе / Modern approaches to professionally oriented language teaching in a higher educational institution

Алиева Динара Асылхановна,
канд. пед. наук, ассоц. профессор кафедры языков,
Международный университет информационных технологий,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: dinaraalieva028@gmail.com

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Методика преподавания русского языка в техническом вузе имеет свою специфику, а именно направленность на интеграцию технического и гуманитарного знания. В статье рассматривается применение инфографики как когнитивно-визуального метода обучения. Показаны виды инфографики, а также способы применения при компрессии научного текста. Подчёркивается роль инфографики в формировании ключевых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: методы обучения, инфографика, профессиональные навыки и умения.

Aliyeva Dinara,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Languages,
International University of Information Technology,
Almaty, Republic of Kazakhstan

EFFECTIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The methodology of teaching the Russian language in a technical university has its own specifics, namely the focus on the integration of technical and humanitarian knowledge. The article discusses the use of infographics as a cognitive-visual teaching method. The article shows the types of infographics, as well as methods of application for compression of a scientific text. The role of infographics in the formation of key professional competencies is emphasized.

Key words: teaching methods, infographics, professional skills.

Необходимость интеграции технического и гуманитарного знания активно обсуждается преподавателями высшей школы. Безусловно, гуманитарное знание даёт студентам технического вуза такие приоритеты, как ответственность за общезначимые ценности, мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация [1]. Поэтому необходим поиск увлекательной подачи учебного материала, учитывающий при этом профессиональную специализацию. Одним из таких методов является инфографика. Способ основан на иллюстративном сопровождении какой-либо информации, представленной в виде сведений или данных, часто количественных; включает в себя разновидность

графиков, специфика которых заключается в особенной организации материала, в частности в сочетании графического изображения и текста.

Максим Горбачевский [2], основатель популярного проекта Infographer.ru, посвященного российскому дизайну, определяет инфографику как «визуальное представление информации, данных и знаний в виде графиков, в которых используется комплексная информация, необходимая для быстрого представления большого количества данных без текстового сопровождения». Он отмечает, что инфографику активно используют в совершенно разных областях, начиная от науки и статистики демографических данных, и заканчивая журналистикой и образованием.

Николаса Риза [3], директор компании Microbrand Media in New York, указывает, что «инфографика является выдающимся средством оживления сухого и неинтересного материала посредством графического контента без текста».

Информация, представленная в виде различных способов визуализации, с текстовым сопровождением иллюстраций, сопровождающих и дополняющих текст, не привлекают внимание аудитории. Почему инфографика сейчас стала частой формой подачи любых сведений – рекламы, отчетов, планов, агитации, учебных материалов и т.д., требующих анализа и запоминания? Такой способ обработки и подачи материала включает в себя достаточно большой объем информации, сложный для визуального и речевого восприятия, представленный в виде ярких образов и картинок, подкрепленный количественными показателями. Эти свойства делают инфографику полезным и действенным инструментом на занятиях со студентами, и как способ подачи учебного материала, проверки полученных знаний, и как способ развития творческих, технических навыков самостоятельной деятельности учащихся.

Развитие и распространение социальных сетей оказывают влияние на способы восприятия информации молодежью. Особой популярностью пользуются краткие высказывания, оформленные в виде плакатов или картинок, хэштэгов. Они обладают видимыми преимуществами, такими как: наглядность, краткость, емкость высказывания, набор ярких цветов, минимум текста, обеспечивающими эффективное применение данного вида работы в учебной среде.

«Выделяют три типа инфографики:

- статичная – чаще всего одиночный слайд без анимированных элементов. Наиболее простой и распространенный вид инфографики;
- интерактивная – содержит анимированные элементы, пользователи могут (в той или иной степени) взаимодействовать с динамическими данными. Этот вид инфографики позволяет визуализировать большее количество информации в одном интерфейсе;
- видеоинфографика – представляет собой короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст» [4].

Успешен опыт применения инфографики на уроках русского языка в техническом вузе, позволяющий сочетать обработку лингвистического материала техническим, привычным для студентов, способом. Представленный в сжатом виде учебный материал имеет интересную, наглядную форму, способствует развитию индивидуальных способностей студентов. Используется минимальное количество слов, различные графические средства, цветные картинки, статистические данные; знания усваиваются в виде ключевых понятий, терминов. Студенты учатся относиться к источникам информации более критично (информация, представляемая в инфографике, обычно очень интересна, но насколько она соответствует истине?), анализировать, сопоставлять, синтезировать полученную информацию. Текстовый материал сочетается с визуальным – картинки, графики, статистические данные, смайлики, рисунки, формулы и др.

К примеру, на занятиях по профессиональному русскому языку при изучении темы «Реферирование научного текста» студенты получают задание: представить материалы статьи «Культура речи в молодежной среде» в виде инфографики. Профессиональный текст укладывается в форму графического рисунка, в котором выделены ключевые слова и понятия,

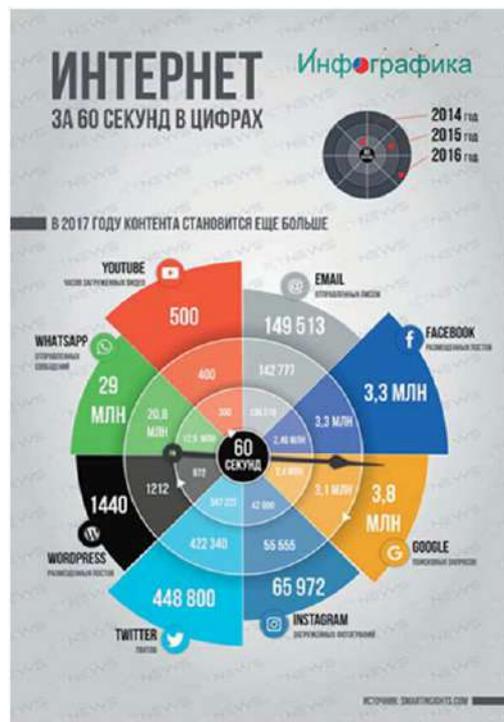
термины, основные разделы. Индивидуальный характер такой работы имеет элемент соревновательности, что создает положительную атмосферу, находит активный отклик у студенческой аудитории, избавляет от рутины и шаблонной формы деятельности. Приведем пример студенческой работы:



Следующий этап работы - обратный процесс: по представленной инфографике другая группа студентов должна составить или «развернуть» научный текст.

Таким образом, в процессе инфографического проектирования наряду с развитием визуального мышления решается ряд образовательных задач: конструирование научных текстов, а также профессиональные умения нестандартно мыслить, работать в команде, быстро находить альтернативные решения. Закрепляется важное для студентов технического вуза умение «компьютеризировать» инфографику. Как отмечалось ранее, особенностями инфографики является органичное сочетание картинок и текста. Студенты овладевают и демонстрируют умения работы с профессиональными пакетами компьютерной визуализации, предлагаемые современными редакторами. Активно используются онлайн-редакторы инфографики, которые упрощают и автоматизируют ряд процессов: пользователь может использовать шаблоны в качестве аналогов, в процессе реализации применять готовые композиционные решения, графические стили, шрифтовые и цветовые решения и библиотеки изображений, на этапе публикации – легко делиться результатами работы в Интернете.

Например,



Инфографика на уроках русского языка – это не просто диаграммы и формулы, а творческая работа, видение студентами проблемы, ее анализ, перспективы дальнейшей работы. Защита инфографики проходит в виде дискуссии, провоцирует активное обсуждение, закрепляет навыки устного высказывания на профессиональные темы.

Список литературы:

1. Насирова Д.М., Ачилова М.Р. Роль информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 1. – С. 53 – 57.
2. Интервью создателя сайта Infographer.ru Максима Горбачевского за 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infographer.ru/maksim-gorbachevskij-infografika>.
3. Инфографика в рекламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infographing.net>.
4. Лаптев В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику. – СПб: Эйдорс, 2012. – 180 с.

Буряченко Татьяна Ивановна,
доцент межфакультетской кафедры русского языка,
Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызстан,
e-mail: Shaaf202@gmail.com

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются нестандартные формы и методы обучения студентов русскому языку как неродному, использованные в дистанционном обучении, введенном из-за пандемии коронавируса. Для лучшей организации и развития познавательной активности студентов во время дистанционного обучения автор советует использование необычных форм и методов проведения занятий по русскому языку. Такие формы позволяют наладить процесс сотрудничества преподавателя и студента. Автор приводит конкретные примеры проведения нетрадиционных форм занятий и заданий на дистанте.

Ключевые слова: нестандартное занятие, дистанционное обучение, учебная деятельность, познавательная активность, дискуссия, метод «перевернутого класса», задание-проект.

Buryachenko Tatiana Ivanovna,
Associate Professor of Interfaculty Department of Russian Language,
Zh. Balasagyn Kyrgyz National University,
Bishkek, Kyrgyzstan,

NON-TRADITIONAL FORMS OF ASSIGNMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article examines non-standard forms and methods of teaching students Russian as a non-native language, used in distance learning, introduced due to the coronavirus pandemic. For the best organization and development of students' cognitive activity during distance learning, the

author advises the use of unusual forms and methods of conducting classes in the Russian language. These forms allow you to establish a process of cooperation between the teacher and the student. The author gives examples of conducting non-traditional forms of classes and tasks at a distance.

Key words: non-standard lesson; distance learning; educational activity; cognitive activity; discussion; method of “inverted class”; task-project.

Многое из того, что мы используем сегодня в дистанционном обучении, нам, как и студентам, привычно. Однако при переходе на онлайн-занятия важно было определить, какие из форм занятий и способов подачи заданий оптимальные, удобные для проведения дистанционных уроков.

Восприятие материала – дело сложное, требующее от студентов сосредоточенности внимания и волевых усилий. Недаром еще К.Д. Ушинский отмечал, что при неумелом ведении урока учащиеся могут лишь внешне присутствовать на занятиях или же совсем оставаться без мысли в голове, а уж про дистант и говорить нечего: нет этой связи «глаза в глаза», когда вы «чувствуете» участие студентов в образовательном процессе. Об этом же писал С.Т. Шацкий, указывая на то, что нередко учащиеся на уроках могут погружаться в «педагогический сон», то есть сохранять лишь видимость внимательности, но быть совершенно безучастными в работе и не воспринимать излагаемого материала [1]. Именно этого мы и пытались избежать во время онлайн-обучения.

Нетрадиционные формы и методы обучения позволяют учесть индивидуальные особенности студентов в группе, оптимально использовать содержание учебного материала, активизировать познавательную деятельность обучающихся, найти резервы времени, наладить процесс сотрудничества преподавателя и студента, продуктивно использовать занимательную составляющую занятий [2, с. 71]. Помимо этого нетрадиционные занятия воспитывают общую культуру и культуру мнений, умение грамотно вырабатывать собственную активную, высоконравственную позицию [3, с. 2].

Нетрадиционные формы заданий – понятие весьма широкое. Оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главный отличительный признак нестандартных заданий – их связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной и творческой. Есть и другие признаки, например, активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях и др. [4, с. 451].

Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций, из которых надо найти выход, используя полученные знания; ролевых и деловых игр; проектов, и других заданий с элементами занимательности. Нетрадиционные формы заданий включают в себя приемы и методы различных форм обучения. Они основаны на совместной деятельности студентов и преподавателя, совместном поиске, апробировании новых форм работы, что в конечном итоге влияет на активизацию познавательной активности учащихся на занятиях по русскому языку и повышению эффективности преподавания.

Когда мы говорим о нетрадиционных формах заданий, хотелось бы отметить и нетрадиционные формы занятий в целом. Например, предлагаем рассмотреть метод «Перевернутый класс», «Перевернутый урок» – один из новых методов в образовательной сфере. Суть метода состоит в том, что с теоретическим материалом и презентациями студенты знакомятся дома, а традиционное домашнее задание они выполняют в аудитории, работая в группах или индивидуально.

«Перевернутый класс» – это инновационный сценарий обучения. Его отличие от традиционного сценария заключается в том, что теоретический материал изучается самостоятельно до начала урока (как правило, посредством информационных и коммуникационных технологий: видеолекции, аудиолекции, интерактивные материалы и т.п.), а высвобожденное вре-

мя на уроке направлено на решение проблем, сотрудничество, взаимодействие с учениками, применение знаний и умений в новой ситуации и на создание учениками нового учебного продукта [5, с. 26].

С переходом на дистанционное обучение мы столкнулись с рядом трудностей в проведении занятий. Все время уходило на теоретическую подачу учебного материала и совершенно не оставалось времени на практические задания по русскому языку. Нами было принято решение о переходе на данный метод. Переход состоял из трех этапов. Первый – обсуждение со студентами правил метода «Перевернутый класс», обозначение слабых и сильных сторон этого метода и принятия решения о его апробации.

Следующий этап – создание информационной среды. Здесь можно использовать персональный сайт преподавателя, группу в соцсетях, одну из множеств образовательных платформ. Мы выбрали платформу AVN и YouTube и задействовали авторские образовательные сайты. Конечно, первое время на онлайн не обошлось без некоторых сложностей.

Например, не все студенты сразу смогли разобраться, как прикрепить выполненную домашнюю работу к занятию. Но инструкции и видеочаты помогли решить этот вопрос.

Третий этап – создание и размещение цифрового учебного материала по изучаемым темам, лексический материал с интерактивными заданиями. Были сформированы папки по каждой теме в виде интерактивных плакатов (презентаций). В них мы собирали необходимый для занятия лексико-грамматический материал с заданиями и упражнениями, схемами и таблицами, давали ссылки для работы в интернете.

Работу на занятии можно организовать по-разному, учитывая особенности каждого конкретного факультета. Общим требованием является проверка уровня самостоятельного усвоения темы и отработка практических навыков.

Например, для студентов факультета географии, экологии и туризма после самостоятельного изучения текста, помимо грамматических заданий, предлагалось выполнение творческого задания-проекта по пройденным темам. Презентации этих заданий-проектов студенты выполняли на онлайн-занятии. Приведу примеры таких заданий:

Задание-проект к тексту «Туризм в Кыргызстане». К вам обратилась семья из 4 человек (отец, мать, дети: мальчики 8 и 13 лет) с просьбой помочь им составить набор основных и дополнительных услуг для тура по Кыргызстану. Какие услуги вы им посоветуете?

Задание-проект к тексту «Туристское предприятие как хозяйствующий субъект». При создании туристского предприятия вы остановились перед выбором сотрудников. Работников с какими качествами вы хотели бы видеть на предприятии? Каким образом вы планируете осуществить отбор персонала? Составьте анкету (не менее 15 вопросов) для предполагаемого сотрудника с целью раскрыть возможности его деловых качеств.

Задание-проект к тексту «Сущность, структура и содержание экскурсии». В ваше туристское предприятие обратились молодые этнографы, желающие побывать в разных уголках Кыргызстана с целью изучения фольклора. Как вы организуете их путешествие? Какой пакет услуг вы им предложите? Составьте план мероприятия по сбору народного фольклора.

Задание-проект к тексту «Волшебные озера Кыргызстана». К вам обратились молодожены, которые желают отдохнуть на берегу озера. Какие курорты Кыргызстана вы им посоветуете и как организуете их отдых? Расскажите обо всех возможных вариантах отдыха в нашей стране [6].

Формы работы на таком занятии могут быть разные: составление алгоритма или схемы, домашние вопросы-заготовки и ответы на них, экспресс-опросы с взаимопроверкой или с самопроверкой.

Ведущим на таком занятии становится студент, он большую часть презентует подготовленный материал, а другие студенты дают оценку проделанной работе их однокурсника. В

формате обсуждения студенты учатся формулировать мысли, давать развернутые ответы, рассуждать и критиковать. Более того, такая модель помогает отстающим адаптироваться: в процессе коллективного творчества все участники равны. В такой равноправной беседе они получают внимание и могут свободно высказаться, что порой не так легко сделать в привычной учебной обстановке в аудитории.

Преподаватель только контролирует и направляет эту работу, помогает тем, кто что-то не усвоил. Если тема вызвала общее затруднение, то проводится фронтальная работа с разбором непонятных моментов темы. Практическую часть занятия стараемся наполнить разноуровневыми интерактивными заданиями, активно используя цифровые технологии.

Студенты с удовольствием выполняют подобные задания, более того, они заявили, что хотели бы и в дальнейшем обучаться по методу «Перевернутого класса». Считаем, что данный метод вызывает у студентов больше интереса к изучению русского языка, способствует развитию у них речевых навыков и улучшает их умения по употреблению разнообразных языковых средств, освобождает преподавателя от многочасовых лекций, предоставляет возможность преобразовать учебный процесс. Кроме этого, метод «Перевернутого класса» позволяет включать в повседневную образовательную деятельность электронные учебно-методические пособия, видеоуроки, системы мультимедиа, интерактивные плакаты и др.

Еще один плюс данного метода заключается в том, что цифровой учебный материал и онлайн-обучение делают процесс образования максимально мобильным и удобным: они не привязывают студента к аудитории. В любое время суток и в любом месте он может зайти на сайт, чтобы посмотреть видео, прочитать конспект, проверить свои знания или задать вопрос преподавателю. Студент может осваивать материалы в любом комфортном для себя темпе. Не надо никого ждать или догонять, всегда можно поставить урок на паузу или вернуться к непонятной теме.

Однако существуют и минусы данного метода: не все студенты готовы взять на себя ответственность за своё самостоятельное обучение. Проще, когда преподаватель отберет наиболее важный материал, «разжует» его на занятии, акцентирует внимание на нужных моментах, проведёт студента к усвоению материала с минимальными затратами сил со стороны самого студента. Как перевести такого учащегося в режим саморазвития, если все привыкли, что за их обучение отвечают преподаватели? В такой ситуации, считаем, не поможет ни один образовательный метод, студент должен сам принять необходимость самостоятельного обучения, тем более в период дистанта. И еще один минус модели «Перевернутого класса» - значительное увеличение объема работы преподавателя в переходном периоде. Необходимо перекроить учебную программу и разделить имеющийся материал таким образом, чтобы часть перенести в цифровой формат, а часть оставить для онлайн-работы. Нужно разработать тесты для контроля студентов, создать систему оценки самостоятельной индивидуальной и коллективной работы в группе, овладеть инструментами разработки видеороликов и их размещения в интернете. Как видно, трудоемкость этой проблемы имеет две составные части – методическую и технологическую. Технологическая часть проблемы выходит на первое место, поскольку для преподавателя все в ней является новым. Одна из основных возможностей преодоления технологической трудоемкости: существует большое число ресурсов с готовыми качественными видеоклипами по множеству предметов. Например, бесплатные видеоуроки одного из самых успешных русскоязычных проектов «Интернет-урок». Это пополняемая и обновляемая коллекция образовательных видеороликов. Если подходящая видеолекция найдена, то остается лишь загрузить ее на выбранную образовательную платформу или на YouTube.

Список литературы:

1. Буряченко Т.И. Обучение профессионально-ориентированному языку иностранных студентов // Образ русского мира в поликультурной коммуникации: сборник статей / Под общ. ред. Семькиной Р. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного мед. университета, 2019. – С. 43 – 49.
2. Ахметова Н.А., Таштанкулова Ж.Ж. Метод проектов и его функции в обучении устному общению на русском языке студентов-бакалавров // Русский язык в контексте полилингвального образования: сборник материалов XII международной научно-практической конференции. – Бишкек, 2016. – С. 71 – 75.
3. Нуцұлханова М.Ю. Элементы нетрадиционных форм проведения уроков русского языка // Образование и воспитание. – 2016. – №1. – С. 2 – 5.
4. Золотых Л.Г., Цю С. «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // Русистика. – 2018. – Т. 16. – № 4. – С. 451– 463.
5. Вайндорф - Сысоева М.Е., Шитова В.А. Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Диона», 2008. – 52 с.
6. Буряченко Т.И. Русский язык в географии и туризме. Учебное пособие по русскому языку для студентов географических факультетов. – Бишкек, 2020. – 308 с.
7. Андреев А.А. Введение в интернет-образование. – М.: ЛОГОС, 2003. – 43 с.

Гаибова Севиндж Рафик гызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет,
г. Баку, Республика Азербайджан,
e-mail: seva72@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В современной образовательной системе при изучении иностранных языков все больше используются инновационные методы обучения. Применение видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного является очень эффективным. Фильмы помогают преподавателю усовершенствовать навыки и умения студентов. Чтобы процесс обучения был интересен для студентов, преподавателю необходимо методически правильно построить ход урока. Для этого следует тщательно подбирать видеоматериал. Он должен соответствовать следующим критериям: должно быть хорошее качество изображения и четкий звук; должна прослеживаться связь между сюжетом и содержанием диалогов в сценах; речь не должна быть быстрой, напротив, должна быть четкой; язык, используемый в видеофильме, должен соответствовать требованиям и нормам литературного языка; продолжительность фильма не должна превышать 10-15 минут; данный фильм должен соответствовать уровню знаний студента.

Ключевые слова: видеофильмы, сбор информации, содержание фильма, этапы работы, ход урока, навыки и умения, уровень знаний, требование, обучение.

Gaibova Sevinj Rafik,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language,
Azerbaijan State University of Economics,
Baku, Republic of Azerbaijan

USE OF VIDEO MATERIALS FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGES AS A FOREIGN

Abstract. In the modern educational system, the study of foreign languages increasingly uses innovative teaching methods. The use of video materials on the rocks of Russian as a foreign language is very effective. Films help the teacher to improve the skills of students. To make the learning process interesting for students, the teacher needs to construct the course of the lesson methodically correctly. To do this, carefully select the video material. It must meet the following criteria: there must be good image quality and clear sound; the connection between the plot and the content of the dialogues in the scenes should be traced; speech should not be quick, it is desirable that it be clear; the language used in the video must comply with the requirements and standards of the literary language; the duration of the film should not exceed 10-15 minutes; This film should correspond to the level of knowledge of the student.

Key words: video films, information gathering, film content, work stages, lesson progress, skills, knowledge level, requirement, training.

Применение видеofilьмов на занятиях русского языка как иностранного становится все более востребованным способом обучения. Применение видеofilьмов на занятиях русского языка как иностранного возможно с разными целями: при прохождении новой темы, а также, чтобы в дальнейшем студентам легче было усвоить материал.

Чтобы получить наибольший эффект при работе с фильмом, необходимо правильно подобрать задания, учитывая все этапы работы: до просмотра, во время просмотра и после просмотра [1, с. 15].

Задания до просмотра фильма должны подготовить и настроить студентов психологически. С этой целью мы используем интервью одгруппников по различным проблемам, затронутым в фильме. Во время выполнения этого задания студенты высказывают свою точку зрения, отвечают на поставленные вопросы, таким образом, психологически готовят себя к просмотру данного фильма. Такую работу можно проводить как в группах, так и в парах. Мозговой штурм также является очень актуальным заданием на данном этапе. Преподаватель, задавая вопрос, может создать проблемную ситуацию, для решения которой потребуются личный опыт студентов. На этом этапе также можно использовать анкеты и таблицы, куда студенты должны внести недостающую информацию [2, с. 87].

Рассмотрим задания, которые можно дать студентам перед просмотром. Студенты должны прослушать отрывок из фильма, где подчеркивается основная проблема или, по мнению преподавателя, используется наиболее важная лексика и т.д. Затем они должны перейти к обсуждению или переводу, при этом высказывая свое мнение.

В данном случае очень важно обратить внимание на лексику. Можно предложить студентам определенные слова или фразы, чтобы лучше им можно было усвоить лексику. Эти слова и фразы подбираются в зависимости от уровня знаний русского языка. Немаловажна самостоятельная работа со словарем с объяснением значения, а также подбор синонимов, антонимов, определение значений слов на русском языке и т.д.

Чтобы облегчить понимание видеоматериала, следует давать задания во время просмотра фильма, например, направленные прослушивание и сбор информации. Студенты должны задавать вопросы и собирать информацию к фильму или к какому-либо эпизоду. Можно предложить таблицу для введения недостающей информации.

Также во время просмотра можно остановить фильм на каком-нибудь эпизоде и предложить угадать, что же будет дальше, обсудить поведение персонажа и т.д. Нет необходимости повторно смотреть фильм или эпизод, так как необязательно понимать каждое слово в фильме. Просмотр фильма – это прежде всего основа для выполнения заданий.

Существует множество заданий, которые можно предложить студентам после просмотра видеоматериала: обсуждение сценария, сравнение персонажей, оценка мнений и т.д. А в заключение можно дать письменное задание: написать краткое содержание фильма. К этому заданию следует подойти креативно. Например, составление рейтинга просмотренных фильмов.

Существуют уже известные всем задания такие как: *согласен или не согласен с высказываниями, расположи абзацы в правильном порядке, соответствует ли содержанию следующие высказывания* и т.д.

Можно предложить множество заданий по просмотренным фильмам. Это может быть и круглый стол, и ролевые игры, и изменение эпизода фильма.

• Для подбора определенного фильма, а также составления к нему заданий требуется немало времени. Фильм должен соответствовать уровню знаний студентов, а также иметь познавательный характер [3, с. 11].

Использование видео на продвинутом этапе дает наибольший эффект. У студентов уже есть определенный лексический и грамматический запас знаний, и они умеют работать самостоятельно.

На занятиях русского языка как иностранного можно использовать различные видеоматериалы: короткометражные фильмы, мультипликационные фильмы «*Аленький цветочек*», «*Снежная королева*», а также мультфильмы Диснея «*Король лев*», «*Алиса в стране чудес*» и т.д., художественные и документальные фильмы, интервью с различными знаменитостями, политиками, интересные фрагменты новостей и телепередач, а также рекламные ролики [4, с. 334].

Оптимальная продолжительность видеоматериала не должна превышать 15 минут, так как длительный просмотр приводит к пассивности студентов.

Следует учитывать следующие условия, позволяющие эффективно использовать тот или иной видеоматериал:

1. Съемка:
 - качество изображения и четкость звука;
 - четкая видимость мимики персонажей;
 - показ крупным планом говорящего в той или иной ситуации.
2. Сюжет:
 - прослеживание четкой связи между сюжетом и содержанием диалогов в сценах.
3. Речь персонажей:
 - необходимо, чтобы речь прослушивалась ясно, не было посторонних шумов;
 - речь не должна быть быстрой, желательно, чтобы была четкой.
4. Язык:
 - соответствие языка, употребляемого в видеофильме, требованиям и нормам литературного языка;
 - текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями и незнакомыми жестами;
 - употребление новых слов, фраз и фразеологизмов в умеренном количестве.
5. Длительность сюжета:
 - продолжительность фильма не должна превышать 10-15 минут;
 - разделение фильма на смысловые отрезки, имеющие законченный сюжет.
6. Содержание видеоматериала:
 - соответствие данного фильма уровню знаний студента;
 - поэтапный показ фильма.

Этапы работы с видеоматериалами.

Подготовительный этап

Цель:

мотивация студента;

подготовка к выполнению задания;

снятие возможных сложностей восприятия текста.

- Преподаватель сообщает название фильма. По этому названию студент должен определить содержание фильма и дальнейший ход событий, привести высказывания известных людей, которые могут соответствовать содержанию фильма.
- До просмотра данного фильма преподавателю необходимо рассказать кратко содержание. Далее он обращает внимание студентов на вопросы, на которые они должны ответить позже, а также на задания касательно определения последовательности и поведения персонажей и т.д. [5, с. 188].
- Чтобы снять языковые трудности, а также трудности понимания содержания данного фильма, преподавателю необходимо заранее ознакомить студентов с новыми словами и предложениями, которые используются в данном фильме, а также сделать анализ грамматических структур и фразеологических единиц.

Просмотр

Цель:

обеспечение понимания содержания фильма;

развитие языковой компетенции студента с учетом его реальных возможностей.

Задания, выполняемые на этапе просмотра:

- Задания на восстановление текста (заполнение пропущенных слов или словосочетаний в тексте во время просмотра), лексико-грамматические упражнения, задания на указание верных и неверных утверждений; выбор одного правильного варианта из нескольких предложенных.
- Составить маленький конспект по ходу фильма, который будет использован для выполнения заданий на последемонстрационном этапе.
- Проверить предсказанный студентами сюжет, который был сделан ими до просмотра видеофильма.
- Работа с отдельными частями. При паузе и разбивке фильма на части, студенты имеют возможность хорошо понять детали сюжета, а также озаглавить тот или иной эпизод, дать прогноз дальнейшего хода развития событий, задать различные вопросы: «Кто сказал?», «Что делали персонажи?», «Где происходило действие фильма?» и т.д. Преподаватель также может предложить пересказать какую-либо видеочасть или провести дискуссию на ее основе.

Последемонстрационный этап

Цель:

при использовании видеоматериала акцентировать внимание на коммуникативные навыки и умения студента.

Задания, предлагаемые преподавателем:

- Проверить задания, выполненные студентами, а также обратить внимание на понимание сути фильма и использованных в нем языковых и речевых средств.
- Обсуждение. Студенты могут описать место действия, дать характеристику главным героям видеофильма, организовать дискуссию, а также анализировать происходящее на экране [6, с. 348].
- Ролевая игра. Распределить между студентами роли, в основе которой сюжет или ситуация видеофильма.

Творческий этап

Цель этапа:

развить у студентов устную или письменную речь.

• Прочитать и обсудить статьи из газет или журналов, отрывки из книг и т.д. касательно темы видеофильма. Можно также поработать над исследовательскими проектами.

• Письменная работа. После просмотра фильма, можно написать письмо, составить диалоги на тему фильма.

• Исследовательская работа. Эта работа основана на поиске дополнительной информации относительно **темы фильма**, а также подготовке презентации. Например, найти биографию известного человека, о котором шла речь в видеофильме, поискать интересные факты из интернета по данной теме и т.д. [7. с. 79].

Таким образом, применение видео на занятиях русского языка как иностранного является крайне важным. Такие уроки повышают мотивацию студентов, погружая их в русскоязычную среду.

Список литературы:

1. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS&VIEWS. – 2016. – №8. – 15 с.
2. Белоглазова О.Ю. Современные технологии реализации лингвокраеведческого потенциала в практике обучения русскому языку как иностранному // Университетские чтения. – Пятигорск, 2015. – С. 456 – 461.
3. Каменецкая Н.П., Смирнов И.Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. – 2006. – №6. – С. 11 – 19.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. – 5-е стер. изд. – М.: Академия ИЦ, 2008. – 334 с.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2015. – 188 с.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия ИЦ, 2014. – 348 с.
7. Ганжара И.В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе // Иностранные языки в РГГУ. – 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21> (Дата доступа: 29.04.2020).

Гасанова Ирада Чингиз гызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет,
г. Баку, Республика Азербайджан,
e-mail: irada-q7@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость использования современных информационных инноваций в процессе преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе. Использование компьютерных программ на занятиях русского языка как иностранного способствует повышению мотивации студентов к изучаемому языку, активизирует самостоятельную деятельность обучающихся. Благодаря применению компьютерных технологий повышается эффективность процесса обучения.

Ключевые слова: русский язык, иностранный язык, информационные инновации, процесс обучения, компьютеризация образования, компьютерные программы, инновационные методы.

Hasanova Irada Chingiz,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Azerbaijan State University of Economics (UNEC),
Baku, Republic of Azerbaijan

INFORMATION INNOVATIONS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the need to use modern information innovations in the process of teaching Russian as a foreign language in a non-language university. The use of computer programs in classes of the Russian language as a foreign language contributes to increasing the motivation of students to study the language, activates the independent activities of students. The use of computer technology increases the efficiency of the learning process.

Key words: Russian language, foreign language, information innovations, learning process, computerization of education, computer programs, innovative methods.

В современном обществе внедрение в жизнь информационных инноваций, развитие компьютерных технологий позволило достичь необычайных высот везде, в том числе и в системе образования.

Что такое компьютеризация образования? Это пошаговая смена традиционных методов обучения, которые в настоящее время не отвечают современным требованиям подготовки будущих специалистов, инновационными – информационно-коммуникативными – методами обучения.

Внедрение компьютеров в процесс обучения открывает новые грани и возможности в практическом применении новых форм обучения, способствует совершенствованию учебного процесса. Компьютерная техника создаёт все предпосылки для индивидуализации учебной деятельности, способствует раскрытию более широких возможностей для творческого поиска, позволяет отойти от принятых традиционных форм обучения и наполняет учебный процесс новым содержанием.

Наличие существенной технологической базы служит подспорьем для успешной реализации педагогических целей. При изучении иностранных языков также предусмотрено выполнение ряда практических заданий. В этом случае технические средства также позволяют улучшить качество учебного процесса.

Во-первых, к компьютерам прибегают на практических занятиях для выполнения различного рода упражнений.

Во-вторых, выполнение упражнений на компьютере позволяет освободить обучаемого от скучной и однообразной работы и в значительной степени сэкономить учебное время.

В-третьих, упрощается процесс освоения новой темы.

Итак, использование компьютеров на занятиях русского языка как иностранного в неязыковом вузе представляется целесообразным. Особенно хочется отметить роль компьютера при проверке знаний обучаемых [1, с. 54]. При обучении иностранных студентов, а также тех, кто изучает русский язык как иностранный, возможно применение линейных и разветвленных программ. Рассмотрим, насколько целесообразно использовать эти программы в образовательном процессе обучения языку. Учитывая то, что на сегодняшний день компьютер

– это самое усовершенствованное электронное средство, то и применять его следует при выполнении более сложных заданий, т.е. в период завершения конечных целей обучения.

Линейные программы при обучении студентов национальной аудитории, а также иностранцев используются лишь на элементарном уровне для закрепления изученной темы и контроля знаний. Линейные программы можно внедрять посредством несложных технических средств.

При применении разветвленной программы обучаемый в зависимости от степени владения багажом знаний может самостоятельно переключаться с одного типа заданий на другой, сменяя простые упражнения на сложные, и наоборот. Таким образом, наиболее подготовленные студенты могут изучать дидактический материал, предназначенный для «сильных» студентов, а те студенты, которые владеют языком не на должном уровне, могут изучать материал, предназначенный для «слабых» студентов.

С точки зрения технологии обучения русскому языку, обучающие программы по русскому языку можно разделить на следующие виды: грамматические, то есть те, которые нацелены на изучение русской грамматики (например, формы рода, числа и падежа имен существительных, видовые и временные формы глагола и т.д.); лексические, программы для проведения лексической работы (например, подобрать синонимы, антонимы, омонимы, однокоренные слова и т.д.). К лексическим программам относятся также программы, нацеленные на изучение учебного материала лингвострановедческого характера. С помощью этих программ обучаемый получает информацию о страноведении; программы по правописанию, пунктуации, способствующие выработке орфографических умений у студентов. При обучении студентов русскому языку как иностранному высокоэффективно применяются коммуникативные, фонетические программы. Но эти программы обычно используют в совместной работе компьютера с речевым синтезатором. Так как в современной методике преподавания русского комплексный подход является одним из ведущих, то вышеуказанные виды обучающих программ должны быть в комплексе.

Прежде чем перейти к анализу компьютерных программ для более высокого уровня, нужно отметить, что на данном этапе обучения у обучаемых наблюдается формирование высокого уровня коммуникативной компетенции, позволяющего студенту свободно удовлетворять потребности в широком круге ситуаций культурной, учебной и профессиональной сфер общения, читать художественную и специальную литературу на языке оригинала. Отличительной чертой продвинутого этапа является то, что основной акцент делается на развитии учебно-профессиональной речи. На данном этапе происходит закрепление и увеличение лексического и грамматического минимума, приобретенного студентами на предыдущих этапах.

Следует отметить, что в отличие от предыдущих (элементарный и средний) этапов, на продвинутом этапе материал подается иначе, т.е. большее внимание уделяется не только лексической работе с нахождением и подбором синонимов и антонимов, но и проводится словообразовательный анализ слов, рассматриваются лексические значения слов.

Первостепенное значение приобретают упражнения, направленные на развитие речи. Например: составьте короткие предложения, используя данные существительные; используя изученные слова и словосочетания, составьте по иллюстрациям: а) диалог; б) небольшой рассказ; составьте и разыграйте диалоги по следующим ситуациям и т.п.

Разрабатывая программу для элементарного уровня, автор программы из всей базы данных выбирает исключительно только те модули, которые приемлемы для данного этапа обучения. При составлении программы для продвинутого этапа, разработчики берут на вооружение всю базу данных, используя как простые, так и сложные модули. При таком подходе у обучаемых появляется возможность пользоваться учебным материалом любой сложности и предназначенным для любого этапа обучения. Допустим, какая-либо тема оказалась сложной или непонятой студентом на конкретном этапе. Данная программа позволяет обучаемому

повторить и закрепить знания, выбрав модуль, предусмотренный для более низкого уровня. Таким образом, применение единой базы языковых данных индивидуализирует процесс обучения. В структуре программированного обучения большое значение придается упражнениям, способствующим развитию зрительного, слухового восприятий. Поэтому целесообразно вводить в процесс обучения упражнения типа: игра в «ассоциации»; дополните недостающие фрагменты изображения; назовите предмет по их контурам и т.д. [2, с. 15].

Компьютеризацию необходимо внедрять на всех уровнях процесса обучения: при проверке домашнего задания, при объяснении новой темы, при закреплении изученной темы, при выполнении разнообразных лексических и грамматических заданий, на этапе обобщения и повторения.

При проведении интерактивной работы со студентами для повышения мотивации и интереса к изучаемому языку необходимо в процессе обучения исходить из связи этого предмета с жизнью, с практикой.

В организации процесса обучения студентов важен индивидуальный подход. Задача преподавателя – организовать контроль над работой каждого студента в отдельности и вовремя помочь ему в случае трудности. Сильные, хорошо подготовленные студенты, с легкостью справляющиеся с выполнением предложенных заданий, могут получить дополнительные задания, способствующие расширению и углублению их знаний. Студенты с неустойчивым вниманием требуют особого подхода к себе со стороны преподавателя в процессе самостоятельной работы; их необходимо держать в поле зрения, предупреждать возможные ошибки, делать дополнительные указания. Студенты, имеющие пробелы в знаниях, нуждаются в дополнительных занятиях с ними [3, с. 107].

Опыт показал, что без учета указанных нами принципов невозможна правильная организация интерактивной работы студентов при изучении русского языка как иностранного.

Одним из путей достижения этой цели является правильно организованная работа с компьютером. Если не ставить перед студентами логических заданий, то содержание нового материала они часто заучивают механически, обычно путем чтения. При этом работает главным образом память. Студенты недостаточно владеют операциями, как деление текста на относительно законченные части, выделение основной мысли, осознание последовательности и связи между отдельными предложениями, не умеют сравнивать, находить черты сходства и различия. Их надо учить этому. Постепенно, ставя перед студентами различные задания, преподаватель воспитывает навыки умственной деятельности, помогает овладевать приемами рационального и сознательного усвоения материала, готовит их, таким образом, к самостоятельной работе.

Современная модель урока с использованием компьютерных и обучающих программ и инновационных методов отличается от традиционного урока ролью обучаемого и обучающего. На уроках с применением информационных и компьютерных технологии преподаватель направляет обучаемых на самостоятельный поиск знаний, тем самым активизируя их деятельность.

Использование компьютерных программ на занятиях русского языка как иностранного способствует повышению мотивации студентов к изучаемому языку, так как современные технологии позволяют разнообразить урок, сделать его динамичным [4, с. 137].

Благодаря компьютерному применению повышается эффективность процесса обучения:

- экономия времени при выполнении и проверке знаний;
- большой объем тренировочных упражнений;
- высокий темп работы обучаемых;
- возможность определения уровневой дифференциации обучения;
- обучаемый становится субъектом обучения, ибо программа требует от него активного управления;

Введение модели компьютеризации в учебный процесс предполагает наличие следующих педагогических условий:

- технологическое: программно-методическое оснащение при компьютерном обучении русскому языку как иностранному благоприятствует когнитивной активности студентов;
- техническое: все учебные аудитории, предназначенные для занятий по русскому языку, должны быть оборудованы современными персональными компьютерами;
- кадровое: при составлении компьютерных обучающих программ разработчики должны учитывать начальный уровень компьютерных навыков обучающего и обучаемого.

Список литературы:

1. Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.
2. Ильясов И.И., Рябова Т.В. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку: сб. ст. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 5 – 26.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М., 2008. – 176 с.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

Грудок-Костюшко Марина Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры украиноведения,
Национальный университет «Одесская морская академия»,
г. Одесса, Украина,
e-mail: gk.marinna@gmail.com

Иванова Наталия Георгиевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных
языков гуманитарных факультетов,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова,
г. Одесса, Украина,
e-mail: nat-iva@ukr.net

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Аннотация. Совершенствование качества и содержания высшего образования в Украине является приоритетным направлением в модернизации образовательной системы. Повышение качества образования связано с созданием цифровой образовательной среды, способной обеспечить решение различных задач в учебном процессе. Использование электронного контента, создание гибких моделей учебного процесса, трансформация роли педагога – основные проблемы, без решения которых невозможно функционирование онлайн-обучения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, онлайн-обучение, онлайн и офлайн-контент, тьютор.

Grudok-Kostyushko Marina Alexandrovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of Ukrainian Studies,
National University of Odessa Maritime Academy,
Odessa, Ukraine

Ivanova Nataliia Gueorguievna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties,
Odessa National University named after I.I. Mechnikov,
Odessa, Ukraine

ONLINE LEARNING AS A NEW TECHNOLOGY IN LANGUAGE LEARNING EDUCATIONAL PROCESS IN THE UKRAINIAN UNIVERSITIES

Abstract. Improvement of quality and content of higher education in Ukraine is a priority direction in modernization of educational system. Improving the quality of education is connected with the creation of digital educational environment capable of providing solutions to various tasks in the educational process. The use of electronic content, the creation of flexible models of the educational process, the transformation of the role of a teacher are the main problems without which the functioning of online learning is impossible.

Key words: digital educational environment, online learning, online and offline content, tutor.

Приоритетным направлением реформирования системы высшего образования в Украине на современном этапе является создание цифровой образовательной среды, способствующей повышению качества образования. Образовательная среда подобного типа имеет ряд преимуществ перед традиционной образовательной средой, а именно: мобильность, интерактивность, использование современного контента, возможность обучения в привычной для студента обстановке [1].

Неоспоримым преимуществом является то, что функционирование цифровой образовательной среды возможно как в синхронном режиме, предполагающем проведение дистанционных занятий в реальном времени и одновременное присутствие (обучаемых и обучающего), так и в асинхронном режиме, обеспечивающем проведение онлайн-занятий в условном масштабе времени в зависимости от выбора каждого (обучаемого и/или обучающего). Действительно, флексибельность обучения и рабочей нагрузки является важным источником мотивации как обучаемого, так и обучающего.

Создание подобной виртуальной среды позволяет повысить результативность и мотивированность студентов в изучении иностранных языков. Студенты становятся активными творческими субъектами в учебном процессе, самостоятельно создающими продукты речевой деятельности.

В развитии этого направления сделаны значительные шаги. На платформе «Цифровое образование», недавно созданной в Украине [2], предложены образовательные сериалы, формирующие базовые цифровые навыки, повышающие цифровую грамотность учителей и родителей, онлайн-сервисы и онлайн-проекты.

Структурными компонентами цифровой образовательной среды являются онлайн и офлайн-контент, а именно обеспечение участников образовательного процесса электронными образовательными ресурсами, электронными учебниками и словарями, поддержка и развитие форм информационного взаимодействия обучающихся с преподавателем и друг с

другом, создание персонального «электронного» управления собственной учебной деятельностью.

В настоящее время созданы открытые онлайн-платформы для доступа к информационным ресурсам, для прохождения тестирования. На страницах учебной платформы можно не только найти нужную информацию, но и стать активным исследователем проблемы. Известный продукт в этом сегменте Wikipedia.

Социальные сети позволили педагогам и студентам создать интернет-сообщества, в которых возможно публиковать учебники, задания для самоконтроля, создавать и постоянно пополнять терминологические словари. Работа в цифровой среде способствует формированию у студентов информационной компетентности, что повышает их конкурентоспособность в профессиональной среде.

Одной из проблем является подготовка преподавателей вузов к работе в условиях онлайн-обучения. Создание методических материалов, их организация по фрагментационному типу – трудоёмкий процесс, требующий времени, специальных знаний и умений создавать онлайн-среду для обучения студентов. На первом этапе необходима организация библиотеки необходимых для обучения онлайн-ресурсов, размещение электронных учебных пособий и словарей, тестовых заданий для самоконтроля и тематического контроля. Работа с аудиторией в режиме реального времени предполагает создание канала эффективной обратной связи со студентами – Feedback. Доступ к электронным учебным материалам осуществляется через платформу, на которой работает вуз. После прохождения регистрации и получения статуса «зарегистрированный пользователь» студент получает возможность работать с учебными материалами, размещенными во внутренней сети университета. В качестве канала связи «преподаватель (тьютор) – студент» используется электронная почта или веб-сервис для мгновенного обмена сообщениями: WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Skype.

В связи с интеграцией цифровых технологий в дистанционное обучение меняются и требования к преподавателю и к тьютору, т.е. речь идет о комплексном преобразовании методики преподавания иностранных языков в цифровой образовательной среде. Подчеркнув несомненную актуальность онлайн-курсов и оценивая сложность их создания, например, в «Коллективном договоре между Монреальским университетом и профсоюзом преподавателей Монреальского университета (2017-2021)» устанавливается значительное вознаграждение за создание дистанционных курсов (объемом 3 кредита) [3].

Значительный интерес представляет исследование Мари Мишолэ (Marie Micholet), в котором рассматривается вопрос о необходимости внедрения онлайн-тьютора «tuteur en ligne» при проведении дистанционного университетского образования, являющегося медиатором между студентами, преподавателями и университетом и обладающим определенными когнитивными, социоэмоциональными, организационными, мотивационными и метакогнитивными навыками, связанными с дистанционным обучением [4].

Особо отмечается, что использование цифровой среды меняет соотношение времени преподавательской и тьюторской активности и его профессиональной организации [4, с. 58].

Расписание занятий в университете в настоящее время не является строгим учебным расписанием современных студентов, использующих социальные сети, электронную почту и др., и, соответственно, не может быть признано адекватно отражающим учебную нагрузку преподавателя / тьютора, поскольку увеличивается, по терминологии Уолдера [5], «время безотказной работы преподавателя», обязанного ответить своим ученикам, ожидающим незамедлительного (по нашему опыту, практически мгновенного!) ответа.

Вслед за Уолдером мы признаем факт диверсификации, денсификации и трансформации учебной профессиональной университетской нагрузки как преподавателя, так и тьютора [5].

В. Кухаренко, анализируя роль команды тьюторов в учебном процессе, отмечает, что «один из тьюторов играет роль куратора, второй может заниматься интеграцией блогов слушателей курсов, третий – акцентировать свою работу на помощи новичкам, при этом в ходе курса роли могут меняться» [6].

Еженедельные затраты времени на организацию учебного процесса, по мнению Д. Сименса, при общих затратах на курс 75 часов предполагают как ежедневное сопровождение студента (в течение трех-пяти часов в неделю), чтение личных сообщений в группах, форуме (не менее пяти-семи часов в неделю), ближайшее учебное прогнозирование (до двух часов), проведение вебинаров (более 3 часов); развернутые ответы на электронные письма (от двух до пяти часов в неделю), так и оформление отчетной документации (не менее одного часа на документ) [6]. Исходя из нашего опыта, приходим к выводу, что при преподавании иностранного языка значительно трансформируются затраты на переписку по мейлу (не менее двух часов на одного студента), на виртуальное групповое общение (не менее пяти часов на группу студентов).

Дополнительно фиксируются затраты на организацию курса (создание чатов-танDEMов (в вайбере, телеграме и др. мессенджерах), планирование различных моделей учебного взаимодействия, создание и корректировка учебных программ, формирование и наполнение сайта и/или блога и/или портала), которые составляют около десяти-пятнадцати часов в неделю. Кроме того, не следует не учитывать перманентную необходимость существенной модификации одного или нескольких компонентов дистанционных курсов. Также отметим, что разработка онлайн-курса занимает намного больше времени; однако для его проведения иногда требуется немного меньше традиционно принятого учебного времени, поскольку часть наполнения курса передается фрагментационно и асинхронно.

Несколько расширяя мнение Жана Путра [7], мы приходим к выводу о том, что современное онлайн-образование является не субститутутом традиционного образования, а его эффективным виртуальным дериватом.

Основным направлением для дальнейшего исследования вопросов создания и функционирования цифровой среды является имплементация опыта онлайн-обучения ведущих университетов Германии и Франции в образовательную систему Украины.

Список литературы:

1. Грудок-Костюшко М.А., Иванова Н.Г., Пахалкова-Соич Т.В. Онлайн и офлайн обучение русскому языку как иностранному // Материалы II Международной научно-методической конференции «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении». – Харьков: ХНУРЭ, 2015. – С. 116 – 118.
2. Національна онлайн-платформа з цифрової грамотності [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://osvita.diia.g>
3. Convention collective intervenue entre l'Université de Montréal et le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCCUM / FNEEQ - CSN) 2017 – 2021. – 157 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rh.umontreal.ca/fileadmin/ressourcesshumaines/documents/conventions_et_ententes/Convention_collective_SCCCUM.pdf.
4. Micholet Marie. Un tutorat transversal à distance et en ligne pour l'université. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02019880/document>
5. Walder A.M. Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine? Distances et médiations des savoirs. 16. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: : <http://journals.openedition.org/dms/1605>
6. Кухаренко В.Н. Массовый открытый дистанционный курс // Портал электронного обучения E-learning-by 29.10.11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-learning.by/Article/Massovyj-otkrytyj-distancionnyj-kurs/ELearning.html>.

7. Jean Poitras. Enseignement en ligne: comment les professeurs peuvent-ils y trouver leur compte? – 2016. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://biblos.hec.ca/biblio/lecons/Cahier_LI_Jean_Poitras.pdf

Дариева Сабира Сериковна,
магистрант кафедры методики иноязычного образования,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков им. Абылай хана,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: darieva-97@mail.ru

Жумабекова Галия Баискановна,
канд. пед. наук, доцент кафедры методики иноязычного образования,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков им. Абылай хана,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: darieva-97@mail.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья представляет исследовательскую компетенцию преподавателя иностранного языка как одну из наиболее важных компетенций педагога. Учитывая тот факт, что сегодняшняя парадигма образования ставит в центре учебного процесса самих студентов, их потребности, особенности и таланты и их развитие, необходимость овладения преподавателем исследовательской компетенцией очевидна.

Обобщены проблемы, связанные с формированием исследовательской компетенции обучающихся. Раскрываются такие компоненты исследовательской деятельности, как исследовательские умения и научно-исследовательские задачи.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, научные тексты, исследовательская деятельность, исследовательские способности, специалист, научно-исследовательская работа.

Dariyeva Sabira Serikovna,
Master student of the Department of
Methodology of Foreign Language Education,
Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Zhumabekova Galiya Baiskanovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor of the Department of
Methodology of Foreign Language Education,
Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract. This article presents the research competence of the teacher of foreign language as one of the most important competencies of the teacher. Given the fact that the current educational paradigm puts the students themselves at the center of the educational process, their needs,

characteristics and talents and their development, the need for the teacher to master research competence is obvious.

The problems associated with the formation of research competence of students are summarized. Such components of research activity as research skills and research tasks are revealed.

Key words: competence, research competence, scientific texts, research activity, research abilities, specialist, research work.

Важнейшая цель современного профессионального образования – дать будущему специалисту определенный комплекс знаний и умений, создать у обучающегося установку на самообучение и самоорганизацию, на непрерывное расширение и углубление знаний и умений, что является ключевым для продолжения учебы в течение всей жизни.

Воспитание творчески думающих специалистов возможно через привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Специалист, обладающий исследовательской компетенцией, умеет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами [1]. Каждая новая работа должна отличаться от предыдущей возрастающей степенью трудности и объемом. Одни работы содержат лишь обзор и критическую оценку имеющихся научных трудов, другие являются результатом исследовательской деятельности студентов. Все эти виды работ помогают студентам: овладеть современными методами поиска, обработки и использования информации, освоить некоторые методы научно-исследовательской деятельности, определиться в своей педагогической позиции, приобрести умение отстаивать и защищать её, что, в конечном счете, помогает развить у будущих специалистов способностей к творческому отношению к своей профессии.

Обращение к проблеме формирования исследовательской компетенции у студентов в процессе профессиональной подготовки связано с требованиями современного общества к педагогу как профессионально компетентному специалисту, «способному творчески мыслить», «находить нестандартные решения», «проявлять инициативу», готовому обучать учащихся самостоятельному поиску информации, проектной и исследовательской деятельности.

Доктор психологических наук, профессор И.А. Зимняя указывает, что в последнее десятилетие происходит резкая переориентация результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающегося [2].

«Компетенция», «компетентность» – актуальные и часто обсуждаемые в педагогике понятия. Под компетенцией, следуя словарям, нужно понимать определенный перечень вопросов, в которых человек обладает большими по сравнению с другими знаниями, умениями, опытом действий, авторитетностью. Понятие «компетентность» шире понятий «знания, умения и навыки», оно включает их в себя. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетенция и компетентность отражают целостность и интегральную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте. Таким образом, компетентность – интегральная характеристика личности, определяющая ее способности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной программой ценностей.

Содержание исследовательской компетенции учителя настоятельно требует изменения методики, технологии педагогического образования. Речь идет об обучении новому видению, новой манере научного мышления, ведущими показателями которого выступают дискретность, непрерывность, статичность, синтетичность. Для научного мышления свойственны также системность, динамизм, проблемность, категориальность, рефлексивность,

доказательность, прогностичность, проективность, поисковость, креативность и др. Данные особенности мышления, на наш взгляд, являются важными показателями качества исследовательской компетенции учителя.

При моделировании процесса формирования исследовательской компетенции объектом изучения становится сам процесс формирования исследовательской компетенции. Модель в этом случае рассматривается как некоторый идеал, аналог работы педагога и учащихся, направленный на решение интегративных задач в работе с научными текстами, способствующего формированию исследовательской компетенции будущих учителей.

Итак, *компетенция* – это знания в действии, она может быть стандартизирована, востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности.

Исследовательская компетенция педагога является составной частью профессиональной компетентности и обеспечивает ее эффективность.

Таким образом, основываясь на собственной позиции, под понятием «исследовательская компетенция» мы понимаем:

- в широком смысле, это комплекс характеристик личности, обеспечивающих основу для успешного выполнения исследовательской деятельности;
- в узком понимании, применимом к теме нашей работы, исследовательская компетенция будущего учителя – это комплекс личностных образований студента, включающих обладание им базисными знаниями о методологии исследования и индивидуальным стилем исследовательской деятельности, его личное ценностное отношение к ней и готовность к трансферу сформированной исследовательской компетенции в будущую профессиональную деятельность.

Исследовательская компетенция педагога – это характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. В отечественной системе образования принят перечень ключевых компонентов исследовательской компетенции, исходя из модели деятельности А. Леонтьева [3], выделяется четыре их группы: *когнитивный, мотивационный, ориентировочный, операционный*.

Когнитивный компонент рассматривается как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека.

Ориентировочный компонент – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Операционный или технологический или компонент исследовательской компетентности – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности.

Лобова Г.Н. считает, что учебно-исследовательская компетенция студентов 4-го, выпускного, курса должна предполагать умение студента формулировать задачу, предварительно проанализировать имеющуюся информацию, условия, методы, умение планировать педагогический эксперимент [4]. А также научно-исследовательская компетенция предполагает активную деятельность студентов, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, которая завершается самостоятельным решением студентами задач, уже разработанных в науке. Сформированность учебно-исследовательской компетенции является необходимым базисом для развития научно-исследователь-

ской компетенции. Будущий учитель иностранного языка может считаться компетентным, если по окончании обучения он готов использовать сформированные компетенции для осуществления:

- педагогической деятельности;
- проектной деятельности;
- исследовательской деятельности;
- культурно-просветительской деятельности [5].

В заключение следует отметить, что для эффективного воспитания исследователя в рамках университета необходимо, во-первых, как можно раньше и по возможности часто ставить студента в условия исследовательского поиска, начиная со сбора библиографии по предложенной проблеме, так как именно этот первый шаг во многом предопределяет успешность проекта в будущем. Помня о важности первичного погружения в научно-исследовательскую деятельность, преподаватель-наставник должен постоянно контролировать и направлять начинающего исследователя, оставляя ему при этом простор для самостоятельного принятия решения.

Список литературы:

1. Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. – Алматы, 2014. – 208 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. Монография. – М., 2002. – 196 с.
5. Комарова Ю.А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Выпуск 11 (68). – СПб., 2008. – С. 69 – 77.

Досмаханова Райкул Амандыковна,
канд. филол. наук, доцент кафедры языковых знаний,
Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: dosmakhanova@mail.ru

Ажиев Канат Омирзакович,
канд. филол. наук, доцент кафедры языковых знаний,
Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: azhievk@mail.ru

«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КАЗАХСКИЙ/ РУССКИЙ ЯЗЫК» В НЕПРЕРЫВНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье отмечается, что накоплен определенный научно-методический опыт проведения дисциплины «Профессиональный казахский/ русский язык», которая была базовой и относилась к обязательному компоненту. Указывается, что в настоящее время «Профессиональный казахский/ русский язык» - вузовский компонент, поэтому некоторые не-

языковые университеты не включили его в рабочий учебный план. На примере конкретного опыта утверждается необходимость обновления содержания и изучения дисциплины «Профессиональный казахский/ русский язык». В заключение делается вывод о важной роли «Профессионального казахского/ русского языка» в непрерывной профессионально-ориентированной языковой подготовке студентов технического вуза.

Ключевые слова: профессиональный казахский/ русский язык, языковая подготовка, вузовский компонент, технический текст.

Dosmakhanova Raikul Amandykovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Azhiev Kanat Omirzakovich,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications,
Almaty, Republic of Kazakhstan

THE DISCIPLINE “PROFESSIONAL KAZAKH/ RUSSIAN LANGUAGE” IN CONTINUOUS LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE ENGINEERS

Abstract. The article notes that scientific and methodological experience of conducting discipline “Professional Kazakh/ Russian language” has been accumulated at the Kazakhstani universities. This course was considered as a basic one and included into the mandatory component. It is indicated that currently “Professional Kazakh/ Russian” is an elective component, so some technical universities have not included it in their curricula. The need to update the content of that discipline is discussed here on the basis of the authors’ own experience. In conclusion, the authors conclude that Professional Kazakh/ Russian language plays an important part in continuous language training of future engineers.

Key words: professional Kazakh/ Russian language, language training, elective component, technical text.

Известно, что в настоящее время в системе высшего образования Казахстана особое внимание уделяется проблеме языковой подготовки студентов. Сегодня на рынке труда востребован специалист, который имеет полиязычную профессионально-ориентированную компетенцию, дающую возможность личностного развития в условиях изменяющейся профессиональной среды. В связи с этим одним из приоритетных направлений учебного процесса в технических университетах страны является профессионально ориентированное обучение казахскому/ русскому языку. До недавнего времени в неязыковых вузах после освоения на первом курсе общеобразовательной дисциплины «Казахский/ русский язык» студенты изучали «Профессиональный казахский/ русский язык» как базовую дисциплину, относящуюся к обязательному компоненту. До сегодняшнего дня накоплен определенный научно-методический опыт организации и проведения данной дисциплины: разработаны типовые учебные программы, изданы учебные пособия, опубликованы научные статьи по проблемам профессионально-языковой подготовки студентов.

Однако с прошлого учебного года «Профессиональный казахский/ русский язык» стал вузовским компонентом. В связи с этим некоторые неязыковые университеты не включили его в рабочий учебный план. Несомненно, дисциплина «Профессиональный казахский/ русский язык» не дублирует общеобразовательный курс казахского/ русского языка и имеет важную

роль в языковой подготовке будущих специалистов. Процесс изучения названной дисциплины опирался на принцип, четко сформулированный Е.В. Пиневиным: «Основная отличительная черта нефилологического профиля обучения – подход к изучению русского языка как к средству овладения избранной специальностью» [1, с. 1]. Языковая подготовка обучающегося предполагает не столько освоение определенной системы знаний лингвистического содержания, сколько формирование языковой личности будущего специалиста, субъекта деловой коммуникации в профессиональной сфере. Поэтому справедливо утверждение, что «при освоении профессионально ориентированного содержания учебных занятий по профессиональному русскому языку студенты погружаются в определенные ситуации будущей профессиональной деятельности. У них возникает дополнительная мотивация – новый интерес к специальности; глубокое осмысление значимости изучения специальных дисциплин (обязательных и элективных модулей); серьезное отношение к учебе как к повседневному и кропотливому труду; ценностное приобретение профессионально-коммуникативной компетенции; дальнейшее интеллектуальное развитие путем самостоятельной работы (самообразование)» [2, с. 92].

В Алматинском университете энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева изучаются «Профессиональный русский язык (в группах с казахским языком обучения) и «Профессиональный казахский язык» (в группах с русским языком обучения). Рабочая учебная программа дисциплины вузовского компонента «Профессиональный казахский/ русский язык» пересмотрена и составлена с учетом целей и задач образовательных программ инженерных специальностей, а также с конкретными требованиями, предъявляемыми выпускающими кафедрами и работодателями. В программе четко обозначено направление курса: доминирование тем, связанных с изучением технической терминологии, а также комплекс вопросов профессионального общения и языка специальности в процессе устной и письменной (в том числе электронной) научно-деловой коммуникации. Безусловно, цель рассматриваемой дисциплины – формирование лингвопрофессиональной компетенции обучающихся, интегрирующей общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества специалиста технической отрасли. Не случайно Н. Шульгина утверждает, что «филологическая (гуманитарная) культура сегодня важна для всех и каждого, она во многом определяет гражданское самосознание общества» [3, с. 72]. В настоящее время идея гуманизации и гуманитаризации образования является приоритетной. Поэтому преподаватели современной высшей технической школы осознают необходимость интеграции технического и гуманитарного знания. Последнее положение было взято в основу рабочей программы рассматриваемой дисциплины.

На первых занятиях целесообразно дать глубокое представление о таких понятиях, как «специальность», «профессия», «профессиональный язык». При этом необходимо ознакомить студентов с инженерными специальностями в атласе профессий и тем самым усилить их интерес к будущей профессиональной деятельности. Наряду с познавательной информацией обучающимся прививаются практические навыки продуцирования мотивационного письма о роли инженера в обществе. Далее на протяжении нескольких занятий студенты осваивают язык специальности, который является средством достижения профессионального мастерства. При изучении специальных текстов студенты выполняют комплекс практических заданий: перевод текста, работа с терминологическими словарями, составление глоссариев, анализ терминологической лексики.

Несомненно, для глубокого изучения языка или подязыка специальности необходимо, в первую очередь, понимание содержания технического текста по специальности. В российской и казахстанской лингвистике есть работы о специфике научно-технического, в частности учебно-технического текста. Так, в отечественном языкознании широкое распространение получили труды ученых о проблемах перевода технических текстов. Известно, что до

конца прошлого века обучение в технических вузах республики осуществлялось преимущественно на русском языке. С набором казахских групп стала создаваться учебно-техническая литература на государственном языке, в основном переводная. На казахский язык переводились учебники на русском языке по специальности. Очевидно, казахский учебно-технический текст переживает еще стадию становления. Все эти объективные факторы должны быть учтены при организации занятий по дисциплине «Профессиональный казахский/ русский язык». Преподавателям-языковедам необходимо предлагать студентам аутентичные тексты. Благодаря пониманию таких текстов, обучающиеся смогут овладеть профессиональными коммуникативными навыками, а также совершенствовать знание профессионального казахского/ русского языка. Целесообразно расширить схему «специалист – обучаемый» и рассмотреть учебно-технический текст в системе «специалист – обучающий казахскому/ русскому языку – обучаемый». Очевидно, глубокое понимание специального текста на втором (казахском/ русском) языке – это путь к достижению профессионального успеха.

Особое место в программе обсуждаемой дисциплины занимают темы, связанные с технической документацией. При этом студентам предлагается проектная работа «Изобретение технического прибора будущего». Участники проекта (малые группы) должны самостоятельно составить на двух языках технические документы: описание и характеристика прибора, инструкция по эксплуатации, реклама. Студентам необходимо подготовить презентацию проекта и наглядно продемонстрировать профессиональную речевую культуру. В связи с тем, что одна из важных задач дисциплины – это подготовка будущих инженеров к профессиональной коммуникации в полиязычной среде, в программе предусмотрены темы по воспитанию научно-деловой устной и письменной профессиональной культуры: «Компетенции, необходимые для профессионального общения», «Монологические жанры устной научной речи», «Специфика научной презентации», «Питч-презентации. Сторителлинг». Вместе с тем профессиональная языковая подготовка студентов предполагает освоение тем по академическому письму (написание научных работ: от конспекта до дипломной работы и научной статьи). В реалиях сегодняшнего дня современному специалисту необходимы цифровые компетенции. Поэтому заключительными темами программы являются: «Язык социальных сетей», «Полезные онлайн-сервисы», «Сетевой профессиональный этикет», «Дистанционное профессиональное общение» и т.п. Студентам предусмотрено привитие практических навыков написания заметки в блог, пресс-релиза для сайта, онлайн-комментария.

Таким образом, сегодня перед высшей технической школой стоит задача существенного обновления содержания языковой подготовки выпускников. Дисциплина «Профессиональный казахский/ русский язык» нацелена на создание благоприятных условий для личностного развития обучающихся и способствует формированию профессиональных навыков. Поэтому ее роль в непрерывной профессионально-ориентированной языковой подготовке студентов инженерных специальностей не подлежит сомнению.

Список литературы:

1. Пиневи́ч Е.В. Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе. Гуманитарный вестник. – 2014. – Вып. 4. – С. 1–12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html> (дата обращения: 27.06.2020).
2. Акишева А.Т. Изучение профессионального русского языка как важнейшее средство в овладении избранной специальностью // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 89 - 92 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1931/> (дата обращения: 05.06.2020).
3. Шульгина Н. Культура русского языка в техническом вузе// Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С.72 – 77.

Жанжаксинова Багдат Кадылбековна,
тьютор кафедры английского языка,
Satbayev University,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: sulbakh@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Контекстуализация обучения призвана обеспечить активное участие студентов в разных практиках с учетом их опыта в повседневной жизни, их понимания и использования научных концепций для объяснения явлений окружающего мира, а также установления социальных взаимоотношений с другими людьми. В связи с этим применение контекстно-ориентированного метода обучения профессионально ориентированному иностранному языку в технических вузах представляется максимально эффективным.

Ключевые слова: контекст, коммуникативная методика, коммуникативно-когнитивный подход, внутриязыковая интерференция, дидактические материалы, педагогические принципы.

Zhanzhaxinova Bagdat Kadylbekovna,
tutor of the English Language Department,
Satbayev University,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract. The contextualization of training is designed to ensure the active participation of students in different practices, taking into account their experience in everyday life, their understanding and use of scientific concepts to explain the phenomena of the world, and also to establish social relationships with other people. In this regard, the application of the context based teaching in the ELSP in the technical universities appears to be most effective.

Key words: context, communicative technique, communicative-cognitive approach, interlingual interference in language learning, didactic materials, pedagogical principles.

Проблема выбора наиболее эффективного метода обучения иностранному языку в неязыковых вузах является дискуссионной в научном сообществе, поскольку выбор наиболее оптимальных способов и приемов обучения становится определяющим фактором эффективности образовательного процесса.

Обратим внимание на то, что принцип сознательности составляет основу всех современных методов обучения. При этом каждый метод формирует свое соотношение теории и практики. Однако необходимо учесть следующее: применение только теории без ее подкрепления конкретными фактами функционирования иностранного языка в среде общения студентов неязыковых ВУЗов, также как и ориентир исключительно на практику без ее должного комплексного осмысления не приемлемы при усвоении материала [1, с. 71].

Специалисты считают действенным подходом к обучению иностранному языку в неязыковых вузах коммуникативный подход, подразумевающий развитие способности думать на иностранном языке в условиях реальной жизнедеятельности. При этом коммуникативная направленность обучения подразумевает движение не от правил к их использованию, не от теории к практике, а от развития всех языковых навыков к осознанию законов языка. Преподаватель в рамках этой методики обеспечивает понимание студентами основных принципов

функционирования иностранного языка, формирует навыки его использования в будущей профессии, способствует преодолению ими языкового барьера и развивает умение быстро ориентироваться в ситуации спонтанной речи.

Применение коммуникативной методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе позволяет создать максимальное количество ситуаций живого общения и поощряет стремление обучающихся принять в них участие, применяя при этом профессиональную терминологию по профилю своего обучения. Это способствует желанию студентов высказаться, что обеспечивает взаимодействие не только студентов с преподавателем, но и студентов между собой. В практической деятельности это выглядит следующим образом: преподаватель объясняет применение лексики и грамматических конструкций не на основе сухих правил, а с опорой на различные примеры повседневной жизни, творческие задания и ролевые игры. Центральное место в коммуникативной методике обучения занимают деловые игры, парная работа с партнером, задания на поиск ошибок, что не просто расширяет лексический запас, но и учит мыслить аналитически. Это просто необходимо студентам любых специальностей [2, с. 46]. Преимущества технологии коммуникативной направленности исключает потребность в простом заучивании наизусть грамматических правил; обеспечивает обучение иностранному языку с минимальным применением языка-посредника; позволяет быстро преодолеть языковой барьер; иностранный язык применяется в реальных жизненных ситуациях [3, с. 114].

Функциональная и ситуативная основа ведет к усвоению не только «форм» и «структур» иностранного языка в неязыковых вузах, но и средств выражения конкретных мыслей, отношений, коммуникативных намерений и способствует накоплению речевого опыта. Данная методика учит студентов выражать свои эмоции и мысли посредством применения соответствующих грамматических конструкций.

Коммуникативная цель обучения грамматике иностранного языка дает возможность сформулировать приоритетное требование к объему подлежащего усвоению грамматического материала: он должен быть достаточным для применения языка как средства общения в обозначенных программой пределах и реальным для его усвоения в данных условиях.

В процессе обучения активизируется также работа зрительного и слухового аппарата. Грамматика иностранного языка имеет огромное значение для речедвигательного и моторного анализаторов и вносит существенный вклад в развитие памяти, представлений, воображения студентов всех специальностей. Овладение языком подразумевает запоминание большого количества языковых и речевых единиц, что обеспечивается активной работой памяти [4, с. 92].

Овладение языком в искусственной среде (вне языковой культуры) требует создания вообразимых ситуаций, которые стимулируют общение на изучаемом языке и связано с развитием воображения [5, с. 98].

В коммуникативной методике обучения важно, чтобы методы и приемы обучения иностранному языку основывались на следующих принципах: ситуативность, функциональность, речемыслительная активность, новизна, индивидуальность. Коммуникативно-ориентированные задания для отработки языковых правил вызывают интерес у студентов неязыковых вузов, привлекают к активному участию в их выполнении. В результате выполнения таких заданий у них повышается мотивация к изучению иностранного языка, развиваются способности практических действий с материалом и происходит интеграция грамматических правил в речь. Это способствует более успешному решению учебных задач в неязыковых вузах. Обучение иностранному языку на основе коммуникативной методики может проходить на любом этапе обучения в рамках говорения, аудирования, письма и чтения. Существует много форм контроля усвоения материала, но наиболее эффективным является обратная связь, которая осуществляется в учебной деятельности на каждом занятии, а не только в тестах и при выполнении домашних заданий.

В рамках рационального подхода процесс обучения направлен на формирование единой когнитивной базы в сознании обучающихся и заключается в анализе соотношения структур и структурных элементов нескольких языков, их взаимного влияния, взаимодействия и взаимопроникновения с целью овладения грамматической стороной речи изучаемого языка. Обучение осуществляется на основе следующих принципов рационализации: комплексное сравнительно-сопоставительное изучение языков; учет основных трудностей при изучении иностранного языка, выявленных на основе рационального подхода; рациональная опора на родной язык в процессе изучения иностранного; проблемность при овладении иноязычной грамматикой в процессе организации устного / письменного общения; коммуникативная направленность [6, с.157]. В основе эффективности использования рационального подхода находится также и принцип усиления деятельностного характера обучения, поскольку овладение языковыми средствами иностранного языка должно происходить целенаправленно и плавно переходить во владение речевыми действиями с применением средств, предназначенных для решения конкретных коммуникативных задач в процессе речевого взаимодействия обучающихся [7, с.18].

Следующим перспективным подходом является коммуникативно-когнитивный подход, отличающийся следующими чертами: 1) опорой на принципы коммуникативности и сознательности; 2) выделением грамматики в отдельный аспект обучения; 3) предупреждением внутриязыковой интерференции [8, с. 10].

Принципиально новый подход к обучению иностранному языку предложен Е.Г. Беляевской и Т.Н. Маляр. В данном подходе акцент смещается с изучения языка как системы знаков на «человека говорящего», структуру и содержание его языковой личности, саму ситуацию применения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Целевым ориентиром является моделирование языковой личности, что предполагает не исследование допускаемых ошибок с лингвистических позиций, а анализ причин, ведущих к ним, в условиях, когда они проявляются в речевом поведении обучающихся. При таком подходе можно подключить студентов к иной системе мировидения, которая свойственна изучаемому языку [9, с. 47], сформировать адекватные концепты в их сознании и развить их профессиональную компетенцию.

По определению Е.Г. Беляевской и Т.Н. Маляр, мысленный переход от уровня конкретной языковой формы с определенным смыслом к уровню невербализованного смысла (уровню концептуальных структур) называется уровнем ментальных репрезентаций. Переход на него необходим для осуществления моделирования речевой деятельности человека на иностранном языке. Когда обучающийся мысленно вербализует некий смысл на родном языке и только после этого мысленно переводит созданное высказывание на иностранный язык, мыслительную основу его речевой деятельности на иностранном языке составляет родной язык. В такой ситуации он использует не выражаемые смыслы в коммуникативном процессе, а слова родного языка, что обеспечивает интерференцию, в том числе грамматическую интерференцию [9, с. 49].

В связи с этим преодоление грамматической интерференции нуждается в обеспечении прямого перехода от выражаемого смыслового содержания к вербализации его средствами иностранного языка, от семантического к морфолого-синтаксическому уровню грамматического концепта с учетом специфики коммуникативного уровня. Это позволит сформировать грамматическую компетенцию обучающихся и преодолеть внутриязыковую интерференцию.

Лингвистические предпосылки появления грамматической интерференции можно заранее предсказать посредством теоретического анализа. В сущности на этом основаны тексты учебных пособий по грамматике английского языка. Заметим, что в большинстве пособий представлены отдельные приемы по преодолению грамматической интерференции, однако они не систематизированы [10, с. 26]. Например, предлагается выполнять упражнения на

выбор нужного времени в предложениях между Present Simple и Present Progressive, но комплексные упражнения на выбор правильных времен в рамках всей зоны максимальной интерференции (несоответствия времен в английском и русском языках) не представлены.

Это свидетельствует о необходимости совершенствования дидактических материалов с акцентом на преодоление однотипности упражнений, связанных с грамматической интерференцией, поскольку в них учитываются не все существующие в системе языка оппозиции, которые вызывают затруднения у обучающихся. Это обусловлено отсутствием опоры на системный анализ отрицательного языкового материала, следствием чего становится высокая частотность совершения ошибок [10, с. 28].

Мы полагаем, что с учетом многовекторной внешней политики Казахстана следует придерживаться модели перспективного обучения и заниматься разработкой педагогических условий концептуализации обучающего контекста. С точки зрения перспективного обучения, контекст включает в себя все входные, процессные и выходные аспекты учебной среды, которая создается студентами и преподавателями, обеспечивая тем самым фундаментальную основу не только для обучения студентов, но и для последующей передачи успешных педагогических практик подрастающему поколению. Р. Энгл описывает контексты обучения как динамические социальные реальности, формирующиеся в результате непрерывного взаимодействия субъектов (студентов и преподавателей) в условиях образовательного процесса с использованием имеющихся ресурсов и целей обучения [11, с. 613]. К. Бич утверждал, что педагогам необходимо понимать передачу знаний как «последовательные переходы» с «постоянной взаимосвязью изменений индивидов и окружающего их социального контекста», когда студенты имеют возможность интерактивно влиять на содержание своего обучения в соответствии с контекстом применения полученных знаний [12, с. 112]. Контекст следует понимать как совокупность процессов «активной контекстуализации» осваиваемых знаний самими студентами и их поддержки преподавателями на пути обретения актуальных в будущей профессиональной деятельности и жизни в целом знаний, навыков и умений.

Вовлечение студентов в контекстуализацию собственного обучения способствует формированию у них ответственности за осуществляемый выбор, принятие решений и управление процессом освоения новых знаний [13, с. 4].

Содержательная обратная связь в обучении и действенные способы вовлечения в нее студентов являются механизмом доступа к экспертному мышлению и возможностям повышения производительности труда. Обратная связь как инструмент стимулирования активной контекстуализации нуждается в том, чтобы преподаватели обращали внимание на сроки и качество предоставления ответов студентам, а также учитывали уровень их вовлечения в проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся в образовательном процессе [14, с. 407].

Таким образом, контекстный метод является одним из наиболее эффективных методов обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковых вузах. Определение контекста варьируется в зависимости от позиций разных исследователей. Контекст можно определить, как ситуацию или объем информации, которая обеспечивает основу для широкого использования иностранного языка; как слово или фразу, помещенную в значимую языковую последовательность; как учебную ситуацию, в которой обучающиеся могут получить главный смысл. Язык не может быть приобретен или изучен посредством неконтекстуализированной практики, поскольку требуется обращение к потребностям студентов в изучении языка, а не к механическому обучению. Понимание языка в целом, а не по частям очень важно, этого можно достичь через осмысленные контексты, которые должны обогащать языковую практику. При формировании контекста следует учитывать непосредственное окружение обучающихся и некоторые педагогические принципы при обучении языку, например, переход от известного к неизвестному, от локального к глобальному, от простого к сложному и от конкретного к абстрактному. Кроме того, обучение языку может быть не

только понятным, но и запоминающимся, когда язык контекстуализирован с использованием соответствующих тем для обучающихся.

Список литературы:

1. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учеб. пособие / М. П. Лапчик, И. Г. Семанкин, Е. К. Хеннер. – М.: Академия, 2012. – 624 с.
2. Гальскова Н.Д. Современные методики обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2013. – 192 с.
3. Алексеева А.Ю., Кабушко М.Н. Педагогические методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – Ставрополь: СГПИ, 2015.
4. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 608 с.
5. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 99–111.
6. Игнатова М.Н. Основные принципы преодоления грамматической интерференции в процессе соизучения нескольких языков на основе рационального подхода // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 4. – С. 156–161.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Усенко И.Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб, 2009. – 18 с.
9. Беляевская Е.Г., Маляр Т.Н. Принципы минимизации интерференции родного языка при обучении иностранному языку (концептуальные структуры пространства и времени в английском и русском языках). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 179 с.
10. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26–34.
11. Engle R.A., Nguyen P.D., & Mendelson A. The influence of framing on transfer: Initial evidence from a tutoring experiment // *Instructional Science*. – 39 (5). – 2011. – P. 603–628.
12. Beach K. Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education // *Review of Research in Education*. – 24(1). – 1999. – P. 101–139.
13. Moore J.W. What is the sense of agency and why does it matter? // *Frontiers in Psychology*. – 7. – 2016. – P. 1272.
14. Herrington J., Reeves T.H., & Oliver R. Authentic learning environments. // J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Ellen, & M.J. Bishop (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology*. – New York, NY: Springer, 2014. – P. 401–413.

Иванова Наталия Георгиевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраных языков гуманитарных факультетов,
Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова,
г. Одесса, Украина,
e-mail: nat-iva@ukr.net

Качановская Татьяна Александровна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
теории и практики перевода романских языков им. М. Зерова,
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,
г. Киев, Украина,
e-mail: tkatchanovska@gmail.com

МЕЖУНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ СЛОВАРЯ НОВОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ДЕЛОВОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. В настоящей статье анализируется учебно-методический потенциал мультиязычного лексикографического проекта в контексте совершенствования навыков француско-англо-украинской деловой коммуникации. Описан ряд организационно-методических и лингвистических проблем, сопровождавших реализацию проекта на различных этапах. Намечены перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, деловая лексика, неологизм, сопоставительное терминоведение, французский язык, украинский язык.

Ivanova Nataliia Gueorguievna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties
Odessa National University named after I.I. Mechnikov,
Odessa, Ukraine

Kachanovska Tetiana Oleksandrivna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Theory and Practice of Translation named after M. Zerov,
Kyiv National University named after Taras Shevchenko,
Kyiv, Ukraine

WORKING ON THE UKRAINIAN ENTRIES OF THE TRILINGUAL BUSINESS LEXICON AS AN INTERUNIVERSITY PROJECT

Abstract. This article analyzes the educational and methodical potential of a multilingual lexicographical project in improving the learners' skills and strategies in French-English-Ukrainian business communication. A number of organizational, methodical and linguistic problems that accompanied the implementation of the project at various stages are described. The prospects for further development of the project are outlined.

Key words: project-oriented learning, business vocabulary, neologism, comparative terminology, French language, Ukrainian language.

В контексте глобализации мировой экономики и стремительного развития инновационных процессов в XXI веке вопрос создания мультиязычных отраслевых словарей приобретает особую актуальность.

По инициативе основателя Ассоциации по продвижению делового французского языка (APFA) Жана-Марселя Ложини в 1986 году был опубликован первый сборник “700 mots nouveaux pour les affaires” («700 новых слов для бизнеса»), который в 1999 году стал основой нового издания “1000 mots d’or des affaires” («1000 золотых слов делового французского языка»). В 2006 году был издан сборник, состоящий из 2000 слов делового французского языка “2000 mots d’or du français des affaires”. В 2012 году в издании было представлено 2300 терминов в области бизнеса, экономики и менеджмента и зафиксированы их английские соответствия [1].

В 2018 году президентом ассоциации Ассоциации по продвижению делового французского языка (APFA) Лоранс Кузен-Пишо был инициирован проект создания украиноязычной версии указанного французо-английского словаря деловой лексики.

Методологической базой проекта являются компетентностно-коммуникативный [2; 3] и практико-ориентированный [4; 5; 6] подходы, а также современные разработки в области проектно-ориентированного обучения [7; 8; 9].

Проект имплементирован в трехстороннем формате при сотрудничестве Ассоциации по продвижению делового французского языка, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко и Одесского национального университета имени И.И. Мечникова.

Координаторами проекта с украинской стороны стали авторы настоящей статьи, которым было необходимо отобрать лексический минимум, системно обозначить отношение учащихся к работе, должным образом сформулировав задания, способствовать формированию и развитию профессионально значимых компетентностей учащихся, управлять процессом приобретения учащимися профессиональных навыков специального перевода; организовать и оптимизировать индивидуальную и совместную работу с участниками проекта с использованием компьютерных технологий, позволяющих оптимизировать процесс поиска и фиксации соответствий. Кроме того, в работе над проектом был задействован ст. преподаватель ОНУ имени И.И. Мечникова В.В. Орлов.

Всего в проекте приняли участие 18 студентов 3-го и 12 студентов 4-го курсов специальности «Перевод с французского и английского языков» Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (им было предложено осуществить поиск украинских эквивалентов первой тысячи терминов), а также бакалавры, магистры и аспиранты неспециальных факультетов Одесского национального университета имени И.И. Мечникова, изучавшие французский язык, которые осуществили поиск украинских эквивалентов около семисот терминов (позиции 1001-1699).

Каждый участник проекта получил задание найти украинские соответствия для французских терминов (в зависимости от курса, специализации учащегося и вуза количество обработанных словарных статей могло варьироваться от 10 до 100), по возможности указать зафиксированные в письменных источниках варианты обозначения соответствующих понятий, а в случае отсутствия в проанализированных источниках (базовый список которых предоставлялся преподавателем) украинского соответствия для искомого французского термина – предложить свой вариант перевода такого неологизма с учетом предварительно полученных общих рекомендаций относительно способов передачи неологизмов средствами украинского языка. Результаты работы с возможными замечаниями и комментариями участники проекта заносили в специально созданную электронную таблицу в Google Sheets, открытую в режиме общего доступа.

На завершающем этапе работы учащиеся по предоставленному преподавателем образцу писали отчет о проделанной работе (compte rendu) на французском языке, в котором, в

частности, должны были охарактеризовать основные трудности, встреченные в процессе документального поиска и подбора соответствий. В случае, если учащиеся по своему выбору работали над поиском соответствий в группе, они писали коллективный отчет, в котором дополнительно указывали, какую именно часть работы выполнил каждый член группы. Такая схема работы позволила усовершенствовать навыки индивидуальной или командной работы по выбору учащегося, а также задействовать полученные им трансверсальные компетентности [10, с. 291]. К тому же, указанная дифференциация позволила вовлечь в работу учащихся разного уровня подготовки.

Ввиду многоязычности проекта и потребности в экспертной оценке и упорядочении выявленных учащимися француско-украинских и англо-украинских соответствий, было сочтено целесообразным привлечь на заключительном этапе работы в качестве отраслевых экспертов заведующего кафедрой мирового хозяйства и международных экономических отношений ОНУ имени И.И. Мечникова доктора экономических наук, профессора С.А. Якубовского и кандидата экономических наук, доцента кафедры мирового хозяйства и международных экономических отношений ОНУ имени И.И. Мечникова Ю.О. Николаева.

Особый интерес предложение принять участие в данном проекте вызвало у обучающихся на неязыковых факультетах ОНУ имени И.И. Мечникова: Елизаветы Барашковой (студентки 2 курса экономико-правового факультета), Марины Боголий (аспирантки факультета романо-германской филологии), Владимира Дамаскина (аспиранта факультета истории и философии), Елены Кипаренко (аспирантки факультета психологии и социальной работы), Марии Маслиховой (магистрантки факультета психологии и социальной работы), Анны Мудрой (студентки 3 курса факультета истории и философии), Юлии Чумак (студентки 4 курса факультета международных отношений, политологии и социологии). Это обусловлено, с одной стороны, незначительным количеством аудиторных часов (от 20 до 62 в семестр в зависимости от курса и специальности), а с другой стороны, наличием у всех участников высокой степени мотивации к изучению французского языка.

Дифференцированное использование методик проектно-ориентированного обучения позволило повысить эффективность преподавания / изучения делового французского языка и сопоставительного терминоведения, сформировать у участников проекта навыки перевода неологизмов в случае наличия лакун в соответствующих украинских терминосистемах, способствовать формированию и развитию лексической компетенции и навыков документального поиска, построенных на умении пользоваться словарями, отраслевыми базами данных и специализированными сетевыми ресурсами.

На академическом уровне результативное участие в данном проекте давало студентам право на дополнительные итоговые баллы и в зависимости от преподаваемого курса засчитывалось в качестве модульной работы.

Основные трудности организационного порядка, которые нам пришлось преодолевать, связаны как с общим сокращением аудиторных часов на изучение французского языка и сопутствующих дисциплин, нехваткой аудиторий, надлежащим образом оснащенных цифровым оборудованием, так и с полным переходом на дистанционное обучение в начале второго семестра 2017-2018 учебного года из-за бюджетных ограничений. Кроме того, работу над проектом усложняли разный уровень владения языком обучаемыми, их неоднородный состав, недостаточное знакомство со спецификой новой французской деловой лексики и терминографических стандартов; а также отсутствие у отдельных участников навыков самостоятельной и/или командной работы.

Отметим, что весьма эффективной в координировании проекта и обеспечении дистанционного взаимодействия с его участниками оказалась платформа дистанционного обучения Moodle.

Трудности лингвистического характера, возникшие при работе над переводом новой деловой лексики, отчасти являются общеизвестными, а отчасти объясняются недостаточной

оперативностью украинских органов, ответственных за стандартизацию и унификацию украинской терминологии, что прежде всего обусловлено недостаточным их финансированием, а также разными подходами к упорядочению отраслевой терминологии и к решению неологических проблем. Неоднократно отмечены несколько конкурирующих терминологических форм, используемых для обозначения одного и того же понятия. Было выявлено, что в отраслевой документации при передаче данной группы новой деловой лексики французского языка часто используются англицизмы и описательные (перифрастические) соответствия.

В словарную статью были включены те единицы украинского языка, семантика которых в значительной мере совпадала с семантикой единицы исходного языка, представляя собой её наиболее употребительные переводческие соответствия в специализированных источниках. При этом при передаче французских неологизмов – экономических терминов на украинский язык в настоящее время наблюдается тенденция к широкому употреблению заимствований из английского языка и приема калькирования.

На завершающем этапе проекта предполагается издание трехязычного (французско-англо-украинского) глоссария новой деловой лексики. Практика показала эффективность включения в учебный процесс подобных проектов, позволяющих моделировать ситуацию мультиязычной деловой коммуникации с целью совершенствования лексических, терминографических, переводческих и трансверсальных компетентностей обучаемых, приобретения ими в процессе обучения исследовательского и профессионального опыта.

Список литературы:

1. Les publications de l'APFA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apfa.asso.fr/apfa-2/les-publications-de-lapfa/>
2. Springer C. Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique // *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. – 2018. – N°34(2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.openedition.org/ripes/1336>
3. Шаханова Р.А. Компетентностно-коммуникативный подход при подготовке будущих педагогов-предметников // *Проблемы педагогики. Научно-методический журнал РФ*. – 2019. – №3 (42). – С. 61 – 66.
4. Ericsson K.A., Krampe R.T., et Tesch-Römer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // *Psychological review*. – 1993. – Vol. 100. – no 3. – P. 363-406.
5. Troyan F.J., Davin K. J., & Donato R. Exploring a practice-based approach to foreign language teacher preparation: A work in progress // *Canadian Modern Language Review*. – 2013. – N°69(2). – P. 154 –180.
6. Tarev B.V. Practice-based Approach to Teaching University Students: Trends in Foreign Didactics // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2015. –11(8). – P. 2684 – 2691.
7. Rault D. Enseignement de langue et formation professionnalisante au sein d'un master LEA // *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. – 2016. – Vol. 35 – N°1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.openedition.org/apliut/5381>
8. Helle L., Tynjälä P., Olkinuora E. Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots // *Higher Education*. – 2006. – 51(2). – P. 287 – 314.
9. Chen C.H., Yang Y.C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators // *Educational Research Review*. – 2019. – No 26. – P. 71 –81.
10. Петренко В. О. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти // *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. – Харків, 29–30 бер. 2018 р.* – Харків: Вид-во «НТМТ», 2018. – С. 290 – 293.

Карташёва Анна Нахемовна,
канд. филол. наук, профессор кафедры русской филологии,
Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова,
г. Атырау, Республика Казахстан,
e-mail: akartasheva@mail.ru

Кенжегалиева Сания Кожантаевна,
доцент кафедры русской филологии,
Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова,
г. Атырау, Республика Казахстан,
e-mail: azetta06@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАЗАХСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания учебных ситуаций, моделирующих профессиональные реалии, как важнейший фактор формирования коммуникативно-языковых компетенций студентов казахских групп, описывается работа с научными текстами исторического дискурса, перенос матрицы исторических знаний на русский язык, характеризуются этапы подготовки к научной конференции в соответствии со степенями таксономии Блума.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетентностное образование, общеобразовательные и профессиональные компетенции, учебный текст, учебные ситуации и задания для их реализации, групповая работа.

Kartashyova Anna Nahemovna,
Cand. of Philol. Sciences, Professor of the Department of Russian Philology,
Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov,
Atyrau, Republic of Kazakhstan

Kenzhegaliyeva Saniya Kozhantaevna,
Associate Professor of the Department
of Russian Philology,
Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov,
Atyrau, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF A FUNCTIONAL STUDENTS' LITERACY IN KAZAKH GROUPS IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. In the article is under consideration a problem of creating educational situations that represent professional realities as the most important factor in the formation of communicative and linguistic students' competences in Kazakh groups, in the article is described how to work with scientific texts of historical discourse, the transfer matrix of historical knowledge in Russian language, are characterized the stages of preparation for the conference in accordance with the grades of Bloom's taxonomy.

Key words: a functional literacy, competent education, competences of general and professional education, text for teaching, educational situations and tasks for their implementation, group's work.

На сегодняшний день кардинальными направлениями в образовательном процессе становятся понятия функциональной грамотности, компетентностного образования, воспитания полиязычной и поликультурной личности и др.

Наличие необходимых компетенций у молодого специалиста означает овладение не только чисто профессиональными знаниями, но и наличие коммуникативных качеств, способности к сотрудничеству, умение работать в группе и продолжать дальнейшее самообразование, т.е. то, что в современных учебных программах обозначается не только как «знание», но и «понимание», «применение», «анализ», «синтез», «оценка».

Всеобщий интерес к изучению иностранных языков приводит к смене парадигм в рамках преподавания русского языка в национальной аудитории. В современных условиях глобально-экономического и политического пространства вырастает потребность молодежи в получении языковых и речевых знаний, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Современная программа обучения русскому языку учащихся национальных групп неязыковых факультетов казахстанских вузов предусматривает изучение и общеобразовательных, и профессионально направленных тем, что дает возможность развития речевых компетенций студентов в различных сферах.

Усилилась не только образовательная, но и самообразовательная функция иностранного языка, который, как и родной язык, служит базой для общего и специального образования. В нашей республике ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов обучения иностранным языкам, в том числе и русскому. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни, а также сферой деятельности, в которых предстоит трудиться молодому специалисту. С другой стороны, в рамках уже сложившихся традиций изучения русского языка в казахстанских учебных заведениях выявляются определенные проблемы.

В быстро меняющихся внешних экстралингвистических обстоятельствах, когда реалии, отражаемые языком, носят непостоянный характер, актуальной становится не проблема создания стабильного учебника, а конструирование необходимых в учебных ситуациях текстов с прилегающими к ним заданиями, способными обеспечивать решение учебных, в том числе и профессиональных, задач.

Надо также сказать, что проблемным является и подробный анализ научного стиля русского литературного языка, изучаемого либо параллельно с лексическими темами, либо являющегося их продолжением на более высоком уровне. Объясняется это обстоятельство тем, что школьная программа русского языка в казахских классах не предусматривает детальное рассмотрение этой темы, и многие понятия, особенно грамматического характера, такие как сложное синтаксическое целое (ССЦ), коммуникативная задача текста (КЗТ) и др., осваиваются студентами впервые. К тому же надо учитывать и то, что в сознании учащихся закладывается матрица для использования особенностей научного стиля и на родном языке, так как на неязыковых факультетах казахский язык не изучается.

Основной единицей обучения русскому языку выступает учебный текст и организующий его лексический и грамматический материал. Поскольку цели обучения тесно связаны с профилем будущей специальности студентов, тематика изучаемого материала диктуется общеобразовательными и профессиональными интересами учащихся.

Необходимая информация реализуется на тематическом, текстовом, лексическом, грамматическом уровнях, предназначенных для обучения продуктивным видам речевой деятельности. Данные тексты предназначены стать моделями для дальнейшего самостоятельного восприятия и продуцирования текстов подобного характера.

Для того чтобы учебный материал отвечал критериям формирования необходимых навыков и умений в различных сферах речевой деятельности и для полноты раскрытия темы, готовые тексты, взятые из художественных и публицистических изданий, обычно нуждаются в модификации и обработке.

Искусственные конструкции, создаваемые в учебных целях и обеспечивающие развитие необходимых компетенций, должны подкрепляться глубоко продуманной системой заданий.

До чтения текста желательно предусмотреть самостоятельную работу со словарями и предтекстовые задания для дальнейшего адекватного восприятия текста, функции которых не ограничиваются контролем усвоения профессиональной информации, а обеспечивают также и дальнейшее развитие общих языковых навыков.

Отдельные данные и факты, способствующие раскрытию полноты, точности, глубины понимания, фиксируются в памяти при помощи вопросов, закрепляющих объем извлеченной информации.

Комплекс заданий разрабатывается с учетом оптимальной организации познавательных действий студента, приближенных к естественному познавательному процессу:

- задания, обеспечивающие автоматизацию использования определенных фреймов, необходимых для общеобразовательного и профессионального развития учащихся;

- задания, направленные на развитие навыков использования морфологических и синтаксических конструкций;

- задания, развивающие грамматическую правильность сообщений, закрепляющие определенные правила русского языка;

- задания, обеспечивающие успешную межъязыковую и межкультурную коммуникацию.

Работа над самим текстом позволяет развить такие умения и навыки, как:

- умение выявить проблему, раскрыть коммуникативную задачу текста;

- в соответствии с содержанием текста сконструировать экспозицию и вывод из прочитанного;

- сформулировать и защитить свои идеи, возникшие по ходу изучения текста;

- отыскать и связать между собой определенные данные в тексте;

- установить очередность и взаимосвязь фактов, имеющих в тексте;

- структурировать знакомую информацию и установить ее место в ряду других по этой теме;

- осмыслить информацию и установить ее место в ряду других по этой же теме.

Перед преподавателем русского языка ставится задача не просто сформировать у студентов лингвистическую компетенцию, но и выработать коммуникативную компетенцию средствами языка.

Огромную роль в приближении учащихся к языковой и культурной среде страны изучаемого языка играют тексты, в которых может быть представлена презентация речевых средств на русском языке, выражающих ту или иную интенцию.

10 октября 2019 года в нашем городе была проведена Международная научно-практическая конференция «Улус Джучи и Сарайшык - у истоков казахской государственности», посвященная 750-летию Улус Джучи (Золотой Орды), в которой приняли участие ученые из Турции, Китая, России, Германии, США. Рабочими языками конференции были объявлены казахский, русский, английский.

Поскольку предполагалось и участие наших студентов в этом мероприятии, преподаватели русского и английского языков начали тематическую подготовку студентов для успешной работы на конференции.

Работа с научными текстами на казахском языке, естественно, не являлась препятствием для понимания студентами материала, и задачей преподавателей неродного языка стал перенос матрицы исторических знаний на мировые языки.

С этой целью на первом этапе (в первом блоке) были отобраны тексты, соответствующие тематике конференции и разработаны к ним задания, направленные на «... овладение закономерностями функционирования языковых форм в конкретных речевых ситуациях, использование их в различных видах и формах речевой деятельности» [1, с. 45].

Приведем пример работы с учебным текстом исторического дискурса «Сарайшык – одна из столиц Золотой Орды».

Перед знакомством с текстом и после его чтения выполняются предтекстовые и послетекстовые задания.

Задание 1. Прочитайте слова и словосочетания, нужные для полного понимания текста. Значение незнакомых слов определите по словарю.

Нашествие, транзитный, стратегический, стык, медресе, паром, ханская ставка, мемориал, уникальный.

Задание 2. Укажите способы образования следующих слов и сравните способы образования в русском и казахском языках.

Водопровод, поохотиться, безопасность, городок, исторический, куполовидный.

Задание 3. Прочитайте текст. Выпишите из текста ключевые слова. Сформулируйте основную мысль текста.

Сарайшык – одна из столиц Золотой Орды

Дату возникновения Сарайшыка историки относят к XIII веку, то есть связывают с периодом нашествия Чингиз-хана и хана Батыя. Название Сарайшык означает небольшой дворец, так как городок в XIII веке был небольшим торговым центром. Но позже он стал центром Ногайской Орды и значительно расширился. Прекрасным было его месторасположение. Это транзитная точка на торговом пути из Европы в Азию, в частности, в Китай, Индию, Иран через Поволжье и Хорезм по реке Жайык.

Судя по археологическим находкам, сосудам с надписями, Сарайшык был городом с развитой культурой. Построенный на узлом в стратегическом отношении участке стыка Европы и Азии, он обеспечивал безопасность караванов, следовавших из Европы в Азию.

В Сарайшыке строились дворцы, бани, мечети, медресе. В городе действовали уникальный водопровод и канализация из керамических труб. Несколько труб сохранились до наших дней. На них можно посмотреть в областном историческом музее и музее комплекса «Хан Ордасы Сарайшык».

Со временем стратегическое расположение, связывавшее Восток с Западом, сделало город крупным центром торговли. В некоторых источниках сообщается даже о пароме по реке Жайык. Окрестности города были местом отдыха, сюда приезжали поохотиться и порыбачить знатные люди со всей Орды.

После нападения войск Тамерлана город был восстановлен в 30-40 годах XV века и со второй половины XV века стал политическим центром Ногайской Орды. Здесь располагалась ханская ставка. Считается, что в Сарайшыке похоронены семь казахских ханов. В их честь возведен куполовидный мемориал с указанием имен всех семи ханов с датами их жизни и правления.

Богатое укрепление привлекало внимание многих ханов и завоевателей. Город неоднократно грабили, сжигали и вновь восстанавливали. Примерно в 1580 году Сарайшык был разрушен казаками, орудовавшими на берегах Волги, и больше уже не восстанавливался.

Задание 4. Составьте пять вопросов по содержанию текста и запишите ответы на них.

Задание 5. Составьте тезисный план текста.

Задание 6. К какому стилю относится данный текст?

Задание 7. Определите тему и микротемы текста.

Задание 8. Выявите способ изложения материала в тексте.

Задание 9. Назовите средства связи предложений в тексте.

Задание 10. Подготовьте пересказ текста.

Во внеаудиторное время была организована экскурсия в музейный комплекс «Хан Орда-сы Сарайшык», после которой студенты писали эссе, а также могли бы выступить в роли экскурсоводов для приезжающих туристов.

Учебные тексты подобного рода разрабатываются для учащихся, у которых базовым языком является казахский и доминантным стал речевой механизм родного языка. Учебный материал, содержащийся в текстах, призван осуществить комплексную цель развития навыков письменной и устной речи, служить необходимой базой для дальнейшего совершенствования профессионального русскоязычного дискурса и тем самым решить проблему нехватки учебников с актуальными на данный момент текстовыми характеристиками.

Упражнения первого блока помогают подвести студентов к выполнению заданий, непосредственно вырабатывающих социокультурные речевые компетенции, обеспечивающие адекватное участие в межкультурной коммуникации, так как, по замечанию Сыроева П.В., «конечным этапом социокультурной компетенции будет способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать (если это необходимо) свое поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка [2, с. 13].

Второй этап подготовительной работы к конференции, соответствующий высшим ступеням таксономии Блума, состоял в моделировании учебных ситуаций и проведении деловых игр для создания обстановки, близкой к реалиям научных конференций

В рамках самостоятельной работы (СРО) студенты изучали материалы о Золотой Орде не только на казахском, но и на русском языке, прослушали цикл видеолекций на YouTube по истории империи Чингисхана известного ученого из Санкт-Петербурга, автора нескольких монографий по Золотой Орде Романа Почекаева.

Студентам были даны задания для работы в малых группах (по 4-5 человек), каждая из которых готовила доклады и сообщения: «Сарайшык - духовный центр Золотой Орды», «Роль Золотой Орды в мировой истории», «История и культура Золотой Орды», «Источниковедение, археология и нумизматика Улуса Джучи» в соответствии с вопросами, рассматриваемыми на секционных заседаниях конференции. Консультировали ребят преподаватели кафедры истории Казахстана, что способствовало развитию междисциплинарных связей.

В процессе подобной работы у студентов вырабатывается критическое мышление: умение понимать и применять иноязычный материал, сравнивать, анализировать и оценивать, и в конечном итоге представить результат своей групповой работы в виде презентации по заданной теме. Все названные выше этапы познавательной деятельности, которые нашли отражение в таксономии Блума, являются ориентирами в организации учебной работы при различных видах языковой деятельности, в том числе и в малых группах [3].

После описанной выше предварительной подготовки к работе конференции наши студенты с большим интересом слушали выступления ученых, получили много новой информации, которая будет им полезна для осмысления исторических фактов и заставит взглянуть на события прошлого под другим углом.

Список литературы:

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – СПб: Златоуст, 1999. – 319 с.
2. Сыроев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 7 – 23.
3. Таксономия Блума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://strenadko.ucoz.ru/publ/ikt/piramida_bluma_taksonomija_bluma_romashka_voprosov/2-1-0-19

Кукатова Ольга Алексеевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русской филологии,
Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека,
г. Ташкент, Республика Узбекистан,
e-mail: kukatova.olga@mail.ru

О ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «5А 120102 – ЛИНГВИСТИКА (РУССКИЙ ЯЗЫК)» В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Аннотация. Статья посвящена анализу Квалификационных требований по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) на базе направления бакалавриата 5120100 – Филология и обучение языкам (русский язык) в аспекте формирования навыков научно-исследовательской деятельности магистров при помощи таких форм обучения, как научный семинар, научная практика (стажировка) и написание магистерской диссертации.

Ключевые слова: Государственный образовательный стандарт высшего образования, Квалификационные требования, научно-исследовательская деятельность, научный семинар, научная практика, магистерская диссертация.

Kukatova Olga Alekseevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Philology,
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek,
Tashkent, Republic of Uzbekistan

ON THE TRAINING OF MASTERS IN THE SPECIALTY “5A 120102 - LINGUISTICS (RUSSIAN LANGUAGE)” IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract. The article is devoted to the analysis of the Qualification requirements for the specialty 5A 120102 Magistracy - Linguistics (Russian) on the basis of the bachelor's degree 5120100 - Philology and language teaching (Russian) in the aspect of developing the skills of research activities of masters using such forms of training as a scientific seminar, scientific practice (internship) and writing a master's thesis.

Key words: State educational standard of higher education, Qualification requirements, national training program, higher educational institution, scientific seminar, scientific practice, master's thesis.

Развитие Республики Узбекистан на современном этапе связано с глубокими реформами в политической, социально-экономической и образовательной сферах. В частности, речь идет об ином функционировании рынка труда, тесно связанном с системой образования республики.

В начале 90-х годов парламент Республики Узбекистан принял два основополагающих документа, определяющих сущность системы образования в нашей стране: Закон «Об образовании» (1992) [1] и «Национальная программа по подготовке кадров» (1997) [2]. Эти документы определяют приоритет тех или иных мер в области образования, особенности системы и видов образования в Республике Узбекистан, создают необходимую правовую базу для поступательного развития образовательной системы как единого учебно-научно-произ-

водственного комплекса на основе государственных учреждений, выполняющих образовательные функции.

Особенностью реформ в области образования в Республике Узбекистан является поэтапно-поступательное развитие *системы непрерывного образования* при условии государственного регулирования рынка образовательных услуг [2; 3].

Реформа образования республики потребовала выработку новых Государственных образовательных стандартов, которые являются обязательными на всей территории республики. Государственный образовательный стандарт как ««эталонный уровень образования, определяющий квалификационные требования в конкретной области образования (части области), содержание образования, необходимый и достаточный уровень общей подготовленности выпускников, уровни оценки качества подготовки кадров» [4] определяет 1) общие требования к качеству и уровню подготовки кадров, а также к содержанию образования; 2) порядок оценивания высших образовательных учреждений, в частности, качество подготовки кадров [2].

Разработка и введение в действие Государственных образовательных стандартов, а на их основе Квалификационных требований по направлениям образования бакалавриата и специальностям магистратуры [4] основывается на принципах преемственности и непрерывности образования, привития навыков самообразования; многоуровневого контроля качества образования и др. [5].

Под Квалификационными требованиями понимают «требования к уровню общей образованности и профессиональной подготовленности выпускника соответствующей ступени непрерывного образования» [4; 6].

Большое внимание в республике уделяют подготовке специалистов гуманитарной сферы, в частности, филологов-русистов. В республике действуют Квалификационные требования по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) [7] на базе направления бакалавриата 5120100 – Филология и обучение языкам (русский язык).

На сегодняшний день одним из наиболее перспективных направлений подготовки магистров в Республике Узбекистан является специальность магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык). Востребованность данной специальности связана с рядом факторов: все большую актуальность приобретает изучение русского языка в республике, увеличивается набор студентов по направлению образования бакалавриата 5120100 – Филология и обучение языкам (русский язык), научно-исследовательская деятельность и успешная карьера в этой области связывается со знанием русского языка и т.д.

Специальность магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) включает следующие задачи: преподавание русского языка и литературы в высших, средних, средних специальных учебных заведениях в группах как с русским, так и с узбекским языком обучения, на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров; работу в органах государственного управления, редакциях, переводческих центрах и т.д.

Объектами профессиональной деятельности магистрантов по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) являются русский язык в его теоретическом, историческом и диалектологическом аспектах; фонетическая, лексическая, морфологическая, словообразовательная и синтаксическая система современного русского языка.

Что касается возможностей профессиональной адаптации выпускников по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык), то после профессиональной переподготовки выпускники магистратуры имеют возможность преподавать в высших, общих образовательных, средних специальных и профессиональных образовательных учреждениях смежные (соответствующие сфере) предметы, определяемые полномочными управленческими органами образования, а также могут продолжить деятельность в качестве младшего

научного сотрудника-соискателя или же продолжить исследования в качестве свободного соискателя в научно-исследовательских институтах, получить дополнительное профессиональное образование в системе переподготовки и повышения квалификации кадров.

Квалификационные требования, предъявляемые к *профессиональной деятельности* выпускников по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык), охватывают научно-исследовательскую деятельность, организационно–управленческую и научно–педагогическую.

Большое внимание уделяется *научно-исследовательской деятельности*, которая подразумевает: осуществление исследовательской деятельности в качестве младших научных сотрудников научно-исследовательских институтов и научных центров в сфере русского языкознания, истории русского языка, методики преподавания русского языка; изучение архивных материалов по истории русского языка; получение новой информации из сети интернет и применение ее в научных целях; изучение отечественного и зарубежного опыта научных изысканий в области русского языкознания; изучение новейших научных достижений, научной литературы или научно-исследовательских проектов в сфере профессиональной деятельности; проведение экспериментальных исследований в научно-исследовательских институтах и научных центрах и получение оценки результатов данной деятельности; проведение анализа, оценки, переработки и осуществления экспертизы существующей научной литературы; внедрение результатов научно-исследовательской работы в процесс обучения [7].

Научно-исследовательская работа прививает навыки приобретения практических навыков соискательской деятельности; проведения научно-исследовательских работ с использованием современных информационных технологий, анализа результатов исследований, формирования знаний и навыков по подготовке научных статей; использования таких методов исследования, как абстракция, индукция и дедукция, анализ и синтез; разработки и использования моделей и методик исследования объектов и процессов по специальности магистратуры; поиска решения вопроса и анализа его состояния; использования научных методов при формировании научного подхода при решении проблем, практических знаний, умений и навыков по будущей специальности; использования информационных баз, основанных на последних достижениях науки, экономики, техники и технологии, использования их при выполнении магистерской диссертации.

Одной из основных форм научно-исследовательской работы является *научный семинар*.

Научный семинар предполагает формирование навыков ведения исследовательской работы и подготовки магистерской диссертации у студентов магистратуры, направлен на углубление теоретико-методологической подготовленности и овладение технологией ведения научно-исследовательской работы. Основная цель научного семинара – выработка навыков научного коммуницирования у магистрантов, обсуждение целей, задач, научной новизны, методов и содержания их магистерских диссертаций.

Научный семинар предполагает изучение источников по теме диссертационного исследования (учебников, учебных пособий, научных монографий, статей, методической литературы и т.п.); анализ и обобщение материалов; подготовку выступления на научном семинаре; обсуждение введения, а также входящих в него основных компонентов: актуальность темы, практическая значимость работы, цель, задачи исследования; обсуждение параграфов и глав диссертации, обсуждение заключения работы, а именно выводов магистерского исследования; проработка списка использованной литературы.

Кроме научного семинара, в подготовке магистранта по специальности 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) большое значение имеет *научная практика (стажировка)*, которая включается в процесс выполнения научно-исследовательской работы и написания магистерской диссертации и предусматривает изучение всех видов навыков и квалификаций по

профессиональной деятельности и их применение на практике; участие во всех процессах, происходящих в период профессиональной деятельности и самосовершенствование; глубокое изучение современных технологий, касающихся специальности, и их самостоятельное использование на практике; проведение на предприятиях и учреждениях работ, касающихся специальности, в частности, издательская и редакционная работа в производственной и других сферах профессиональной деятельности.

Стажировка организуется в целях проведения индивидуальных научных изысканий и экспериментов, если они предусмотрены научно-исследовательской работой.

Стажировка предполагает: ведение научных исследований, углубление теоретических и практических знаний; знакомство с инновационными новостями в сферах и областях специальности; формирование практических профессиональных и научно-исследовательских компетенций; обеспечение эффективного адаптирования к профессии; формирование практических навыков и квалификации по своей специальности; ведение индивидуальных научных изысканий и проведение экспериментов по своей специальности во время стажировки; оформление в установленном порядке магистерской диссертации, научных статей. Стажировка может проводиться как в зарубежных образовательных учреждениях, так и в научных центрах на основе двусторонних договоров.

Итогом научно-исследовательской работы магистранта является *магистерская диссертация*. Тематика магистерских диссертаций определяется выпускающей кафедрой высшего образовательного учреждения с учетом требований системы образования и современных достижений в филологии, методике преподавания филологических дисциплин, а также требований заказчиков кадров. Тема может иметь научную или научно-методическую направленность.

Содержание магистерской диссертации должно отражать основные части работы, должно быть логически выстроено. При этом должны всесторонне анализироваться научные факты, рассматриваться имеющиеся альтернативы (варианты) и обосновываться выбор одной из них.

Магистерская диссертация закрепляет полученную информацию в виде текстового и иллюстративного материала, в котором автор доказывает научную ценность или практическую значимость тех или иных положений. Объем и характер содержания текстового и иллюстративного материала определяется выпускающей кафедрой в зависимости от направленности темы магистерской диссертации и требований заказчиков кадров.

Таким образом, Квалификационные требования по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) на базе направления бакалавриата 5120100 – Филология и обучение языкам (русский язык) содержат требования, предъявляемые к содержанию основных форм научно-исследовательской работы. Характер требований способствует формированию у магистранта всех необходимых навыков самостоятельного ведения научной работы и пониманию основ научно-исследовательской этики и культуры.

Список литературы:

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» 29.08.1997 г. N 464-I [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lex.uz/acts/15622>
2. Национальная программа по подготовке кадров Республики Узбекистан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lex.uz/docs/19769>
3. Указ № УП-2909 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lex.uz/docs/3171587>
4. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «Об утверждении Государственных образовательных стандартов высшего образования» от 16 августа 2001 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lex.uz/acts/359620>

5. Азизходжаева Н.Н. Инновации в реформировании непрерывного образования Республики Узбекистан // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 1. – С. 85–100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// cyberleninka.ru/](https://cyberleninka.ru/)

6. Классификатор направлений и специальностей высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lex.uz/acts/359620>.

7. Квалификационные требования по специальности магистратуры 5А 120102 – Лингвистика (русский язык) к Государственному образовательному стандарту высшего образования Республики Узбекистан. – Т., 2019.

Кулиева Кямьяля Рафаил гызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет,
г. Баку, Республика Азербайджан,
e-mail: kamala.kuliyeva@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность использования современных информационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного в экономическом вузе. Применение современных технологий в процессе обучения русскому языку позволяет повысить мотивацию к учебной деятельности, предусматривает разные формы программного материала, включает в себе образовательный, развивающий, воспитательный потенциал.

Ключевые слова: русский язык, учебный процесс, среда обучения, методика, информационные технологии, коммуникационные технологии в обучении, мультимедийные средства.

Quliyeva Kamala Rafail gyzy,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Azerbaijan State University of Economics,
Baku, Republic of Azerbaijan

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT AN ECONOMIC UNIVERSITY

Abstract. In this specific article the relevance of using modern information technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language at an economic university is considered. Usage of modern technologies in the process of teaching Russian language allows to increase motivation towards learning performance, provides for various forms of program material, comprises in itself educational, developmental, upbringing potential.

Key words: Russian language, learning process, teaching environment, methodology, informational technology, communicational technology in teaching, multimedia means.

В современном профессиональном техническом образовании невозможно обойтись без различных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ – это совокуп-

ность методов, процессов и различных программно-технических средств, интегрированных в учебные заведения в перспективе с целью сбора, хранения, специальной обработки, распространения и дальнейшего отражения использованной информации в наглядном виде для обучающихся либо при трансляции.

И сегодня немислимо представить высшее учебное заведение, в котором бы так или иначе они не использовались в более менее полном объёме. Крайне необходимы они и в процессе обучения русскому языку студентов-азербайджанцев экономических вузов. Представляется важным подчеркнуть, что магистральное направление развития теории и методики РКИ лежит в русле информатизации области, создания соответствующей информационной среды обучения, позволяющей реализовать со студентами всевозможные технологические средства. Причём, на различных этапах обучения русскому языку.

Это очень широкий фронт работ в технической сфере, который включает в себя несколько этапов деятельности: постановка проблемы, поиск решений, предварительный отбор учебного материала, анализ, систематизация, обработка информации. Далее превращение в личное знание, презентация, передача партнерам по общению и, наконец, выводы, обобщение, результат и подведение итогов. При этом средства, которые мы рассмотрим в нашей работе, можно с успехом использовать сегодня на разных этапах преподавания русского языка в экономических вузах нашей республики.

Современные ИКТ включают в себя всевозможные программно-аппаратные средства, специализированные электронно-вычислительные устройства, которые функционируют на базе современной компьютерной техники, специфические системы информационного обмена, которые обеспечивают накопление и продуцирование информации. Что же в современном понимании мы относим к этим средствам? Укажем на основополагающие:

- 1) технологии проектные;
- 2) технологии информационные;
- 3) технологии языковые;
- 4) технологии модульные [1, с. 4].

Доказано, что применение ИКТ на уроках русского языка имеет ряд преимуществ над традиционной методикой. Занятия становятся интересными, КПД от разного рода работ студентов также повышается. ИКТ помогает студентам лучше ориентироваться в массовых информационных потоках окружающего мира. (А ведь совершенно очевидно, что их познание в русском языке, общественных науках, общий кругозор выше по сравнению со школьной программой). С теоретическим материалом студенты экономических вузов вполне могут быть ознакомлены со слов педагогов, на лекциях, не говоря уже о чтении заинтересованными обучающимися соответствующей научной литературы. В то же время всевозможные технологии (а их немало насчитывается к концу второго десятилетия XXI в.) способствуют овладению ими практическими способами работы с информацией. ИКТ также развивают умение обмена материалом при дистанционном образовании. Последнее, кстати сказать, также весьма эффективно и популярно в нашей республике в последние годы.

ИКТ можно применять на разных этапах: при объяснении новых правил на занятиях, закреплении материала, повторении, контроле. Так, с помощью ИКТ студенты имеют реальную возможность ознакомиться с фотографиями, портретами, иллюстрациями, просмотреть даже фрагменты фильмов, прослушать те или иные аудиозаписи, ассоциативно побывать на экскурсиях. В ходе семинарского занятия преподаватель имеет возможность с помощью диалогитивов существенно усовершенствовать работу студентов по развитию речи. А ведь это очень важный и актуальный компонент по формированию коммуникативной компетенции студентов в технических вузах, приобретение которой является главной практической целью обучения русскому языку.

Один из ведущих педагогов Азербайджанского технического университета Г.Д. Рзаева, автор многих статей по информационно-вычислительной электронике на занятиях в вузах, по этому поводу, в частности, подчеркивает: «Умение убедительно, правильно, точно и при этом говорить доказательно необходимо всем, кто язык изучает. Причём, с любой профессиональной подготовкой. И это касается как устной, так и письменной речи студентов азербайджанских вузов. Вся работа на занятиях по развитию русской речи при помощи ИКТ неизменно направлена на формирование умений правильно (согласно нормам) высказывать свои мысли, то есть абсолютно верно и выразительно, в соответствии с конкретной ситуацией общения и главной целью высказывания» [2, с. 23].

Особую роль в этом процессе при изучении русского языка играют так называемые знаковые образы или сигнализаторы.

Что это означает? Характерно, что по поводу технологии использования образных знаков (ОЗ) в своё время писал ещё академик Л. Выготский. Он считал, что с помощью различных технических средств можно создавать в школах и вузах знаковое моделирование учебного материала, что в свою очередь является эффективным средством его усвоения. Лингвист и психолог Х.М. Ташданова приурочивает знаковые образы к процессу преподавания русского языка в вузах. Она пишет: «Знаковые образы – это один из эффективных и в наши дни, откровенно признаемся, мало изученных способов углублённого познания сложных объектов. Используются ОЗ нередко в технологическом творчестве, хотя они и относятся отчасти к сфере педагогической психологии. Многие исследователи в этой области считают, что знаковое моделирование учебных материалов даёт целый веер существенных изменений в процессе преподавания русского языка. Это такое техническое средство, которое обеспечивает своеобразное свёртывание, то есть сокращение и суггестирование рассуждений, диалогов, уплотнение знаний студентов, применение ограниченного числа отражений в ходе усвоения этих учебных материалов» [3, с. 250].

Продолжим мысль Ташдановой. При подборе ОЗ следует использовать электронные доски. На них прежде всего выписываются таблицы, схемы. В период демонстрации материалов студентам-экономистам следует, главным образом, придерживаться следующих принципов:

- 1) знак должен носить определённую смысловую нагрузку;
- 2) он должен быть легко объясним;
- 3) знак есть терминологическая константа, не допускающая двух и более толкований, так как малейшее дополнение к знаку меняет его образное значение;
- 4) знаки должны быть на электронной доске удобными в изображении.

Эти и другие технические средства помогают пытливым студентам в написании научной работы. Все эти и другие сопроводительные технические средства, безусловно, нужны студентам в определении темы исследования, затем при составлении библиографии, знакомстве с научной литературой, её реферированием, правкой и т.д. Студент-азербайджанец, оканчивающий вуз с хорошим знанием русского языка, по сути, должен приравняться к научному работнику, к молодому учёному.

А теперь расскажем в нашей работе подробнее о перечисленных ИКТ. Напоминаем, что на начальных этапах обучения русскому языку особо эффективны видеофильмы с документальной, учебной или сугубо научной тематикой. В целом и общем использование разных аудиовизуальных средств активизирует процесс обучения русскому языку, совершенствует виды речевой деятельности. Во-первых, студенты во время просмотра видеофильмов, откровенно признаемся, отдыхают от утомительных теоретических материалов, во-вторых, развивается у них самомотивация. По окончании занятия студенты, к примеру, могут домыслить финал просмотренного.

Э. А. Кулиева в одной из своих статей, непосредственно связанных с темой ИКТ на уроках русского языка в азербайджаноязычной аудитории, утверждает: «В последние годы среди

наиболее популярных оказываются аудиозапись, документальный фильм, видеофильм (сугубо учебный), а относительно недавно - компьютерные материалы на оптических носителях и в глобальных сетях. Некоторые из них относятся к мультимедийным средствам. Под мультимедиа конкретно понимают использование в различных технических сферах (в нашем случае – в технических вузах) современных цифровых технологий, предоставляющих возможность совместить достижения аудио-визуальных технических новшеств (текстов, звуков, видеоизображений, графиков и т. д.) и одновременно с тем обеспечивающих интерактивное и прямое взаимодействие человека (пользователя с компьютером)» [4, с.13].

Видеофильм как важное мультимедийное средство нередко используется в технических вузах. Везде и повсюду использование документальных, учебных и научных видеофильмов непосредственно для студентов-азербайджанцев по соответствующей специальности продиктовано тем, что они легкодоступны, а потому и перспективны в процессе обучения русскому языку с учётом будущей специальности. Эта перспективность для студентов, на наш взгляд, заключается в следующем:

- в элементарности представляемой информации. Материал по мотивам фильма должен отличаться новизной обучения языку;
- в индивидуализации обучения (видеозапись можно использовать как на занятиях, так и в специально подготовленном зале или дома);
- в высокой эффективности обучения, определяющейся возможностью сочетания зрительного и слухового восприятия материала.

Здесь в нашей работе мы вплотную подходим также к формулированию вывода о том, что всевозможные технические средства обладают эмоциональной природой поступающей к студентам информации, равно как и широкими лингвообразовательными возможностями, а также возможностью экономии учебного времени. Например, сценарий урока, подготовленный в текстовом редакторе Microsoft Word, помогает преподавателю максимально эффективно использовать презентацию как видеофильмов, так и любых других материалов, поскольку все они обеспечивают взаимодействие преподавателя не только с экраном, но и с аудиторией в целом. Современная компьютерная технология, видеофильмы, диапозитивы и указанные электронные доски позволяют на всех этапах уроков таким образом подобрать нужные материалы, что проектная деятельность студентов экономических вузов будет содержать в себе тематические циклы презентаций-образцов, разнообразный текстовый и иллюстративный материал, коллекции ссылок на сайты в глобальных сетях. Именно с помощью перечисленных ИКТ студенты способны получить опорный материал при реализации собственных проектов, подготовке докладов и сообщений. Все эти средства ИКТ пополняют круг материалов, подготовленных преподавателем, и студент становится как бы полноценным соавтором и коллегой преподавателя, их общение через электронные устройства на дистанции приобретает поистине субъектно-субъектный характер, что полностью соответствует принципам коммуниктивно-деятельностного подхода, принятого сегодня теорией и практикой преподавания РКИ.

Список литературы:

1. Клобукова Л.П. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль: История, Социология. Политология». – М., СПб, 2001. – С. 3 – 7.
2. Рзаева Г.Д. Преподавание языковых дисциплин в современной аудитории // Русский язык и литература в Азербайджане. – 2015. – № 4. – С. 23 – 24.
3. Ташданова Х.М. Психологические основы обучения с использованием образных знаков //Тезисы докладов ежегодной научной конференции. – Баку: Китаб алями, 2003. – С. 249 – 250.
4. Кулиева Э.А. Новые технологии в работе по развитию профессиональных умений будущих учителей русского языка как иностранного // Русский язык и литература в Азербайджане. – 2005. – № 5. – С. 12 – 16.

Курмангали Аймен Куанышбаевна,
докт. полит. наук, доцент кафедры международных отношений,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: aymena@mail.ru

Байтурбаева Асель Тулегеновна,
канд. полит. наук, ст. преподаватель
кафедры международных отношений,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: a.baiturbayeva@sorbonne.kz

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Дистанционная форма обучения обретает новый смысл и значение в современных условиях. Новейшие вызовы времени, интенсификация информации, глобализация и интеграция как тренды научного и образовательного процесса, а в последнее время и всемирная пандемия COVID 19 поставили систему образования в условия поиска инновационных методов обучения, в том числе и иностранным языкам.

Ключевые слова: дистанционная форма, социальные сети, интернет, онлайн, обучение, встречи, организации.

Kurmangali Aimen Kuanysbbaeva,
Dr. of Politic. Sciences, Associate Professor
of the Department of International Relations,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Baiturbayeva Assel Tulegenovna,
Cand. of Politic. Sciences, Senior Lecturer
of the Department of International Relations,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

DISTANCE EDUCATION AS A FORM OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

Abstract. Distance learning takes on new meaning and significance in modern conditions. The latest challenges of the time, the intensification of information, globalization and integration as trends in the scientific and educational process, and more recently, the global pandemic COVID 19, have placed the educational system in the search for innovative teaching methods, including foreign languages.

Key words: distance form, social networks, internet, online, training, meetings, organizations.

Развитие и распространение таких социальных сетей и программ-мессенджеров, как Viber, WhatsApp, Telegram, Youtube, Skype, Instagram, Facebook, Vkontakte и другого множества Ин-

тернет-платформ, несомненно, повлияло на преподавание иностранного языка. Можно отметить, что овладение иностранным языком становится все более открытым и доступным. Учить иностранный язык в любое время и даже с носителем языка становится доступным во многих государствах мира, обеспечивающих широкий охват общества всемирной интернет-связью. В связи с этим система образования, сам профессорско-преподавательский состав должны отвечать этим современным вызовам, что проявляется и через организацию дистанционного образования.

Существуют различные типы организации дистанционных учебных занятий по английскому языку. Например, e-technologies, которые созданы как специальные электронные образовательные технологии обучения. Технология Web 2.0 получила широкое распространение. Как отмечают Х. Ян и С. Чи-Инь Шин «успех Web 2.0. обеспечен благодаря активному общению, взаимодействию, взаимообогащению и развитию творческого потенциала пользователей, которые обращаются к помощи таких современных онлайн технологий как социальные сети, блоги, Интернет-энциклопедии и т.д. Они позволяют пользователям делиться аудио-, видеоматериалами друг с другом, вести аудио- и видеочаты, проводить онлайн-конференции и другие виды работы, связанные с дистанционным обучением» [1, p. 213].

Для организации дистанционной формы обучения обычно используют лекцию и вебинар. Лекционное занятие, как правило, записывают в видео-формате. Затем его могут размещать на различных интернет-платформах, где оно получает самый широкий доступ для пользователей. Распространение занятия происходит и через передачу ссылки на него путем тех же социальных сетей, электронной почты. Кроме того, каждый разработчик может создать собственный youtube канал, подразделить лекции по уровням владения языком, систематизировать материал. Таким образом, преподаватель создает личный образовательный видеоконтент, а студенты имеют возможность заниматься самостоятельно, опираясь на данную технологию.

Вместе с тем, вебинар или онлайн-конференции также являются распространенной дистанционной формой обучения. Вебинары проводятся как семинары, но в режиме онлайн, то есть синхронные (в прямом эфире), они создают эффект живого времени, так недостающего дистанционной форме обучения. Вместе с тем они также доступны и в записи, то есть асинхронные (записанные), что тоже усиливает их обучающее воздействие. Можно в любой момент времени посмотреть повторно оказавшиеся непонятными в ходе вебинара моменты. Кроме того, обучающийся может присоединиться к обсуждению в любой момент на текстовом форуме.

На современном этапе мы можем встречать использование данной технологии и в проведении онлайн-конференций. Для пользования данными технологиями необходимо наличие высокоскоростного интернета, персонального компьютера, ноутбука или смарт-телефона. Конечно, они должны содержать требуемые компьютерные программы. Наличие видеокamеры и аудио также необходимо. Таким образом, участники онлайн-конференции могут участвовать в ней удаленно.

Вебинар предлагается как форма повышения квалификации ППС. В КазНПУ им. Абая летняя школа 2019-2020 гг. была организована подобным образом, с использованием технологий ZOOM, Google meet. Слушатели регистрировались и затем в назначенное время выходили на онлайн-связь.

В системе высшего образования мира в настоящее время широко применяется система дистанционного обучения Moodle, в том числе и в образовательном Интернет-пространстве Казахского национального педагогического университета (<http://dis.kaznpu.kz/els/login/index.php>).

Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) - еще одна широко применяемая форма орга-

низации онлайн-обучения. Данная система также эффективно используется и для обучения английскому языку. Преимущество ее заключается в простоте и доступности использования. Преподаватель имеет возможность создать обучающий курс по собственно разработанной тематике, с комплексом заданий, вебинаров и системой налаживания обратной связи, оценки заданий.

Дистанционная форма обучения значительно повышает уровень самостоятельной работы студентов. Обучающиеся используют литературу, программы, задания, тесты. Онлайн-тесты позволяют определить, проверить и закрепить уровень владения иностранным языком. Существуют специально организованные порталы для самостоятельного создания интерактивных виртуальных тестов. Такой портал как Fubaroo позволяет создавать тесты с помощью Google-формы с готовыми ответами и системой автоматического начисления баллов.

Case-Study также является распространённой методикой дистанционной формы преподавания иностранного языка. Предоставляется задание поставить конкретную проблему и решить ее. Таким образом, получив задание преподавателя, обучающиеся самостоятельно ставят проблему и вырабатывают план ее решения. В случае вопросов студент может прибегать к помощи online ресурсов (Интернет-телефонии, Skype), так и offline-приложения, через сообщения по электронной почте или программам-мессенджерам. Неоспоримое удобство данных приложений заключается в том, что их можно использовать практически всем, обладая мобильным телефоном и соответствующими приложениями.

На современном этапе развития человеческой цивилизации преподаватель должен идти в ногу со временем и широко применять новые технологии, например, социальные сети. Данные платформы являются доступными для большинства студентов, и они отдают им предпочтение как более мобильным, простым и доступным формам обучения. Преподаватель может создавать группы, например, в WhatsApp, Telegram, Instagram. Студенты могут скачивать необходимый материал, присутствовать на вебинарах, лекциях и выполнять задания. Так, например, можно организовать разбор текста через составление комментариев. По итогам проверки комментариев студенты получают оценки. Вместе с тем данная форма организации дистанционного обучения позволяет загружать различные материалы в различном формате, доступ к которым открыт в удобное для студентов время.

Хотелось бы отметить, что создание подобных виртуальных групп доказало свою эффективность в личном опыте авторов статьи при организации дистанционного обучения в период карантина.

Для создания эффективной формы любой из описанных технологий дистанционного обучения требуется немало условий и усилий со стороны автора курса, студентов, корпуса менеджеров, IT-специалистов. В вузе должны широко применяться доступные и понятные как для ППС, так и для студентов дистанционные программы обучения. Следует строго разграничить функциональные обязанности всех участников дистанционного обучения, где лектор-преподаватель занимается сущностным наполнением курса, специалисты-технологи организуют выкладку созданного преподавателем контента, а студенты являются потребителями данной конечной продукции. Для повышения эффективности проводимой работы специально созданные рабочие группы из ППС, администраторов, IT-специалистов, студентов должны выработать дальнейшую стратегию и тактику организации наилучшей системы дистанционного обучения. К существующему моменту преподаватель продолжает выполнять многие функции, затрудняющие данный процесс. Вместе с тем эффективную систему обучения невозможно организовать только путем использования дистанционных форм обучения. Студентам-очникам следует предоставить возможность и оффлайн-обучения. Ведь, выбирая форму обучения, они отдавали предпочтение именно ей, исходя из собственных желаний и возможностей.

Список литературы:

1. Hao Yang H. Collective Intelligence and E-learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking / H. Hao Yang, S. Chi-Yin Yuen. – Hershey-New York : Information Science Reference, 2010. – 351 p.

Макарова Любовь Александровна,
доцент межфакультетской кафедры русского языка,
Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызская республика,
e-mail: l.a.makarova.47@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УПОТРЕБЛЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА

Аннотация. Автор статьи обращает внимание на актуальность работы с фразеологизмами в целях реализации коммуникативных потребностей в сфере экономики и бизнеса. Подчёркивается важность этой работы и для развития мыслительной деятельности, повышения языковой компетентности студентов-иностранцев. В данной работе предпринята попытка классифицировать фразеологические обороты экономической направленности по степени трудности их усвоения. Проанализированы ошибки, наиболее часто встречающиеся в понимании значения оборотов и при употреблении их в речи. Предложены некоторые методические приёмы организации работы, упражнения, задания для закрепления полученных знаний и для продуцирования собственных диалогических и монологических высказываний с употреблением изучаемых фразеологических конструкций.

Ключевые слова: коммуникативная культура, фразеологизмы, сфера употребления, когнитивная деятельность, методы и формы работы, экономика и бизнес.

Makarova Lubov Aleksandrovna,
Associate Professor of the Interfaculty Department of Russian language,
Kyrgyz National University named after Jusup Balasagyn,
Bishkek, Kyrgyz Republic.

TRAINING OF STUDENTS TO USE PHRASEOLOGICAL PHRASES FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF ECONOMICS AND BUSINESS

Abstract. The article considers the relevance of working with phraseological units for the implementation of communication needs in the field of communication in business circles related to the economy and business. The importance of this work is emphasized for the development of mental activity, improving the language competence of students of foreign-language origin.

An attempt was made to classify phraseological turnovers of economic orientation according to the degree of difficulty of their assimilation. Errors are most often encountered in the understanding of the meaning of turns and when using them in speech are analyzed. Some methodical methods of organizing work, exercises, tasks for consolidating the knowledge gained and for producing own dialogic and monologic utterances using of the studied constructions are proposed.

Key words: communicative culture, phraseological units, scope of use, cognitive activity, methods and forms of work, economic and business.

Успешность профессиональной деятельности любого специалиста во многом будет зависеть от его коммуникативной культуры: культуры речи, культуры мышления, эмоциональной культуры, умения строить монологическое или диалогическое высказывания, пользуясь всеми богатствами русского языка.

Именно это необходимо современному экономисту для реализации его деловых целей и задач, для достижения успеха в учёбе и построении карьеры.

Как отмечает Н.Ф. Баско: «Необходимость исследований этого направления профессионального образования обусловлена тем, что в условиях современного глобального мира в начале XXI века особую актуальность приобретают задачи, связанные с развитием рыночных отношений» [1, с. 138]. Общение с партнёрами, коллегами, чтение статей, проведение дискуссий на профессиональные темы – это необходимость в современной деловой сфере.

Профессиональная направленность обучения должна касаться всех сторон изучения русского языка студентами экономического направления. С точки зрения Н.С. Шаталовой, «... организация обучения русскому языку как неродному по доминанте профессионализации ориентирована на формирование комплексной, диалектически связанной системы коммуникативных умений и навыков, увеличение интеллектуального багажа, приведение в действие в индивидуальной речи обучаемых механизма операционных речевых навыков, обеспечивающих личностную профессиональную готовность к общению на неродном языке» [2, с. 73].

Этот принцип касается изучения устойчивых словосочетаний и фразеологических оборотов, так как специфика делового общения экономистов, менеджеров, бизнесменов и других специалистов в области экономической деятельности предполагает их частое использование.

Н.В. Баско в своей статье пишет: «Непонимание значения фразеологического оборота влечёт за собой нарушение коммуникации в целом, в том числе и в сфере бизнеса» [3, с. 3].

Усвоение фразеологизмов представляет собой значительные трудности для нерусских студентов, так как их основная особенность в том, что значение фразеологического оборота не равно значениям образующих его слов. Однако высокоорганизованная речь немыслима без владения фразеологией. Фразеологизмы придают речи особую выразительность, своеобразие, подчёркивают профессиональную специфику.

Какие же трудности необходимо преодолеть студенту, чтобы активно и осознанно употреблять при деловом общении фразеологические обороты?

I. Ошибки в усвоении значения фразеологизмов:

1. Опасность буквального понимания. *Водить за нос. Встреча без галстуков.* После беседы предлагается правильное употребление оборота:

- Партнёров своих он долго *водил за нос* (обманывал; вводил в заблуждение, обещая и не выполняя что-либо).

- После официальной части для участников конференции была организована *встреча без галстуков* - неофициальный обмен мнениями.

2. Смешение фразеологизмов, имеющих одинаковые компоненты (*в крайнем случае - по крайней мере*). - *В крайнем случае*, мы предупредим его о риске в этом деле. *По крайней мере*, он будет готов к самым неожиданным результатам.

3. Изменение лексической сочетаемости фразеологизма: *испытать до дна, испить до дна* – целиком, полностью. - (Студенты могут сказать: «Мы понимали друг друга до дна»).

- Мы *испытали до дна* все трудности, прежде чем *дело пошло на лад*.

Бросать на ветер (деньги, средства) – тратить, расходовать безрассудно.

(Он бросил на ветер свою шапку). - Мы не имеем права *бросать на ветер* деньги, выделенные на строительство детской больницы.

II. Ошибки в употреблении фразеологического оборота в различных ситуациях. - (У Иссык-Куля золотое дно). - Иссык-Куль может быть для Кыргызстана *золотым дном*, если предприниматели будут вкладывать средства в развитие туристического бизнеса.

Для создания навыка употребления фразеологических оборотов в речи, понимания при употреблении их собеседником, или при функционировании их на страницах профессиональных газет и журналов, необходимы различного рода задания, которые воспроизвели бы функционирование их в разных профессиональных речевых ситуациях. Необходимо большое количество примеров употребления нового словосочетания в самых разных контекстах.

Практика показывает, что простое заучивание фразеологизмов не приносит пользы, хотя устное опережение помогает более полно осознать значение оборота, сферу его употребления.

Когнитивная направленность обучения обязывает преподавателя будить мысль и догадку студента, то есть активизировать его, заставлять напрягать внимание, волю для того, чтобы понять впервые услышанный изучаемый оборот и осознанно вводить его в речь. Это волевое напряжение, да ещё соединённое с эмоциональным моментом, возникающим в процессе наблюдения различных примеров, даёт положительные результаты.

В своей работе мы выделяем следующие типы фразеологических оборотов, наиболее часто употребляемых специалистами в области экономики и бизнеса:

1. Нейтральные обороты разговорного стиля: *на высоте положения, медвежья услуга, с первого взгляда, зелёная улица, золотой фонд, чёрный день, в поле зрения, висеть в воздухе, вносить свой вклад, выбиваться из сил, делать упор, знать цену (кому, чему), находить общий язык, от всей души* и т.д.

2. Нейтральные словосочетания терминологического значения: *теневая экономика, двойная бухгалтерия, валютный коридор, внешняя торговля, бешеные цены, чёрный рынок, потребительская корзина, чистая прибыль, ближее (дальнее) зарубежье, деловые круги, внешний долг* и т.д.

3. Собственно терминологические сочетания: *валовой внутренний продукт, свободная экономическая зона, налог с оборота, подоходный налог.*

На занятиях по специальности преподаватель-предметник решает основную задачу – обеспечивать восприятие научного понятия. На уроках русского языка с учётом специальности преподаватель-русист занимается формированием коммуникативной компетенции студентов на базе терминологических сочетаний. Изучение профессиональной терминологии экономического направления является одной из важнейших наших задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев.

4. Сложные фразеологические образования: *как гром среди ясного неба, вставлять палки в колёса, выводить на чистую воду, гроша ломанного не стоит, делить шкуру неубитого медведя, ждать у моря погоды, знать себе цену, идти ва-банк, откладывать в долгий ящик* и т.д.

Начинать знакомство и работу с фразеологическими оборотами надо с оборотов нейтрального разговорного стиля. Нельзя давать сразу большое количество словосочетаний. Дозирование предлагаемых фразеологических оборотов обеспечивает привязка к изучению какого-либо грамматического материала: глагольные сочетания, предложно-именные. Следует заострять внимание на устойчивых выражениях, на фразах и способах употребления, которые не свойственны родному языку обучаемых.

Научными исследованиями в области использования фразеологических оборотов в сфере профессионального общения занимались и занимаются многие учёные-лингвисты, методисты: Адонина Л.В., Баско Н.В., Баско Н.Ф., Лазарев С.В., Никитина В.В., Смирнов С.В., Трофимова И.Д., Шанский Н.М. и другие. Однако система упражнений и заданий, спо-

собствующих снятию языкового барьера при встрече с каким-либо фразеологизмом профессионального уровня, разработана недостаточно.

Для решения поставленных целей и задач мы предлагаем ряд упражнений и заданий. Вот некоторые из них:

1. Запомните значение фразеологического оборота *внешний рынок* - сфера товарного обращения за пределами конкретной страны.

Обратите внимание на употребление данного оборота в предложении. - Швейные предприятия Кыргызстана вышли со своей продукцией на *внешний рынок*. Измените данное словосочетание по падежам в единственном числе (*внешний рынок, внешнего рынка, внешнему рынку, внешний рынок, внешним рынком, о внешнем рынке*). Составьте самостоятельно предложения по данному образцу, употребляя указанное сочетание в любом падеже.

Используя формулировку оборота *внешний рынок*, дайте определение сочетанию *внутренний рынок*. (Предполагаемый ответ: *внутренний рынок* - сфера товарного обращения в пределах конкретной страны).

2. Найдите в Интернете, используя смартфоны, значение фразеологического оборота *грязные деньги*. (*Грязные деньги* - деньги, полученные в результате преступной, противозаконной деятельности.) Обратите внимание, что этот оборот употребляется в сочетании со следующими глаголами: *получать, использовать, привлекать, легализовать, отмывать*. (Объясняется значение слов *легализовать, отмывать*, которые являются синонимами). В контексте оборот *грязные деньги* может употребиться так: - Это сейчас он такой правильный. А свой бизнес у него появился с привлечением *грязных денег*. Он долго занимался торговлей наркотиков. (Проводится беседа на тему: «Важно ли, какой ценой у человека появились деньги?»).

Знакомство с грамматической сочетаемостью фразеологизма, т.е. с его возможностью сочетаться с определёнными частями речи нужной формы, способствует расширению возможностей студента употреблять его в диалоге или в монологическом высказывании в разных ситуациях (*ломать голову над задачей, над вопросом, над проблемой; вести себя вежливо, прилично, агрессивно, враждебно; рука не поднимается ударить, выбросить, сломать*).

3. Запомните значение фразеологического оборота *дать маху* - допустить досадную ошибку, промах в каком-либо деле.

- Ты что такой расстроенный?

- Представляешь, подписал договор с одной фирмой по поводу закупки компьютеров для нашей компании, а оказалось, что в другой фирме вся техника значительно дешевле.

- Ну, ты *дал маху!*

4. Запишите значение фразеологического оборота *дёшево и сердито* - доступно по цене и удовлетворительно по качеству. Продолжите диалог, употребив указанный оборот:

- После окончания университета я мечтаю открыть молодёжное кафе. (предполагаемое развертывание диалога) – Это было бы замечательно! Там можно было бы посидеть, пообщаться с друзьями, послушать музыку, пообедать *дёшево и сердито*.

5. Фразеологические обороты могут выражать положительную или отрицательную оценку. Предлагаем задание продолжить диалог, употребляя фразеологизмы с положительной и с отрицательной оценкой.

Положительный вариант: - Айбек, я хочу посоветоваться с тобой. Мне нужен хороший бухгалтер. Думаю пригласить твоего однокурсника Каната Сатыбалдиева. - *От всей души* советую взять его. Такие сотрудники сейчас *на вес золота*.

Отрицательный вариант: - Не стоит. Говорят, он *нечист на руку*.

6. После беседы о значении фразеологического оборота *теневая экономика* домой даётся задание написать эссе «Какой вред государству наносит *теневая экономика?*».

7. Познакомившись со значением сложных фразеологических оборотов, студенты наблюдают, как они употребляются в предложениях, составляют свои предложения. - Аудиторы

нагрянули с проверкой как гром среди ясного неба. Нового управляющего сотрудники встретили в штыхы. Не идёт дело: кто-то явно вставляет нам палки в колёса. Но мы выведем его на чистую воду. Нечего сидеть и ждать у моря погоды: надо действовать.

8. Вставьте пропущенные фразеологические сочетания. Согласуйте их с остальной частью предложения.

Слова для справок: *бить ключом, чистая прибыль, товарный вид, спутать все карты, кот наплакал, бешеные цены.* – Все продукты, выложенные на витрине, должны иметь Этот пункт договора Денег у нас в кассе... . Этот вид налога начисляется с В этом магазине

Таким образом, предложенные задания способствуют формированию компетенций, умений и навыков в области аудирования, чтения, говорения, письма с учётом профессиональных интересов. Удовлетворяются коммуникативные потребности в профессиональном общении. Развивается когнитивная деятельность студентов.

Беседы, дискуссии, проводимые в рамках работы с фразеологизмами, имеют большое воспитательное значение, так как формируют специалиста, не только способного реализовать себя в условиях современности, но и обладающего высокими моральными качествами.

Список литературы:

1. Баско Н.Ф. Фразеология современных массмедиа: дискурс экономики и бизнеса. – СПб: РГПУ им. Герцена, 2014. – 141 с.
2. Шаталова Н.С. Концепции обучения неродному языку в современной лингводидактике //Русское слово в Кыргызстане. – 2011. – № 4. – С. 73.
3. Баско Н.В. Изучаем язык бизнеса. Словарь фразеологизмов. – Б.: ИИМОП КГНУ. 2000. – С. 3.

Мамедова Лала Тофик гызы,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Азербайджанский государственный экономический университет,
г. Баку, Республика Азербайджан,
e-mail: lala.mamedova.15@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье говорится об использовании информационно-коммуникационных технологий, в особенности компьютеров в интегрированном языковом обучении в вузах. Роль компьютеров на интегрированных уроках русского языка важна не только для студентов, но и для самих преподавателей в организации их совместной деятельности. Широкая доступность Интернета делает студента своеобразным коррективщиком текстов Microsoft Word, редактором таблиц Microsoft Excel, режиссёром мультимедийных презентаций Microsoft Power Point, коллектором буклетов Microsoft Publisher, гипертекстовым участником Front Page или Web-страниц Microsoft Internet Explorer. Все это помогает студентам при выполнении контрольного или домашнего задания по русскому языку.

Ключевые слова: методика, интегрированное обучение, русский язык, компьютерные программы, информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, педагогические инновации.

Mammadova Lala Tofik,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Azerbaijan State University of Economics,
Baku, Republic of Azerbaijan

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article deals with the use of information and communication technologies, especially computers in integrated learning in universities. The role of computers in integrated lessons in Russian is important not only for students, but also for teachers themselves, organizing their joint activities. Wide access to the Internet makes the student a kind of corrector of Microsoft Word texts, an editor of Microsoft Excel tables, a Director of Microsoft Power Point multimedia presentations, a collector of Microsoft Publisher booklets, a hypertext participant in the Front Page or web pages of Microsoft Internet Explorer. All this helps the students in performing a test or homework on the Russian language.

Key words: methodology, integrated learning, Russian language, computer programs, information and communication technologies, educational process, pedagogical innovations.

В современном обществе происходят большие изменения, затрагивающие многочисленные сферы жизнедеятельности людей. Это относится также и к области среднего и высшего образования. Наиболее радикальным изменениям подверглась система образования в республиканских вузах. В программных документах нашей республики придается большое значение совершенствованию процесса обучения. Причём, наряду с государственным, русскому языку как иностранному также уделяется определённое внимание. Осуществленная реформа системы образования ориентирована на всестороннее развитие и демократизацию всех ее структур.

В Азербайджане наряду с английским языком изучается и русский язык. В свою очередь, под уроками русского языка как иностранного на интегративной основе мы понимаем комплексные занятия, на которых носители азербайджанского языка овладевают определенной системой лингвистических и других знаний. Русский язык на современном этапе выступает важным средством межнационального общения на огромном постсоветском пространстве, является одним из шести международных языков. Это обстоятельство подчеркивает необходимость выдвижения на первый план качества знаний, умений и навыков по русскому языку в Азербайджане. Реализация этого требования применительно к вузовскому преподаванию русского языка предполагает совершенствование действующей методики обучения, разработку новых подходов как к отбору содержания обучения, так и к способам его презентации.

Сущность интегрированного обучения заключается в создании проблемных ситуаций как костяка развивающего вида обучения. Правда, проблемная ситуация в студенческой аудитории – это лишь одно из звеньев (хотя и очень важных) современной педагогической и методической науки не только России, но и Азербайджана, которое симптоматично включает в себя различные способы, типы и организационные формы всего учебного процесса.

В цель настоящей статьи не входит подробный анализ различных функций интегрированного обучения в вузах, тем более что главный упор в дальнейшем нами будет сделан на использовании информационно-коммуникационных технологий. Но о главных задачах в этом виде обучения русскому языку мы обязаны предварительно сказать несколько слов. Существо дела состоит в том, что этот вид обучения непременно предполагает очень тесную совместную деятельность студента и преподавателя, в которой первому делегированы большие

«полномочия». Это объективно содействует активизации самостоятельности выбора решений поставленной проблемы. Преподаватель реально помогает студентам проанализировать фактический информативный материал, оперируя им таким образом, чтобы обучающийся самостоятельно мог найти принципиально новое решение искомой проблемы. Интегрированное обучение в полном согласии с пунктами Программы преподавания русского языка в вузах республики ориентирует студенчество исключительно на самостоятельный поиск ответов. Педагог не даёт новых знаний (он лишь путём фронтального опроса на семинарских занятиях вместе с аудиторией повторяет пройденный материал, ставя во главу угла одну или несколько проблем одновременно). По существу дела в задачу педагога входит предварительное моделирование проблемной ситуации.

Далее, в процессе поиска новых решений студенты учатся тому, чтобы аккумулировать свои знания, не дробя их на отдельные и разрозненные текстовые фрагменты. Фрагментарность и разорванность при изучении тех или иных грамматических норм и правил русского языка нарушают непрерывность поставленных задач. Взамен этого в вузах Азербайджана нередко добиваются поднятия уровня мыслительной деятельности студента за счёт обучения не отрывочным, случайным операциям, которые могут складываться даже стихийно, но именно упорядоченной её системы. Так возникают нестандартные решения задач, далёкие от шаблонов, стереотипов. В целях активизации мыслительной деятельности и большей концентрации внимания, учитывая контингент азербайджано-язычной аудитории, студентам гуманитарных вузов можно предложить параллельную подачу слов или словосочетаний на русском и родном языках. Выписку слов можно производить на смотровой доске, к примеру, разместить в двух столбцах. При этом рекомендуется выписывать клишированные реплики, а затем ставить перед обучающимися проблемную задачу – их реализацию в монологах и диалогах.

Всё вышеотмеченное свидетельствует о высокой продуктивности этого вида обучения. Однако большинство современных педагогов убеждено в том, что эффективность проведения таких занятий по русскому языку тем более повысится, если использовать информационно-коммуникационные технологии, в особенности – компьютеры.

Прежде всего подчеркнём, что в настоящее время для изучения русского языка в Азербайджане предлагается широкий спектр компьютерных программ:

обучающие программы – для приобретения определенных знаний, умений и навыков; тренирующие программы – для закрепления знаний и умений; контролирующие программы – для контроля качества знаний и их корректирования; игровые программы.

Применение компьютерных программ в наши дни позволяет сместить акцент с репродуктивной деятельности на творческую. Не только в интеграции, но и в традиционных видах обучения русскому языку трудно встретить опытного педагога, который не использовал бы в своей работе компьютерную технику, к примеру, Презентации «Power Point». Преподаватели используют также и компанию «YouTube» с целью поиска в сети общеобразовательных материалов и формирования собственных каналов учебного и научного видео по разным предметам. Педагог имеет также хорошую возможность размещать видеозаписи занятий для своих студентов, создавать архив видеоматериалов своей группы и объединять его в видеоархиве всего вуза. Таким путём нередко азербайджанские преподаватели гуманитарных вузов встраивают учебные или сугубо научные материалы в так называемые веб-страницы интегрированных проектов.

Далее, проведение современных уроков русского языка с помощью электронной доски, проекторов и компьютеров со специальным программным обеспечением позволяет студентам работать с отдельными текстами, аудио-, видеозаписями, превращая рукописный текст в печатный. Естественно, при этом сохраняется нужная информация как продолжение проблемной ситуации, по существу становясь нормой в университете.

Убеждены: те студенты, которые в достаточной степени овладевают компьютерной техникой, обладают большой компетенцией соответственно. В свою очередь, эта компетенция определяет эффективное применение студентами способностей, позволяющих им на интегрированных занятиях осуществлять необходимую деятельность. Из этого следует, что «подлинная концепция компетенции при активном использовании компьютеров охватывает не только способности, требуемые для осуществления проблемных ситуаций в интеграции, но также поведение, умение анализировать факты, быстро принимать решения, передавать информацию и другие умения, необходимые для достижения нужного результата в знаниях» [1, с. 49]. Это так необходимо нашим студентам.

В другом зарубежном источнике читаем: «Компьютерная техника при интеграции существенно помогает в обладании студентами профессиональной компетенцией, способствует скорейшему получению ими знаний, умений и способностей, необходимых для их учёбы, а в дальнейшем и работы по какой-либо конкретной специальности. Именно с помощью компьютерной техники студенты гуманитарных российских (а в нашем случае – республиканских) вузов способны проявить автономию и гибкость при решении проблем и умеет сотрудничать с коллегами в группах» [2, с. 211-212].

С другой стороны, роль компьютеров в интегрированных уроках по русскому языку важна и для самих преподавателей. Мы уже писали в самом начале нашей статьи о том, что интеграция, образно выражаясь, сплачивает педагогов и студентов, организуя их совместную деятельность. Это именно тот случай, когда роль компьютеров тем более очевидна. Анализ приведенных определений даёт чёткое представление о том, что компетенция относится к тем аспектам запаса знаний и способностей (потенциала) студента, которые требуются для достижения определенных результатов в конкретной проблемной ситуации и актуализируются в ней. Следовательно, в сфере образования компетенции будут формироваться на базе интеграции знаний, умений и опыта студентов.

Применение компьютеров в интегрированном обучении иностранным языкам манифестировали соответствующие направления в этой области: возникли следующие параллельные наименования: «компьютерная педагогика», «компьютерная дидактика», «компьютерная методика обучения языкам», «компьютерная лингводидактика». В работе теоретика-методиста М.В. Бовтенко под названием «Компьютерная лингводидактика» собрана внушительная коллекция терминов, бытующих в русской педагогической литературе [3].

Между тем есть и противники активного внедрения компьютеров при интегрированном обучении студентов неродному языку. С нашей точки зрения, трудности со становлением новой отрасли педагогики определяются намного более сложным комплексом причин и лежат в плоскости социальных инноваций, когда одно из направлений связано с преодолением барьеров и стереотипов. Полагаем, что результаты этих исследований, проведенных в разных областях вузовской работы, вполне применимы к проблемным ситуациям и в республиканских гуманитарных вузах.

Например, А.М. Пригожий, в отличие от Бовтенко, вместо компьютеров предлагает ввести другое новшество, а именно: внедрить *систему* записей на электронной доске, которую педагоги объединят, скажем, под названием «Деятельностное, или проблемно-индивидуализированное обучение». Он же считает, что такой вид обучения русскому языку можно назвать личностно-ориентированным, либо дифференцированным» [4, с. 77]. В таком случае, считает Пригожий, «можно вполне обойтись и без всяких компьютеров». И всё же противников использования компьютеров в мире сегодня значительно меньше, чем активных сторонников. Результаты целого конгломерата исследований в области компьютерной педагогики и психологии со всей очевидностью доказывают, что именно эта техника вместе с некоторыми другими средствами информационно-коммуникационных технологий позволяют вывести на новый уровень реализацию широко известных теоретических идей, до сих пор не нашедших

своего адекватного практического воплощения. Ярким доказательством, на наш взгляд, является неиссякаемый поток публикаций, объёмных монографий и диссертационных работ по данной тематике.

Компьютер в наши дни занимает одно из первых мест. Тем не менее, и этой техники, и других подобных электронных новшеств, к сожалению, в Азербайджане очень мало, и педагогические инновации в основном касаются адаптации, расширения или переоформления идей и действий, наиболее актуальных в данной среде и в данное время.

Исходя из такой предварительной посылки, вузовскую теорию и практику компьютерного обучения языку мы понимаем как полностью самостоятельную инновационную область. Ведь в основном в границах компьютерной техники осуществляются перечисленные виды инноваций: выдвижение и воплощение в жизнь полностью новых, неизвестных ранее педагогике идей; расширение и адаптация к новшествам в образовательных условиях уже существующих идей. Всё сказанное позволяет говорить о том, что уже в ближайшее время в нашей республике будут преодолены антиинновационные барьеры, препятствующие признанию компьютерной лингводидактики самостоятельной наукой.

Практика последних лет работы в гуманитарных вузах показывает, что на компьютере сподручнее анализировать соответствующие упражнения, решать поставленные педагогом на интегрированных занятиях проблемные задачи. В компьютере нужный материал нетрудно отыскать вне зависимости от местоположения, править его, находить авторские дополнения. Ведь компьютер позволяет без помех подключить аудиовизуальные, раздаточные, справочные материалы, наглядные пособия, материалы для контроля.

Таким образом, приходим к мысли о том, что компьютер – это в сущности модернизированная книга-учебник по русскому языку, наглядный вид электронного учебного пособия, как и печатное слово, призвано осуществлять поддержку учебного процесса и может быть интегрировано в электронный учебник/электронный методический учебный комплекс, либо может служить поддержкой традиционного полиграфического комплекса всей учебной информации в целом. Методические программные требования к нему не будут отличаться от требований, предъявляемых к обычному пособию (печатному, аудио, видео, аудиовизуальному).

Яркой особенностью нынешнего этапа развития компьютерных технологий является широкая доступность различных инструментальных программ в Интернете для преподавателя-пользователя. Одной из их разновидностей в Интернет-порталах является разработка так называемых гипермедийных комплектов для поддержки учебников русского языка как иностранного на базе современного инструментария общего назначения.

Например, студент как активный пользователь Интернета одновременно является своеобразным коррективщиком текстов Microsoft Word. Он же своего рода и редактор таблиц Microsoft Excel, режиссёр мультимедийных презентаций Microsoft Power Point, коллектор буклетов Microsoft Publisher, гипертекстовый участник Front Page или Web-страниц Microsoft Internet Explorer. Это означает, что огромная армия азербайджанских студентов в наши дни при выполнении контрольного или домашнего задания по русскому языку имеет реальную возможность проникать в суть самых разнообразных компьютерных программ и материалов. Естественно, это во многом зависит как от воли самого студента, опыта педагога и, конечно же, уровня подготовки контингента обучающихся. В информацию Интернет-пакетов входят комплекты аудиовизуальных наглядных материалов, интерактивных рабочих тетрадей, словарей и справочников, иллюстрированные гипертекстовые книги для чтения, интерактивные таблицы и многое другое.

Таким образом, разнообразные компьютерные программы по следам интегрированных занятий по русскому языку органично дополняют печатные издания, учебники, комплекты традиционных аудио- и видеопособий.

Список литературы:

1. Goody J. Education and Competence. An Anthropology Perspective. Design and Selection of Competences, Working paper, OECD, 2009. – 188 p.
2. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние образования в странах Европы: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 526 с.
3. Бовтенко М.Л. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. - Новосибирск: Изд-во «НГТУ», 2000. – 91 с.
4. Пригожий А.М. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы компьютерных инноваций). – М.: Наука, 1999. – 203 с.

Мусаева Айнур Гатам гызы,
ст. преподаватель кафедры русского языка,
Азербайджанский государственный экономический университет,
г. Баку, Республика Азербайджан,
e-mail: aynurmusa@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. На современном этапе изучения русского языка как иностранного становится все более актуальным применение игровых технологий. Игровые технологии применяются для активизации учебной деятельности, развития мыслительных способностей студентов. В данной статье описываются функции игровых технологий и рассматриваются различные классификации игровых заданий. В качестве примера приводятся некоторые из них. Для достижения эффективности в обучении РКИ игровые задания должны быть приближены к жизненным ситуациям в группах, в паре, в команде и т.д. Преимущество игровых технологий на занятиях русского языка как иностранного заключается в том, что они также формируют навыки естественного общения, способствуют усвоению языковых моделей, созданию более запоминающихся слуховых и зрительных образов.

Ключевые слова: игровые технологии, игровые задания, навыки общения, русский язык как иностранный, языковые модели, обучение, дидактические игры, этапы обучения, формы и методы.

Musayeva Aynur Hatam,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language,
Azerbaijan State University of Economics,
Baku, Republic of Azerbaijan

USING GAME-BASED LEARNING TECHNOLOGY FOR HIGHER EDUCATION TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. At the modern stage of studying Russian as a foreign language, the use of gaming technologies is becoming increasingly relevant. Game technologies are used to enhance learning activities, the development of students' mental abilities. This article describes the functions of gaming technologies and discusses various classifications of gaming tasks. Some of them are given as an example. In order to achieve effectiveness in teaching RFL, game tasks should be close to real life situations in groups, in pairs, in teams, etc. The advantage of game technologies, which are

used in Russian language classes as a foreign language is that they also form natural communication skills, contribute to the assimilation of language models, and create more memorable auditory and visual images.

Key words: game technologies, game tasks, communication skills, Russian as a foreign language, language models, training, didactic games, learning stages, forms and methods.

Характерные изменения, произошедшие в социальной, экономической и культурной жизни общества за последние десятилетия, повлекли за собой появление новых методов обучения. В научной литературе представлено множество способов развития коммуникативной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный. При обучении русскому языку иностранных студентов основной задачей рассматривается не обучение системе языка, а приобретение умений и навыков создавать коммуникацию на изучаемом языке. Использование игровых технологий помогает эффективно решать поставленные задачи.

Игровые технологии рассматриваются как совокупность способов проведения учебного процесса в форме игровых заданий. С давних времен ученые-исследователи в своих работах отмечали влияние игры на физиологическое и умственное развитие личности. Платон писал, что занятия в игровой форме полезны для ума, а великий Аристотель утверждал, что игра является способом для единого душевного и физического развития человека.

В формировании языковой компетенции особо важным является соответствие поставленных задач коммуникативным целям. Методика игровых технологий в обучении иностранным языкам обладает характерными особенностями, такими как:

- «оживление» урока посредством активизации студентов. Как считают исследователи, одной из важнейших целей обучения является привлечение обучающихся к максимально активной речевой деятельности и их активное участие в обучающем процессе;
- выявление и использование в образовательном процессе личностного потенциала учащихся.

Итак, что же представляет собой игра не в сугубо терминологическом, но в научно-практическом значении? Прежде всего подчеркнем, что в современных условиях неязыковых вузов – это, без сомнения, своеобразный культурный феномен. С методической точки зрения, правильно организованная игра к тому же ещё и наполнена историко-философским и теоретико-эстетическим содержанием. Так что, объективно рассуждая, можно отметить, что любые игровые действия имеют широкий спектр применения, являясь общетеоретической проблемой культуры. Но для студентов есть, понятно, специфические правила.

То есть, с одной стороны, игра для студентов при некоторых условиях может в известной степени быть плодом их свободного воображения, индивидуального мировосприятия фактов, событий, образов. С другой стороны, это мир отнюдь не вымышленных персонажей. Применительно к взрослому населению по настоящему поводу И.П. Смирнов пишет: «Игра в вузах, в отличие от школы, всегда выступает как не-фантазия, но самая что ни на есть реальная действительность. Она заключается в постоянной практике новых создаваемых творцами миров» [1, с. 192]. Весь секрет состоит в том, что игра – по природе своей есть действительно свободная деятельность человека, и она не продиктована необходимостью. В то же время выход за рамки свободной и повседневной жизни имеет свой хронотоп, особое пространство и время. Таким, образом, «игра для студентов имеет свои правила, точнее – двойные стандарты» [2, с. 23].

Выясняется также, что это «свободное пространство» очень широко и многогранно. Например, к словам И.П. Смирнова другой европейский учёный – Й. Хейзинга добавляет: «Игра может сопоставляться не только с языковыми модификациями, но также и с культом, ритуалом, праздником, карнавалом, спортом, даже философскими дискурсами» [3, с. 112]. В этой связи вспоминается и верное замечание Е.В. Рахилиной о том, что «генезис игры в

последние годы позволяет исследователям изучать факты языка в их тесной связи с национальными ценностями народа, его культурой, религией и различными мировоззренческими особенностями» [4, с. 197].

Эти высказывания, на наш взгляд, совсем несложно проецировать на педагогические приёмы, параллельно утверждая их очень определённую роль в процессе преподавания русского языка в вузах.

Преимущество игровых технологий на занятиях русского языка как иностранного заключается в том, что они приближают речевые ситуации к жизненным, формируют навыки естественного общения, способствуют усвоению языковых моделей, созданию более запоминающихся слуховых и зрительных образов.

Дидактические игры с различными проблемными заданиями, в частности, отмечают многие русские и азербайджанские исследователи, главным образом, особо способствуют систематизации и закреплению знаний студентов о различных признаках и действиях предметов, а также об их главных значениях. Проблемные ситуации приучают обучающихся разных возрастов – от школьников до студенчества – к тому, чтобы наиболее точными словами уметь определять признак, понятие, то или иное действие, высказать свою мысль на неродном языке в понятной другим форме. Опытные современные педагоги, преподающие русский язык в неязыковых вузах, также отмечают необходимость организации дидактических игр как важного средства проблемного обучения. Они создают коммуникативно-речевые ситуации и тем самым приближают учебную речевую деятельность к естественной речи на неродном языке [5, с. 29].

Применительно к теме нашей статьи немаловажную роль играют лексические игры. Показательно, что при правильно заданных условиях проблемной ситуации они отчасти теряют собственно игровой характер, приобретая строго научную направленность. Так, студенты первого курса экономических вузов, по нашему убеждению, вполне способны приобрести новые знания путём разгадывания ребусов, кроссвордов, чайнвордов, криптограмм, анаграмм, всевозможных шарад.

По какой потенциальной схеме проводится такая работа в вузах? Студенты в группе рассаживаются по микрогруппам, и каждый вид игры распределяется соответственно этому делению. Определённые виды так называемых «информационных загадок» на карточках снабжены специальными заданиями в связи с программными требованиями для обучающихся. Например, расшифровка ребусов, кроссвордов, шарад сопровождается (для одной микрогруппы студентов) поиском смысла слов. Для другой микрогруппы необходимо сделать фонетический разбор указанных слов. В силу того что принципы русского правописания и орфоэпические нормы очень сложны, необходимо вырабатывать у студентов соответствующие навыки: правильно поставить ударение в отобранных словах, а также указать на разницу в их написании и произношении, объяснить эту разницу.

Отметим, что в XXI столетии отношение к дидактическим играм и упражнениям в вузах существенно изменилось и дополнилось в связи с мощным развитием технологических процессов. Всевозможные виды игр, дидактических упражнений игрового характера, осмысливаются по-новому, потому что они в наши дни активно распространяются на различные области жизни, историю и культуру. Опытные педагоги воспринимают игровую деятельность в целом как общенаучную, серьёзную историко-философскую категорию.

В вузовской практике сложились даже на этот счёт различные трактовки игр. В первую очередь отмечается, что универсальное понятие игры есть специфическое социально-культурное явление. Это к тому же и активно-преобразовательная учебная деятельность, которая перед студентами открывает очень большие возможности для поднятия собственного творческого потенциала, то есть того, что современные психологи называют уровнем IQ. В творческом осмыслении универсализма понятия игры как стержневого, базисного явления

для студентов экономических вузов, стоит, на наш взгляд, согласиться с интересной и ценной точкой зрения известного психолога, академика И.С. Кона. Однажды этот авторитетный учёный в открытой дискуссии с педагогами, методистами и психологами подчеркнул: «Что собою представляет в идеале игра, мы до сих пор точно не знаем. Точнее сказать, лично я не знаю ни единого такого определения играм, которые можно было бы утвердительно и основательно называть законченным, что вообще также исчерпывало бы полный и окончательный объём данного понятия» [6, с. 154].

К видам дидактических игр, которые можно использовать на уроках русского языка как иностранного на различных этапах обучения можно отнести такие как: «*Снежный ком*», «*Займи позицию*», «*Шляпа*», «*Чёрный ящик*», «*Кругосветное путешествие*», «*Помощник*» и другие.

Разберём некоторые из них. «*Займи позицию*».

Учащимся предлагается определенное утверждение. Они должны согласиться либо опровергнуть данное суждение. При этом объяснить свою позицию. Это задание наиболее эффективно при работе на продвинутом этапе обучения, так как учащиеся должны обладать определёнными лексическими знаниями.

Приведем пример игры «*Займи позицию*».

По лексической теме «Профессия» студентам предлагается выполнение следующих заданий.

Задание 1. В следующем списке выделите слова, разделив их на две группы, характеризующие положительные и отрицательные черты будущей профессии.

Задание 2. Добавьте к названным в задании 1 словам 10 положительных и 10 отрицательных черт будущей профессии.

Задание 3. Расскажите о будущей профессии, используя новую лексику.

Задание 4. Ответьте на вопросы в колонке «Почему».

Почему вы решили стать бухгалтером, финансистом и т.д.?

Почему работа должна радовать человека?

«*Шляпа*». Студентам предлагается написать вопросы по данной лексической теме. Затем листы с вопросами собираются в шляпу, в коробочку или в любой удобный для этого предмет. Каждый участник вынимает из шляпы листочек, читает вопрос и сразу отвечает на него. Затем шляпа передается следующему участнику. Для эффективности задания устанавливается время для ответа, чтобы участники постарались уложиться в него.

«*Чёрный ящик*». В черном ящике лежит предмет. Участники должны отгадать предмет, задавая вопросы, на которые преподаватель отвечает только «да» или «нет». Например: *Это маленькое? Это круглое? Это можно есть? Это можно разбить? Это можно порезать?* и т.д.

«*Кругосветное путешествие*». Данная игра особенно эффективна при изучении пространственных отношений падежных форм. Снова предлагается слово. 1-й участник должен определить его местоположение. 2-й участник определяет местоположение следующего слова и т.д.

Приведем пример игры. 1. Студенты в аудитории. 2. Аудитория в университете. 3. Университет на улице Суверенитета. 4. Улица Суверенитета в Баку. 5. Баку на берегу Каспийского моря.

Рассматривая игру как феномен общечеловеческой культуры, можно заключить, что «она выполняет следующие общественно значимые функции: развивает, обучает, воспитывает, социализирует, развлекает, и она к тому же ещё и пародирует, смеётся, шутит, демонстрируя при этом относительность общественно-социальных статусов и различных положений» [7, с. 155]. И известные учёные-методисты сегодня абсолютно верно утверждают, что педагогам необходимо глубже знакомиться не только с собственно техникой современных игр, но также

и с различными формами и методами игровой деятельности, к примеру, с дидактическими играми.

Список литературы:

1. Смирнов И.П. Бытие и творчество. – Marburg, 1990. – 192 с.
2. Смирнов С.А. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) // Кентавр, 1995. – № 2. – С. 21 – 28.
3. Колодин А. Игровая концепция культуры Йохана Хейзинги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ifilosofia.ru> > 653-igrovaja-koncersija-kultury-johana-hejzingi
4. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: Семантика и сочетаемость. – М.: Наука, 2000. – 197 с.
5. Бедалов Ч.А. Инновационные компоненты в языковой подготовке специалистов в высших учебных заведениях Азербайджана в контексте глобализации // Русский язык и литература в Азербайджане. – Б., 2005. – № 1. – С. 29 – 32.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 154 с.
7. Салимова К.И. Глобализация и образование // Материалы научно-практической конференции «Глобализация и актуальные проблемы образования в Азербайджане». – Баку: АМУ, 2003. – С. 155.

Нагзибекова Мехринисо Бозоровна,
докт. филол. наук, профессор кафедры
перевода и межкультурной коммуникации,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе, Республика Таджикистан,
e-mail: mnagzibekova@mail.ru

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна,
докт. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
методики преподавания русского языка и литературы,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе, Республика Таджикистан,
e-mail: hojgul@mail.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье отмечается роль лексики в подготовке будущих учителей русского языка. Знание лексики в большей степени определяет освоение языка как средства общения. Особое внимание обращается на изучение лексики как системы. В этой связи предлагается подход, который предполагает в определенной степени свободное владение лексическим материалом, способность учащегося творчески реагировать и оценивать новые еще не встречавшие ему единицы в разных видах речевой деятельности, проявлять готовность к их семантизации, запоминанию и активизации их в речи.

Ключевые слова: лексика, лексическая компетенция, словарная работа, семантика слова, системный подход, речевая деятельность, речевые умения.

Nagzibekova Mehriniso Bozorovna,
Dr. of Philolog. Sciences, Professor of the
Department of Translation and Intercultural Communication,
Tajik National University,
Dushanbe, Republic of Tajikistan

Khojimatova Gulchehra Masaidovna,
Dr. of Pedagog.Sciences, Professor, Head of
Department of Teaching Methods of
Russian Language and Literature,
Tajik National University,
Dushanbe, Republic of Tajikistan

TO THE QUESTION OF FORMING LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article notes the role of vocabulary in the preparation of future teachers of the Russian language. Knowledge of vocabulary to a greater extent determines the development of the language as a means of communication. Particular attention is paid to the study of vocabulary as a system. In this regard, an approach is proposed that presumes, to a certain extent, fluency in lexical material, the student's ability to creatively react and evaluate new units that have not yet met him in different types of speech activity, and are ready to semantize, memorize and activate them in speech.

Key words: vocabulary, lexical competence, vocabulary work, word semantics, systematic approach, speech activity, speech skills

Важное место в системе профессиональной подготовки учителей русского языка занимает словарная работа, являющаяся эффективной формой углубления, закрепления знаний, умений и навыков студентов, выявления их творческих способностей. Лексическая компетенция – важнейшая сторона владения языком. Ее становление осуществляется в процессе формирования коммуникативной, лингвострановедческой и методической компетенций будущих учителей русского языка. Без хорошей языковой подготовки будущих учителей русского языка совершенно немыслимо настоящее педагогическое мастерство. Как отмечает Боронова С.Б., «работу следует строить таким образом, чтобы всей системой обучения готовить учителей к осознанию ими в профессиональном плане объекта своей будущей деятельности - педагогического процесса, необходимости готовности к управлению им и к определению места и значимости методической работы в этом процессе» [1, с. 97].

Усвоение лексики представляет собой важнейший компонент процесса усвоения русского языка студентами национальных групп. Зиновьева Е.И. подчеркивает, что «что из всех аспектов языка иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися... наиболее важным и существенным следует считать именно лексику, т.к без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно» [2, с. 3]. В этом процессе студенты овладевают не просто определенной суммой новых названий для известных им предметов, понятий, явлений и т.д., а новой системой языковых знаков, определенным образом организованной, основанной на присущих данному языку закономерностях, в которой лексические единицы вступают в иные парадигматические и синтагматические связи. Эти связи определяют особое место, которое занимают лексические единицы в каждом языке, особенности их функционирования.

Как известно, при обучении русскому языку студентов национальных групп лексика усваивается наиболее трудно. В слове как компоненте речи перекрещиваются системные ха-

рактические характеристики всех уровней языка, сосредоточены особенности функционально-стилевого характера, проявляется маркированность всех видов речевой деятельности, а также выражены многочисленные внеязыковые влияния. В.В. Морковкин определяет слово как базовую единицу, которая характеризуется нерасчлененностью в исходной форме и морфологической оформленностью, служит для обозначения предметов, признаков и отношений (или для выражения состояний) и выступает в речи в виде лингвистически значимых вариантов [3]. Хотя слово с акцентом на разных его гранях является предметом изучения на учебных практических занятиях различных типов, оформление специального лексического аспекта работы при подготовке будущих учителей русского языка представляется целесообразным и эффективным.

Специфика и сложность изучения семантики отдельных слов, групп слов студентами национальных групп заключается в особой трудности диахронического анализа системных отношений. Системный подход к изучению лексики имеет не только лингвистическое, но и психологическое обоснование. С психологической точки зрения овладение лексикой неродного языка связано тесным образом с системой ассоциативных связей слов. Ассоциативные связи, как показывает практика преподавания языков, играют большую роль в запоминании, воспроизведении и употреблении слов, этом следует иметь в виду, что слово представляет собой многогранное явление, поэтому оно входит одновременно в разные типы ассоциаций. С другой стороны, нужно сказать, что ассоциации, вызываемые иноязычными словами, намного беднее, чем ассоциации, вызываемые словами родного языка. Отсюда вытекает, что необходимым условием прочного и активного усвоения лексических единиц русского языка является формирование у студентов ассоциативных связей слов.

Целенаправленное научно обоснованное формирование этих связей является главной задачей словарной работы в национальной аудитории. Наиболее важными являются семантические связи, поэтому их лингвистическое описание – одна из первоочередных задач методики обучения лексике.

При изучении лексики как системы нужно иметь в виду не только статику, но и динамику языка, не только его внутреннюю организацию, но и функционирование как средства общения. Следовательно, принцип системности при изучении лексики сочетается с принципом коммуникативности.

Формирование лексической компетенции выдвигает на первый план задачу накопления и активизации в речи студентов-филологов лексики, необходимой будущим учителям в их практической деятельности. Усвоение лексики русского языка для студентов национальных групп – это не хаотическое заучивание новых слов, а сознательное, хорошо продуманное, целенаправленное овладение новой системой. Следовательно, подлинное знание слова не сводится к знанию значения, а предполагает необходимым образом знание того места, которое оно занимает в лексической системе. Изучение слов не как изолированных единиц, а как компонентов системы не только обеспечивает знание их особенностей и, следовательно, правила употребления, но и значительно облегчает и ускоряет процесс использования. В этой связи «целесообразно, чтобы в структуре практического занятия, которая бы включала несколько аспектов, был социолингвистический, коммуникативный, профессионально ориентированный учебный материал, соотносимый с воспитательными целями, отражающий факты сопоставления русского с родным языком студентов, исторический, комментарный» [4, с. 155].

Лексика русского языка представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Один из важнейших аспектов системной организации лексики – это членение словарного состава на лексико-семантические поля, стержневым элементом которых является общность значения, выраженного определенной группой слов. Словарный массив, который обеспечивает потребности

коммуникации в определенных сферах речевого общения и которым должны владеть студенты – будущие учителя русского языка, в связи с этапом обучения и профориентацией может и должен смещаться. Однако в каждом случае слово должно быть компонентом естественной ситуативно обусловленной речи и представлять собой возможный вариант лексической единицы как элемента многомерной функционирующей системы. Эта двоякая взаимосвязь и взаимообусловленность слов и определяет отбор и организацию учебного лексического материала (тематический и системный принципы), а также пути его наращивания и систему управления процессом его усвоения.

Основная цель обучения русскому языку – овладение речевой деятельностью, и самый верный путь к этому развитие речевых умений на основе запоминания языкового материала и овладение языковыми навыками. В этой связи «слова можно считать единственными общими лексическими единицами, усвоение которых важно для всех видов речевой деятельности» [5, с. 230]. Речевые умения в применении к лексике предполагают в определенной степени свободное владение лексическим материалом, способность учащегося творчески реагировать и оценивать новые еще не встречавшие ему единицы в разных видах речевой деятельности, проявлять готовность к их семантизации, запоминанию и активизации их в речи.

Знакомство со словом и его активизация осуществляется на базе контекста. Однако принципиальным методическим решением является поиск способа вывода слова за рамки исходного контекста, за рамки текстового варианта значения, осмысление его связей с другими словами на фоне речевой практики в другом контекстуальном и стилевом оформлении. Таким образом, слово предстает перед студентами в различных фрагментах своей естественной жизни в языке. Реализация принципа допускает обращение к выборочным, подчас глубоко скрытым языковым процессам, происходящим на основе лингвистических и экстралингвистических факторов.

Определяется минимальный круг опорных слов и последовательных цепочек-сопоставлений, что создает разветвленные лексические блоки как внутри темы, так и за ее пределами. Вывод слова за пределы темы оправдан тем, что он: а) дает возможность естественного обращения к страноведческим фактам, отразившимся в языке, к условиям функционирования языка; б) позволяет учесть поток ассоциаций, не замкнутый узкой учебной темой; в) привлекает внимание к характеру переноса значений, к границам использования слова в определенном значении, к его сочетаемости и образности, в чем ярко выражены лингвострановедческие особенности языка. При таком подходе подача языковых единиц возможна в рамках лексической темы, в составе тематической группы. В одну тематическую группу могут входить слова разных частей речи. Данный системный подход способствует более быстрому запоминанию и употреблению в речи большого количества слов, так лексический материал преподносится целенаправленно и в определенной системе.

Таким образом, предлагаемый подход сокращает путь усвоения слов, увлекает студентов самой словарной работой, что немаловажно для специалистов-русистов, погружает их в языковую среду, способствует преодолению как явной, так и скрытой интерференции.

Список литературы:

1. Боронова С.Б. Использование системного подхода при обучении орфографии в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов // Балтийский гуманитарный журнал. НП ОДПО: Институт направленного профессионального образования. – 2017. – Т.6. – № 2 (19). – С. 97 – 99.
2. Зиновьева Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – 2-е изд., дополн. – СПб: Филол. фак-т СПбГУ, 2005. – 88 с.
3. Морковкин В.В. О лексикографическом обеспечении профессионально-ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов // Теория и практика научно-технической лексикографии. – М.: Русский язык, 1988. – С.180 – 186.

4. Подготовка учителя русского языка для национальной школы: Лингводидактический аспект / Под ред. Н.М. Шанского, Г.Г. Городиловой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
5. О параметрах надежности усвоения русской лексики в неязыковом вузе // Вестник Таджикского национального университета. – 2010. – №4(60). – С.229 – 232.

Новикова Светлана Владимировна,
ст. преподаватель кафедры
иностранной филологии и переводческого дела,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: cbeta67@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность деятельностного подхода в современном образовательном процессе обучения. Проанализированы характерные особенности деятельностного подхода и эффективность его использования в современном образовательном пространстве. Выявлена и обоснована необходимость использования деятельностного подхода в формировании личности.

Ключевые слова: развитие, образование, обучение, метод, процесс, деятельность, потенциал.

Novikova Svetlana Vladimirovna,
Senior Lecturer of the Department of
Foreign Philology and Translation,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

MODERN USING OF THE ACTIVITY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In this article is being considered the essence of the activity approach in modern educational process. Analyzed the characteristic features of the activity approach and the effectiveness of its use in modern educational space. Identified and substantiated the need to use the activity approach in shaping personality.

Key words: development, education, training, method, process, activity, potential

Образовательный процесс – это процесс работы обучающегося, который направлен на формирование его сознания и личности в целом и активность самостоятельной деятельности в приобретении новых знаний.

Главной особенностью деятельностного способа считается активность учащихся. Студенты сами «обнаруживают» его в процессе самостоятельной исследовательской работы. Преподаватель лишь только ориентирует данную деятельность и обобщает ее, давая верную формулировку поставленных алгоритмов действий. Таким образом, приобретенные знания становятся непосредственно важными и мотивируют студентов на дальнейшую активную деятельность.

Деятельностный подход – это процесс деятельности обучающегося, направленный на формирование его сознания и личности в целом. В критериях деятельностного подхода студент - это лицо, выступающее по деятельному креативному принципу. Взаимодействуя с миром, человек сам создает себя. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самореализация как личности.

Деятельностный подход понимается как вид организации образовательной и познавательной работы студентов, в которой они не пассивные «получатели» информации, а субъекты, активно принимающие участие в образовательном процессе.

Теория деятельностного подхода была сформирована в XX веке в трудах психолога Л.С. Выготского [1]. Она базируется на концепции «*учение через деятельность*», которую предложил американский ученый Дж. Дьюи и реализовал её по соответствующим принципам [2, с. 92].

Реализация концепции деятельностного подхода в учебной практике предусматривает учет определенной системы дидактических принципов:

1. Принцип деятельности, который заключается в том, что студент получает не готовые знания, а находит их самостоятельно, что способствует успешному формированию общеучебных умений и способностей обучающегося.

2. Принцип непрерывности, который означает преемственность всех ступеней и этапов обучения, учитывая возрастную и психологическую индивидуальность становления личности.

3. Принцип целостности, который формирует у обучающихся системное представление о мире, о роли и месте всякой науки в научной системе.

4. Принцип психологической комфортности, который предусматривает ограничение всех стрессовых моментов в ходе учебного процесса, создание дружеской атмосферы в аудитории, становление диалоговых форм общения.

5. Принцип вариативности, который заключается в формировании у студентов адекватных заключений в обстановке выбора, в развитии вариативного мышления, что означает понимание возможности принятия различных вариантов решения проблемы, в формировании способности систематической переработки различных вариантов и выбора подходящего, наиболее оптимального.

6. Принцип творчества, который предполагает наибольшую ориентацию на творчество в образовательном процессе, наработку личного навыка творческой работы.

Любая наша идея, любое передвижение и переживание – это способ создания иной действительности, прорыв к чему-то иному. Поэтому сам процесс изучения обязан быть креативным.

В чем же состоит смысл деятельностного подхода в современном процессе образования?

Он реализуется в принципе деятельности, который возможно охарактеризовать китайской цитатой «слышу - забываю, вижу - запоминаю, делаю - учусь». Как говорится, научиться игре на скрипке, возможно лишь только самому играя на ней. Также и способности студентов складываются лишь только при подключении их в самостоятельную образовательную и познавательную работу.

Деятельностный подход означает собственно, что центром изучения считается индивидуум, его мотивы, цели, потребности и условием самореализации индивидуума считается деятельность. Этот подход означает восприятие и решение учебного задания во взаимодействии с другими учащимися.

Деятельностный подход применим буквально ко всем академическим предметам и он подразумевает втягивание учащихся в образовательный процесс и изучение его способов.

Деятельностный подход – это работа, связанная с важным преобразованием новых форм, способов, правил и средств социально-коммуникативной действительности человека.

В педагогической практике наиболее частое и нередко применяемое словосочетание – «образовательная деятельность», в которое вкладывается конкретный смысл.

Подавляющее число преподавателей определяет это понятие не как научную категорию, а как подход наивно-бытового уровня. Однако понятно, что научный подход к обучению реализуется лишь только в том случае, если педагогическая направленность понимается как научная категория. Это довольно не простое изучение, которое содержит ряд специфических особенностей, которые соотносимы с определенным образом деятельности и которые, естественно, нужно предусматривать при их организации.

То есть обучать деятельности – значит мотивировать учащихся на занятия, обучать студента самостоятельно определять задачи и отыскивать пути, способы их реализации (то есть целенаправленно формировать собственную саморегуляцию, самооценивание), помочь студенту развить не только профессиональную компетентность, но и его личностные характеристики в целом.

Обучающийся стоит в центре образования, обучения и движется по пути собственного развития.

Процесс обучения – это всякий раз выполнение учащимися конкретных задач и как следствие преодоление трудностей.

Принцип деятельностного подхода определяет путь развития студента как личности в процессе обучения, его свободную творческую деятельность учитывает его интересы. Роль преподавателя заключается в том, чтобы стать организатором процесса обучения и управлять им, направлять и корригировать его. Он имеет возможность и обязан применить свой личный опыт, дабы продемонстрировать учащимся, что нельзя знать всё, а надо совместно с учащимися узнать, отыскать верный ответ, отыскать необходимую информацию. При этом подходе любой обучающийся сможет осознать, исправить совершенную оплошность и, вероятно, может и миновать ее.

А собственно что сдерживает развитие обучающегося – это страх сделать ошибку и скучная атмосфера урока, и перед преподавателем стоит задача избежать всего этого, формировать активность студента, создать условия для его личной самореализации.

Всем известна такая проблема, как усвоение пройденного материала, усвоение знаний. Этот термин понимается по-разному. Собственно что означает учиться? Даже если студент великолепно передает учебный материал, можем ли мы заявить, что данный материал усвоен?

Психологи полагают, что об усвоении знаний можно говорить только лишь в том случае, если студенты могут ими воспользоваться практически, в нестандартной обстановке.

Но как показывает практика, обучающиеся не всегда могут применить свои общеобразовательные способности, поэтому от урока к уроку по всем предметам надо обучать их и не думать, что студент сможет усвоить это мгновенно. Научить учащегося использовать знания – значит научить его ряду умственных действий, вследствие чего обучающийся имеет возможность выдать готовый продукт.

То есть каждое усвоение знаний основано на запоминании учащимися учебных процессов, усвоив которые, они могут активировать знания самостоятельно, используя всевозможные информационные источники. Teach to learn (learn information) – основной тезис деятельностного подхода.

Учебный процесс включает в себя главные составляющие:

- учебная задача;
- учебные действия;
- действия самоконтроля и сомнения.

Всякая деятельность определяется установленной целью, которая личностно значима для обучающегося, который осуществляет данную деятельность, мотивированный разными по-

требностями и интересами (мотивами). Учебная деятельность имеет возможность появиться лишь только в том случае, если задача обучения непосредственно содержит смысл для учащегося. Вследствие этого первой важной составляющей учебной работы считается учебная задача.

Если просто озвучить тему урока – это не будет считаться поставленной учебной задачей, потому что когнитивные цели не станут лично важными для учащихся. Чтобы вызвать исследовательское внимание, нужно натолкнуть их на преодоление трудностей, что означает поставить перед ними такую задачу, которую они не смогут решить знакомым образом и обязаны изобретать, обнаружить свежий метод действия. Перед преподавателем стоит задача предложить систему особых вопросов и задач, направить учащихся к данному изучению.

Ответы студентов на вопросы преподавателя именуются учебными действиями, то есть студенты проводят предметно-вычислительные действия, которые ведут к решению учебной задачи.

Самоконтроль и самооценивание также относятся к важнейшей составляющей деятельностного подхода, когда студент самостоятельно оценивает итоги собственной работы и понимает личный прогресс. На данном этапе в высшей степени принципиально смоделировать каждому студенту ситуацию успеха, которая будет катализатором для последующего прогресса по дороге познания.

В основе классических теорий обучения находятся такие принципы, как: ассоциация, наглядность, сочетание наглядности, упражнения. Главные понятия теории деятельностного подхода – это действие и задача.

Преподаватель обязан приобщать студентов не к упражнениям, не к повторению пройденного, не к заучиванию чего-то готового, а подводить к раздумьям о том, что незнакомо. Учебный процесс предполагает обучение студентов решению системных учебных целей, то есть суметь выполнить поставленную задачу, преобразовывать её и правильно действовать в незнакомой ситуации.

Деятельностный подход – это модификация. Модификация – это в первую очередь исследование. Поиск, который не имеет законченности, это всегда развитие, путь в неведомое. Определить и создать учебную задачу должен преподаватель, понять и оценить все трудности, которые могут возникнуть на этом пути в неисследованное. Все это можно преодолеть во взаимодействии с учащимися. Современная компетентность учебной деятельности основывается на деятельностном характере обучения (учения), где ключевую позицию определяет студенческое действие. Субъектность деятельности (*в общем контексте феномена субъектности в трактовке Д.А. Леонтьева*) [3, с.180] рассматривается в качестве одной из её основных характеристик [4].

Деятельностный подход лежит в основе многих педагогических технологий:

- проектной деятельности;
- интерактивных методов обучения;
- проблемно-диалогового обучения;
- интегрированного обучения на основе межпредметных связей.

Такая практика:

– направляет учебный процесс не на зубрёжку огромного количества информации, а на освоение новых видов деятельности, таких как проектная, творческая, исследовательская работа, посредством которых и усваивается материал;

– делает акцент на самостоятельность и ответственность студента, на итоги своей работы;

– обеспечивает практическую деятельность высшего образования. *«Деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся систему взаимодействия субъекта с миром»* [5, с. 336].

По словам психологов, цель деятельностного подхода в процессе обучения – это не предъявление учащимся готовых формулировок, сведений, образцов, а формирование преподавателем той учебной деятельности, которая вынуждает студентов самостоятельно добывать эти сведения и уметь ими пользоваться [6].

Роль преподавателя при деятельностном подходе позиционируется в управлении процессом обучения. Перефразируя Л.С. Выготского, можно смело утверждать, что учитель – это рельсы, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны в нужном направлении.

Прежде с подготовкой преподавателя «урокодателя» не существовало особых проблем, перед ним ставилась задача передачи студентам основных знаний. В современных условиях его роль возрастает: преподаватель не только должен вникнуть в суть процесса, но и организовать его практическое применение.

Преподаватель сам должен четко понимать суть принципа деятельностного подхода – это прежде всего совместное сотрудничество педагога и ученика, основанное на принципах взаимодействия и взаимопонимания. Только система стимулирования «преподаватель-студент» обеспечивает эффективные показатели при согласованности действий, их целенаправленности.

С учетом деятельностного подхода на занятиях иностранного языка целесообразно применять методику парной работы, например:

1. Студент получает тему и прорабатывает ее по частям в парах, делая записи названия частей.

2. Для подготовки к пересказу текста по плану можно использовать обратную методику, то есть студент получает подробный план своей темы и его задача – восстановить содержание темы текста по плану, который есть у других студентов.

3. Методика взаимотренажа направлена на организацию процессов повторения, закрепления, тренировки. На специальных карточках оформляется несколько упражнений с ответами, в паре у одного студента есть карточка с ответами, а у другого – нет.

Современный образовательный процесс рассматривается как социальный институт, система, процесс; результат, соотносит в себе единство обучения и воспитания. Принципы современного обучения развивают самостоятельную активность студента в процессе познания, что и обеспечивает деятельностный подход.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Деятельностный подход к развитию творческой личности: Материалы региональной научно-практической конференции / Под ред. И.С. Кобозевой. – Саранск: МГПИ, 1998. – 92 с.
3. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. научн. пр. / Под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. – М.: АПН СССР, 1990. – 180 с.
4. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. – 67 с.
5. Деятельность; теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 336 с.
6. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1969. – С. 190 – 217.

Рузиева Лола Толибовна,

докт. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
общего языкознания и сравнительной типологии,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе, Республика Таджикистан,
e-mail: akila.ru@mail.ru

ПРЕЦЕДЕНТНО ЗНАЧИМЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИСТОЧНИКИ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В настоящей статье подтверждается, что прецедентно значимые тексты, являясь источниками культурной информации, представляют собой культурно-мифологизированные языковые единицы. В них входят архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи; паремиологическое богатство языка; фразеологические сочетания, комплексы и сращения; стереотипы, символы. Тексты подобного рода включают метафоры и образы; речевой этикет, речевое поведение и пр.

Ключевые слова: прецедентно значимый текст, источник, культурная информация, методика преподавания русского языка, образ, представление, традиция, обычай, религия, фразеология.

Ruzieva Lola Tolibovna,

Dr. of Pedagog. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General
Linguistics and Comparative Typology,
Tajik National University,
Dushanbe, Republic of Tajikistan,

CASE-RELEVANT TEXTS AS SOURCES OF CULTURAL INFORMATION

Abstract. This article confirms that precedent-relevant texts, as sources of cultural information, are culturally mythologized language units. They include archetypes and mythologems, rites and beliefs, rituals and customs; the paremiological richness of the language; phraseological combinations, complexes and merges; stereotypes, symbols. Texts of this kind include metaphors and images; speech etiquette, speech behavior, and so on.

Key words: precedent-relevant text, source, cultural information, methods of teaching the Russian language, image, representation, tradition, custom, religion, phraseology.

Ценным источником лингвокультуроведческого материала по русскому языку является текст, особенно прецедентно значимый, широко представленный специфической информацией об особенностях быта, материальной и духовной культуры русского народа, отражающий традиции, обычаи, музыку, религию и пр. Содержание прецедентно значимых текстов-феноменов, отражающих национально-культурный колорит российской действительности, ускоряет процесс успешной аккультурации студентов-таджиков при изучении русского языка. Тексты отбираются отрывками из произведений художественной литературы. В их содержание входят исторические высказывания, мифы, предания, публицистические произведения. Безусловно, студенты с адаптированными текстами из художественной литературы знакомятся еще в школьном курсе изучения русского языка. В школьных учебниках

достаточно примеров и ярких высказываний из устного народного творчества (фольклор), с которыми учащиеся знакомятся на интегрированных уроках русского языка в школах с таджикским языком обучения.

Прецедентно значимые тексты, являясь источниками культурной информации, представляют собой культуру-мифологизированные языковые единицы. В них входят архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи; паремиологическое богатство языка; фразеологические сочетания, комплексы и сращения; стереотипы, символы. Тексты подобного рода включают метафоры и образы; речевой этикет, речевое поведение и пр.

Прецедентно значимый текст-феномен по своему предназначению несет особую смысловую нагрузку, является источником видения языковой картины мира, имеет огромную лингвокультурологическую ценность. Главное при работе с подобным текстом – войти во внутренний мир культуры народа средствами изучаемого языка, открыть новые горизонты материально-духовных, национальных и общечеловеческих ценностей, глубже понять обычаи и традиции, быт и менталитет народа – носителя языка.

Справедливости ради следует констатировать, что велика роль русских фразеологизмов в изучении языка и культуры народа. В состав фразеологизмов довольно часто входят имена собственные. Чаще всего это антропонимы, топонимы и теонимы. Изучать ономастическую фразеологию русского языка интересно и важно, потому что она обладает ярко выраженной национальной спецификой. С помощью таких единиц языка и входящих в него колоритных имён мы можем узнать много интересных фактов относительно традиций и обычаев русского народа.

Обратимся к фразеологическим единицам с антропонимами. В сборнике В.И. Даля из 30000 пословиц и поговорок 367 содержат личные имена [1; 2]. Хотим привести примеры по фразеологизмам типа: *показать кузькину мать, лупить как сидорову козу, куда Макар телят не гонял* и т.п. Кто этот Кузьма, эти Сидор и Макар, чем они знамениты, почему попали во фразеологию? Однозначного ответа, конечно, нет. Однако размышления по этому поводу вполне уместны.

Часто имена в пословицах носят символический характер. Это не всегда означает, что человек, носящий то или иное имя, должен обладать определенными качествами. Хотя совпадения были частыми.

Вот, например, имя *Кузьма*. В русских пословицах *Кузьма* характеризуется отрицательно. Он злой, мстительный: *наш Кузьма все бьет со зла; не грози, Кузьма, не дрожит корчма; Кузьмьку подкузьмить*.

Макар в пословицах показан как человек бедный, неудачливый, забитый: *на бедного Макара все шишки валяются; писал Макарка своим огарком, у Макара лишь возгрей пара*. И вот этому бедному Макару негде пасти своих телят, он вынужден пасти их далеко, на заброшенных выпасах. А то место, о котором говорится во фразеологизме, еще дальше – куда даже *Макар своих телят не гонял*. Возможно такое объяснение выражения.

Филя, Филька, Филюха – простофиля, дурак, глупый, недалекий человек. Нередко этим именем русские дворяне нарекали своих слуг, поэтому вряд ли стоит удивляться, что типизированное имя слуги приобрело значение «глупый и ленивый человек», стало синонимом многих слов, выступающих в этом же значении. В русских пословицах *Филя* выступает в роли простака и неудачника: *у Фили тили, да Филю и побили; обули Филю в чертовы лапти*. Фразеологизм *филькина грамота* имеет, помимо социально-типовой окраски, историческое объяснение.

Емеля – болтун, пустомеля, хвостун, лгун и лентяй. Пословица *мели Емеля, твоя неделя* имеет грубоватый оттенок. Смысл ее приблизительно таков – не болтай попусту, говори, сколько хочешь, никто не принимает твои речи всерьез. Так говорят о человеке, не заслуживающем внимания. На первый взгляд пословица построена на игре слов. *Мели* – это форма повелительного наклонения глагола *молоть* – «растирать жерновами, превращать зерно в муку».

Но в то же время у слова *молоть* есть и переносное значение – «говорить вздор», «говорить чепуху». Однако мы узнали, что лингвисты за игрой слов сумели разглядеть историческую подоплеку. Она связана с интересной и практически забытой традицией: в больших крестьянских семьях на Руси существовал обычай работать по очереди. Все домашние работы распределялись между членами семьи по неделям – один неделю молот на ручных жерновах зерно, другой пас скот, третий заготавливал дрова и так далее. Это отразилось в пословице.

Популярны во фразеологизмах имена Фомы и Еремы. *Фома* и *Ерема* являются антиподами. *Фома* – вор, мошенник, но смысленный, а *Ерема* – простофиля. Фомой и Еремой называли балаганных героев (*Фома не без ума, Ерема не без промысла; не большого ума Фома, зато велика у него сума; Фомка и на долото рыбу удит; Ерема, Ерема, сидел бы ты дома, да точил веретена; указчик Ерема указывает дома*).

Имя *Варвара* встречается во многих русских пословицах (*прогнали Варвару от чужого амбара; Поймали Варвару у чужого амбара; Проворна Варвара на чужие карманы; Варвара ночи урвала; Варвара мне тётка, а правда – сестра*). В русском языке есть слово *варвар*, означающее «грубый человек, жестокий, невежественный». Но даже по 3 - 4 употреблениям можно определить, какой человеческий тип символизирует имя собственное.

Особо стоит сказать об имени *Иван*. Оно самое употребительное в русских пословицах. Но значения пословиц с этим именем носят ярко выраженный противоположный характер. Так, встречаем имя *Иван* в пословицах, имеющих отрицательную окраску: *валять Ваньку; нашему Ивану нигде нет талану; Иван в дуду играет, а Марья с голоду помирает; по заслугам Ваньку пожаловали двумя столбами с перекладною; Ванюха – свиное ухо, Мартын свалился под тын; по Ивашке и рубашка*. Скорее всего, создатели этих пословиц не знали этимологии имени *Иван*. Оно древнееврейское и означает «милость Божия». Другие пословицы как раз отражают значение этого имени и выражают уважение к нему: *нет имён против Иванов, нет икон супротив Никол; я говорю про Ивана, а ты про болвана; со словом Иван, а без слова болван*.

Конечно, все перечисленные имена, отражающие специфические признаки народного творчества, невозможно использовать на каждом занятии по русскому языку в неязыковом вузе. Но работа по осознанию и пониманию студентами-таджиками отдельных пословиц и поговорок с употреблением собственных имён с различными положительными и отрицательными качествами должна проводиться постоянно. Без погружения в национально-культурные особенности и народное творчество трудно войти в русскую языковую картину посредством прецедентно значимого текста-феномена. Безусловно, феномены – это составная часть и неотъемлемый компонент культуры народа, который передается средствами языка на текстовой основе.

Прецедентно значимый текст и его когнитивно-культурная ценность средствами русского языка – мощный инструмент для приобщения студентов к богатой русской культуре, самостоятельному поиску новых знаний и информации о российской действительности. Он развивает ассоциативное мышление студентов-таджиков при изучении русского языка путем приобщения к русской культуре, устанавливает закономерные связи взаимного сосуществования языка и культуры. Обсуждение, анализ и восприятие содержания прецедентно значимого текста воссоздает реальную русскую языковую картину, образ и величие человека, способствует пониманию ментальности, создает эмоциональный настрой, повышает интерес к изучаемому предмету «Русский язык».

Реализуя лингвокультурологический аспект при обучении русскому языку в неязыковом вузе, отмечаем существенную роль и величие слова в качестве мощного строительного материала языка для развития логически связной речи. Отсюда важным этапом работы с текстом является раскрытие значения каждого нового слова, особенно с национально-культурным компонентом в семантике, В арсенале студента всегда должны находиться одноязычные и

двуязычные словари, особенно, толковый, фразеологический, этимологический, историко-этимологический, словарь символов и знаков и т.п.

Реализация лингвокультурологического аспекта в обучении русскому языку в неязыковом вузе направлена не столько на формирование у студентов-таджиков навыков и умений свободно говорить, читать тексты различных стилей и жанров, сколько на знакомство с образцами русской художественной литературы на основе прецедентно значимого текста. Последнее дает возможность для осмысления и восприятия языковой картины мира носителя изучаемого языка, формирования у студентов-таджиков ярких представлений о России, образе жизни русского народа, обрядах, традициях и привычках.

Список литературы:

1. Даль В.И. Пословицы русского народа // Сборник В.И. Даля в 2-х томах. – Т. 1. – М.: Худож. лит-ра, 1984. – 383 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа // Сборник В.И. Даля в 2-х томах. – Т. 2. – М.: Худож. лит-ра, 1984. – 399 с.

Сафаргалиева Айгуль Ыскаккызы,
канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры
педагогике и методики начального обучения,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: aigul_saf@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются вопросы подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях полиязычия. Отмечается, что потребность в изменении условий подготовки будущих учителей начальных классов в высшей школе к полиязычной профессиональной коммуникации создает предпосылки для качественного обновления теоретической и практической базы образовательного процесса.

Ключевые слова: полиязычие, образование, подготовка, студенты, будущие учителя начальных классов.

Safargaliyeva Aigul Yskakkyzy,
Cand. of Pedagog. Sciences, Senior Lecturer
of the Department of Pedagogy and Methods of primary education,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The questions of preparing students for professional activities are considered in the conditions of multilingualism. It is noted that the need to change the conditions for preparing future primary school teachers in higher education for multilingual professional communication creates

the prerequisites for a qualitative update of the theoretical and practical base of the educational process.

Key words: multilingualism, education, training, students, future primary school teachers.

Потребности современного развития общества поставили перед казахстанской системой образования ряд принципиальных задач, связанных с модернизацией содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Программные документы совершенствования высшего профессионального образования в качестве приоритетной цели определяют подготовку квалифицированного педагога, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, свободно владеющего как минимум тремя языками: казахским, русским и английским.

Концептуальные основы подготовки специалистов начального образования с позиций триединства языков еще не рассматривались ни в одном исследовании и представляются актуальной проблемой современной высшей школы. Проблема педагогической подготовки включает в себе широкий контекст развития личности, формирования целостной, профессионально-личностной системы подготовки будущего учителя начальных классов, определяющей способность и готовность работать в целях развития другой личности в условиях полилингвальной образовательной среды. Формирование такого специалиста характеризуется многоаспектностью обновления теоретической и практической базы образовательного процесса. Методика подготовки студентов к работе в условиях активного функционирования трех языков нуждается в кардинальном переосмыслении в свете требований, предъявляемых дидактикой, лингвистикой, психологией к процессу становления и развития двуязычия и многоязычия.

Несмотря на то, что еще далеко не все научные выводы могут рассматриваться однозначно, в различных теориях выкристаллизовываются некоторые совпадения по поводу основных предположений овладения полиязычием. Теория обработки информации исходит, к примеру, из того, что центральный процесс обработки информации направлен на приспособление входящей информации к уже имеющейся информационной сети. Эта сеть наличной информации имеет отношение ко всем языковым сферам; другими словами: при вхождении новой информации обучающийся индивид пытается найти в своем так наз. фонде знаний такую информацию, которая относительно легко соотносится с новой. Для того чтобы сделать процесс связки информации более эффективным, человек прибегает к уже существующим в его сознании образцам, которые он прежде создал или по меньшей мере запомнил, основываясь на своей специфической точке зрения. Именно здесь, в этом обращении к имеющемуся в запасе ранее полученному знанию, в связи со склонностью человеческого разума к образованию классов лежит причина для создания стереотипов. Они также представляют собой не что иное, как активизацию имеющегося фонда знаний. Переноса данный вывод на процесс формирования полиязычной компетенции получаем, что ментальная активизация имеющегося знания происходит в основном из иностранного языка, который необходимо изучить из прежде изученных иностранных языков и из родного языка. Это объясняется тем фактом, что обращение к уже существующему языковому знанию является естественной составной частью процесса формирования языковой компетенции [1].

Помимо обращений к имеющемуся языковому фонду знаний, важную роль играют различные стратегии овладения языками. Они помогают студентам продвигаться вперед гораздо более планомерно и обдуманно. В данном случае обучающиеся в состоянии анализировать свой собственный процесс обучения и коммуникации и использовать результаты этой рефлексии для дальнейшего обучения и коммуникации [2].

Эффективность формирования полиязычной компетенции будущих учителей начальных классов мы рассматриваем с позиций совершенствования ее организации в условиях педагогического процесса вуза как специально организованной системы обучения. Под образовательной средой образования понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3]. Эпицентром данной среды является студент как полиязыковая личность, обладающая межкультурной компетенцией и способная к самореализации в рамках диалога культур [4].

Появление интереса к профессии во многом зависит от тех возможностей, которые заключены в предметах, когнитивно-лингвообразовательные возможности которых должны быть направлены на интеграцию знаний по различным дисциплинам специальности «Педагогика и методика начального обучения», где интегратором выступает язык как средство образования и формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

Одними из таких предметов являются «Теория и методика обучения предметам начальной школы в условиях полиязычия», «Профессиональный казахский язык», «Профессиональный русский язык», «Профессиональный английский язык», основное назначение которых состоит в обеспечении качественного уровня профессиональной и языковой подготовки учителей начальной школы, обусловленного социальным заказом общества на современном этапе его развития. Методика обучения названным дисциплинам строится на развитии интереса к тому, что рождает и обогащает профессионализм будущих учителей, на формировании готовности отыскивать такие знания и выводить личностно значимое, собственное знание – убеждение. Содержание дисциплин актуализирует особенности организации обновленного содержания учебного процесса в начальных классах с учетом трехязычия и методики преподавания учебных предметов начальных классов по образовательным областям: «Язык и литература», «Математика и информатика»; «Естествознание»; «Человек и общество»; «Искусство»; «Технология»» «Физкультура». Воспитание субъектности в обучаемых, становление у них высокого уровня рефлексии происходит в процессе использования активных методов усвоения материала. Проводимые в контексте полиязычного образования учебные занятия по вышеназванным предметам характеризуются как коммуникативно-ориентированные, как занятия-общения. Процессу диалогизации обучения способствуют такие формы работы: круглый стол, дискуссия, работа в группах и парах, сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуации. Развитие у обучающихся практических навыков использования государственного, русского и английского языков для профессионального общения по своей будущей специальности в сфере педагогики и методики начального обучения; интеграция в сферу профессиональной деятельности в ходе участия в указанных формах учебной деятельности определяются на основе: 1) мотивационных; 2) интеллектуально-познавательных и 3) вербально-поведенческих показателей. Так, мотивационную группу составляют следующие показатели: интерес к рассматриваемому явлению; желание или нежелание участвовать в обсуждении; степень включенности в работу; проявление эмоциональных чувств. Показатели интеллектуально-познавательной группы: оригинальность, точность, гибкость, образные представления. К показателям вербально-поведенческой группы относятся: вербальное восприятие (точность, глубина восприятия); вербальная гибкость; характер вербального взаимодействия обучающихся и преподавателя, обучающихся друг с другом; самостоятельность в принятии решения; стремление к сотрудничеству, партнерству. На основе анализа результата продуктивного использования в педагогической практике предметов «Теория и методика обучения предметам начальной школы в условиях полиязычия», «Профессиональный казахский язык», «Профессиональный русский язык», «Профессиональный английский язык» положений и установок полиязычного образования как показателя субъектной включенно-

сти студентов в профессионально-образовательную деятельность можно выделить высокий уровень рефлексии и мотивированности деятельности, диалогичность, психологическую готовность к восприятию новшеств, эмоциональную насыщенность и динамичность, когда множество вопросов, заданий, поручений вплетены в ткань дидактического общения. В указанных принципах акцент ставится на творческое начало и созидательный аспект деятельности в бинарности «преподаватель-обучающиеся» в тесной увязке с духовно-нравственными основами личности и общества. Основой для реализации инновационного направления полиязычного образования в современной педагогической деятельности является: а) организация личностного общения (партнерская позиция преподавателя к становлению и развитию личности обучаемого; активная позиция обучающегося во взаимодействии с преподавателем и своими сокурсниками); б) поэтапно-концентрическая организация учебно-воспитательного процесса и ролевой игры (функции знаний и способ организации процесса их усвоения сводятся к представлению знания как системного, междисциплинарного и обобщенного, а его усвоение организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс); в) организация коллективного общения (приоритетность групповых форм учебной деятельности, межличностных отношений и общения, что способствует естественному выращиванию индивидуальности из «коллективного субъекта» в контексте повседневного сотрудничества и сотворчества).

Таким образом, общими требованиями подготовки педагогов начального образования к работе в полиязыковой среде являются следующие [5]:

- 1) создание поддерживающей образовательной среды как фактора, влияющего на реализацию трехязычного образования;
- 2) создание консультативного совета для педагогического и психологического сопровождения процесса подготовки будущих учителей начального образования;
- 3) создание методического обеспечения процесса подготовки педагогов по специальностям (5B010200; 6M010200; 6D010200) – Педагогика и методика начального обучения;
- 4) интеграция в сферу профессиональной деятельности: развитие у обучающихся практических навыков использования государственного, русского и английского языков для профессионального общения по своей будущей специальности в сфере педагогики и методики начального обучения;
- 5) стимулирование процесса обучения государственному, русскому и английскому языкам для подготовки полиязычной личности;
- 6) способность к самообразованию;
- 7) способность работать в исследовательском направлении;
- 8) умение представлять себя и свою культуру в условиях иноязычного общения.

Список литературы:

1. Königs Frank. Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit // Aguado Karin; Hu Adelheid (Hrsg.): Dokumentation des 18. Fremdsprachendidaktiker-Kongresses. – Dortmund 1999. Berlin 2000. – 1 – 17 p.
2. Rampillon Ute, Zimmerman Günther. Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. – Ismaning: München: Hueber, 1997. – 292 s.
3. Ясвин В.Я. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
4. Асанова Д.Н., Жетписбаева Б.А., Сырымбетова Л.С. Модель среды формирования умений и навыков самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях кредитной системы обучения // Глобализация и современные университеты: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Караганда: КарГУ, 2008. – С. 197 – 202.
5. Жумабаева А.Е., Кдырбаева А.А., Сафаргалиева А.Ы. Теоретическое обоснование особенностей подготовки будущих учителей начальных классов в условиях полиязычия // Вестник Евразийского гуманитарного института. – 2018. – №4(60). – С. 123 – 129.

Сейтенова Венера Андреевна,
ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан,
e-mail: S_lilian@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КАРАКАЛПАКСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В работе рассматриваются компоненты коммуникативного содержания обучения профессиональной речи на русском языке студентов экономических факультетов вуза. Освещаемые в статье подходы к определению содержания обучения будут способствовать эффективной организации и презентации учебного материала на занятиях. Принципы отбора языкового материала могут быть определяющими при составлении учебного пособия активного типа по обучению языку специальности.

Ключевые слова: компоненты содержания обучения, коммуникативные потребности, сфера общения, внешнеэкономические связи, профессиональное общение.

Seytenova Venera Andreyevna,
Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdah,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH IN RUSSIAN IN THE KARAKALPAK AUDIENCE

Abstract. The paper considers the components of the communicative content of teaching professional speech in Russian to students of economic faculties of the University. The approaches to determining the content of training covered in the article will contribute to the effective organization and presentation of educational material in the classroom. The principles of selection of language material can be decisive in the preparation of an active type of training manual for teaching the language of the specialty.

Key words: components of the training content, communicative needs, sphere of communication, foreign economic relations, professional speech, situation of communication.

Высокий уровень владения русским языком у представителей делового мира является обязательным условием осуществления экономического сотрудничества между странами на территории ближнего зарубежья. Профессиональная деятельность специалистов данного профиля включает в себя работу по заключению внешнеторговых контрактов с иноязычным партнером, осуществляемой на русском языке в виде устных переговоров. Успех деловых переговоров зависит от степени подготовленности партнеров, уровня владения ими необходимой экономической лексикой, знания ими модели ведения переговоров и умения варьировать ею применительно к конкретной ситуации, а также от степени сформированности речевых умений и навыков на русском языке. Следовательно, возникает вопрос о содержании обучения, определение которого зависит в первую очередь от цели обучения, условий и является показателем уровня коммуникативной компетенции как итоговой цели обучения.

Во всех работах сторонников коммуникативной компетенции присутствует описание ее компонентного состава. Нам представляется целесообразным принять определение комму-

никативной компетенции, представленное О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомаровым как «...способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умения оценивать ситуации с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы» [1, с. 14]. Структура содержания коммуникативной компетенции рассматривается в методических кругах неоднозначно. В методической литературе можно найти описание языковой, предметной, профессиональной, лингвострановедческой компетенций. При обучении профессиональному общению актуальным представляется вопрос о предметной компетенции, включающей в себя знания в определенной области трудовой деятельности и отражающей предметно-содержательную сторону профессионального общения. Эффективность обучения русскому языку в области внешнеэкономических связей зависит от учета реальных коммуникативных потребностей обучаемых.

При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению профессиональному общению на русском языке принято выделять компоненты коммуникативного содержания и компоненты языкового содержания обучения. В методической литературе при описании компонентов коммуникативного содержания обучения за сферами коммуникации традиционно следуют темы, ситуации, задачи общения.

В методической литературе можно встретить различные определения ситуаций, которые свидетельствуют о многогранности самого феномена «ситуация» и его отдельных аспектов. Из всего многообразия определений данного понятия наиболее обобщающими и полными представляются дефиниции речевой ситуации, предлагаемые А.А. Леонтьевым и Е.И. Пасковым. Первый ученый определяет речевую ситуацию как «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия» [2, с. 161]. Определение, основанное на рассмотрении речевой ситуации как базы для организации и подачи речевого материала в зависимости от потребностей говорящего, находим у Е.И. Пасова: «Речевая ситуация есть такая динамическая система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность» [3, с. 169].

В последние десятилетия в методике преподавания языков с развитием теории коммуникативности в методическую практику входит термин «типовая коммуникативная ситуация». Критерием типовой ситуации общения является частотность реальных коммуникативных ситуаций, характерных для рассматриваемой сферы общения.

Изучение существующей литературы по переговорам, а также анализ коммуникативных потребностей деловых людей позволил нам выделить следующие типовые ситуации в зависимости от этапов процесса деловых переговоров: а) ситуация установления контакта с партнерами перед заключением сделки; б) ситуация выяснения позиций; в) ситуация аргументирования позиций; г) ситуация согласования позиций и принятия решений. Выделенные ситуации в учебных целях будут включены в содержание обучения.

Особое место в структуре содержания обучения, соединяющего коммуникативные и языковой компоненты, занимает учебный текст, который, включая предметно-содержательную сторону делового общения, актуализирует отобранный лексико-грамматический материал.

Ведущие методисты (О.Д. Митрофанова, Е.А. Быстрова) предлагают в обучении будущих специалистов их терминологии учебные, т.е. адаптированные специальные тексты, при составлении которых следует положить в основу кроме чисто лингвистических и содержательных оценок дидактические и психологические критерии, соотношенные с целевой направленностью обучения, стадиями формирования умений и навыков. Экономическая терминология в связи со своей социальной значимостью и широким функционированием в средствах

массовой информации уже частично знакома выпускникам колледжей и лицеев. Основными критериями, которыми мы руководствовались при отборе текстов, были: тематическая значимость, смысловая законченность, познавательная ценность, информативность, научность, доступность.

Так как обучение ведется на текстовом материале, то, естественно, на каждом занятии предусмотрена работа по обогащению словарного запаса экономической лексикой. При работе над усвоением содержательной, смысловой структуры текста первостепенное внимание должно уделяться усвоению лексики по специальности. Изучение уровня владения студентами-каракалпаками экономической лексикой показало, что у них отсутствуют навыки словообразования и установления деривационных связей слов, также студенты испытывают трудности в составлении словосочетаний и предложений с терминами. Для усвоения и овладения продуктивными словообразовательными моделями русского языка считаем целесообразным включить в пособие условно-речевые упражнения на установление всех возможных деривационных рядов термина.

Общеизвестно, что введение новой лексики связано с ее семантизацией. От правильного выбора способа семантизации во многом зависит успех педагогического процесса. На наш взгляд, система ввода новой лексики, представляющей определенную трудность для учащихся, должна быть следующей: 1) семантизация слова, сосредоточение внимания на возникшей трудности, сопоставление с родным языком обучающегося, 2) тренировочные условно-речевые упражнения разного характера на закрепление речевых навыков и доведение их до автоматизма, 3) употребление слов и словосочетаний с ними в определенной учебно-речевой ситуации, 4) работа над текстом, 5) речевые упражнения разного типа на активизацию введенной лексики.

Учебное пособие по специальности подобной структуры, по нашим наблюдениям, поможет студентам подготовиться к самостоятельному чтению на русском языке литературы по экономике, овладеть научным стилем речи, а также способствует расширению необходимого для этого лексического запаса. Оно также даст возможность формированию у обучаемых умений и навыков во всех видах речевой деятельности с преобладанием чтения и говорения. Мы отдаем предпочтение этим видам речевой деятельности, так как проведенный опрос специалистов-экономистов показал, что наиболее интенсивно русский язык применяется при чтении специальной литературы. Безусловно, это не означает, что не уделяется внимание аудированию и письму.

Список литературы:

1. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
2. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С.161-162.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

Semyonova Irina Vasilievna,
Master of Arts, Senior Lecturer of Language Center,
International Business University,
Almaty, Republic of Kazakhstan,
e-mail: airine63@mail.ru

CONTEXTUALIZATION IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The article provides an analysis of foreign and domestic literature on the subject of contextualization in teaching a professionally oriented foreign language. In terms of the subject matter, a foreign language has three main aspects: linguistic, pedagogical and psychological, which, being an inextricable unity, should be implemented in learning. Based on the active nature of teaching a foreign language, we examine the content of educational programs, the relationship of everyday tasks and the contextualization of learning. Different views on the definition of “context” were studied.

Key words: contextualization, learning environment. Foreign language communicative competence, professionally oriented foreign language, context.

Семёнова Ирина Васильевна,
магистр гуманитар. наук, ст. преподаватель Языкового центра,
Университет международного бизнеса,
г. Алматы, Республика Казахстан

КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье даётся анализ зарубежной и отечественной литературы на предмет контекстуализации в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку (ПОИЯ/LSP). В плане учебного предмета иностранный язык имеет три основных аспекта: лингвистический, педагогический и психологический, которые являя собой неразрывное единство, должны быть реализованы в обучении. Исходя из деятельностной природы обучения иностранному языку, мы исследуем содержание образовательных программ, взаимосвязи повседневных задач и контекстуализации обучения. Рассматриваются различные взгляды на определение «контекст».

Ключевые слова: контекстуализация, учебная среда. иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированный иностранный язык, контекст.

One of the problems of education is the formation of students’ understanding of the value of professional foreign language competencies in their future profession, which can serve their career growth. Ignoring the features and requirements of everyday life, excessive emphasis on particular facts, lack of relevance in the process of transferring knowledge, as well as overloading students with content. Many researchers see a solution to this problem by applying a context-oriented approach to teaching and learning. However, despite the constant efforts to take into account the context in the development of educational programs, the scientific community does not have a consensus on what the context is and how it can be created in the learning process, and during the classes, teachers create a learning context with limited student participation. To solve the aforementioned problems,

K. Wiig and his colleagues in their study analyzed the sociocultural perspective of developing a learning environment and studied the peculiarities of teachers taking into account students' everyday lives in their teaching methods. Researchers called this approach "contextualizing learning," which is defined as "using students' everyday knowledge as cultural and cognitive resources to manage their learning, as well as supporting their motivation and conceptual understanding in mastering academic knowledge" [1, p. 47].

Contextualization training is based on the idea of combining students' everyday ideas and experience with scientific practices that are traditionally used in universities. In their study of the resources that teachers focus on in contextualizing instruction, these scholars indicated that educators use resources such as community characteristics, practices, and internships. Despite the fact that this is unconditional progress, the contextualization of training is something that largely depends on the training of teachers and their understanding of students' everyday tasks, which is not always easy when there are many students in groups.

The concepts of "context" were used to solve various problems in training. J.K. Gilbert suggested that contextualization is a solution to various problems, including minimizing the overload of program content resulting from constantly increasing scientific knowledge, the integration of individual facts, as well as solving urgent problems and problems of modern science [2, p. 964]. J. Bennet, F. Lubben, and S. Hogarth have expanded the benefits of context-based approaches in science education to enhance student motivation. They argued that when students observe the application of their scientific knowledge in solving everyday problems, they tend to develop a positive attitude towards science in universities and beyond. Accordingly, real learning situations, which include a rich context, are the vehicles between the motivation for learning and the students' thinking [3, p. 347-370].

From the point of view of cognitive psychology, the context not only makes it possible to better organize learning and memory processes, but also determines the students' initial perception of new information. Despite the fact that the importance of the context for teaching and transferring knowledge to students has been well argued, the answers to questions about what the educational context should be and who defines it are still not clearly formulated.

In other studies, the context is associated with the psychological orientation towards interaction in the audience and students' scientific discourse that is interesting to students during classes. This view of the context focuses on how the teacher forms discourse in the educational process, as well as on teaching methods and approaches in the professional activities of teachers. A. Duranti and C. Goodwin argued that one of the reasons for the differences in interpretation of the context is the difference in research perspectives that guide scientists. They wrote that context implies "completely different things in alternative research paradigms" and, therefore, "it is impossible to develop a single definition of the term "context" [4, p. 2]. However, these scientists do not consider the lack of a definition of the concept in question, which requires an urgent solution; as long as the experts recognize the importance of the context and the flexibility in conceptualizing, the term "provides a productive orientation of its content".

We believe that in our study we should adhere to the model of advanced learning and focus on the development of learning environments and pedagogical conditions for conceptualizing and studying the educational context. From the perspective of prospective training, the context includes all the input, process and output aspects of the learning environment that is created by students and teachers, thereby providing a fundamental basis not only for student learning, but also for the subsequent transfer of successful teaching practices to the younger generation. The peculiarity of teaching a foreign language in the specialty lies in the fact that in addition to the teaching function, the teacher implements pedagogical and educational functions, which means that education takes place through the prism of humanitarian values. Here, for example, are some pedagogical functions

that can be implemented through a business game as a learning method in which the subject and social aspects of the content of professional activity are modeled:

- Formation of ideas about future professional activities;
- Acquisition of social and subject-professional experience;
- Development of professional theoretical, practical and critical thinking;
- Formation of cognitive motivation for a future profession;
- Formation of basic professional and moral competencies;
- Development of cognitive abilities and consolidation of knowledge.

R. Pea suggested that the concept of the practical application of knowledge, skills and abilities should not be limited only to how students use them in their future profession and everyday life situations. In essence, this should be a two-way interaction, taking into account the capabilities of the education system to use the resources and abilities of students and ensuring their interaction in the context of training. Training should be relevant, i.e. have value for solving everyday problems of students and future professional communities. Students should be able to answer the question: “what does this give?” Active contextualization includes feedback systems. Using these systems allows students to take into account the opinions of peers, as well as more knowledgeable and experienced people about the completeness and adequacy of both technological and productive aspects of their work [5, p. 45].

The research problem lies in the contradiction between the lack of mastery of students’ foreign-language, in our case, professional foreign-language communicative competence by students and the existing methodological level of the developed training system. The existence of these contradictions is explained by the growing need for foreign language competence in the field of a professional foreign language, as well as an insufficient number of studies in this area, which allows us to talk about the urgency of the problem of improving the quality of education at the LSP.

As for the foreign language methodology for special purposes (LSP), research in this area has been insufficient. One of the researchers in the field of LSP is T.N. Khomutova, which highlights the historical (pragmatic), linguistic and linguodidactic causes of the evolution of the concept of language for special purposes [6, p. 97]. Authors T. Hutchinson and A. Waters argued that the development of LSP was also influenced by a shift in emphasis in linguistics from the formal characteristics of languages to situational contexts in which communication occurs. In a linguistic context, LSP is realized “in oral and written discourse in the form of texts, in each of which special knowledge is accumulated and preserved” [7, p. 97]. Based on pragmatic and linguodidactic reasons, the goal of the exercises for LSP will be also focused on situational contexts, simulation and development of professional and communicative skills.

One of the main goals of learning within the framework of LSP is the cognitive development of students, based on the formation of mental operations, which are divided in LSP into simple mental skills (memorizing, classifying, defining an object, etc.), and thinking skills of a higher order (creative thinking, forecast, reasoning, synthesis, estimation, hypothesis construction, etc.).

The constantly “pop-up” question is who needs to conduct a professionally oriented foreign language: the subject instructor or the foreign language teacher makes us put emphasis and clarify the situation. Two main problems are the lack of professional knowledge of the subject in foreign language teachers and the second is the lack of proficiency in the foreign language of the subject teacher. The negative aspects include the imperfection of some textbooks and the insufficient number of training sessions (hours) for mastering a professional language according to the educational program. The application of the methodology in different levels of language preparation of students also complicates the process of mastering the material, which can lead to the emergence of problem situations both in the educational and psychological plans. The first problem may never arise if you clearly understand the learning purpose of the LSP. The key word here is “language” and, accordingly, all its linguistic aspects. The teacher teaches a foreign language, and all its language

competencies, based on professional content. In this case, the teacher may also encounter certain requirements for the content of professional material, as well as for the methodology of its teaching, such as choosing a terminological minimum and authentic textual material. They may use various methods of filing (presentation) of educational material and types of exercises, as well as the general organization of educational activities, the need to take into account a personality-oriented approach. The teacher himself also must always be in a creative search and have a basic understanding of the discipline profile. Over time, a LSP-based teacher gains specific professional competencies. As for the subject, who lectures on the subject, the key word will be “content” - the content and the foreign language in this case is not a goal, but a means. If we assume that the foreign language of the subject teacher is insufficiently correct, then there may be a misunderstanding of the subject itself by students. Therefore, it would be more expedient to prepare students for listening to lectures on a subject in a foreign language precisely during its training at POII. This requires a contextual approach to learning, the selection of a glossary, relevant specialized texts and a system of exercises that would contribute to the development of all four types of speech skills.

References:

1. Wiig C., Silseth K., & Erstad O. Creating intercontextuality in students learning trajectories. Opportunities and difficulties // *Language and Education*. – 2018. – 32(1). – P. 43 – 59.
2. Gilbert J. K. On the nature of “context” in chemical education // *International Journal of Science Education*. – 2006. – 28(9). – P. 957 – 976.
3. Bennett J., Lubben F., & Hogarth S. Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching // *Science Education*. – 2007. – 91(3). – P. 347 – 370.
4. Duranti A., & Goodwin C. Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 363 p.
5. Pea R. Socializing the knowledge transfer problem // *International Journal of Educational Research*. – 1987. – 11(6). – P. 639 – 663.
6. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. – С. 97 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psibook.com/linguistics/yazyk-dlya-spetsialnyh-tseley-lsp-lingvisticheskiy-aspekt.html>
7. Hutchinson T. & Waters A. English for specific purposes: A learning centered approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

Скоморохова Светлана Витальевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета,
г. Орск, Россия,
e-mail: wer-sdf@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена применению лингвокультурологического подхода в обучении фразеологии студентов вуза, будущих учителей-словесников. В статье показано, что фразеология русского языка включает в себе значительные возможности обучения и воспитания человека, любящего свой язык. Лингвокультурная интерпретация фразеологизмов русского языка учит студентов вдумываться в семантическое содержание компонентов,

соотносить семантическое наполнение компонентов с кодами культуры, осмыслять лингвистическую информацию и строить речь в научной композиционной форме.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, семантика фразеологизма, код культуры, компонент, лингвокультурная интерпретация.

Skomorokhova Svetlana Vitalievna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor of the
Department of Russian Language and Literature,
Orsk Institute of Humanities and Technology (branch)
Orenburg State University,
Orsk, Russia

LINGUOCULTUROLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. This article is devoted to the application of the linguoculturological approach in teaching phraseology to University students and future teachers of literature. The article shows that the phraseology of the Russian language contains significant opportunities for teaching and educating a person who loves his or her language. The linguistic and cultural interpretation of phraseological units of the Russian language teaches students to think about the semantic content of components, correlate the semantic content of components with the codes of culture, comprehend linguistic information and build speech in a scientific compositional form.

Key words: linguocultural approach, the semantics of the idiom, the culture code, component, linguistic and cultural interpretation.

Формирование культурно-языковой компетенции студентов, активизация их творческой речевой деятельности невозможны без работы с фразеологизмами. Фразеологизмы русского языка – это особые языковые знаки, закрепившие наименования окружающей действительности в виде особого её кодирования, знаки, характеризующиеся широтой охвата разнообразных социально-исторических явлений из жизни русского народа. Эти образные, оценочные, выразительные единицы сохраняют в себе весь необыкновенный колорит истории, обычаев, быта русских людей, их отношений к труду, совести, красоте, друг к другу; отражают особенности формирования нашего языка, культуры, истории. Фразеологизмы русского языка точно передают специфику национального характера русского народа, культуру и его менталитет. Зафиксированная во фразеологизмах система образов детерминирована особенностями духовной культуры народа, его опытом и традициями.

По мнению Х. Касареса, «...в этих эллиптических формулах, которые были отшлифованы и оставлены в наследство потомкам, отражена вся история наших предков, вся психология, ...забытые легенды, искореняемые предрассудки, обряды, обычаи, народные игры, исчезнувшие ремёсла...» [1, с. 255].

В наше время объём научной информации растёт стремительно, и это требует постоянного совершенствования приёмов обучения, применения в процессе изучения языковых дисциплин новых подходов. Необходимо учить студентов систематизировать, анализировать, выявлять ценные сведения о происхождении фразеологических единиц так, чтобы подготовить студентов к осмысленному использованию в речи лексического и фразеологического богатства русского языка. Лингвокультурологический подход к изучению фразеологизмов позволит развить познавательные возможности учащихся, повысить уровень научного познания окружающей действительности, позволит расширить знания о языке как исторически развивающемся явлении.

В последние годы появилось большое количество работ, посвященных исследованию культурно-концептуальных особенностей фразеологизмов (работы В.Н. Телия, В.А. Масловой, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, В.И. Зиминой, М.Л. Ковшовой, Н.Г. Брагиной и других), что доказывает перспективность лингвокультурологического подхода к изучению фразеологии.

Думается, что углубить представления о фразеологизме как средстве отражения культуры народа при изучении их в вузе студентам помогает лингвокультурологический подход, предполагающий интерпретацию образной основы фразеологизма через соотнесение его компонентов с кодами культуры, представляющий описание образного основания семантики фразеологизмов в категориях культуры.

Лингвокультурологический подход к изучению фразеологизмов считаем теоретически и практически значимым, важным и в воспитательном отношении, потому что такой подход помогает раскрыть смысл ключевых моментов коллективного опыта народа, показать суть межличностных отношений, зафиксированных в русских фразеологизмах. Применяя на практических занятиях лингвокультурологический подход при изучении фразеологии русского языка, ставим перед студентами ряд теоретико-методических задач:

- 1) учиться систематизировать представленные в научной литературе положения, касающиеся изучения русской фразеологии в лингвокультурологическом аспекте;
- 2) учиться выявлять особенности семантики компонентов фразеологизмов, выступающих в качестве выразителей объёмной информации;
- 3) изучать механизм интерпретации образной основы фразеологизмов посредством соотнесения их компонентов с кодами культуры;
- 4) учиться производить анализ семантики фразеологизмов в кодах культуры.

Лингвокультурологический подход к изучению фразеологизмов предполагает выявление в их значении культурных смыслов. Нельзя мыслить о народе, не зная его нравственных учений, обычаев, верований, преданий. Культурные сущности, усваиваемые человеком «с матерью» (В.Н. Телия), лежат в основе понимания жизни, судьбы, дружбы, любви, труда и т.д. Все культурные смыслы выражаются в образах (внутренней форме) фразеологизмов, а способом выражения их национально-культурной специфики выступает «интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном пространстве данного языкового сообщества» [2, с. 215]. Образ фразеологизма является ярким показателем сформированных в культуре представлений, ассоциаций и установок, которые входят в семантику фразеологизма и на фоне которых осуществляется его восприятие.

На практических занятиях по русскому языку обучаем студентов извлекать культурную семантику фразеологизмов в процессе лингвокультурной интерпретации фразеологических оборотов, интерпретации, включающей в себя следующие основные этапы.

Первый этап интерпретации – выявление в образе фразеологических оборотов их национально-культурной коннотации и указание на пласт культуры, являющийся источником формирования семантики анализируемой единицы.

Источниками формирования значения фразеологизмов являются мифологические представления об окультуренном мироустройстве, т.е. мифологический пласт культуры (*пойти (отправиться) на тот свет*, душа болит, мятущаяся душа), архетипический (*небо и земля, с головы до ног*), библейский (*козёл отпущения, камень преткновеня*), фольклорный, пласт художественной литературы (*дым отечества*), пласт материальной культуры (*мастер на все руки, разделять под орех*), пласт культуры, связанный с историческими событиями в жизни народа (*погиб как швед под Полтавой*), с его обиходно-эмпирическим опытом (*расхлёбывать кашу, знать себе цену*).

Второй этап интерпретации – анализ семантики компонентов фразеологизмов, соотносящихся с определёнными кодами культуры. Например, компоненты образных единиц могут соотноситься с *антропным* кодом культуры, если являются наименованиями человека (*ма-*

менькин сынок); с *соматическим* кодом культуры, если являются наименованиями частей тела (*рукой подать, забот полон рот, ноги не держат, палец о палец не ударить*); с *зооморфным* кодом, если называют животных, насекомых, рептилий (*первая ласточка, тянуть kota за хвост, ловить рыбу в мутной воде, пустить козла в огород*); с *фитоморфным* кодом (*белены объелся, фиговый листок*); с *природным* кодом, если именуют ландшафтные объекты (*тёмный лес, дремучий лес*); с *вещным* кодом, если называют предметы одежды (*тришкин кафтан, родиться в рубашке*); с *временным* кодом, если именуют единицы времени (*час настал, кануть в вечность*); с *пространственным* кодом, если являются наименованием пространственных отношений (*за тридевять земель*).

Третий этап лингвокультурной интерпретации фразеологизмов – это анализ способов их образования, среди которых могут быть метафорический, метонимический, семантически избыточный, гиперболо-алогический, синекдохический и др.

Метафорический способ – это образование фразеологизмов на основе переноса свойств, качеств одних ситуаций на другие, ассоциативно схожие с ними. *Метонимический способ* – это образование фразеологизмов на основе обозначения предмета при помощи другого, смежного с ним. Во внутренней форме *семантически избыточных* фразеологизмов наблюдается повтор однокоренных или синонимичных слов-компонентов или же прямая тавтология, с помощью которых мотивируется фразеологическое значение. *Гиперболо-алогический* способ – это образование фразеологизмов на основе переноса свойств, качеств одних ситуаций на другие, схожие с ними, но усложнённого преувеличением или нелогичной лексической сочетаемостью компонентов (*как за язык подвешенный*). *Синекдохический способ* – это образование фразеологизмов на основе переноса значения целой ситуации на её часть и наоборот.

Приведём в качестве примера лингвокультурную интерпретацию фразеологизма *мозолить глаза*.

Фразеологизм *мозолить глаза* имеет значение «*предельно надоедать, досаждают своим присутствием*». Например:

– *Стоит ли мозолить глаза немцам на рубежах нашей Империи? Пусть лучше думают, что вы провалились ко всем чертям.*

– *Вы так думаете?* – спросил я.

– *Убеждён в этом, – чётко ответил Лепехин. (В. Пикуль. Честь имею.)*

Образ фразеологизма *мозолить глаза* восходит к древнейшей форме осознания мира – к анимизму, при котором части тела человека одушевлялись. Фразеологический образ создаётся метонимическим способом – расширением значения слова *мозолить* – «*натирать мозоли на руках или ногах от длительной, мучительной работы или ходьбы*». Фразеологизм создаётся и метонимией, отождествляющей *глаза* и *взгляд*: орган зрения и зрение как внешнее проявление осуществляемого наблюдения. В образе наблюдается и синекдоха – древнейшее метонимическое отождествление части и целого: компонент *глаза* в качестве органа человеческого тела замещает самого человека. Компонент фразеологизма *глаза* соотносится с соматическим кодом культуры, а компонент *мозолить* – с процессуальным кодом.

Лингвокультурологический подход к изучению фразеологизмов помогает студентам увидеть, как язык сохраняет и передаёт культурную информацию об окружающем мире от одного поколения к другому; такой подход предоставляет студентам возможность полноценно усвоить культурный смысл русских фразеологизмов, сделать фразеологический фонд родного языка востребованным ими. При этом решаются и такие важные для теории методики задачи, как формирование методического опыта по внедрению в практику научных достижений при обучении языку, формирование навыков самостоятельной работы, повышение культуры умственного труда студентов, развитие их профессиональной речи, совершенствование общей языковой культуры.

Список литературы:

1. Касарес Х. Введение в современную лексикографию. – М.: Иностранная литература, 1958. – 354 с.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Цой Алла Александровна,
докт. пед. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: tsoy_alla_tjo@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена новым тенденциям в языковой подготовке будущих учителей-предметников педагогических вузов. Рассматриваются преимущества технологии по отношению к традиционной системе обучения. Автор дает характеристику трем технологиям: модульной, контекстно-интегративной и модерации. В результате исследования автором предложен один из путей использования современных технологий в обучении русскому языку как неродному в вузе.

Ключевые слова: современные технологии, технологический подход, модерация, визуализация, модульная технология.

Tsoi Alla Aleksandrovna,
Dr. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

SOME PROBLEMS OF USING MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A NON-NATIVE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to new trends in the language training of future subject teachers of pedagogical universities. The advantages of technology in relation to the traditional training system are considered. The author describes three technologies: modular, context-integrative, and moderation. As a result of the study, the author proposed one of the ways of using modern technologies in teaching Russian as a second language in a university.

Key words: modern technologies, technological approach, moderation, visualization, modular technology

В условиях реализации компетентностного подхода в процессе обучения русскому языку как неродному большое место занимает поиск эффективных систем обучения. Новые тенденции в подготовке специалистов обусловлены рядом серьезных противоречий: между увеличивающимся объемом научной информации и традиционной педагогической системой

обучения; между растущими требованиями к профессионализму педагогов и недостающим уровнем их квалификации и др. Однако вызовы XXI века, напрямую обращенные к образованию, связаны с существующими общецивилизационными тенденциями, суть которых заключается в необходимости осознания глубинных оснований движущих сил развития цивилизации, в активном воздействии на эти основания в направлении нравственного, духовного прогресса человечества. Поиск решения серьезных проблем, стоящих перед образованием, в том числе актуальных проблем использования современных технологий в обучении языку для специальных целей в высшей школе и обусловил цель нашей работы.

В «Государственной программе развития языков» четко сформулированы основные положения развития образования в Республике Казахстан, а именно:

- повышение качества подготовки специалистов,
- обеспечение новых направлений подготовки,
- инновационное развитие,
- интеграция с интенсивной научно-исследовательской деятельностью,
- тесная связь вузовских исследований с потребностями общества на основе совершенствования образовательных и информационных технологий» [1].

Поставленные задачи требуют перехода к новой образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с кардинальными изменениями в деятельности педагога, его взаимоотношениями с обучаемыми.

Одной из важных проблем компетентного подхода является технологическая компетентность педагога, которая является одной из составляющих профессиональной компетентности и характеризуется знаниями о технологиях, методах, средствах и формах деятельности; умениями применять современные технологии в практике преподавания дисциплины.

Внедрение педагогических технологий общепризнано. Технологии имеют ряд преимуществ по отношению к традиционной методике обучения. В отличие от методики в технологии важным признаком является управляемость, которая предполагает диагностическое целеполагание, проектирование учебного процесса, поэтапное диагностирование, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов [2, с. 168]. Кроме того, в технологии педагогическая практика опирается на определенную научную концепцию. В методике педагог использует обобщенный опыт методистов, поэтому возможна большая импровизация, которая зависит от личного опыта педагога, его профессионализма. Для освоения методической системы необходимо время. Однако только использование педагогической технологии более эффективно, так как экономит время и сводит до минимума вероятность неуправляемых ситуаций.

Поток информации, которую должен освоить студент, с каждым годом увеличивается, обучающиеся хотят получать знания в короткие сроки, по минимальным программам в небольшие отрезки учебного времени. Поэтому обучение должно быть мобильным, конкурентоспособным, разнообразным. А это возможно осуществить, если использовать технологический подход в обучении русскому языку как неродному для студентов-предметников педагогических вузов. Технологический подход направлен на результат, технологичность и продуктивность всех процессов обучения.

В Казахстане проблемы использования современных педагогических технологий рассматриваются в работах Т.К. Нуртаевой, К.К. Кабдыкаировой, Ж.А. Караева, И.В. Логиновой, М.М. Жанпеисовой, У.А. Жанпеисовой, К.Н. Булатбаевой и др.

Технология обучения – это один из компонентов педагогического мастерства, владение которым способствует совершенствованию процесса обучения. Первоначально слово «технология» появилось в производственной сфере, затем под этим термином стали понимать использование техники в обучении, а уже в 70-х годах – это решение и дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых

должно поддаваться четкому описанию и определению» [3, с. 32]. Важнейшими признаками любой технологии считаются следующие: системность, воспроизводимость, гарантированность результата, рефлексия.

При разработке курса мы основываемся на интеграции трех технологий: модульного обучения, контекстно-интегративной технологии и модерации. Исследователи приходят к выводу, что в практической деятельности не применяется одна технология в чистом виде. В.С. Кукушин замечает, что «в принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только какой-либо один единственный фактор, метод. Принцип – педагогическая технология – всегда комплексна. Однако благодаря своему акценту на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает свое название» [4, с. 99]. Об этом же пишет М.А. Чошанов: «Несмотря на имеющийся богатый арсенал различных технологий обучения (контекстное обучение, диалоговое обучение, новые информационные технологии, программированное обучение, проблемное и т.д.), ни одна из них в отдельности не может обеспечить достижение поставленной цели» [5, с. 68].

Модульная технология в настоящее время широко используется как в высшем звене обучения, так и в среднем. Она опирается на деятельностный подход в обучении. Знания усваиваются, если они являются объектом деятельности, а всякая деятельность начинается с определения цели. В модульной технологии большое внимание уделяется индивидуализации и дифференциации. Это касается и самого содержания обучения и уровня его усвоения. Весь учебный материал подвергается четкой структуризации.

В предлагаемой нами интегрированной технологии используются принципы модульного обучения: модульность, структуризация, динамичность, гибкость, осознанной перспективы, разностороннего консультирования, паритетности. Весь учебный материал подвергается структуризации и представлен модулями. Число модулей, их содержание определяется рабочей программой.

Модуль состоит из учебных элементов. Это мотивационно-целевой блок: в каждом модуле определена четко и ясно цель и элементарный шаг модульной программы; декларативно-информационный блок: в этом блоке сосредоточен языковой и речевой материал, определены умения и навыки, которые должны быть отработаны этим модулем; расширяюще-иллюстрирующий блок: включает таблицы, иллюстрации, картины; процедурно-деятельностный блок: содержит методический материал для отработки умений и навыков; контрольно-рефлекторный блок: обязательный элемент модульного обучения, который контролирует уровень сформированности знаний, умений и навыков [6, с. 79].

Используем некоторые принципы модульного обучения в сочетании с принципами контекстного обучения

По характеру содержания и структуры предлагаемая нами контекстно-интегративная технология определяется как гуманитарная и профессионально-ориентированная, по философской основе – гуманистическая, антропоцентрическая, компетентностная. В центре обучения – личность обучающегося. Понятие «контекст» существует в лингвистике, логике, педагогике и психологии. В лингвистике контекст определяется как одно из основных понятий лингвистического анализа. В контекстно-интегративной технологии контекст рассматривается с позиций будущей профессиональной деятельности студентов, поэтому каждый этап учебного процесса связан с будущей педагогической деятельностью. Особенно это является важным при отборе профессионально ориентированного учебного материала. В контекстно-интегративной технологии в диалогической части внедряется квазипрофессиональная (промежуточная) деятельность путем использования активных методов обучения.

Технология модерации была разработана и применялась в Германии в 60-70 годах прошлого века, затем дорабатывалась и использовалась в педагогической практике. Хотелось бы отметить особенности использования технологии модерации в практическом курсе рус-

ского языка для студентов педагогических специальностей на уровне С1. Она позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса. Технология модерации используется в первую очередь для управления аудиторией во время практических занятий; активизации студентов и вовлечении их в образовательный процесс; организации учебно-профессиональной, научно-исследовательской деятельности; гарантированного достижения целей практического занятия. Этапы технологии модерации:

- инициация (начало занятия, знакомство);
- вхождение или погружение в тему (сообщение целей);
- интерактивная лекция (передача и объяснение информации с использованием приемов визуализации);
- проработка содержания темы (групповая работа обучающихся, работа в микрогруппах, парами);
- подведение итогов (рефлексия);
- эмоциональная разрядка (разминки).

Важным этапом технологии модерации является визуализация. Визуализация (в широком понимании) – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания. Наглядность всегда использовалась в школьном обучении. Это картины, таблицы, схемы, иллюстрации, рисунки и др. Однако время изменилось и изменяются методы преподнесения наглядного материала.

В процессе обучения важным является передача информации. Однако эффективность усвоения зависит от того, как передаются знания, как обучающиеся получают знания. Преподаватель и студенты работают в тандеме. Сначала работает педагог, который глубоко знает свой предмет и умеет перерабатывать научную информацию в педагогическую. Прежде всего сам педагог должен владеть теоретико-методическим, визуальным мышлением и умением сделать учебный материал блочным, методически грамотно построенным, а затем этот учебный материал структурируют студенты.

Одним из эффективных путей оптимизации структуры учебной информации и последовательности изложения является разработка графической модели структуры учебной информации (графа структуры), а также нами применяются интеллект-карты (по Т. Бьюзен), опорные конспекты (по Шаталову) и др.

Таким образом, используя модульную технологию, контекстно-интегративную и модерации, можно значительно повысить мотивацию обучающихся к изучению дисциплины «Русский язык», профессионально-практическую направленность занятий, а следовательно, добиваться более гарантированных запланированных результатов в своей профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // edu.gov/kz.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1988. – 256 с.
3. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташкина. – М., 2000. – 235 с.
4. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. М.; Ростов н/Д: «МарТ», 2006. – 224 с.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
6. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: научный подход. – Алматы: НИЦ «Ғылым», 2001. – 341 с.

Шумейко Татьяна Степановна,
канд. пед. наук, профессор кафедры информатики,
робототехники и компьютерных технологий,
декан естественно-математического факультета,
Костанайский государственный педагогический университет
им. У. Султангазина, г. Костанай, Республика Казахстан
e-mail T.Shoomeyko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье на основе краткого анализа научных исследований по проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности представлено авторское понимание дефиниции «готовность к профессиональной деятельности». С учетом одной из особенностей профессиональной деятельности современного педагога – её осуществления в условиях трёхязычного образования – рассмотрено становление и развитие полиязычного обучения в Костанайском государственном педагогическом институте по специальностям «Биология», «Информатика», «Физика», «Химия». Автор констатирует наличие определенных проблем перехода к трёхязычному образованию в вузе, в частности, недостаточный для обучения на английском языке уровень владения языком выпускниками школ; анализирует методы повышения уровня профессионально-ориентированного английского языка у студентов, применяемые в ходе изучения дисциплин «Introduction into teachers' work» и «Information and Communication Technologies».

Ключевые слова: готовность к профессионально-педагогической деятельности, трёхязычное образование, проблемы перехода к трёхязычному образованию, совершенствование языковой подготовки, разработка дидактических материалов, использование образовательных онлайн-платформ, формы контроля.

Shumeiko Tatyana Stepanovna
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor,
Dean of the Natural and Mathematic Faculty,
Professor of the Department of Informatics, Robotics and Computer Technologies,
Kostanay State Pedagogical University named after U. Sultangazin
Kostanay, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF TRILINGUAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the author's understanding of the definition of "readiness for professional activity", which is based on a brief analysis of scientific research of the formation of readiness for professional and pedagogical activity. The formation and development of multilingual education at the Kostanay State Pedagogical Institute in the specialties "Biology", "Informatics", "Physics", "Chemistry" is considered in the article with taking into account the implementation of the modern teacher's professional activity in the conditions of three-language education as one of the features of this activity. The author states that there are certain problems in the transition to trilingual education at the university, in particular, the level of language proficiency of school

graduates is insufficient for teaching in English. The author analyzes the methods of raising the level of professionally oriented English language among students, which used in the course of studying the disciplines “Introduction into teachers’ work” and “Information and Communication Technologies”.

Key words: readiness for professional and pedagogical activity, trilingual education, problems of transition to trilingual education, improvement of language training, development of didactic materials, use of educational online platforms, forms of control.

Проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности не является принципиально новой в психолого-педагогической науке. Исследованием проблемы готовности к деятельности и труду в педагогической и психологической науке начали заниматься в 50-60 годы XX века в связи с необходимостью профессиональной подготовки к деятельности в различных сферах (В.С. Ильин, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). К 80-м годам XX века относятся исследования психолого-педагогических аспектов формирования готовности к профессиональной деятельности: психологические проблемы готовности к деятельности исследованы М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовичем; проблема формирования готовности педагога к профессиональной деятельности – К.М. Дурай-Новиковой; теоретическая и практическая готовность педагога к профессиональной деятельности – В.А. Сластениным. В начале XXI века продолжает наблюдаться интерес ученых к проблеме формирования готовности к различным видам деятельности, в том числе готовности к профессиональной деятельности педагога.

Учитывая отсутствие единого подхода к трактовке дефиниции «готовность к профессиональной деятельности», на основе анализа психолого-педагогической литературы мы придерживаемся мнения М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича о понимании данного феномена как приспособления возможностей личности для выполнения успешных действий и её внутренней настроенности на определенное поведение при выполнении профессиональных задач, установку на активные и целесообразные действия [1].

Одной из особенностей профессиональной деятельности современного педагога является её осуществление в условиях трёхязычного образования, значимость которого была подчеркнута в Послании Первого Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана в декабре 2012 года. Поставлена задача «сделать рывок в изучении английского языка»; отмечено, что владение английским языком «откроет для каждого гражданина нашей страны новые безграничные возможности в жизни» [2].

В соответствии с Дорожной картой развития трёхязычного образования на 2015-2020 годы, утвержденной совместным приказом Министра образования и науки Республики Казахстан, Министра культуры и спорта Республики Казахстан и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан, предусмотрено преподавание в 10-11-х классах четырех предметов – химии, физики, биологии и информатики – на английском языке [3]. Поэтому перед педагогическими вузами стоит задача подготовки учителей, готовых к работе в новых условиях.

Для решения данной задачи в 2012 году в Костанайском государственном педагогическом институте на основе результатов экзамена впервые был осуществлен набор 12-ти студентов специальности «Биология» в специальную полиязычную группу с обучением на казахском, русском и английском языках. В 2014 году были открыты полиязычные группы по специальностям «Химия» и «География», позже – «Информатика», «Физика», «Математика».

С 2018-2019 учебного года все студенты специальностей «Биология», «Информатика», «Физика», «Химия», начиная с первого курса, изучают учебные дисциплины на трёх языках – казахском, русском, английском. Учебными планами данных специальностей предусмотрено изучение не менее 30-ти процентов специальных дисциплин на английском языке.

Вместе с тем, следует констатировать наличие определенных проблем перехода к трёхязычному образованию в вузе, в частности, недостаточный для обучения на английском языке уровень владения языком выпускниками школ. С целью совершенствования языковой подготовленности студентов центром полиязычия нашего вуза для желающих студентов проводятся уровневые курсы по изучению английского, казахского, русского языков. Уровень владения языком для обучения на данных курсах определяется по результатам входного контроля. Возможность бесплатного обучения на курсах предоставлена всем студентам, но при наличии большого количества желающих вновь записаться на курсы приоритетное право предоставляется студентам-первокурсникам образовательных программ «Биология», «Информатика», «Физика», «Химия», то есть тем студентам, которым предстоит обучаться по выбранной при поступлении в вуз образовательной программе на трёх языках. Интерактивные формы проведения занятий, использование игровых методов, информационно-компьютерных технологий и занимательных заданий в процессе изучения языка позволяют не только повысить познавательный интерес студентов к изучению английского (или другого выбранного студентом) языка, но и способствуют формированию психологической готовности будущих педагогов к обучению на трёх языках в вузе и к последующей профессионально-педагогической деятельности в полилингвальной образовательной среде.

С целью эффективного повышения уровня владения английским языком студентов первого курса специальностей «Биология», «Информатика», «Физика», «Химия», поступивших в вуз в сентябре 2018 года, преподавание английского языка в данных студенческих группах на первом курсе в рамках аутсорсинга было передано образовательному центру Study Inn. В течение первого учебного года все виды занятий по английскому языку со студентами проводились преподавателями языковой школы Professional Development Centre образовательного центра Study Inn. По результатам успешного завершения изучения английского языка в 2018-2019 учебном году студенты получили уровневые сертификаты, выданные образовательным центром Study Inn.

Таким образом, недостаточный уровень подготовленности значительной части выпускников школ к обучению на английском языке как следствие их невысокого исходного уровня владения английским языком при поступлении в вуз требует от профессорско-преподавательского состава, ведущего занятия по специальным дисциплинам на английском языке, постоянного совершенствования методики преподавания и соответствующих дидактических материалов. Так, опыт преподавания дисциплины «Introduction into teachers' work» в полиязычных группах позволил нам наметить и реализовать следующие перспективы работы в данном направлении:

- 1) необходимость совершенствования УМК дисциплин, преподаваемых на английском языке с обязательным введением глоссария, как минимум, на двух языках (английский – казахский, английский – русский), а в дальнейшем – на трёх языках;
- 2) разработка учебных пособий на английском языке с наличием в них структурных компонентов (возможно, на родном языке – для начинающих обучение в полиязычных группах на первом курсе), облегчающих изучение дисциплины на иностранном языке;
- 3) разработка электронных учебных пособий для студентов, изучающих учебные дисциплины на английском языке (что особенно важно в условиях введения дистанционного и смешанного обучения).

Кроме того, эффективным как для освоения содержания учебной дисциплины, так и для овладения профессиональным английским языком, оказалось обращение к ресурсам различных онлайн-платформ. В частности, в процессе преподавания дисциплины «Introduction into teachers' work» мы использовали образовательные ресурсы Coursera. Просмотр видеолекций на английском языке, переписка с однокурсниками в чатах, итоговый контроль по заверше-

нии курса (как правило, тестирование) позволили студентам освоить новые лингво-коммуникативные и профессионально-педагогические навыки, расширить лексический запас профессионально-педагогической терминологии на английском языке, а также навыки онлайн-обучения. Освоенные студентом знания и навыки в процессе изучения дополнительных учебных курсов на платформе Coursera оценивались нами в рамках выполнения самостоятельной работы студента (СРС) и самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСП) по заданиям, предложенным в силлабусе дисциплины «Introduction into teachers' work».

Отметим, что опыт использования образовательных онлайн-платформ для выполнения заданий СРС и СРСП показал эффективность не только в практике преподавания спецдисциплин на английском языке в полиязычных группах (на специальностях «Биология», «Информатика», «Физика», «Химия»), но и в работе со студентами других специальностей. Так, кафедрой информатики, робототехники и компьютерных технологий (ИРиКТ) нашего вуза курс «Information and Communication Technologies» читается на английском языке для всех специальностей. В ходе преподавания данного курса в качестве дополнения к содержанию дисциплины в соответствии с разработанным на кафедре ИРиКТ силлабусом мы использовали одноименный курс на английском языке, размещенный на образовательной платформе <https://open.kaznu.kz/>. Учитывая, что содержание онлайн-курса отличается от содержания курса «Information and Communication Technologies», разработанного ППС нашей кафедры, мы рекомендовали студентам всех специальностей материалы онлайн-курса для дополнительного изучения, без представления соответствующих заданий в силлабусе дисциплины. Вместе с тем была предусмотрена возможность получения студентом дополнительных бонусных баллов при условии достижения определенного прогресса на онлайн-курсе. Такой подход обеспечил хорошую мотивацию студентов к изучению дисциплины «Information and Communication Technologies», профессионально-ориентированного английского языка, дополнительных материалов на онлайн-платформе; способствовал повышению уровня готовности будущих педагогов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности и её осуществлению в полиязычной образовательной среде.

В процессе преподавания дисциплины «Information and Communication Technologies» мы также реализовали практику составления студентами терминологических словарей по содержанию каждого занятия данного учебного курса. Соответствующие задания выполнялись студентами в ходе выполнения самостоятельной работы и анализировались в процессе обсуждения в студенческой группе во время самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя.

Ещё одним реализованным нами способом формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях трёхязычного образования явилось разнообразие форм контроля учебной деятельности студентов. Например, по дисциплине «Introduction into teachers' work» предусмотрена форма проведения рубежного контроля в виде защиты выполненных студентами проектов (индивидуальных или групповых), экзамена в форме эссе. Разработанные нами методические рекомендации по подготовке к эссе, включающие примерную тематику и критерии оценивания эссе, а также рекомендации по подготовке к его написанию, предоставляются студентам для ознакомления заранее, ещё в процессе изучения дисциплины. Это позволяет актуализировать мотив успешной сдачи экзамена в структуре мотивации изучения профессионального английского языка, ориентированного на педагогическую профессию (независимо от специализации педагога) и повысить результативность освоения содержания дисциплины на английском языке.

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях трёхязычного образования в процессе изучения как специальных, так и общих для всех образовательных программ педагогических дисциплин на английском язы-

ке, осуществляется с учетом исходного уровня языковых навыков студентов и с применением методов, способствующих успешному освоению языка студентами.

В заключение отметим значимость слов Президента Республики Казахстан К.-Ж. Токаева, написанных в год юбилея Великого Абая, о том, что овладение знаниями является одним из актуальных направлений учения Абая и позволяет занять достойное место в мире [4]. Знание профессионально-ориентированного языка и готовность к его использованию позволит будущему педагогу занять достойное место в профессии в условиях трёхязычного образования.

Список литературы:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн.: БГУ, 1981. – 383 с.
2. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». – 14 декабря 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.akorda.kz/ru/events/astana_kazakhstan/participation_in_events/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-nursultana-nazarbaeva-narodu-kazahstana-strategiya-kazahstan-2050-novyi-politicheskii-
3. Дорожная карта развития трёхязычного образования на 2015-2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35182262.
4. Токаев К.-Ж. Абай – духовный реформатор // Казахстанская правда. – № 150. – 10 августа 2020. – с. 1.

Шестое направление.

Қазіргі тіл білімінің өзекті мәселелері / Актуальные проблемы современного языкознания / Actual problems of modern linguistics

Абдуджабборов Сархаджон Абдуджабборович,
докторант, ассистент кафедры русского языка и
общего языкознания, ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова»,
г. Худжанд, Республика Таджикистан,
E-mail: Sarhadjon95@mail.ru

ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ, И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В статье на материале произведения Максима Горького «Детство» представлен анализ относительных имен прилагательных, обозначающих признак через отношение ко времени, и способы передачи данных прилагательных на таджикский язык. Так как русский язык относится к синтетическим, а таджикский - к аналитическим языкам, таджикские студенты при изучении частей речи русского языка испытывают определенные трудности. Поэтому в настоящее время большое значение в учебном процессе придается сопоставительному типологическому изучению систем таджикского и русского языков.

Ключевые слова: относительные прилагательные, способы передачи, неизменяемые признаки, трансформировать, общность значения.

Abdujabborov Sarhadjon Abdujabborovich,
Doctoral student, Assistant of the Department of
Russian Language and General Linguistics,
SEI «Khujand State University after academician B. Gafurov»,
Khujand, Republic of Tajikistan

RELATIVE ADJECTIVES DENOTING THE RELATION TO TIME AND METHODS OF THEIR TRANSMISSION INTO TAJIK LANGUAGE

Abstract. The article analyzes the relative names of the adjectives of Maxim Gorky's "Childhood", denoting a pyznak through the relationship to time and how they can be translated into Tajik. Since the Russian language belongs to synthetic languages, and Tajik to analytical languages Tajik students will experience many difficulties in studying parts of the speech of the Russian language. Therefore, at present, great importance in the educational process is given to comparative typological study of the systems of Tajik and Russian languages.

Key words: relative adjectives, transmission methods, immutable attributes, transform, commonality meanings.

Как известно, в зависимости от значения и грамматических свойств прилагательные делят обычно на три разряда:

- а) относительные;
- б) притяжательные;
- в) качественные [1; 2].

«Традиционно в морфологии рассматривается вопрос о семантических разрядах прилагательных. В зависимости от того, называется ли признак непосредственно: *синий, чистый, быстрый, скупой, глупый* или через отношение к какой-то иной субстанции: *городской, бабушкин, пятый, двигательный*, прилагательные делят на качественные и относительные» [3, с. 448].

В учебниках по современному русскому языку и в трудах русских и таджикских лингвистов именам прилагательным всегда уделялось особое место, но в основном исследуются качественные и притяжательные прилагательные.

Качественные и относительные прилагательные в современном русском языке не являются замкнутыми группами. Грамматическая граница между ними подвижна, так как семантические признаки, позволяющие отличать один разряд прилагательных от другого, подвергаются изменениям.

Почти все относительные прилагательные имеют в значении оттенок качества, который в результате определенных причин иногда развивается в самостоятельное значение. Например, относительные прилагательные *золотой, железный, каменный, стальной, деревянный, братский, классный, театральный, концертный* и многие другие могут употребляться и в своем основном значении относительных прилагательных (*золотой браслет, железная решетка, каменный дом, стальной трос, деревянный забор, братская могила, классная доска, театральные декорации*), и в значении качественных прилагательных (*золотой характер, железная воля, каменное лицо, стальные нервы, деревянный голос, братский союз, театральный жест*) [4, с. 89].

Относительные прилагательные называют такой признак, который количественно не меняется и выражается опосредованно, через отношение к чему-либо:

- материалу: *льняная рубашка, кирпичная стена;*
- времени: *утренний спектакль, вчерашний день;*
- действию: *спальный вагон, копировальная бумага;*
- месту: *арбатский переулок, северный олень;*
- предмету: *столовое серебро, вишневая косточка;*
- явлению: *застойный период, арендный подряд.*

Например, в словосочетании «*весенний день*» прилагательное обозначает признак предмета, связанный со временем, и это словосочетание можем трансформировать таким образом: *весенний день – день весной.*

Каждое относительное прилагательное может быть заменено синонимичной ему конструкцией со словом, от которого прилагательное образовано:

- льняная рубашка* – рубашка из льна;
- вишневое варенье* – варенье из вишни;
- арбатские переулки* – переулки Арбата.

Общность значения всех относительных прилагательных в том, что они называют постоянные признаки предметов и явлений.

Рассмотрим на материале произведения М. Горького «*Детство*» способы передачи относительных прилагательных русского языка, обозначающих признак через отношение ко времени, на таджикский язык.

<p>Сегодня она казалась злою, но когда я спросил, отчего у неё такие длинные волосы, она сказала <i>вчерашним</i> тёплым и мягким голосом...</p>	<p>Имрӯз ӯ ба ман хашмгин менамуд, вале вақте ки ман аз ӯ пурсидам, ки аз чӣ сабаб муёҳои ту ин қадар дарозанд, ӯ бо овози маҳин ва гарми <i>дирӯза</i> гуфт...</p>
<p>Я чувствовал, как вздрагивает её тело при малейшем шорохе в <i>ночной</i>, мёртвой тишине, и слышал, что она, задерживая дыхание, шепчет.</p>	<p>Ман ҳис менамудам, ки чи тавр бадаи ӯ дар вақти хишир-хишири хурд дар оромии бечони <i>шабона</i> меларзид ва мешунавидам, ки ӯ нафасашро боздошта, пичиррос мезанад.</p>

- Эй, Мишка, вор ночной, бешеный пёс шелудивый.	Ҳе, Мишка, дузди шабона, саги ваҳшӣ саркаш.
Ой ты, птица ночная, хитрая...	Оҳ, парандаи шабона, маккор.
Вот тогда и начиналось настоящее утреннее омоложение, сразу освежавшее всю её.	Пас вузӯи воқеии субҳ оғоз ёфт, фавран ҳамаашро тароват бахшанда.
Утренний воздух вкусно пахнет укропом, смородиной, зреющими яблоками.	Ҳавои субҳ бо буи форами шибит, қот, себҳои пухтаистода бӯӣ мекунад.
С вечера он молится до утренней зари.	Аз шом то шафақи саҳар дуо мекунад.
Тихо струится утренний воздух, листья яблонь стряхивают росу, влажная зелень травы блестит всё ярче.	Ҳавои субҳ оромона таровида истодааст, барғҳои дарахтони себ шабнамро ба ларза меоранд, сабзии тари алаф боз ҳам равшантар мегардад.
Осенью он продал дом, а незадолго до продажи, вдруг, за утренним чаем, угрюмо и решительно объявил бабушке...	Дар тирамоҳ ӯ хонаашро фурӯхт ва чанде пеш аз фурӯш, ногаҳон, бар сари чойи сахарӣ, бо мулоимӣ ва қатъият ба бибиаш хабар дод...
Над головой его ярко горела лампада, на столе, среди комнаты, - свеча, а в окно уже смотрело мутное зимнее утро.	Дар болои сараш нӯкча равшан даргирон буд, дар болои миз, дар байни хучра, - шамъ, дар пушти тиреза субҳи зимистонаи тира менигарист.
Гордая, строгая, она смотрела на всё холодными серыми глазами, как зимнее солнце, и быстро исчезала, не оставляя воспоминаний о себе.	Мағрурона, сахтмуомила, ӯ ба ҳама чиз чашмони сарди хокистариранг менигарист, ҳамчун офтоби зимистона ва зуд аз худ хотироте нагзошта ғайб мезад.
Томительно долго таял этот серебристо-мутный зимний день, а в доме становилось всё беспокойней, тяжелее.	Ин рузи зимистонаи хокистариранги тира хело азиятнок мегузашт, дар хона бошад торафт нотинҷ, душвортар мешуд.
А земля уже истощила все свои сытные, летние запахи, пахнет только холодной сыростью.	Замин бошад торафт буйҳои серғизои тобистонаи худро гум мекард, танҳо рутубати сард мевазид.
Был ясный январский день.	Рӯзи равшани январ буд.

В русском языке относительным прилагательным, обозначающим признак через отношение ко времени, свойственны суффиксы **-н-** и **-ск-**. Таджикские относительные прилагательные, обозначающие признак через отношение ко времени, образуются с помощью суффикса **-а-**.

Несмотря на то, что относительные прилагательные русского языка, обозначающие признак через отношение ко времени, в произведении Максима Горького «Детство» являются малоупотребительными, они делают речь персонажей этого произведения ярче.

Относительные прилагательные русского языка, обозначающие признак через отношение ко времени, на таджикский язык переводятся по модели «прилагательное+а», «существительное». Например: *ночной – шабона, ночная – шабона, утренний воздух – ҳавои субҳ, зимнее утро – субҳи зимистона*.

Так, в данной статье представлены способы перевода относительных прилагательных, обозначающих признак через отношение ко времени, на материале повести М. Горького «Детство». Определено, что при переводе относительных прилагательных русского языка, обозначающих признак через отношение ко времени, таджикские переводчики испытывают определенные трудности.

Список литературы:

1. Современный русский язык: Учеб. пособие для филол. спец. вузов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др. / Под ред. В.А. Белошапковой. – М.: Азбуковник, 1999. – 800 с.
2. Шанский Н. М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов. В 3 ч. – Ч. 2. Словообразование. Морфология. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

3. Камынина А.А. Современный русский язык. Морфология: Учебное пособие для студентов филологических факультетов государственных университетов. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 240 с.
4. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии. – М.: Просвещение, 1976 – 252 с.
5. Горький М. Детство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://royalib.ru/book/gorkiy_maksim/detstvo.html

Абильдаева Кениш Махановна,
канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных
языков и литературы, Баишев Университет,
г. Актобе, Республика Казахстан,
e-mail: kinish_abildayeva@mail.ru

Айсеева Назира Нуржановна,
магистр гуманитар. наук, ассистент отдела
административной поддержки аудиторского
департамента ТОО «КПМГ АУДИТ»,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: nazira_aiseyeva@mail.ru

РЕЛИГИОЗНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЕ И ТОТЕМИСТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В КАЗАХСКОЙ АНТРОПОНИМИКЕ

Аннотация. В данной статье акцентировано внимание на антропонимах, в основе мотивации которых лежат тотемистические и религиозные воззрения, употреблявшиеся на протяжении длительного времени (в особенности, в древнетюркский период). Многие древние тюрко-казахские личные имена зарождались на основе язычества. Данные имена были связаны в основном с религиозными верованиями, а также с тотемом и табу и отчасти отражают культурные традиции народа. В казахском языческом именослове тотемизм являлся одной из основных форм воззрений, которая служила базой для дальнейшего развития антропонимической системы казахов.

Ключевые слова: антропонимика, религиозно-мифологические воззрения, языческие представления, тотем, имянаречение, казахи, этноантропонимы.

Abildayeva Kenish Makhanovna,
Cand. of Pedagog. Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages and Literature
Baishev University,
Aktobe, Republic of Kazakhstan

Aiseyeva Nazira Nurzhanovna,
Master of Arts, Assistant of the Administrative support department
of the audit “KPMG AUDIT” LLP department
Almaty, Republic of Kazakhstan

RELIGIOUS-MYTHOLOGICAL AND TOTEMISTIC VIEWS IN THE KAZAKH ANTHROPONYMIC

Abstract. This article focuses on anthroponyms, the motivation of which is based on totemic and religious views that have been used for a long time (especially in the ancient Turkic period). Many

ancient Turkic-Kazakh personal names originated on the basis of paganism. These names were associated mainly with religious beliefs, as well as with the totem and taboos and partly reflect the cultural traditions of the people. In the Kazakh pagan nomenclature totemism was one of the main forms of views, which served as the basis for the further development of the anthroponymic system of Kazakhs.

Key words: anthroponymy, religious and mythological views, pagan ideas, totem, namegiving, Kazakh people, ethnoanthroponyms

Как назвать своего ребенка и не ошибиться в выборе имени? Этот вопрос волновал людей с незапамятных времен, актуален он и по сей день. На протяжении многих веков наблюдается процесс зарождения и архаизации новых имен. Мотивировка личных имен может быть различной по характеру. Казахская антропонимия имеет свои особенности. В ней, в частности, отразились различные языческие представления и верования, особенности экономического и политического строя казахского народа в древности.

Под антропонимами (от греч. *anthropos* – человек + *онима* – имя) мы понимаем собственное имя людей [1, с. 66]. В научной литературе мы встречаем параллельное хождение терминов *антропонимия* и *антропонимика*. В частности, в словаре лингвистических терминов указывается, что *антропонимия* – это «совокупность антропонимов, то есть собственных имён для именованного человека в каком-либо языке», а *антропонимика* – «раздел ономастики, изучающий антропонимы - имена людей (принимаящие различные формы и их отдельные составляющие (личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т.п.); их происхождение, эволюцию, закономерности их функционирования» [2, с. 33]. В нашей работе мы будем пользоваться термином *антропонимия*.

Ниже предлагаем краткую характеристику казахских имен с указанной точки зрения.

1. Религиозные имена:

а) языческие имена. Доисламские имена были тесно связаны с язычеством и отражали специфику окружающего растительного и животного мира, природных богатств и небесных тел. Языческие имена преобладали в составе древнетюркской антропонимии. Основной формой язычества, общего для всех тюркоязычных племен, является культ Неба – Тенгри (в его основе лежало одухотворение сил природы) и культ Земли (Земля-Вода – Иер-Суб). [3, с. 430]. В этой паре божественных сил главная роль принадлежала Небу. Культ неба, солнца, луны, гор, рек, природных сил повлиял на возникновение личных имен казахов. Например: *Айсұлу* (пусть ребенок будет красив, как солнце), *Айғаным* (предвещает будущее ребенку, чтобы она стала госпожой), *Кұнай* (пусть ребенок будет, как солнце и луна), *Жұлдыз* (звезда), *Таутай* (высокий, как гора), *Айжарық* (пусть ребенок будет светлым, ярким, лучезарным), *Көлбай* (широкий, как озеро), *Шолпан* (Венера). Можно сделать вывод о том, что анимистические воззрения являются наиболее распространенными и хорошо сохранившимися до наших дней. Одним из главных объектов поклонения древних тюрков является космос, небо, небесные тела, которые нашли отражение в имяназечении.

В древних верованиях тюрков центральное место занимал культ Тенгри, являвшегося верховным божеством у всех тюркских народов до принятия ислама. Имя основного божества Тенгри отражает мужское начало и давалось, в основном, мальчикам. В казахском словаре имен встречаются следующие имена с компонентом *Тенгри* (*Тәңір*): *Тәңірберген* - *Танирберген*. Традиционное для древнетюркского именника явление – употребление глагола *берген*, «данный» в вышеуказанных сложных именах указывает на особое место Тенгри в иерархии языческих божеств. Вплоть до проникновения ислама в Казахстан тенгрианство было основной религией предков тюрков. Даже после принятия мусульманства народное сознание сохранило эту традицию имяназечения. В тюркской антропонимической картине мира зафиксированы личные имена, основным мотивом именованного которых является значение

«данный богом, раб божий». Они встречаются в письменных источниках XVI–XVIII веков. Несмотря на то, что наречения детей именами с вышеназванными компонентами на сегодняшний день не наблюдаются, народная память хранит религиозно-мифологические воззрения предков. Лаская ребенка, нередко называют его «*құдай берген ұлы/қызы*» (данный богом, сын/дочь Всевышнего).

б) тотемные имена. У казахов наречение детей тотемными именами было связано с верованиями в то, что носители подобных имен аккумулируют в себе свойства этих животных. Такое отождествление сохранилось в казахских именах, дошедших до нас в различных письменных памятниках: *Қозыбай, Қозыбағар, Жанқозы, Байқозы, Ерқозы* (пусть будет миролюбивым, как ягненок); *Қойлыбай, Қойшыбай, Қойбағар* (овца/баран – один из священных животных, пусть ребенок будет богатым, щедрым и добрым); *Жылқыбай, Бұзау* (чтобы у ребенка было много лошадей, пусть ребенок будет тихим и спокойным, как теленок); *Серке, Серкебай* (пусть будет вожаком стада, предводителем); *Итбай* (собака – одно из семи богатств; верный, как пес); *Мысық, Мысықбай* (кошка – живучее существо – такие имена присваивались от сглаза); *Бота, Ақбота, Ботакөз, Ботабай* (красивый, как верблюжонок; беленькая, красивая, как верблюжонок; имя давалось с пожеланием, чтобы у ребенка было много верблюжат), *Арыстан* (храбрый, бесстрашный, как лев); *Аю* (медведь); *Жолбарыс* (тигр); *Қасқыр* (храбрый, смелый, как волк); *Құндыз* (бобер) и т.д. [4, с. 70].

в) исламские имена. Проникновение и распространение антропонимов мусульманского происхождения представляет длительный процесс, что объясняется наличием большой доисламской культурной традиции, которая помогала сохранить этническую самобытность. В X–XIX веках в связи с распространением в Средней Азии и Казахстане ислама наблюдается большой наплыв религиозных (мусульманских) имен: *Омар, Осман, Эли, Жүсіп, Жүніс, Мұса* и т.д. Кроме того, сюда относятся имена, образованные от слов религиозного характера. Таковы мужские имена: *Алдаберген, Абдұлла* (раб Аллаха), *Әбдікәрім* (раб Могучего), имена женщин: *Айша, Бибі, Фатима* и др.

Со второй половины XVI века ислам глубоко укореняется в психологии, культуре и образе жизни казахов. Религиозное становится атрибутом этнического, основным духовным фактором сохранения самобытной культуры и этноса, что стало огромным стимулом для резкой активизации мусульманских имен. Новый виток в функционировании антропонимов, которые отражают мусульманские традиции, приходится на конец XX века, характеризующий возрождением национального и религиозного самосознания. Возвращение исламских религиозных ценностей в общество способствовало пропаганде символов веры, одним из которых являются антропонимические единицы. К концу XX – началу XXI века заметна тенденция активизации религиозных имен в антропонимической картине мира: вновь вошли в обиход имена *Габдұлла, Ибрагим (Ыбрайым), Карим (Кәрім), Амир (Әмір), Мухаммед (Мұхаммед), Рамазан, Ислам, Ахмет, Амина (Әмина), Хадиджа* и другие. Взаимосвязь «Аллах–человек» в антропонимической картине мира казахов непрерывна и неразрывна. Имена религиозного содержания занимают основное место в антропонимии казахов, хотя они употребляются в основном до первой четверти XX столетия.

г) имена, употребляемые вместо табуированных. Происхождение табу связано также с религиозными предрассудками и верованиями. При табу запрещается произносить настоящее имя человека. Личные имена заменяются нарицательными словами. Казахские замужние женщины в старое время не имели права называть по имени родственников своего мужа. Женщины вместо табуированных имен придумывали братьям и сестрам мужа (т.е. деверьям и золовкам) новые имена-замены: *Төрем* – «мой господин», *Шырақ* – «светоч», *Тетелес* – «сверстник», *Мырзажігіт* – «щедрый джигит», *Бикеш* – «барышня», *Бойжеткен* – «барышня на выданье», *Шырайлым* – «моя хорошенькая», *Әкеқыз* – «отцовская дочь» и др. Мужчин старше мужа женщины называли соответственно его статусу: *қайнаға* – «деверь». Как отме-

чает Т. Джанузаков, при запрете личное имя определенного человека употреблялось в искаженной форме, например: вместо *Мамбет – Самбет, Али – Сали, Тұрсұн – Мұрсұн* [5, с. 26].

Табу встречается в наши дни как пережиток старого жизненного уклада только среди пожилых людей. В современном казахском языке слова-табу как явление прошлого превратились в архаизмы. Приведем примеры имен, образованных от номинаций родства: Бабажан, Бабағали, Бабақожа (баба – прибавляется к личному имени, чаще исторических лиц, в знак почтения и уважения); Атанияз (дедушка-правитель), Атабек (великий дедушка), Бауыржан (близкая, кровная душа), Тұңғыш (первенец), Кенже (самый младший из детей) и т.д. [4, с. 59].

Анимистические воззрения отразились и в именах, в составе которых присутствуют социальные детерминативы *хан, бек, бай* и другие, которые со временем, утратив социальную значимость как титулы, стали функционировать исключительно в качестве антропоформантов, но сохранили в семиотическом знаке первоначальное значение. Например, функционирование в составе мужских имен антропоформанта «хан» служит убедительным доказательством сохранения первоначального значения «сила, могущество», заложенного в семантическое поле данного титула-антропоформанта, и в современных казахских именах: *Әмірхан, Абылайхан, Батырхан, Қасымхан, Төрехан, Жәнібек, Исламбек, Айтбай, Төлебай, Кенжебай* и др.

В древности также были популярны имена, образованные от социальных терминов, связанных с понятиями «народ», «племя» и «страна, родина». Этноантропонимы (антропонимы, содержащие в основе этническое имя), функционирующие в историческом антропонимиконе (реестр личных имен, то же самое, что антропонимия) [6, с. 226], служили не только в качестве идентификатора, но и указывали на принадлежность человека к определенному этносу, племени, роду. В подавляющем большинстве это мужские имена, которые употреблялись в прошлом. Выпадение отдельных единиц из словарного состава языка не является показателем исчезновения лингвокультурной традиции. В антропонимиконе казахов XX–XXI вв. возродилась традиция использования этнонимов в качестве антропонимов. В этой группе особое место среди имяобразующих компонентов занимает апеллатив *ел* (страна), который активно употребляется как в исторических, так и в современных антропонимах (*Елхан, Елемес, Елдос, Еламан, Елбар, Елназ, Елдар*).

В ходе исследования истории происхождения казахских имен было выявлено, что исчезновению имен, связанных с тотемическими воззрениями, способствовали несколько факторов: 1) новая идеология, стремящаяся к уничтожению древних языческих верований; 2) проникновение новых имен, отличающихся семантическим потенциалом от древнеказахских имен.

Изучение процесса именования с самого раннего периода становления казахского общества позволяет нам не только проследить эволюцию национального сознания и способов его выражения, но и определить его характерные черты, отраженные в ментальности современных казахов. Анализ имен показывает, что архаические формы мышления, нашедшие свое отражение в именах, не ушли в прошлое, они присущи в незначительно адаптированных вариантах мышлению и психике современных казахов.

Список литературы:

1. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 399 с.
2. Подольская Н.В. Антропонимика. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. История Казахской ССР. – Алма-Ата: Наука, 1977. – Т.1. – 430 с.
4. Қапалбеков Б.С., Ильясова Н.Б. Қазақ есімдері: Орыс аудиториясына арналған оқу құралы. – Алматы: «Тіл» оқу-әдістемелік орталығы, 2008. – 253 б.
5. Джанузаков Т.Д. Очерк казахской ономастики. – Алма-Ата: Наука, 1982. – 176 с.
6. Никонов В.А. Краткий топонимический словарь. – М.: Мысль, 1966. – 278 с.

Алтаева Алия Шаукатовна,
докт. филол. наук, доцент кафедры
теоретического и прикладного языковедения,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков им. Абылай хана,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: altaeva.a58@mail.ru

Мухамадиев Хафиз Сихуатович,
канд. филол. наук, профессор
кафедры «Журналистика и переводческое дело»,
Университет «ТУРАН», г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: hafiz.55@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ ДАСТАРХАН И ЧАЙХАНА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОНСТАНТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются лингвокультуемы *дастархан* и *чайхана* как константы, ставшие смысловым микромиром и речемыслительным эпицентром в евразийской культуре. Лингвокультурологически ценные единицы, принадлежащие одновременно языку и культуре, отражают особенности языка и специфику дискурса данной культуры. Именно эти единицы являются ключевыми составляющими национальной картины мира.

Ключевые слова: культура, язык, дискурс, константа, лингвокультурема, дастархан, чайхана.

Altayeva Alya Shaukatovna,
Dr. of Philolog Sciences, Associate Professor
of the Department of Theoretical and Applied Linguistics,
Kazak University of International Relations and World Languages named after Ablai khan,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Mukhamadiyev Khafiz Sikhuatovich,
Cand. of Philolog Sciences Associate Professor
of the Department of “Journalism and translation business”,
«TURAN» University, Almaty, Republic of Kazakhstan

LINGUOCULTURES OF *DASTARKHAN* AND *CHAIKHANA* AS ETHNOCULTURAL CONSTANTS

Abstract. The article considers the linguistic culture *dastarkhan* and *teahouse* as constants that have become a semantic microcosm and speech-epicenter in Eurasian culture. Linguoculturologically valuable units belonging to both language and culture reflect the characteristics of the language and the specifics of the discourse of this culture. These units are the key components of the national picture of the world.

Key words: culture, language, discourse, constant, linguocultural, *dastarkhan*, *teahouse*.

*Нестройный гул плывёт над чайханой. Здесь головы, сверкая сединой,
Сверкают над шахматной доскою, Здесь плов берут умелою рукою,
И, взгляд мой поражает новизной, Здесь сам Восток беседует со мной.
Меня сюда узбекский друг привёл. Был дастархан – гостеприимный...
Здесь на халатах видишь ордена. Прими поклон мой. Дружбы чайхана! [1]*

Актуальность темы обусловлена тем, что сегодня в сфере лингвокультурологии и межкультурной коммуникации особо изучаются **константы** или «долго живущие концепты» - основные представления людей, заложенные в их сознании культурой, языком, религией, воспитанием, социальным общением [2, с. 49].

Константы как «устойчивые» концепты культуры способны сохранять смысл при прохождении точек бифуркации национальной истории и они постоянно возникают в ходе коммуникации [2, с. 15]. В межкультурной коммуникации в точках бифуркации начинаются процессы, ведущие к выбору решений и возникновению новых смыслов. Но константа культуры, будучи инвариантом синонимических рядов концептов, продолжает оставаться знаком, стабильно порождаемым в данной коммуникативной системе [3, с. 183].

Константа – constant – constants – «твёрдость, постоянство». В теории Ю.С. Степанова «устойчивый» концепт культуры. Константы этнические – ethnic constants – термин этнопсихолога С. Лурье. – «Постоянная величина, бессознательные комплексы, образующиеся в процессе адаптации этноса к природно-социальной среде. Этнические константы образуют систему, строго определяющую их соотношение между собой» [3, с. 183].

В начале статьи в качестве своеобразного эпиграфа приведены строки из стихотворения русского поэта Леонида Хаустова «Чайхана для стариков». Оно было написано в 70-годы, в нём данные лингвокультуремы являются знаками, определяющими ценностно-смысловое пространство поэтического текста.

Рассматриваемые константы являются смысловым микромиром и речемыслительным эпицентром в евразийском культурном дискурсе, в роли релевантного связного текста в совокупности с социокультурным контекстом.

В новейшем исследовании со ссылкой на определение М. Фуко «власть дискурса» под дискурсом понимается единая дискурсивная формация, создающая различные границы для коммуникативной и познавательной деятельности человека: ментальные, методологические, содержательные, лингвистические границы. Под содержательными границами понимаются определённые тексты (смыслы) понятия, втянутые в рамочное пространство дискурса как тематически близкие. «Дискурс образует, таким образом, рамочное пространство вокруг «своего» - неких однородных идей, теорий, смыслов, о вещественных в текстах, когнитивных стратегий автора, взаимодействующих со своим же адресатом» [4, с. 134].

Дастархан и чайхана – концепция, которой веками подчинял народ (адресат) свой хозяйственный и культурный уклад (пространство). Это культурные ценности, обозначаемые лингвокультуремой: 1. «Комплексная межуровневая единица, объединяющая экстралингвистическое и лингвистическое (понятийное или предметное) содержание, т.е. объединяющая форму (знак) и содержание (языковое значение и культурный фон). 2. Названия предметов и понятий, не встречающихся или встречающихся в другом виде в иной лингвокультурной общности. 3. Культурно-понятийный компонент как отражение духовной культуры; научное и культурологическое отражение соответствующего предмета (сопоставительные понятие: реалия)» [3, с. 288].

Лингвокультурема *дастархан* является знаком евразийской культуры, употребляющееся со значениями «обеденная скатерть, стол», «застолье», «обильное угощение», «гостеприимный дом», «символ гостеприимства, щедрости, достатка хозяев». В русской речи казахстанцев слово *дастархан* свободно употребляется вместо слова *стол*. О значимости и общепо-

требительности тюркизма *дастархан* в казахстанской культуре говорит большое количество названий «Дастархан» ресторанов, магазинов, торгующих пищевыми продуктами, кафе, кулинарий.

Ассоциативные данные «Словаря евразийской лингвокультуры», полученные на основе свободного эксперимента, показали, что дастархан в сознании казахстанцев – это «праздничный стол». Словосочетание *праздничный стол* казахстанцы легко заменяют словом *дастархан*, так как его значение включает в себя семы «праздник», «казахские национальные блюда», «гости». Ассоциации: скатерть, изобилие, благополучие, праздник, торжество, доброта, гостеприимство, дом, семья, единство, Восток [5, с. 108].

Мнения гостей из разных стран, посетивших современный Независимый Казахстан, выражаются в их непосредственных публичных высказываниях: «В казахской национальной кухне, как в зеркале, отразилась душа народа, его история, обычаи и традиции. Наиболее отличительной чертой его было гостеприимство. Даже незнакомца, заглянувшего в дом, не говоря уже о дорогих гостях, радушно встречали, усаживали на самое почетное место, угощали лучшим, что было в доме. *Дастархан* - место сбора всей семьи, возможность пообщаться с дорогим гостем, праздничный ритуал, обычный обед или ужин — все это *дастархан*. То, что европейцы называют среднеазиатским обеденным ритуалом, имеет и простое бытовое значение: *дастархан* — это скатерть, которой накрывают стол для трапезы. У русской народной скатерти-самобранки и *дастархана* много общего. Но если первую видели только в сказках, богатое застолье для казахов — часть традиций. Не хлебом единым, но с хлебом и солью, говорят мудрецы» [6].

Щедро убранный дастархан — дань традициям. По древней казахской легенде, однажды богатый, но жадный купец не захотел принять гостя. Земля поглотила его вместе с бесчисленными стадами скота и домом. С тех пор отказ от угощения путнику и скупость *дастархана* считаются в Казахстане неприемлемыми. «Дастархан и гость — понятия неразделимые. Народная поговорка: «Лучше один шыж-мыж, нежели тысяча сиз-биз» (сиз-биз — обращение на «вы») означает, что для гостя лучше накрыть один раз дастархан, чем тысячу раз уважительно к нему обратиться. Считается, что дружбу или деловое сотрудничество надо начинать с «дәм татысу» (угощения). Если сосед помог соседу материально или по хозяйству — в честь него обязательно устраивают дастархан» [6].

В лингвокультуремах *дастархан* и *чайхана* лежат когнитивные категории, совмещающие универсальные и этнокультурные обобщения действительности, реальные и ментальные (возможные) миры. Знания об этнокультурных, по своей сути ментальных, мирах образуют языковую картину мира – своеобразную форму существования культуры. [7, с. 126].

Сформированная веками сущность концептов, обозначаемых лингвокультуремами, раскрывается посредством рекламной технологии «два в одном». Обозначающим лингвокультуреми является языковой знак в его двустороннем единстве, а обозначаемая реальность: номинируемый фрагмент действительности как предмет, как явление. Так, в прошлом в городах Центральной Азии *чайхана*, располагавшаяся рядом с караван-сараям, определяла «лицо» и особенности местной цивилизации. В чайхане за *дастарханом* местные жители встречались с путешественниками, купцами и учёными, от них получали информацию о жизни в других странах. Здесь же составлялись деловые бумаги, заключались торговые сделки.

По мнению учёных-лингвистов, попытки закрепить за культурным концептом исключительно этноцентрическое содержание является крайностью, такой же, как понимание концепта как образа исключительно абстрактной сущности [7, с. 136].

Поэтому в статье рассматриваемым концептам не приписывается какая-либо сугубо «национальная принадлежность». «Обнаружил он и чайхану, где звучала громкая речь казахов, - казахские земли с запада вплотную подступали к городу». «Здесь была армянская чайхана, вернее, она была узбекская, но чаще всего сюда приходили армяне со всего Ташкента и ещё

евреи». «В укрытом от зноя месте стояли топчаны, где за дастарханом можно было услышать *разноязычную речь* и последние новости» [8, с. 333].

Дастархан и *чайхана* как многомерные ментальные образования выступают наглядной единицей лингвокультурного моделирования мира и демонстрируют существование в культуре определённой ценности, которая проявляет специфику языковой картины мира и раскрывает ценностные культурные приоритеты. Так, восточное гостеприимство народов Центральной Азии оказало решающее влияние на этнокультурный характер *констант*, гармонично взаимосвязанных между собой.

В наиболее общих чертах создавшаяся ситуация вокруг *чайханы* и возросший интерес к ней со стороны передовой интеллигенции был обусловлен подготовленным в 80-е годы советскими властями запретом на эти традиционные заведения, сносом и заменой их другими «более современными» заведениями питания, как то: кафе, барами, ресторанами. В тот исторический период была предпринята попытка в массовом порядке заменить, обезличить веками устоявшуюся культурную реалию, лишить народ традиционной духовной константы. «Чайхана – это, прежде всего, почётные старики, которые ассоциировались у посетителей с мудрым спокойствием и неспешным величием мысли. Всё это хранили старые чайханы» [9, с. 406].

У Н. Тихонова в стихах «Вечерняя чайхана стариков в Ташкенте» особо подмечены её составляющие: и мудрость аксакалов, и ученость знаменитых личностей. В первой части оды приводятся воспоминания автора о том, как ему довелось общаться с видным поэтом Гафуром Гулямом и замечательным писателем Айбеком, написавшим известный роман об Алишере Навои.

Вся в деревьях зелёной раме. / Отдыхая от всяких дел, / В ней сидел я с Гафур Гулямом, / С Айбеком не раз сидел. / Бородатые люди в белом. / Золотая в воде луна, / Хороша и душой и телом / Старых мудрецов чайхана. / Пиалы там с зелёным чаем / И у каждого особый вкус. / И часов мы не замечаем, / И куда-то исчезла грусть. / И стихов, словно звёзд, немало / В арыке потеряло след, / Оживлялись аксакалы / В самой дружеской из бесед / Им неважно, где конь, где стремя, / раз они не ездят совсем / Тут само веселилось время / Возвращая молодость всем. / Словом, пльвишим в зелёной чаще / С лунным блеском напополам, / Услаждали все чувства наши / Айбек и Гафур Гулям.

Содержание второй части проникнуто тревогой за будущее чайханы перед переменами: шестикратный рефрен отрицания *НЕТ чайханы* и *НЕТ друзей* создаёт ощущение потери чего-то дорогого, близкого сердцу каждого.

Песнотворцы милы Азии, / Из далёких вам лет привет. / Больше нет чайханы той разве? / Отвечает мне эхо: нет! / Нет и друга Гафур Гуляма, / Айбека нашего нет, / Чайханы нет в зелёной раме, / В арыке только лунный след. / Нет друзей уж на свете белом, / А ведь как же была она / Хороша душой и телом, / Старых грешников чайхана. / А навстречу зеленоглазый, / Весь в бетон и стекло одет, / Уж встает Ташкент небывалый / Новых песен, других бесед [10, с. 196].

В повести «Уходящие чайханы» выведен образ русского строителя-инженера, ставшего на защиту чайханы. В чайхане его привлекала её простота, «отсутствие показухи». Герой повести вечерами, после работы, посещает чайхану и знакомится с её неписаными законами. Наблюдая за её особенностями, за поведением посетителей, он в своих размышлениях начинает сравнивать *чайхану* с английским клубом.

«Клуб, чисто мужское заведение», - часто думал в тишине вечера Краснов. Приходили на память английские клубы, о которых он читал в книгах. Но общим там и здесь могли быть разве что *давность* и исключительно мужской состав. Английский клуб был закрытым, только для избранных, и менее демократичен, а *чайхана* доступна для каждого. И более всего ценились здесь остроумие, общительность, доброта. И Борис Михайлович лишний раз убеждался, какую *огромную роль в жизни квартала играет чайхана*» [9, с. 416].

Озабоченность судьбой *чайханы* среди узбекской интеллигенции стала выражаться в художественных и публицистических текстах, как ответная реакция на действия власти, на господство одной идеологии и вытеснения других представлений, не совпадающих с генеральной линией правящей партии. Известный писатель Тимур Пулатов с легкой иронией пишет: «Конечно, конечно, чайхана – это милый, умирающий декаданс. Хотите, напишу вам статью о чайхане? – *Очаг прошлого* и так далее...» [8, с. 336].

Сегодня в Центральной Азии сохранившаяся *чайхана* является одним из самых популярных и посещаемых мест. В настоящее время евразийская культура, как любая другая, постепенно расходится по миру: теперь во многих городах мира можно встретить *чайхану*. В телевизионной программе «Песня – 88» на всём советском пространстве прозвучала популярная песня «Чайхана» в исполнении ансамбля «Ялла». Песня эта также явилась своеобразной реакцией на решение властей ликвидировать *чайхану* как пережиток прошлого.

«Наливай *чайханщик* чаю, Вместо крепкого вина. Я вам музыку сыграю – Здесь всем нравится она! На Востоке, на Востоке, Что за небо без луны, На Востоке, на Востоке, Что за жизнь без *чайханы*. Пиала идёт по кругу! Аксакалы смотрят в мир, Рады гостю, рады другу, Здесь застолье, а не пир. Хоть бывает здесь и тесно, Чайхана ты чудо-рай, Чтобы песня стала песней, С нами вместе напевай. Чай-хана-чай...».

Ассоциация *чайханы* с чудо-раем дополняется образом «старый друг», которому нельзя изменить, а самих завсегдатаев называют «друзьями чайханы». «Были у чайханы и свои завсегдатаи, обсуждавшие здесь с друзьями и коллегами свои творческие замыслы» [8, с. 333]. «Я решил устроить что-то вроде, ну как это назвать? Прощание с чайханой. Ведь её скоро сносят, знаешь? Здесь соберутся все друзья чайханы, и я буду целую неделю бесплатно угощать их зелёным чаем. Ты ведь давний друг чайханы». «Здесь мы нашли нашего друга – новую чайхану, совсем рядом с редакцией. Маленькую уютную чайхану с традиционной надписью «Чайхана для стариков» [8, с. 337].

Известно, что имена культурных реалий – это «живые имена», наполненные «духом народа», они вырастают из действия и несут в себе его «скрытую энергию, потенциальную модель культурного действия». Этнокультурные константы *дастархан* и *чайхана* обладают синергией, за ними отчетливо прослеживается модель совместного культурного взаимодействия. В теории Ю.С. Степанова подобные константы национальной концептосферы могут выступать параметрами порядка в культуре и в языке [2, с. 100].

Список литературы:

1. Хаустов Л. Чайхана для стариков // Стихотворения и поэмы. Земные просторы. – 1940-1970. – Л.: Лениздат, 1970. – 191 с.
2. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Рябов Г.П. Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
3. Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 632 с.
4. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учебное пособие. – М.: Наука, 2014. – 208 с.
5. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник. – М.: Наука, 2013. – 528 с.
6. «Лучше один раз шьж-мыж...» Казахские традиции дастархана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://astana.zagranitsa.com/article/1794/luchshe-odin-raz-shyzhmyzh-kazakhskie-traditsii-da>
7. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М., 2014. – 288 с.
8. Мир-Хайдаров Р. Чти отца своего: повести, рассказы. Уходящие чайханы. – М.: Советский писатель, 1987. – 448 с.
9. Пулатов Т. Владения. Повести. Рассказы: Чайхана для стариков. – М.: Известия, 1976. – 365 с.
10. Тихонов Н. Советская поэзия 50-70-х годов // Вечерняя чайхана стариков в Ташкенте. – М.: Русский язык, 1982. – 288 с.

Алшынбаева Молдир Айдосовна,
қазақ тіл білімі кафедрасының PhD докторанты,
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: a_moon86@mail.ru

ҚАЗАҚ ҰЛТЫНЫҢ КИЕЛІ ҚҰСТАРЫНА ҚАТЫСТЫ ТҰРАҚТЫ ТІРКЕСТЕР, МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР

Түйіндеме. Мақала қазақ ұлтының киелі құстарына қатысты тұрақты тіркестер, мақал-мәтелдер арналған. Зерттеудің өзектілігі ұлттық құндылық, қазақ дүниетанымында маңызды мәнге ие киелі ұғымы мен киелі құстар ұғымын ашып және оны тіл теориясы тұрғысынан қарастыру. Мақалада киелі құстарды зерттеуге арналған әдебиеттер қарастырылып, сараланды. Қазаққа киелі, қасиетті деп танылған құстарға қатысты дәйекіті деректер беріліп, тұрақты тіркестер мен мақал-мәтелдер топтастырылды.

Түйінді сөздер: киелі, қасиет, тұрақты тіркестер, мақал-мәтелдер, құстар, дәстүр, тотем.

Alsynbaeva Moldir Aidosovna,
Doctoral student of the Department of Kazakh Linguistics,
E. A. Buketov Karaganda University,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

PHRASEOLOGICAL UNITS, PROVERBS AND SAYINGS ABOUT THE SACRED BIRDS OF THE KAZAKH NATION

Abstract. The article focuses on Proverbs and sayings about the sacred birds of the Kazakh people. The relevance of the research is to reveal the concept of sacred birds, which are important in the Kazakh worldview, and is considered from the point of view of the theory of language. The article reviews and analyzes the literature on the study of sacred birds. Facts about the sacred and holy birds of the Kazakh people are presented, phraseological units, Proverbs and sayings are collected.

Key words: sacred, holy, phraseological units, Proverbs and sayings, birds, traditions, totem.

Елбасының «Рухани жаңғыру» және «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы аясында ұлттық құндылықты дәріптеу, оның ішінде киелі ұғымы, қазақ дүниетанымында елеулі орыны бар киелі құстар ұғымын ашып және оны тіл теориясы тұрғысынан зерделеу бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі. Осы мақсатта – «киелі» ұғымына түсінік бере отырып, киелі құстарға қатысты этнографиялық сараптама жасай отырып мақал-мәтелдер, тұрақты тіркестерді жинақтап топтастыру.

Көбіне «киелі» термині дін және метафизика байланысты. Негізінен «киелі» ұғымы «қасиетті» сөзімен мағыналас, қатар қолданылады. Философиялық сөздіктерде «киелі» деп (латын тілінен – sacer) – құрмет тұту, қасиетті деп жариялау, құдайға арналған, ал «қасиет» сөзінің мағынасын (латын тілінде - mysterium tremendum) – адамды бір мезетте бақытты ете алатын немесе қорқыныш пен үрейге иландыратын белгісіз күш деп анықтаған [1, 38 б.].

Ал, терминологиялық сөздіктерде «киелі» мен «культ» терминдері қатарласа беріледі. Латын тілінен «cultus» - сиыну, құрметтеу, қамқорлық жасау [2, 169 б.]. «Киелі» ұғымының мағынасы күрделі. Сонымен, кие деп қандай да бір заттың немесе тіршілік иесінің қасиеттілігін, жоғары тылсым күшін білдіретін ұғым деп түсінеміз.

Қазақ халқының дәстүрлі наным-сенімінде киелі құстар мен жануарлар – жақсылықтың жыршысы, берекенің бастауы, бақыт әкелуші, ырыс-құттың нышаны деп санаған. Оған дәлел белгілі ғалым Ш. Уәлиханов «Қазақтардағы шамандықтың қалдығы» деген өз еңдегінде қазақтың киеге үлкен мән беретіндігі жайында айтылған.

Жалпы орын жағынан әбден қалыптасқан, құрамы өзгертуге келмейтін, бәрі тұтасып, бір мағынаны білдіретін, бір ғана сөйлем мүшесі ретінде қолданылатын тіркесті тұрақты тіркестер дейтініміз белгілі. Профессор Г.Н. Смағұлова: «Қазақ тіліндегі фразеологизмдер айналадағы қоршаған орта заттар мен құбылыстарға этнос тұрғысынан баға беру, сипаттау арқылы сол ұлттың ұлттық менталитетін, көзқарасын, дүниетанымын аңғартады» [3, 73 б.], - деген пікір айтады. Ал, Мәлік Ғабдуллин «*Мақал-мәтел бір ғасырдың гана жемісі емес. Олардың үлгілері ескі заманда туып, өзінің қалыптасу, даму, өсу процесінде талай ғасырмен бірге жасасқан. Бұл жолда әр түрлі қоғамдық, таптық тілектерге сәйкес өзгеріп, жаңарып отырған*», - деген.

Құстар ерте кезден бері адамзат тіршілігінде негізгі рөл атқарды. Жан-жануарларға, құстарға сенім табиғаттың жансыз құбылыстарына табынудағы әрекет – тотем. Солтүстік Американы мекендеген аджиба тайпасынан “оттотем” деген сөзді есіген. Бұл сөздің мағынасы – оның тегі. Олар әр түрлі хайуандарды, құстарды өздерінің арғы тегі деп түсінген. Осының нәтижесінде бізге «тотем» деген сөз жеткен. Қазақ халқы бірнеше құсты «киелі» деп білген.

Қазақ **үйректі** халық танымында жанмен, рухпен байланыстырады. Мәселен, XIX ғасырда өмір сүрген Кемпірбай ақынның Әсет Найманбайұлымен қоштасқанда жанын «ала үйрекке» теңеуі тегін емес. Әсетжан, осы аурудан өлем білем, Алланың аманатын берем білем. Кеудемнен көкала үйрек «қош» деп ұшты, Ғұмырды өміріне балаған ақын бақылдасу сәтінде жанын үйрекке теңеп қош айтысты. Жанар Әскербекқызының пікіріне сүйенсек, қоңыр үйрек жайлы кейбір мифтік желілерге көз жүгіртсек, қоңыр үйректің бағзы замандарда бұл құстың да ерекше киелілік сипаты болғанын аңдатса керек деп қорытады. Қыз ұзатарда айтылын тойбастар жырының бірінде: «Қолға алған қара сабаң құтты болсын, Ішінде қоңыр үйрек пырылдасын..» – деген жолдар кездесе, мифтік әңгімелерде байдың тоқалы аққу болып ұшқанда, бәйбішесі қара сабаны пісіп-пісіп жібереді, сонда одан қоңыр үйрек пыр-пыр етіп ұша жөнеледі. Қоңыр үйректің киелі құсқа айналуына таза, қорық суда өмір сүретіні себеп болса керек.

Ал, түркі жұрты Тәңірлік дін аясында дүниенің жаратылуын үйректің жұмыртқасымен байланыстырады, онда көкпен жер ажыратылып, сарысынан жер, ақуызнан көк аспан жаратылды деседі, барлығын Тәңірісі басқарып тұрады деп санаған.

Қаз көнеде түркі тілдес халықтарға киелі құс болып саналған. Қазақтар қазды кие тұтып, мейлінше қастерлегендігі жайында тарихымызда бірнеше дәлелдер бар. Бізде «қаз дауысты», «қаздай тізілген», «қаз таңдай әні», «қаз тұру» деген сөздер мен үй жиһаздары текемет, сырмақ, киіздегі ою-өрнектерде құстарды бейнелеу ерекше назар аудартады. Л.Р. Қызыласов «Ташлық дәуірі» атты еңбегінде хакас және Алтай шамандары қазға ұқсап «гак, гак» деп дауыстаған, Минусинск мұражайында мыстан жасалған он бір қаз мүсіні сақталғаны сөзімізге дәлел [4, 98 б.]. Диваев қазақ сөзі молла Көбей Тоқболатовтың арабтың газы-ақ деген сөзінен шыққан деп айтқан пікіріне және халық арасында кеңінен тараған қазақ деген арабтың «құдайдың құлы» деген сөзінен шыққан дегеніне қосылмайтынын айтып, оларды теріске шығарған. Ә. Диваев өзінің тағы бір мақаласында қазақ деген екі сөзден тұрады: қаз (гусь) және зақ (ворон), яғни «дала құсы»; басқаша айтқанда, «кең далада тұрушы» деп түсіндіреді [5, 112 б.]. Тағы бір халық аңызында: «Жаугершілік жорықта бір Қалша Қадыр деген қолбасшы жарақаттанып, құба жонда жалғыз қалады. Қиналып өлейін деп жатқанда аспаннан бір қаз келіп аузына су тамызып, тірілтіп алады. Ақыры екеуі қосылып, ақ қазбен бірге өмір сүріп, үрім-бұтақты болады». Осы аңызбен байланысты айтса керек, Абай өзінің «Қазақтың

түбі қайдан шыққаны туралы» деген қара сөзінде былай дейді: «Сол уақытының бір ханы көшіп келе жатқанда бұлардың тіркеулі түйесін көріп, «міне мыналар шынымен қаз-ақ екен» депті, әдейі қайтқан қазға ұқсайды-ақ екен деп» [6, 183 б.].

Құстардың ең әдемісі, көлдің сәні, «құс падишасы» – **аққу**. Ел аузындағы аңызға айналған талғампаз, тәкаппар сұлу құс. Қарашада қар жауар қат-қат болып, Табан асты қара жол батпақ болып. Отыр ма екен, қалқатай жатыр ма екен, Айдындағы аққудай аппақ болып.

Қазақ аққуды қастерлеп, бақыттың бастамасы, жақсылықтың жаршысы, пәктіктің, сұлулықтың белгісі деп есептеп, киелі құстардың төресі санап, оған еш уақытта оқ атпайды.

Қорқыт атаның, Ы. Дүкенұлының, Н. Тілендиевтің «Аққу» күйлері, С.Сейфуллиннің «Аққудың айырылысуы», М. Мақатаевтың «Аққулар ұйықтағанда» туындылары аққуға деген сүйіспеншіліктің дәлелі.

Түркі халықтары якут, түркімен, өзбектерде тотемнің ең негізгі түрі **бүркіт** болды. Кейбір тайпалар, рулар өздерін бүркіттен пайда болғанбыз деп соларды өздерінің қамқоршысы, қорғаушысы ретінде көреді. Халқымыз бүркітті ерекше дәріптеп, «Құс патшасы – бүркіт, аң патшасы – арыстан», «Көк аспанның әміршісі», «Құс төресі бүркіт», «Дала сермендесі», «Қанаттылар тәңірі», «Аспан перісі» деп өте жоғары бағалаған. Түркітанушы Л. Гумелев «түркілерді народ-войска» деп атаса, түркілер өздерін «Тәңірінің жасағымыз» деп санаған, осыған орай қазақ халқы жауынгерлікті жалау етіп, ерлікті дәріптеді, нақ осының символы бүркіт болды деуге негіз бар. Түркі жұртынан шыққан Шыңғыс хан «Жасақ ззандар» жинағында: «Өздеріңе мейірімді, өзгелерген қыранша қадалып қарандар» деген сөзі бар. Бұның өзі қыранды пір тұтудың көрінісі деп білеміз. Нағыз жауынгер қырандай қырағы болу керек деген. Соған байланысты «бүркіт жеті қазынаның бірі» немесе «ер жігіттің жеті асылының бірі» деген ұлттық ұғымдар қалыптасқан. Қазіргі тәуелсіз еліміздің көк туында да қыран бүркіт бейнеленген. Қазақтар мен қырғыздарда жас нәрестенің қорғаушысы ретінде және қауіп-қатерден сақ болу үшін мынадай салт-дәстүр қалыптасқан. Ертеде аналар босана алмай қиналғанда бүркітті қасиетті санап, қасына қою болған. Қыранның тырнағын балалардың киіміне тіл-көзден сақ болсын деп тағып қойған. Бүркітке деген халқымыздың аса зор сүйіспеншілігін ұлдарының есімдерін «Бүркіт» сөзімен байланысты қойған.

Ел арасында «Балапаннан баршынға» деген тіркесті жиі кездестіреміз, Б. Момышұлының келіні өзінің шығармаларының бірінде дәл осы тіркесті қолданған болатын, онда балапаннан баршынға дегені бүркіт құсының жасына қатысты айтқаны жайында жазылғанды.

Қазақта құстардың арасынан **үкіні** қасиетті санап, оның қауырсындарын әр түрлі зиянды бәлекеттерден сақтайды деп жорыған. Атам қазақ ырымдап, баласы болмай жүрген әйел адамға үкінің ұясын алақанымен сипатады екен. Оның қауырсынындағы бедер Құранның құпияланып жазылған нұсқасы деп баланың бесігіне, бас киіміне таққан. Десек те, «киелі», «қасиетті» деген құрметті иеленген құстардың ішінде үкінің қауырсынын қазақ шаңырағынан көп кездестіре аламыз. Төрге, домбыраға, бөрікке, жаңа түскен келіннің орамалына, жастардың оңаша отау шымылдығына қадалған үкі қауырсынын көзіңіз шалады. Қазақ халқының ұғымында үкі «жын періні қуатын құс». Сондықтан да үкі қауырсыны сәби ұйқысы тыныш болсын, жын-шайтаннан қорғасын деп бесікке, бақыт әкелсін деп қыздардың сәукелесіне, екі жастың шымылдығына, табысты етсін деген ниетпен сал-серілердің домбырасына тағылған. Баланы сүндетке отырғызғанда, ашамайға мінгізгенде «тіл-көзден сақтасын» деп тақиясына үкі таққан. Тіпті, үкі қауырсынын ертеректе батырларымыз найзаға да таққан. Оны Қазыбек бидің «...найзаға үкі таққан елміз» деген сөздерінен білеміз. Қазақ қызға құда түсу дәстүрінде жаңа құданың үйіне барып «үкі тағу» салтын өткізеді. Үкінің қауырсынын алу үшін оны өлтірмейді. Өлтірген адамды киесі ұрады деген түсінік бар. Үкіні аулап ұстап, балақ жүні мен бауыр төсінің жүнін алып, өзін жемге тойғызып қоя берген. Мұны «үкі жүндеу» деп атайды. Ал, А. Байтұрсынұлының «Есек пен үкі» деген өлеңінде үкінің «жол сілтегіш» құс екені айтылады [7, 271 б.].

Халқымызда үкіге қатысты аңыз-әңгімелер, сөз тіркестері, теңеу сөздер, жұмбақтар көптеп кездеседі. Мысалы «Үкідей бұлғаңдау» (Ғ. Мүсірепов), «Үкідей желпілдеу» (С. Мұқанов), «Үкідей ұшу», «Үкідей көзі жарқырау» (І. Жансүгіров), «Ұлы халық ұрпағын үкілейді» (Ж. Дәуренбеков) [8, 6 б.].

Тарихшылардың айтуынша, бір замандарда көшпелі халықтар ортасында **қарға** тамаша образ саналған. Олардың бір бөлігі қарғаны киелі құс санап, тотем тұтады («Ауыз әдебиеті және Шаман мәдениеті»). Ғұндардың көне аңзында да жапанда жалғыз қалған Үйсін күнбиінің баласын қасқыр емізіп асыраса, нәрестеге ет таситыны қарғалар екені айтылады.

Қазақтың көп сөзінің қарғамен байланысты болуы оның қысы-жазы көз алдында жүретінінен болар. Тіпті, «құралайдың салқыны», «отамалы» деген секілді «қара қарғаның адастырмасы» деген мезгіл бар екен. «Қазан айының аяғында қарғалар топтанып жүрген өзге қарғалардың арасында балапандарын адастырып, балапанының әрі қарай өз бетімен өмір сүруіне бейімдейді.

Қазақ «Қазтуған тапал, тоқты жілігінің қорғасын құйған асығындай шымыр адам, сондықтан да оны халық «қарға бойлы Қазтуған» деп атап кеткен», – дейді І. Есенберлин еңбектерінде. «Қарға тамырлы қазақ» деген адам баласының бір-біріне жанашырлық қолдауы мен белгілі бір іске жұмыла көрсететін татулықты білдіреді.

«Кейбір тұрақты сөз тіркестерінде қарға жағымсыз мәнде де қолданылады. Бұндай мақалдар мен тұрақты сөз тіркестері кейінгі кездің еншісіне тиеді. Қазақ ежелден қарғаның ұзақ жасайтынын топшылаған болар. Бірақ адамның ұзақ өмір сүруіне қатысты тілектерде қарғаның аты кездеспейді [9, 4 б.].

Ежелден-ақ адамзаттың айнымас серігіне айналған, **«қарлығаштай** қанатымен су сепкен» деген теңеуден қарлығашты адамның жанашыры, қамқор боп жүрер адал құс екенін байқауымыз болады. Қарлығаш сөзі «қара», «ала», «күс» деген сөздердің кірігуінен шыққан. Ата-бабаларымыз қарлығашты ежелден жақсы көрген [10, 3 б.]. Қазақ баласы қарлығаштың ұясын бұзбайды.

Төмендегі кестеде біз қазақ ұлтының киелі құстарына қатысты тұрақты тіркестер мен мақал-мәтелдерді топтастырдық.

Құс	Мақал-мәтелдер	Тұрақты тіркестер
Аққу	Аққу көлін аңсайды, адам туған жерін аңсайды; Айдындағы аққуды Ақылды мерген атпайды, Ақ еркесін айдынның Атуға қолы батпайды; Аққу шалшықтан шықса да аппақ; Аққу айдын көлде жүзеді, ару айдын көңілде жүзеді; Аққуда сүт жоқ, жылқыда өт жоқ; Аққу көлін аңсайды, адам туған жерін аңсайды; Аққуды атпа, досыңды сатпа; Аққу құсқа оқ тисе, қанатын суға тидірмес; Аққу менен қаз егіз, адай менен таз егіз.	Аққу мойын; Аққу күйі; Аққудай; Аққудай саңқылдау; Аққудайын сыланған; Аққудың сұңғағындай.
Қаз	Тозған қазды, топтанған қарға алады; Жалғыз қаздың үні шықпас; Сарала қаз көлін сағынар; Көршілестің тауығы біреуге қаз боп көрінеді; Қазбен таласқан қарғаның таңы айырылар; Қаз қозғалса, үйрек көлді жағалайды; Жалғыз қаз қаңқылдамас;	Көлінен безген қаз болмас; Адасқан қаздай; Қаз бауыр; Қаз бұлт; Ата қаз; Бала қаз; Асыранды қаз;

	<p>Қарғаны қаз қойғанмен, қи шоқығанын қоймайды; Біреудің тауығын жесең – қаз байла, малын жесең – қыз сайла; Қарға қарқылдап ұшқанмен қаз болмайды; Адасқан қаздай, руым аздай; Қаршыға ілген қазға сын; Қаз келсе, жаз келер.</p>	<p>Жабайы қаз; Сарыала қаз</p>
Үйрек	<p>Шабан үйрек бұрын ұшар; Үйректің балапанын жүзуге үйретпе; Қаз қозғалса, үйрек көлді жағалайды; Сасқан үйрек артымен сүңгір; Үйрек беріп, қаз алған</p>	<p>Қарға жүнді қаттас, үйрек жүнді оттас; Боп тұрсың сен бір үйрек көлден ұшқан; Үйрек ұшып, қаз қонып; Үйректтей жүзді, қаздай қалқыды; Үйректің не, қаздың жұмыртқасындай [11, 306 б.].</p>
Бүркіт	<p>Ажалды қарға бүркітпен ойнар; Ақиық қыран қартайса, жас жағалтайдан тепкі көреді; Алса – құсым, алмаса – желпуішім; Араны ашылған қыран не аңды алады, не аңшының өзін алады; Баба бүркіт барлап ұшады, бала бүркіт парлап ұшады; Бүркіт аш болса алады, тазы тоқ болса алады; Бүркіт бабына келгенде қасқыр алады, қаршыға бабына келгенде түлкі алады; Бүркіт самғап ұшып, сорғалап түседі; Бүркіт шаңқылдаса өлер; Бүркіттің жемсауы тоймас, байдың қалтасы толмас; Бүркітін мақтағанның ұясын сұра, жігітін мақтағанның нағашысын сұра; Ер қарттайса қазаншы болар, бүркіт қартайса тышқаншы болар; Жеріне қарай бұланы, тауына қарай қыраны; Ит иесі үшін алады, бүркіт жемі үшін алады; Кәрі қыран – аңшының бастаушысы; Қиядағы қызыл түлкіні, қияннан бүркіт алады; Қыран жүйрік пе, қиял жүйрік пе? Қыран құс қисық ұшып, түзу ілер; Қыран құс шашып жейді, қара құс басып жейді; Қыран құсты баптау қиын, тәтті тағамды сақтау қиын; Қыран құстың баласы ұшса келмес ұяға; Қыран ұясының аузынан жем іздемес, қоян інінің аузындағы шөбін жемес; Сыншы сырын айтпайды, бүркітші шынын айтпайды.</p>	<p>Бала бүркіт; Бүркіт көзді; Бүркіт салу; Бүркіттей бұру.</p>
Үкі	<p>Үкісіз қыз болмас, тікенсіз гүл болмас; Сиыр үкіден су ішеді</p>	<p>Екі иығына екі үкі, басына бір үкі тағып; Есекке үкі таққандай; Үкі тағу; Шоқ үкі; Үкі жүндеу.</p>
Қарға	<p>Ажалды қарға бүркітпен ойнар; Бұлбұл қарғаның ұясында өссе де қарқылдамайды; Екі құзғын таласса, бір қарғаға жем болар; Кәрі қарға қарадан - қарап қарқылдамайды;</p>	<p>Қарға тамырлы; Қарға адым; Қарға бойлы;</p>

	Кептер болып туылсаң, қарға болып өлме; Қаз қаңқылдаса жаз келер, қарға қаңқылдаса күз келер; Қазға еремін деп қарғаның шаты айырылыпты; Қара орманда қарға болғанша, аядай тоғайда бұлбұл бол; Қарға алғыр болса да, қаршығаның орнын баспас; Қарға баласын аппағым дейді, кірпі баласын жұмсағым дейді; Қарға келсе, қатқақ келер; Қарға көргенін шоқиды, молда білгенін оқиды; Қарға қаралығын білсе, аққуға жоламас; Қарға қарғаның көзін шоқымас; Қарғаның атын атап, қыранды қорқытпа; қарғаның бір көзі — оқта, бір көзі — боқта; Қарғаның қарқ еткені – өзіне қуаныш; Қарғаның қауырсыны қаламға жарамас; Шет елдің қаршығасын өз елінің қарғасы да бүреді.	Қарға жүнді қаттас, үйрек жүнді оттас; Қолға қарға тышар; Сұңқар қарға болмайды; Қарға тұмсық
Қарлығаш	Үшқанда қарлығаш озар, сайрағанда қарлығаш озар	Алғашқы қарлығаш; Қарлығаштың қанатындай

Қорытындылай келе, қазаққа киелі, қасиетті деген ұғымдардың қаншалықты маңызды екенін жоғары келтірген мысалдарымыздан аңғаруға болады. Ата-бабамыз сайын даланы мекен еткен етіп тау-тасын, аң-құсын киелі санап, жоғары бағалаған. Себебі, атамекеннің құсы мен жануарының бірін – дос, бірін – үлгі тұтар символ десе, енді бірін – жол сілтеуші, бағыттаушы, қорғаушы деп білді. Сонымен қатар үкі – білімнің, кітапқұмарлықтың, даналықтың, тапқырлықтың символы деп саналған. Оны орыс халқыда өзінің «Что? Где? Когда?» атты ойынының символы ретінде алған.

Біз келтірген құстар қазақ үшін ең киелілері деп табылады. Алайда, қарға құсы көптеген мақал-мәтелдерде жағымсыз кейіпте берілгенмен, қарғаға қатысты сөз тіркестері жағымды мағынаға ие. Сол себепті де киелі құстар мен аңдарға қатысты деректерді жинақтап, толықтырып зерттеуді қажет етуі бүгінгі күннің талабы.

Әдебиеттер тізімі:

1. Циренова Л.А. Краткий философский словарь. – 2-е изд. – М.: РГ-Пресс, 2014. – 496 с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1222 с.
3. Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық-мәдени аспектілері. – Алматы, 1998. – 194 б.
4. Кызыласов Л.Р. Ташлыкская эпоха в истории хакаско-минусинской котловины. – М., 1960. – 265 б.
5. Диваев А. Казак-киргизы Туркестана // Туркестанский настольный календарь. – 1919. – 545 с.
6. Абай Құнанбаев. Шығармалар жинағының екі томдығы. – 2 т. – 1957. – 222 б.
7. Қазақ дәстүрлі мәдениетінің энциклопедиялық сөздігі: энциклопедия / құраст. А. Құралұлы; жалпы ред. жасаған Ғ. Халықұлы. – Алматы : Сөздік-Словарь, 1997. – 368 б.
8. Сәтімбеков Р. Үкі // Ана тілі газеті. Ұлт газеті. ҚР. – №9. – 2015. – 3 б.
9. Тілеген А. Қарға киелі құс па? // Ақ желкен. Тәуелсіз интернет басылы. ҚР. – №10. – 2018. – 4 б.
10. Рәшілбек М. Қарлығаш – киелі құс // Ұлан. Жас өркен танымдық порталы. – №17. – 26.04.2011.
11. Қоңыров Т. Тұрақты теңеулер сөздігі. – Алматы «Арыс» баспасы, 2007. – 480 б.

Асаубаева Сания Узакбаевна,
магистр пед. наук,
Казахский национальный педагогический
университет им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: simona3189@mail.ru

КОНЦЕПТ «ДЕВАЛЬВАЦИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КАЗАХСТАНЦЕВ

Аннотация. В статье представлены результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен для выявления способов репрезентации концепта «девальвация» в языковом сознании казахстанцев. Реакции распределены по 8 секторам, которые соотносятся с выявленной семантической структурой концепта «девальвация» и вместе с тем имеют свою специфику.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, слово-стимул, слово-реакция, концепт.

Assaubayeva Saniya Uzakbayevna,
Master of Education,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

THE CONCEPT “DEVALUATION” IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF KAZAKHSTANIS

Abstract. The article presents the results of an associative experiment that was conducted to identify ways to represent the concept of devaluation in the language consciousness of Kazakhstanis. The results of the experiment allowed us to determine the areas of functioning of the concept “devaluation” in the mental world of respondents. Reactions are distributed in 8 sectors, which both correspond to the identified semantic structure of the concept of devaluation, and have their own specifics.

Key words: associative experiment, associative field, word-stimulus, word-reaction, concept.

Существенным толчком к разработке ассоциативной проблематики были практические потребности как психологии, так и лингвистики: практика психоанализа, потребности психиатрии, разработка новых методов преподавания иностранных языков, изучение процессов возникновения и воспроизведения речи, интерес к анализу речевой сознания и построения моделей картин мира, представителей различных культур и социальных групп. Считается, что на ассоциации при проведении свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ) влияют два фактора: лингвистический характер самого стимульного слова и прагматичный – влияние лица, проводящего эксперимент. САЭ является апробированным и самым популярным среди всех психологических и лингвистических методов.

Слово *девальвация* обозначает конкретный метод, либо финансовый инструмент, используемый государством для управления национальной валютой, реально существующий в действительности, образ которого легко вызвать в воображении, и обладает способностью вызывать определенные чувства у человека. Термин «девальвация» используется людьми по всему миру, независимо от пола, возраста и социального положения, независимо от того, в какой сфере человек работает. О данном слове слышат из всех мировых СМИ и применяют во всех направлениях сферы, где люди работают. Его обсуждают дома среди семьи, друзей,

коллег, соседей. Слово, которое не теряет свою актуальность во время беседы. Понятие, стоящее за этим словом, известно каждому человеку, который столкнулся с повышением цен, уменьшением зарплаты, нехваткой денег, снижением прибыли, обесценением. Люди внимательно следят за курсом доллара в отличие от индексов потребительских цен. На это есть ряд причин, к примеру привычка людей, которые оценивают свои доходы в долларах США, так как в девяностые годы в основном цены на товары определялись долларами. А также интерес населения к экономике обусловлен тем, что процессы, которые в ней происходят, напрямую влияют на их благосостояние.

В исследовании приняли участие 200 информантов: студенты Казахского национального педагогического университета им. Абая. Возраст информантов варьируется от 17 до 25 лет. Их будущая специальность накладывает отпечаток на языковое сознание, поэтому благодаря этому возможно прогнозирование развития сознания современных студентов, будущих специалистов, которые в течение следующих 30 – 50 лет будут определять языковую, духовную и материальную стороны жизни общества. Для каждого носителя языка за словом стоит образ, отражающий его представление, духовный мир. С помощью психолингвистических методик, в частности САЭ, можно получить данные, отражающие современное состояние языка, связи и отношения слов, и закрепленные за ними понятия.

На слово-стимул *девальвация* из анкет было получено – 147 реакций, из них – 28 единичных реакций и 119 разных реакций, нет ответов – 53. Устойчивыми и стереотипными являются реакции типа *тенге 25, национальная валюта 23, обесценение национальной валюты 10, деньги 10, ухудшение 6, снижение 5, денежная реформа 4*, что позволяет сделать вывод о стабильном ассоциировании. Типы отношений между словом-стимулом *девальвация* и словами-реакциями следующие:

1. Парадигматические: *тенге 25, национальная валюта 23, денежная реформа 4, война 3, доллары США 3, кризис, безденежье, бедность 3, валюта 2, деньги, доллары 2, инфляция 2, кредит 2, нефть 2, обменный пункт 2, банк 1, баррель 1, бедность 1, без гроша 1, безденежье 1, депозит 1, дефицит 1, дискриминация 1, дорогостоящий товар 1, евро 1, Казахстан 1, паника 1, продукты 1, революция 1, реформа 1, семья 1, страх 1, США 1, экономика 1, доллар 1.*

2. Синтагматические:

Собственно-синтаксические – *вверх подняться 1;*

атрибутивные – *Обесценение национальной валюты 10, ухудшение 6, снижение 5, обесценение 3, нехватка денег 2, отсутствие денег 2, ощущение безразличия 1, переживание 1, понижение денежного курса 4, снижение национальной валюты 2, повышение цен на продукты 1, понижение ценности денег 1, уменьшение золотого содержания 1.*

Синтагматические реакции в сочетании со словом-стимулом представляют собой грамматически правильные, осмысленные словосочетания русского языка.

Ассоциативное поле слова-стимула *девальвация* отражает наивное представление о предмете. Это отразилось на возникновении следующих реакций:

А) реакции, называющие объект: *тенге 25, национальная валюта 23, деньги 10, доллары США 3, валюта 2, евро 1,*

Б) реакции, отражающие внутренний мир человека и то, как он видит себя в этом мире: *ухудшение 6, снижение 5, кризис, безденежье, бедность 3, обесценение 3, бедность 1, нехватка денег 2, отсутствие денег 2, без гроша 1, безденежье 1, дискриминация 1, ощущение безразличия 1, паника 1, переживание 1, страх 1.*

Реакции *обесценение национальной валюты 10, ухудшение 6, снижение 5, денежная реформа 4, обесценение 3, инфляция 2, понижение денежного курса 4, снижение национальной валюты 2, повышение цен на продукты 1, понижение ценности денег 1, уменьшение золотого содержания 1, реформа 1.* составляют основные значения слова *девальвация*.

Рассмотрим реакции, которые условно отнесены к семантической структуре слова *девальвация* по активности тех или иных реакций на слово-стимул.

Так, к **сектору I** – тенге относятся реакции *национальная валюта 23, деньги 10, доллары США 3, валюта 2, деньги, доллар США 2, евро 1*. Синонимические реакции типа *тенге* восходят к прототипу слова *девальвация*. В них актуализируется изначальное значение слова: ‘девальвация чего?’. В данном случае, девальвация приводит к обесценению национальной валюты Республики Казахстан – тенге. Тенге — самая молодая национальная валюта на постсоветском пространстве: вошла в обращение 15 ноября 1993 года. За всю небольшую историю казахстанского тенге можно выделить четыре волны обесценивания валюты. После каждой девальвации приходилось создавать новые купюры тенге. Портреты постепенно исчезли: изображения лиц купюрах менялись на нейтральные пейзажи и памятники архитектуры. Можно сказать, что девальвация влияет на обесценение валюты, а также изменение достоинства и дизайна тенге. Таким образом, по семантическому признаку реакция *тенге* объединяется со словом *девальвация* в сознании казахстанцев. Реакция *национальная валюта* также рассматривается как синоним слов *тенге, валюта, деньги*. Валюта включает в себя наименование - тенге, доллары США, евро. Получается, повышение курса иностранной валюты, а именно долларов США, евро влияет на обесценение национальной валюты тенге. Данные реакции напрямую относятся к термину *девальвация* и между собой взаимосвязаны.

Сектор II – обесценение национальной валюты 10: относятся реакции *ухудшение 6, снижение 5, обесценение 3, понижение 2, понижение цены 2, понижение денежного курса 2, снижение национальной валюты 2, повышение цен на продукты 1, изъятие 1, уменьшение золотого содержания 1, спад в цене валюты 1*.

Данные реакции явились отрицательными последствиями экономического спада во время девальвации. Большое количество реакций приходится именно на этот аспект. Так, респонденты отметили отрицательные стороны слова *девальвация*, которые негативно сказались в сознании казахстанцев.

Часть реакций респондентов представляет собой одно словообразовательное гнездо. Например: *понижение ... цены, денежного курса*.

Сектор III – денежная реформа 4:

по данному признаку объединяются реакции типа *война 3, инфляция 2, революция 1, реформа 1, дефицит 1, экономика доллар 1*. В реакциях эксплицируется знание политико-экономическое: Денежные реформы - проводимые государством преобразования в сфере денежного обращения в целях упорядочения денежного обращения и укрепления всей денежной системы. Неотделимой частью денежной реформы является – девальвация. Реакция *война*. Основные средства борьбы могут быть экономическими и политическими. Или можно назвать «валютная война», при которой страны стараются искусственно ослабить национальную валюту для получения конкурентного преимущества собственных товаров на внешнем рынке. Дефицит рождает высокий спрос, значит редкий товар становится дорогим, соответственно доллар растет. Таким образом, синонимические ряды этих реакций напрямую связаны со словом *девальвация*. Вышеуказанные реакции информантов – это методы управления государства, иначе говоря, реформа. Любой реформой двигает страх и надежда [см. <https://www.forbes.ru/>]. Когда возникает страх, тогда и начинается реформа. Люди склонны к стабильности и им не хочется что-то менять. Они погружаются в текущие удобные условия, которые тяжело менять. Время, в которое мы живем, сильно противоречит всем фундаментальным человеческим предпочтениям: неясность и постепенно растущая скорость изменений, которые человеческому сознанию уже трудно освоить, – эти два фактора нарушают все общие законы. Неопределенность во всем, отсутствие спасательного круга, за который можно было бы зацепиться. Люди изобретают этот спасательный круг, присущий их сущности и держатся за него, но после приходится от него отказаться.

Сектор IV – кризис, безденежье, бедность 3: реакции *нехватка денег 2, отсутствие денег 2, кредит 2, бедность 1, без гроша 1, безденежье 1*. Данные реакции являются либо причиной, либо последствием девальвации. У каждой монеты есть обратная сторона, соответственно, девальвация может дать толчок для развития страны и росту другой промышленной отрасли. Во избежание кризиса, безденежья, бедности народа государство предпринимает способы для раскочки экономики страны. В данном случае принимаются реформы, которые приводят либо к росту экономики страны, либо к снижению благосостояния народа.

Синонимический ряд *нехватка денег 2, отсутствие денег 2, бедность 1* подходит к прототипу слова *девальвация*. Реакции респондентов негативные и отрицательные.

Реакция *без гроша 1, безденежье 1*. Ассоциации к слову *безденежье*: *деньги, нищета, бедность, кризис, голод*. Ассоциации к слову *без гроша*: *без денег, без копеек остаться*. Ассоциация слов приравнивается к термину *девальвация*.

Сектор V – *нефть 2, обменный пункт 2, банк 1, баррель 1, бензин 1, депозит 1*.

Девальвация простыми словами – это процесс, когда большие пачки денег превращаются в дешевую бумагу. Таким образом, национальная валюта теряет в цене, а доллар повышается. Проблемы будут у тех, кто взял *кредит* в валюте и им придется заплатить во столько раз больше, во сколько и тенге. Люди начинают закупаться долларами в обменных пунктах либо в банках, тем самым ухудшать ситуацию. *Депозит* – один из составляющих доходов банка и клиента. В зависимости от того, в какой валюте открыт депозит, при девальвации можно определить: приумножает ли человек свое богатство или понесет убытки. Данные реакции в одном ряду стоят со словом *девальвация*.

Как мы знаем, Республика Казахстан – сырьевая страна, соответственно, мы сильно зависим от цен на нефть и металла. То есть у нас очень большая сырьевая зависимость. Понижение цены нефти напрямую влияет на тенге. Это отражается на экономической ситуации страны.

Реакции *нефть, баррель и бензин* приравниваются к одному коррелирующему синонимическому ряду.

Сектор VI – *Казахстан 1, семья 1, США 1*:

В данной реакции эксплицируется знание общественно-политическое. Вышеуказанные реакции входят в один синонимический ряд и приравниваются к слову *девальвация*. Как например: Девальвация в Казахстане, Девальвация в США, зависимость от доллара США из-за девальвации.

Реакция *семья* – маленькая страна, социальный институт, ячейка общества, которая принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Нужно не забывать и про девальвацию семейных ценностей, это касается не только материального обнищания огромной массы людей, но и обесценивания духовно-нравственных принципов, потеря смысла существования, веры в будущее. Отсюда демографические и семейные проблемы. Таким образом, реакции *Казахстан* и *США* актуализируются как переносное значение слова *семья*.

Сектор VII – *дорогостоящий товар 1, продукты 1*.

Продукт – результат человеческого труда, пища, еда. В переносном значении: порождение, следствие, результат чего-л.

Дорогостоящий товар – это оценочное понятие. Товар – продукт труда, предмет торговли, продукты. Дорогостоящий – стоимость товара, которая превышает базовую величину. Есть определенные критерий: реальная стоимость товара, духовная ценность того или иного предмета и т.д.

Вышеперечисленные реакции синонимичны. Понятие *продукт* приравнивается к реакции *товар*. А также последствие девальвации приводит за собой волну подорожания товаров.

Сектор VIII – *дискриминация 1, ощущение безразличия 1*.

В сознании откладывается то тонкое ощущение, которое прочитывается за попыткой описания чувственного образа девальвации с помощью оценки – реакции *страх 1, переживание 1, паника 1*.

Эмоциональная оценка прослеживается в реакции *страх*. Страх казахстанцев перед девальвацией легко объясним, люди хорошо помнят ряд девальваций, сопровождавшихся государственным долгом, крушением крупнейших банков и потерей своих сбережений вкладчиками, подорожанием товаров, продуктов и обесценением национальной валюты. Например, семья осталась без работы, так как заводы закрылись из-за не стабильной экономической ситуации. В данной ситуации семья осталась без дохода. Таким образом, у людей формируется страх остаться без денег, без средств к существованию, стать безденежным. Либо возьмём бизнесмена, который пострадал от девальвации, и ему приходится закрывать рабочие места. Одним словом, девальвация стала ассоциироваться с заметным падением уровня жизни людей, последствием чего является чувство страха. Страх, подобно боли, представляет собой защитный механизм психики, который придает человеку естественную реакцию на потенциальную опасность. У людей появляется также чувство тревожности, переживание неопределенности в будущем, которые сопровождаются паникой. Страх перед будущим, опыт прошлого и проблемы настоящего откладываются, а затем «взрываются» в виде паники. Вследствие этого люди начинают закупаться ненужными вещами, что, в свою очередь, влияет на обесценение валюты и подорожание товаров. Таким образом, реакции *страх, паника, переживание* предполагают оценку девальвации как появления чувства опасности.

Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного для исследования языкового сознания казахстанцев, позволяют сделать следующие выводы:

1. С целью выявления смыслового наполнения концепта «девальвация» был проведен свободный ассоциативный эксперимент. При анализе полученных данных учитывались единичные слова-реакции, а также отказ от ответа.

2. Результаты эксперимента позволили определить сферы функционирования данного концепта в ментальном мире респондентов. Реакции распределены по 8 секторам, которые как соотносятся с выявленной семантической структурой концепта девальвация, так и имеют свою специфику.

Байшукурова Гулнур Жолаушыбаевна,
канд. филол. наук, ст. преподаватель
кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический
университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: baishulurova@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В статье дается характеристика ценностей казахского народа на материале фразеологии. Речь идет об устоявшихся в русской и казахской культуре общепонятных всем носителям языка и общеизвестных эстетических оценках, выраженных посредством идиоматики. Эстетический идеал выражается во фразеологии как эталон. В статье подчёркивается важность таких эталонных идиом для познания внутреннего, сокровенного понимания должного, уместного, необходимого и в конечном итоге прекрасного. Наличие аксиологического компонента в составе семантики большинства фразеологизмов не вызывает сомнения.

Ключевые слова: идиоматика, фразеологизм, ценность, казахская культура, оценка, ментальность, эталонная идиома, аксиологический компонент.

Baishukurova Gulnur Zholaushybaevna,
Cand. of Philol. Sciences, Senior Lecturer of the
Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

REPRESENTATION OF VALUES IN PHRASEOLOGY

Abstract. The article describes the values of the Kazakh people based on the material of idioms. This is about the well-established in Russian and Kazakh culture generally understandable to all native speakers and well-known aesthetic assessments expressed through idioms. The aesthetic ideal is expressed in phraseology as a standard. The article emphasizes the importance of such reference idioms for the knowledge of the inner, intimate understanding of the proper, appropriate, necessary and ultimately beautiful. The presence of an axiological component in the semantics of most phraseological units is not in doubt.

Key words: idioms, phraseological units, value, Kazakh culture, assessment, mentality, reference idiom, axiological component.

Процесс развития культуры всегда сопровождается переоценкой ценностей. С позиции культурологии ценности рассматриваются как результат человеческой деятельности, ее внешнего содержания, которое определяет стремление человека создать всю реальность через самого себя.

Язык является способом существования вербальной культуры, но в то же время есть культурно-историческое образование и тем самым области языка и культуры взаимопересекаются.

Ценность выступает основополагающим принципом культуры, а своеобразие систем ценностей определяет различия культур. Ценности – это социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением. Ценности – это то, что априори оценивается этническим коллективом как нечто такое, что хорошо и правильно, является образцом для подражания и воспитания (И.А. Стернин) [1].

Ценность связана с реальной действительностью, окружающей человека, и его потребностями, поэтому она выражает определенное оценочное отношение к этой реальности. Человек соизмеряет свое поведение с нормой, идеалом, целью, которая выступает в качестве образа, эталона. Следовательно, ценность – это ценностное отношение, которое обнаруживается во всех продуктах духовного и материального производства, оно переходит из одной сферы в другую, приковывая общественное мнение к наиболее важному и существенному. Ценностное отношение является ядром в котором дифференцируется и интегрируется практически-духовное освоение мира, его специфика заключается в том, что оно универсально существует и пронизывает все сферы человеческой деятельности и объективную реальность, в которой существует и сам человек (субъект) [1, с. 11].

В научной литературе дается следующая типология ценностей на основании тех сфер жизни, в которых они реализуются (Г.В. Драч):

– витальные ценности: жизнь, здоровье, безопасность, качество жизни, уровень потребления, экологическая безопасность;

– экономические ценности: равные условия для товаропроизводителей, благоприятные условия для развития производства товаров и услуг, предприимчивость;

– социальные ценности: социальное положение, трудолюбие, семья, достаток, равенство полов, личная зависимость, способность к достижениям, терпимость;

– политические ценности: патриотизм, гражданская активность, легитимность, гражданский мир и свобода;

– моральные ценности: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, бескорыстие, честность, верность, любовь к детям, справедливость, порядочность, взаимопомощь, уважение к старшим;

– религиозные ценности: Бог, Аллах, вера, спасение, благодать, Священное Писание и Священное Предание;

– эстетические ценности: красота, гармония, стиль и т.д. [2, с. 216];

– своеобразный склад ума, свое мироощущение, миропонимание.

У каждого народа своя ментальность. Особенностью казахского менталитета Д.К. Кшибеков считает следующие:

1) казахи мудро сочетали два принципа в менталитете – принцип демократичности и аристократичности;

2) казахи не знали крепостничества, авторитаризма и очень ценили личную свободу, независимость;

3) казах знал цену всему: прежде всего слова – слово предоставлялось умным людям, которые умели не только говорить, но и следовали моральным устоям; отсюда и табу на многие негативные слова и поступки;

4) этнической нормой считалось умение соблюдать равноправие, говорить складно, но немногословно;

5) ещё один фактор менталитета казаха – признание активности человека, которая способна изменить мир» [3, с. 96].

Известный писатель Герольд Бельгер писал, что «казаху не свойственны точность, четкость в европейском понимании. Он предпочитает речи иносказательные, метафорические, с намеками, с красочными образами, витиеватые. Душа у него широкая, вольная, как степь. Мыслит он космическими категориями. Он с презрением относится к мелочам жизни, к мышиной возне, к муравьиной суете. Он щедр, дорожит днем сегодняшним, почитает предков, уважает традиции» [4, с. 182].

Эстетические идеалы, как и культурные ценности, носят социально обусловленный характер в соответствии с «народной» эстетикой. Одним из первейших элементов человечности считается эстетическое чувство, чувство изящного. Человек воспринимает и оценивает явление в свете эстетического идеала того социального круга, к которому он принадлежит. Однако в памяти народа в виде идиом и афоризмов хранится общенародный идеал. Он утверждает или отвергает. Подчеркивает одно, опускает другое в соответствии с эстетическим идеалом, закрепляя это в языке в виде клишированных выражений (идиомы разных типов, афоризмы, пословицы, поговорки). В понятие эстетического идеала входит, безусловно, и оценка самых разных сторон деятельности и способностей человека и объектов окружающего мира. Эстетические нормы соотносятся с называемым явлением, и тем самым это явление оценивается в культуре данного народа через язык.

Во фразеологии оценка (хорошо – плохо) всегда сопряжена с чувством (В.Н. Телия) [5]. Эстетическое чувство несет в себе позитивное, положительное начало. Подлинно эстетические переживания вызывают, как правило, восхищение, преклонение, наслаждение, радость, одобрение, уважение и т.д. Эстетическое чувство имеет жизнеутверждающий, оптимистический характер. Эстетическое чувство взаимодействует с оценочным компонентом познавательной деятельности. Оно возникает на почве гармонии человека и мира. Речь идет об устоявшихся в русской и казахской культуре общепонятных всем носителям языка и общеизвестных эстетических оценках, выраженных посредством идиоматики.

Эстетический идеал выражается во фразеологии как эталон – внешности, поступков, отношений и т.д.

Часто такими эталонами в казахской фразеологии выступают фразеологизмы с компонентами, отражающими реалии быта казахского народа: ботадай боздау (букв. реветь, как верблюжонок) – «горько плакать»; екі қошқардың басы бір қазанға сыймайда (букв. две бараньи головы в один котел не лезут); ердің құны, нардың рулы (букв. возмещение за жизнь богатыря, стоимость одногорбого верблюда) – «вещь огромной ценности».

Как уже было отмечено, эстетические идеалы носят социально обусловленный характер. Языковая эталонность выражается, прежде всего, во фразеологии. Эталонные идиомы чрезвычайно ценны для познания внутреннего, сокровенного, понимания должного, уместного, необходимого и в конечном итоге прекрасного, что идет из глубины веков, из далекого прошлого истории народа. Наличие аксиологического (оценочного) компонента в составе семантики большинства фразеологических единств (по В.В. Виноградову) не вызывает сомнения. Оценка называемого, номинируемого явления всегда присутствует в подобных фразеологических единицах в виде одобрения/неодобрения. Это и оценка внешнего вида, и поведенческие характеристики, и оценка деятельности человека (польза, целесообразность, уместность и т.д.). Довольно часто трудно провести границу между этической и эстетической оценкой явления или поступка человека, особенно в случаях «внутренних» характеристик, т.е. оценки функциональной, социальной, морально-нравственной.

Внутренняя и внешняя гармония – вот критерий для эстетических оценок, в то время как этические оценки базируются на морально-нравственных категориях. Иногда в одном фразеологизме сливаются обе оценочные стороны. Известно, что фразеология как особый пласт языка больше реагирует на отрицательные жизненные явления и ситуации. Поэтому во фразеологии любого языка, в том числе русского и казахского, большая часть фразеологизмов имеют отрицательный оценочно-эмотивный компонент значения. Мы можем выделить фразеологизмы с позитивной эстетической оценкой и фразеологизмы с негативной эстетической оценкой.

Самое большое число фразеологизмов с негативной эстетической оценкой имеет место в тематической группе «Характеристика свойств и качеств человеческого характера» в таких фразеологизмах, как в русском языке:

ни в какие ворота не лезет, не укладывается в голове, как только земля носит, из ряда вон, в ус не дуть, держаться в стороне, не жарко не холодно, хоть бы хны, хоть трава не расти, моя хата с краю, мое дело сторона, до лампочки, как с гуся вода, с жиру бесится, с высоты своего величия, молоко на губах не обсохло, крутить носом, смотреть сверху вниз, мыльный пузырь, высосать с пальца, одно название, ни бельмеса, ни бум-бум, лезть в петлю, лезть в бутылку, на козе не объедешь, пушкой не прошибешь, как сельдей в бочке, белая ворона, все на одно лицо.

В этой же тематической группе «Характеристика свойств и качеств человеческого характера» в казахском языке нашли отражение фразеологизмы с негативной эстетической оценкой:

ойсыз кулак – «тугодум»; арам тамак (букв. незаработанная еда) – туняедец, паразит»; бейпіл ауыз (букв. безответственный рот) – болтун; желім ауыз (букв. клейкий рот) – назойливый, надоедливый; кәрі қойдың жасындай (букв. в возрасте старой овцы) – старец, престарелый человек.

Позитивная эстетическая оценка имеет место в пределах тематической группы «Характеристика качеств человеческого характера и его свойств», например:

рус: держать слово, без лишних слов, в мгновение ока, семимильными шагами, в один присест, секунда в секунду, как часы, рука об руку, бок о бок, лечь костями, и стар и млад, до последней капли крови (бороться), на все сто, от доски до доски;

каз.: бір сырлы, сегіз қырлы (букв. одноцветный восьмигранный) – одаренный»; дем-тұзы жарасу (букв. их еде-соли подходит) – пригляднуться (подходить) друг к другу»; екі жарты,

бір бүтін болу (букв. соединиться двум половинкам в одно целое) – совместно жить, помогая друг другу; объединиться»; *жау жүрек* (букв. бесстрашное сердце) – смельчак»; *ит жанды* (букв. душа как у собаки) – «выносливый»; *сүттен ақ, судан таза* (букв. белее молока, чище воды) – «о невинном человеке» и др.

Под позитивной оценкой следует понимать не только выражение общего одобрения, но и выражение таких чувств, как восхищение, преклонение, поддержка и т.д. Во фразеологизмах с положительной эстетической оценкой всегда имеет место скрытое желание подражать примеру. Если во фразеологизмах с положительной этической оценкой, прежде всего, отмечается наличие высокой морально-нравственной оценки, то во фразеологизмах с позитивной эстетической оценкой имеет место констатирование внутренней гармонии, выражающейся в черте характера, облике и т.д.

Отношение народа к тому или иному явлению жизни, будь то ситуация, поступок или явление природы, сопровождается в идиоматике, как правило, той или иной эмоцией, которая почти всегда отражена в составе семантики фразеологизма в виде оценочно-эмотивного компонента. Именно он влияет на выбор образного основания фразеологизма и дает информацию о народном менталитете, в данном случае в области эстетических характеристик. Фразеологизмы с эстетически позитивной семантикой поддерживаются народом на уровне самосознания, самооценки, самосохранения и самоуважения. Они как бы говорят: «делай так, будь таким, это хорошо, это красиво».

Список литературы:

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 192 с.
2. Джамбаева Ж.А. Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 10.02.19 – теория языка. – Кокшетау, 2010. – 49 с.
3. Кшибеков Д.К. Ментальная природа казахов. – Алматы: НИЦ «ҒЫЛЫМ», 2005. – 256 с.
4. Бельгер Г. Гармония духа. – М.: Русская книга, 2003. – 288 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Бектурова Жанат Базарбаевна,
канд. филол. наук, профессор кафедры русской филологии,
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова,
Павлодар, Республика Казахстан
E-mail: bekturova.z@mail.ru

МОДЕЛИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Политический газетный текст играет решающую роль в формировании определенной картины мира, воздействующей на понимание и интерпретацию нашей окружающей действительности. Немаловажное место в исследованиях политической коммуникации или политического дискурса занимает проблема формирования имиджа страны – образа, формирующегося в сознании общественности. Образ государства на мировой арене во многом влияет на внешнюю и внутреннюю политику; представляет собой совокупность стереотипов и мифов о стране. Представляя собой сложившиеся в массовом сознании стереотипизированные образы, Казахстан становится объектом метафоризации, что позволяет посредством

системы метафорической модели выявить особенности формирования образа Казахстана.

Ключевые слова: политический дискурс, лингвистический образ, модель в языкознании, поликодовый текст, этнокультурный стереотип.

Bekturova Zhanat Bazarbaevna,
Cand. of Philol. Sciences,
Professor of the Department of Russian Philology,
Pavlodar State University named after S. Toraigrov,
Pavlodar, Republic of Kazakhstan

MODELING FUNCTIONS OF METAPHORS IN TEXT COMMUNICATION

Abstract. Political newspaper text plays a decisive role in shaping a certain picture of the world that affects the understanding and interpretation of our surrounding reality. An important place in the study of political communication or political discourse is occupied by the problem of forming the image of the country - an image that is forming in the minds of the public. The image of the state in the world arena in many respects influences foreign and domestic policy; is a combination of stereotypes and myths about the country. Representing stereotyped images that have taken shape in the mass consciousness, Kazakhstan becomes an object of metaphORIZATION, which allows us to identify the features of the formation of the image of Kazakhstan through a system of metaphorical models.

Key words: political discourse, linguistic image, model in linguistics, multicode text, ethnocultural stereotype.

Одну из ключевых ролей в формировании стереотипов о стране и ее гражданах в современном обществе играют средства массовой информации. В настоящее время в условиях нестабильной экономической ситуации в мире между Казахстаном, с одной стороны, и США – с другой, в связи с эскалацией конфликта в мире, развитием событий в Украине, началом кампании России в Сирии интересным представляется изучение образа Казахстана в политическом дискурсе англоязычных СМИ.

Одним из значимых направлений исследования политического дискурса, образа страны через лингвистические аспекты является исследование механизмов манипулирования сознанием адресатов политической коммуникации, а одним из наиболее эффективных инструментов такой манипуляции является метафора, которая позволяет создать у реципиента яркий образ, проанализировать существующие в национальной картине мира устойчивые стереотипы, а также менять их посредством систематического влияния на адресата, что для политической сферы имеет особое значение при создании общественного мнения, необходимого для политической элиты в определенный промежуток времени [1, с. 58].

В качестве материала исследования нами были использованы политические публикации в американских интернет-СМИ, под которыми мы понимаем регулярно обновляемые информационные ресурсы, размещенные в сети интернет и имеющие определенную аудиторию. С помощью этой информации мы делаем определенные выводы о некоторых событиях и явлениях. В ходе исследования были проанализированы метафорические модели, наиболее часто встречающиеся в статьях известных английских и американских изданиях: The Washington Post, The Guardian, The Christian Science Monitor, The New York Times, Newsweek, Bloomberg View, The Times, The Moscow Times; для сопоставительного анализа использовались также переводы этих статей в сетевом издании Inopressa. Концептуальные метафоры, отобранные методом сплошной выборки, позволяют выявить тот образ Казахстана, который англоязыч-

ные СМИ пытаются сформировать у читателей, а сопоставление их с метафорами, полученными в результате предыдущих исследований, позволяют сделать выводы о динамике образа Казахстана и ее восприятию англоязычным обществом за последние 5 лет. Интересен тот факт, что, начиная с 2015 года, лексика в англоязычных СМИ, характеризующая политику Казахстана, действия Первого и Второго Президентов, позицию страны на международной арене, приобретает все более положительную окраску.

В настоящей статье мы остановимся на наиболее частотной в политическом дискурсе англоязычных СМИ метафорической модели «*Казахстан – Россия*». Образы Первого Президента Казахстана и В.В. Путина являются одними из самых сильных, ярких и противоречивых образов в сознании западного общества, а также являются для них синонимами независимого государства. Имя президента РФ в текстах статей всегда встречается с эпитетами и метафорами. Владимир Путин – «*пропагандист и конспиратор, скрывающий правду от российского населения*» («*For President Vladimir Putin of Russia, the manipulation and suppression of facts is as much a tool of his war in Ukraine as an AK-47 or a rocket launcher...*», The New York Times); «*советский диктатор, желающий распространить влияние России на весь мир*» («*Putin's Russia, in contrast, has reverted to 20th-century Soviet Russian behavior; ... insisting on its manifest destiny in the former Soviet space*», Newsweek); «*агрессор, целью которого является посеять раздоры, дестабилизировать ЕС и, в итоге, расколоть НАТО*» («*...goal seems to be to sow division, destabilize the European Union... Putin's ultimate objective is to fracture NATO*», The New York Times); «*джеймсбондовский злодей*» («*President Vladimir Putin has achieved outside Russia is the status of a Bond movie villain...*», Bloomberg View); «*царь*» («*He really is like a tsar...*», The Guardian); «*безжалостный прагматик*» («*...a forceful rebuke of President Vladimir V. Putin of Russia ... calling him a "ruthless pragmatist"...*», The New York Times); «*главнокомандующий на поле битвы*» («*He has farmed out much of the fighting to warlords, mercenaries and criminals, partly in an attempt to simulate a broad-based indigenous resistance to Ukrainian rule*», The International New York Times); «*золушка мировой политики*» (The Christian Science Monitor). Тем не менее В.В. Путин остается «*сильным лидером*» («*Putin has been one of the world's most controversial leaders...*», The Times), «*которому многие доверяют*» («*...they had confidence in Mr. Putin to do the right thing on international affairs*», The New York Times) и т.д.

СМИ представляют собой одну из важнейших структур в системе массовых коммуникаций. В идеале роль СМИ заключается в том, чтобы «рисовать картину мира, которую потребитель информации может брать за основу для принятия решений» [2, с. 154]. Таким образом человек формирует информационную картину мира, основанную на определенных образах, представленных в СМИ. Под образом подразумевается «ментальное восприятие и отражение явлений и фактов, имеющих место в мире, включающее индивидуальное отношение к данным явлениям. Самое важное свойство образа состоит в отражении мира в процессе его практического созидания, то есть образ – это некоторая модель действительности, восстанавливающая полученную из действительности информацию в новой сущности» [2, с. 54].

Нам, в свою очередь, важен образ страны, в особенности как его отображают зарубежные партнеры в своих СМИ. Нужно учитывать, что в средствах массовой информации отображается образ страны, который отличается от реальных качеств и характеристик объекта. То есть журналист, предоставляя нам информацию об образе какой-либо страны, пропускает ее через свое сознание, поэтому аудитория в результате получает искаженный образ, не соответствующий действительности. Образ укореняется в сознании и влияет на мышление людей, заставляет нас верить в то, что излагается в СМИ, даже в случаях когда информация противоречит фактам действительности.

Остановим наше внимание на образе Казахстана. В последние годы в связи со вступлением Казахстана во Всемирную торговую организацию (ВТО), он укрепляет свои пози-

ции на международной арене. Сегодня эффективность роли Казахстана в мировой политике, в мировом разделении труда, во всемирных связях во многом зависит от качества его участия в мировых процессах, от многовекторного сотрудничества и взаимодействия с соседними государствами Россией, Китаем, странами Средней Азии, с США и Европой, государствами Азиатско-Тихоокеанского региона. Реальность ситуации состоит в том, что основными игроками и силами на мировой арене становятся не только государства, но и трансграничные структуры и объединения: объединенная Европа, ВТО, региональные международные организации. Их влияние огромно. Поэтому Казахстан последовательно ведет стратегический курс на углубленное и эффективное участие в существующих интеграционных структурах – ООН, ЕврАзЭС, ШОС, ОДКБ. (Организация Договора о коллективной безопасности), ОБСЕ, ОЭС, развивает двустороннее сотрудничество со странами Европы и Азии, Америки. 27 июля 2015 он официально вступил во Всемирную Торговую Организацию, это дает свободу для маневра и открывает возможности интеграции в мирохозяйственные и политические отношения. В этой связи образ Казахстана все больше обсуждается в зарубежных СМИ. Очевидно, что страны имеют разные точки зрения по поводу места и роли Казахстана в мире. Рассмотрим некоторые из них. Например, по мнению Представителя Европейского Союза (ЕС) по внешней политике и политике безопасности Федерика Могерини, Центральная Азия за почти три десятилетия с момента провозглашения государствами региона независимости значительно отстала от других стран бывшего Варшавского договора в осуществлении демократических реформ, таких как проведение свободных и честных выборов, создание независимой судебной системы и формирование свободной прессы. Мировые средства массовой информации обсуждают значение политической жизни страны до парламентских выборов, запланированных на 2021 год. Например, в статье «*Kazakhstan's president says democracy is on its way But the riot police seem to have arrived first*» (*Президент Казахстана говорит, что демократия уже в пути, но полицейские, кажется, подоспели раньше*) – под таким ироничным заголовком в американском деловом журнале “Economist” [3] вышла статья, посвященная двум событиям: вынесению на общественное обсуждение нового проекта закона о мирных собраниях и массовым задержаниям в преддверии и во время митингов 22 февраля. Метафорическое переосмысление словосочетания «демократия уже в пути» – демократия как некий передвигающийся объект, который опередили полицейские, – ведет к возникновению его нового значения (хотя страна официально считается демократической). То есть Президент косвенно признает, что страна не демократическая, раз она еще в пути. Можно привести схожие примеры, как волна «водяной вал» – «сильное, массовое проявление чего-либо» (волна недовольства); базар «место розничного торга» – «шум, беспорядок» (не заседание, а какой-то базар); зарубить «убить рубящим орудием» – «воспрепятствовать, лишить возможности сделать что-либо или быть кем-либо» (зарубить кандидатуру). Слова-метафоры нередко используются в каламбурах, основанных на игре разными значениями лексических единиц: «Депутаты! Кончайте базар – переходите к рынку».

Самой распространенной формой выражения метафоры являются двучленные словосочетания. Это могут быть генитивные обороты, построенные по модели «именительный падеж существительного + родительный падеж существительного»: война законов – приводит к изданию противоречивых или даже взаимоисключающих правовых актов, которые как бы нейтрализуют друг друга и бездействуют, парад суверенитетов – это серия объявлений о независимости бывших советских республик в 1990-1991 годах. В результате либерализации политического режима и ослабления внутрипартийных институтов центр Союза предоставил возможность союзным республикам принимать решения о своей будущей судьбе, паралич власти. Или атрибутивные словосочетания «прилагательное + существительное»: обвальная приватизация, инфляционная спираль, идеологический вакуум.

Распространенность метафор этого типа объясняется тем, что в них в наиболее явном виде обнаруживается сам механизм метафоризации. Метафора всегда бинарна (двухчленна), так как в ее основе лежит взаимодействие двух информационно-смысловых комплексов.

Тот объект, характеристики которого переносятся на другой, называется источником (поскольку он служит исходной точкой метафоризации), или метафорической моделью. Предмет или ситуация, которые образно интерпретируются с помощью метафорической модели, принято называть целью или объектом метафорического осмысления. Например, в метафорах *война законов* и *паралич власти* в роли источника выступают понятия «война» и «паралич», а целью (объектом) метафорического осмысления являются *законы* (законодательная деятельность) и *власть*.

На сегодняшний день в СМИ Запада обсуждаются такие основные темы, как осуществление демократических реформ Казахстана, сопряженных с нарушением прав человека; проведение мирных собраний, что связано с массовыми задержаниями во время мирных митингов. В сознании граждан западных стран через СМИ формируется образ Казахстана, представляющего собой сетку, в основу которой входит переплетение данных представлений, а фрагмент «*демократия, авторитаризм*» в ней является ключевым элементом.

Проведенный нами анализ поликодовых текстов подтверждает наличие прецедентных феноменов как на вербальном, так и на иконическом уровнях, что СМИ и Интернет являются основной сферой распространения поликодовых текстов. В нашем исследовании имели место в основном политические и универсально прецедентные тексты, так как тема была связана с метафоричным образом. Поликодовый текст сегодня помогает более эффективно привлекать внимание получателей информации, передать максимум информации в небольшом по объему сообщении. Анализ фактического материала показывает, что создание образа Казахстана на основе поликодовых текстов невозможно в настоящее время в связи с тем, что поликодовые тексты, которые отражают жизнь Казахстана и казахстанцев, мы не встретили в американских СМИ. Мы связываем это с тем, что Казахстан – это чужая культура. Для создания поликодовых текстов необходимо знание менталитета, культуры, публичных деятелей, прецедентов, стереотипов. Однако надо отметить, что мы встретили большое количество поликодовых текстов, посвященных российской тематике, в которой наибольший интерес представляет образ В.В. Путина. Таким образом, образ Казахстана складывается только из языковых репрезентаций (лексических и метафорических), отражающих в основном положительную оценку в текстах американских СМИ.

Список литературы:

1. Ярошенко О.А. Метафорическое моделирование образа России (на материале англоязычного масс-медийного политического дискурса) // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. ЛПМ междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 5(53). – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. – С. 38 – 43.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1981. – 300 с.
3. Сайт журнала «Intellynews» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// clck.ru/MykCF](https://clck.ru/MykCF)

Gapparova Gulmira Akhmetovna,
 Master of Science in Education,
 a teacher of №176 school-gymnasium,
 Almaty, Republic of Kazakhstan
e-mail: gulmira_-87@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF ENGLISH BORROWINGS IN THE THEMATIC GROUP "SPORT"

Abstract. This article is devoted to the study of the peculiarities of sports anglicisms, which due to globalization, increased competition, scientific and technological progress is undergoing significant changes both in Russian and English languages. The relevance of the topic is due to a special study of English sports terminology in both diachronic and synchronic relations. The objectives of the study are to identify the most common ways and reasons for the emergence of new sports vocabulary.

Key words: anglicism, nomination, neologism, sports linguoculture, semantic, terms, assimilation.

Гаппарова Гульмира Ахметовна,
 магистр образования,
 учитель №176 школы-гимназии,
 г. Алматы, Республика Казахстан

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СПОРТ»

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей англицизмов тематической группы «Спорт», которые в связи с глобализацией, усилением конкуренции, научно-техническим прогрессом претерпевают значительные изменения как в русском, так и в английском языках. Актуальность темы обусловлена специальным изучением английской спортивной терминологии как в диахронном, так и синхронном отношениях. Задачами исследования являются: определить наиболее распространенные пути и причины появления новой спортивной лексики.

Ключевые слова: англицизм, номинация, неологизм, спортивная лингвокультура, семантическая, термины, ассимиляция.

More and more attention is paid to the promotion of healthy lifestyles, physical education and sports in the modern world. Recently, more and more people are beginning to understand the need for a responsible attitude towards their health. Every year we find increasing amount of foreign words in the field of sport, as new sports and new activities are appearing.

There are a number of characteristic features of the sports vocabulary.

Firstly, sport is an area for the development of human physical capabilities. The rules of sports games, competitions are handled by specialists in the field of sports, and they also develop various training exercises. Sports professionals should study the potential of the human body, the effectiveness of certain means of achieving sporting goals. The received knowledge is fixed in the lexicon; therefore the sports lexicon is extremely active in realization of cumulative function.

Secondly, in sport there is a constant element of competition, struggle with the opponent or with danger, and this implies consideration of the actions of the athlete, which include purely professional: analyzing the technique, tactics chosen by the team, etc. This task is related to the

possibility of combining a sports term with evaluation words without changing the subject and conceptual relevance.

Thirdly, sports vocabulary is used not only in highly specialized texts, but also in mass media, including newspaper and magazine articles, sounds in the oral speech of radio and television commentators. The publicity style, for which not only the function of communication (as for the scientific style) is typical, but also the function of influence, on the one hand, expands the lexical valence of sports vocabulary, and on the other hand, encourages sports journalists to use expressive equivalents of official sports terms. As a result, sports vocabulary is represented by different stylistic strata in publicist texts.

Finally, fourthly, the worldwide popularity of sport and modern possibilities of communication and accumulation (e.g., the Internet) at an extreme weakening of auto censorship of participants of communication objectively contribute to the redundancy of nomination, terminological synonymy, and mobility of the norm [1].

Like all borrowed words from the English language, English borrowings of the thematic group “sport” also have several reasons for borrowing them.

One of the first reasons is historical contacts of people. Throughout all historical periods each nation had different kinds of relations with neighboring countries, as a result of these relations the lexicon of Russian-speaking people also changed and was replenished with foreign words. This phenomenon has not left without attention the sports vocabulary. The words basketball, football, gymnastics came to us from English.

Especially in football vocabulary there are a lot of borrowed words from English. The beginning of the development of football in Russia was laid by the British. They created circles in major cities of the country. In the 90s of the XIX century in St. Petersburg there were three teams: “Nevsky Club”, “Nevka”, “Victoria”, composed mainly from British. The first Russian team “Sport” was organized in St. Petersburg in 1897 [2, p. 365]. In football, borrowed all the names of players: outsider, back, goalkeeper, inside, halfback, forward, center forward; referees: linesman, referee; equipment: boots; techniques and rules: out, dribbling, corner (corner-kick), kick, play-kick, penalty kick, hands-free kick, offside; the king of football – goal, and some others.

The next reason for borrowing sports words is the need to nominate sports phenomena that come to us with the emergence of any sport. Every day the whole world is watching sports news and sports stars. In this regard, different sports with their new names, new rules and necessary equipment are constantly appearing. For example: softball, surfing, skateboarding and skydiving. We learn about such new sports from sports news, sports TV programs, sports newspapers and magazines.

In some cases, words are borrowed to conveniently refer to the words we are used to, instead of word combinations. The sport “армреслинг” (an arm - рука; wrestling - борьба) replaces the word combination wrestling on the hands, the kind of wrestling on hands between two participants. “Скейтбординг” is an extreme sport, consisting of skating, as well as the performance of various tricks on a skateboard.

Consequently, such borrowings in sports vocabulary replace the word combinations in the Russian language, which designate sports, sports techniques, movements and equipment.

The reason for borrowing sports words is also the fashion of using English words. Together with the Russian names of sports terms, many people use English versions of these words. For example: вратарь – голкипер (goalkeeper), ныряние – дайвинг (diving), борьба – реслинг (wrestling).

In some cases, English words are borrowed to clarify the concept of sports terms (in order to emphasize the connection of the word with sports). For example, доска – серфборд (surfboard), двойное нарушение – даблфол (double foal).

Sports terms are also borrowed to distinguish similar concepts: аутфилд (Outfield) instead of outer field, which is used in ball games. Ор дабл (double) instead of двойной.

Some sport Anglicisms are necessary to denote the concretization of sport concepts. For example: *конец* and *финиш* – the end of any competition, *свободная езда* and *фрирайд* (Freeride) – riding without rules on any slopes.

In addition, there are psychological and social factors to borrow sports terms, such as the representation of English as prestigious and the use of English by famous personalities.

The Russian Sports Dictionary has been significantly expanded with new words borrowed from English over the past years (Table 1). The criterion of the new is considered to be that the dictionary does not contain these words, or their recent fixation [3].

Table 1

**Quantitative composition of sports anglicisms,
borrowed in Russian in the late 20th century and early XXI century**

Words	In total recorded	Learned	Unlearned
	704	572	132
Meanings	982	736	148

It should be noted that almost all neologisms of the sports vocabulary of the end of XX century and the beginning of XXI century can be attributed to the so-called literal borrowings. D.S. Lotte gives the following definition to the phrase “literal borrowing”, “a word transferred to a given language from any language in that form in which it exists at the moment of borrowing. In this case, the borrowed language does not have any creative moments (elements of word creation itself, elements of word-writing)” [4, p. 10].

Along with literal borrowings in the language of sport stand out borrowed words, which changing in the language of the recipient is not only by phonetic laws. “A change in the root caused by conscious reflection or so-called analogy, change in affixes, discarding, adding or changing endings, etc., accompanying the borrowing of a word, indicates the presence of a creative moment, an act of creation, in fact, a new word” [5, p. 11]. Such borrowings are called transformable.

Of course, this rich linguistic material requires systematization. Having defined the general characteristic of anglicisms in Russian sports lexicon of the end of XX century, we applied the principle of semantic classification. Classification according to this principle, however, does not exhaust all the specifics of anglicisms in Russian sports lexicon.

The borrowed sports dictionary of the end of XX century depending on presence or absence of the concept designated by Anglicism in Russian sports linguistic culture, it is possible to divide into three groups:

1) Anglicisms that have penetrated into the Russian language together with new concepts (e.g. *виндсерфинг*, *фристайл*, *скейтборд*, *картинг*, *серфер*, etc.);

2) Anglicisms, which denote concepts that were previously known to native speakers, but had a different plan of expression (e.g. *овертайм*, *джоггинг*, etc.). In this situation, anglicisms usually either clarifies the meaning or simplifies the nomination;

3) Anglicisms, which denote concepts, phenomena inherent to a foreign language culture (e.g. *баттлдор*, a kind of game of flounce (Australia), *дастинг-кросс*, a garbage collecting competitions (USA), etc.).

Traditionally, the last group of Anglicisms is considered exotic. Lexical borrowings of the Russian language, exoticism, in contrast to the Anglicisms, are qualified as foreign words. In this regard, the traditional distinction between the terms “English-Borrowing” and “English-language” is indicative. The difference between them lies in the fact that the first ones who meet the criteria of assimilation become the facts of the language: the borrowed word “related to the lexico-semantic system of the Russian language, is a natural element of this system”. During this or that period

of development of the Russian language, it is possible to more or less precisely determine the composition and number of “borrowed words”, most of which are usually fixed in the explanatory dictionaries of the Russian language” [6, p. 8). Exoticism plays a purely nominal, “decorative” role.

However, in the situation of the American cultural intervention, the notions, which were attributes of the foreign-language *linguae* culture, quickly and firmly take root in the Russian *linguae* culture and lose the shade of decorativeness [7]. Therefore, we tend to believe that for the Russian sports *linguae* culture of the end of the 20th century with its stable tendency to internationalization, the division of Anglicism into borrowing and foreign language is not as relevant as it used to be.

Current ways of enriching the vocabulary of a language are the emergence of new words, neologisms and borrowing words of foreign origin.

In language new words (neologisms) for: designation of new phenomena, objects, signs, actions appear. At present, the active “inventors” of new words are teenagers, young people. Young people are always trying to come up with an activity to have fun and interesting time, on this basis, in our speech we hear more and more concepts such as зорбинг, велотриал, паркур, сноублейд, рафтинг – all these concepts are directly borrowed.

Sports terminology is replete with anglicisms that need to be carefully studied. They appear in Russian for several reasons, both to denote new sports and to replace existing words and phrases. Opinions of linguists on this issue are divided into two parts, some consider this enrichment of the language a positive process, while others do not express satisfaction with the conquest of Russian by a foreign language, in particular English.

In sport, especially, there is a lot of English borrowing, since many sports are home to English-speaking countries such as England, the United States, etc., which is the most popular language of the world. In addition, most people are currently interested in sports, some are sports fans, others are engaged in sports to maintain a healthy lifestyle, for some it is a hobby and for some it is a whole life, career and success. The emergence of Anglicisms in sport also has several reasons, the main of which is the name of a new phenomenon or the replacement of existing terms with more popular and prestigious English words.

References:

1. Rylov A.S. Terminological system “football” in Russian: Abstract of the dissertation on ... cand. philological sciences. – Nizhny Novgorod, 1998. – 20 p.
2. All about sports. Handbook. – Moscow. – 365 p. [Electronic resource]. – Режим доступа: <http://sport-history.ru>
3. Shagalova E.N. If you are interested in esotericism // Russian speech. –1996. – № 1. – P. 40 – 47.
4. Lotte D.S. Questions of borrowing and ordering of foreign terms and their elements. – М.: Nauka, 1982. –149 p.
5. Grinev S.V. Basics of lexicographical description of the terminology systems: Author’s thesis of Doctor of Philology. – М., 1990. – 436 p.
6. Krysin L.P. Foreign language words in modern Russian. – М.: Enlightenment, 1968. –206 p.
7. Shakhovskiy V.I. Text and its cognitive-emotional metamorphoses. – Volgograd: Variable, 1998. – 149 p.

Джамирова Леммара Иосифовна,
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
для нефилологических факультетов,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе, Республика Таджикистан,
e-mail: dlemmara@mail.ru

ЛЕКСЕМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Развитие человека как личности происходит в общем контексте его жизненного пути, который имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. Возраст имеет как количественную, метрическую, так и качественную характеристику.

В статье рассматриваются лексемы, обозначающие людей разного возраста. Приводятся примеры из двуязычных словарей русского и таджикского языков.

Ключевые слова: возраст, период, образ жизни, понятие, словарь, характер.

Gumirova Lemara Iosifovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of Russian Language Department for non-philological faculties,
Tajik National University,
Dushanbe, Republic of Tajikistan

LEXEMES FOR PEOPLE OF DIFFERENT AGES IN RUSSIAN AND TAJIK

Abstract. The Development of a person as a person takes place in the General context of his life path, which has certain phases associated with changes in lifestyle, relationship system, life program, etc. Age has both quantitative, metric, and qualitative characteristics. The article deals with lexemes that denote people of different ages. Examples from bilingual dictionaries of Russian and Tajik are given.

Key words: age, period, lifestyle, concept, vocabulary, character.

Возраст понимается как постепенное, последовательное развитие человеческой личности, проходящей через ряд сменяющих друг друга возрастных периодов. Понятие «возраст», имеющее базовый, первичный для любого этноса и социума характер, обнаруживает значительную устойчивость, которая проявляется в повторяемости основных компонентов в разных социокультурных средах. Следовательно, можно говорить о том, что понятие «возраст» как общее включает в себя несколько других, более частных, обозначающих возрастные стадии [1, с. 15]. Ср.:

а) в русском языке: *бабье, дети, малышня, молодежь, ребятня, ребята, старичье; поколение;*

б) в таджикском языке: *бачагон, хурдсолон, чавонон, кӯдакон, пирон.*

Необходимо отметить, что в таджикском языке эти слова употреблены во множественном числе, т.е. для обозначения совокупности людей одного возраста нет специальной грамматической формы.

«Относящийся к какому-либо возрасту, свойственный определенному возрасту»

а) в русском языке: *ветхий, взрослый, девичий, детский, древний, дряхлый, зрелый, женский, мальчишечий, младенческий, молодежный, молодой, мужской, новорожденный, отроческий, пубертатный, стариковский, старушечий, старческий, старый, юношеский, юный;*

б) в таджикском языке: *Бачагӣ – 3. детский; Бачагона – 2. детский; Духтарона – девический, девичий; Камумр – 2. малолетний; Кӯдакӣ – 3. Младенческий, детский, ребяческий; Кӯдакона – детский; Писарона – мальчиковый; Тифлона 1. детский; Ширмак – 1. грудной (о ребенке); Ширхӯр – 1. грудной; Каднорас 2. Ноболиғ – несовершеннолетний; Наврас – молодой, юный; Фато – 1. молодой, юный; Ёвон – 1. молодой, юный, 2. юноша, молодой человек; занона – 2. женский, дамский; мардона – 2. мужской; Кампирона – 2. старушечий; Пирона – 2. старческий, стариковский.*

• «Имеющий количественное измерение»:

годовалый – яксола, семилетний – ӯафтсола; семимесячный – ӯафтмоъа.

• «Изменяться/измениться в соответствии с возрастом»:

а) в русском языке: *расти/вырастать – вырасти, взрослеть – повзростеть, мужать, стареть – постареть, дряхлеть – одряхлеть;*

б) в таджикском языке: *калон шудан, ба воя расидан, ба камол расидан, камол ёфтан; болиғ шудан, ба балоғат расидан, пир (куъансол) шудан, пиру нотавон (пири фартут шудан).*

• «Начинающийся, формирующийся в определенном возрасте»:

сызмала – аз бачагӣ, аз хурдсолагӣ, смолоду – аз ёвонӣ, (береги честь смолоду (посл.) – аз ёвонӣ кáдру киммати худро дон), с колыбели – аз ганъвора.

• «Находиться в определенном возрасте»:

в самом соку – дар айни шаст, во цвете лет – дар айни камоли умр, в самой поре, на закате дней, на склоне лет – дар айёми пирӣ.

В современном русском и таджикском языках широко представлены переходные группы, в которых признак ‘возраст’ осложняется дополнительными семантическими компонентами, например:

(1) ‘возраст’ и ‘пол’: *мальчик (писар, бача), девочка (духтарча, духтарбача), юноша (на-ёвон, ёвон), девушка (духтар, ёвондухтар), мужчина (мард), женщина (зан)* и др. ‘Возраст’ и ‘социальное положение’: *совершеннолетие (синни балоғат), несовершеннолетие (ноболиғӣ)* (о возрасте социальной самостоятельности/несамостоятельности); *совершеннолетний (синни балоғат), несовершеннолетний (ноболиғ)* (о лицах, достигших /

недостигших определенной степени социальной самостоятельности); *старая дева, вековуха/вековушка (пирдухтар)* (о пожилых незамужних женщинах); *пенсионер (нафақахӯр, нафақагир)* (обычно о пожилых неработающих людях) и др.

(2) ‘возраст’ и ‘рост’: *малыш (писарча), малышка (духтарча), разг. малявка (пакана), разг. кроха (нинича, чакалок), собир. мелюзга (хурдтаракон, майдаякон)* и др.

(3) ‘возраст’ и ‘поведение’: *вострушка ‘подвижная, бойкая девочка, девушка’ (духтари хушёр, чаккон); сорванец ‘подвижный, бойкий, любящий шалости мальчик’ (шӯх, баду бало, шум, шайтон)* и др.

У лексем переходных групп признак ‘возраст’ выступает в качестве интегрального компонента. Отметим, что в современном русском языке среди лексем переходных групп выделяются такие, которые характеризуют человека одного возрастного периода, например ребенка: *малыш ‘маленький ребенок’; пострел ‘озорной ребенок’; бутуз ‘здоровый, толстый ребенок’;* а также такие, которые характеризуют человека в разные возрастные периоды, например: *вострушка* (разг.) ‘живая, бойкая девочка, девушка’, *цыпленок* (разг., пренебр.) ‘наивный молодой человек или девушка’, *куколка* (разг., ласк.) ‘красивый ребенок, девушка, женщина’.

Не относятся к возрастной лексике имена, у которых указание на возраст не входит в предметно-логическую часть значения, но представляет собой функциональную характеристику

слова [2, с. 55]. В словарных толкованиях такая характеристика дается в виде помет «обычно о ребенке», «обычно о детях», «преимущественно о детях» и под., например: *шалун* (*шўх, балоча*) «тот, кто шалит (преимущественно о детях)»; *егоза* (*бекарор*) «разг. суетливый, слишком подвижный человек, непоседа (обычно о детях)»; *шустрик* (*чакккон, чобук, чолок, зирак*) «разг. шустрый, бойкий человек (обычно о ребенке)». **Балоча** – шўх, шайтон – озорник, проказник (о ребенке), *нокобил* – разг. непослушный (о ребенке) [2, с. 89].

К лексике возраста не относятся также слова, называющие предметы, предназначенные для человека в каком-либо возрасте - младенчестве, детстве: *коляска, кукла, гаъвора, лўхтак* и др., а также названия людей, их действий в отношении к лицам в каком-либо возрасте (*няня, воспитатель – нонвой, маорифпарвар, пеленать – парпеч кардан, баюкать – алла гуфтан* и др.). Семантический признак ‘возраст’ в значении данных слов относится к периферийным компонентам.

Указание на возраст может быть представлено в значении слова имплицитно: у некоторых наименований лиц по профессии (*директор, прокурор, прораб* и др.); по восприятию социальных явлений (*вольнодумец, демократ, консерватор, либерал, мракобес* и др.); по способу мышления (*аналитик, демагог, догматик, казуист, метафизик* и др.) и т.д. Вполне естественно, что такие имена исключаются из возрастных наименований. В сопоставляемых языках лексико-семантическую парадигму ‘возраст человека’ формируют: **имена существительные** (*младенец – ребенок – кўдак, тифл, бача; подросток – наврас, навбова, юноша – љавон, девушка – духтар, љавондухтар, дўшиза; младенчество – тифли, детство – кўдак, отрочество – навраси, зрелость – баркамол, старость – пир* и др.) [2, с. 27]; **имена прилагательные** (*новорожденный – навзод; молодой – љавон; взрослый – калон, калонсол; старший – калон, младший – хурд* и др.); **глаголы** (*взрослеть/повзрослеть – ба камол расидан; стареть/постареть – пир* (*куъансол*)*шудан* и др.), **глагольные формы** (*взрослеющий – калоншуда, стареющий – пиришуда* и др.), **наречия** (*смолоду – аз љавони, молодо – љавонона, юно – наврасона, по-старчески – пирона, составные наименования* (*ребенок грудного возраста – кўдаки синни синамак, человек средних лет – одами миёнасол/одами синни миёна, человек преклонного возраста – одами солхўрда* и др.), **устойчивые метафорические выражения** (о человеке: *желторотый птенец – хурўсчўља, молодо-зелено-љавони хом*, разг. только в функции сказуемого: *молоко на губах не обсохло* у кого-л. – аз даъонаш бўи шир меояд, *в отцы (матери) годиться* кому-либо (падар/модар барин (аз љиъати синну сол) и др. [2, с. 37].

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Луғатномаи осори. С. Айни [Словарь творчества С.Айни] / (мухаррирон: Рахим Хошимов Х. Рауфов). – Душанбе: Дониш, 1978. – 236 с.

Ercan Alkaya,
Doctor, Profesör, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü,
İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi,
Fırat Üniversitesi,
Elazığ, Türkiye,
el-mek: ealkaya16@gmail.com

Kevser Akman,
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları ABD
Yüksek Lisans öğrencisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Fırat Üniversitesi,
Elazığ, Türkiye,
el-mek: kevserakman12@gmail.com

KAZAK TÜRKÇESİNDE DİL VE SÖZ İLE İLGİLİ ATASÖZLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Özet. Atasözleri, bilinen en eski zamandan günümüze kadar ulaşmış sözlü kültürün en önemli yapı taşlarından birisidir. Bu çalışmada Kıpçak grubu içerisinde önemli boylardan birisi olan Kazak Türklerindeki dil ve söz ile ilgili atasözleri ele alınmıştır. Dilin/sözün; doğru kullanımı, toplum içerisindeki yeri, iletişim sürecinde görevi değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk, Kazak, atasözü, dil, söz.

Ercan Alkaya,
Dr., Professor of the Department
of Modern Turkish Dialects and Literature
of Faculty of Humanities and Social Sciences,
Fırat University,
Elazig, Turkey

Kevser Akman,
doctoral student of the Department
of Modern Turkish Dialects and Literature
of Institute of Social Sciences,
Fırat University,
Elazig, Turkey

AN ASSESSMENT OF LANGUAGE AND WORD IN KAZAKH TURKISH ON THE PROVERBS

Abstract. Proverbs are one of the most important building blocks of the oral culture that has survived from the earliest known time to the present. Proverbs related to language and vocabulary in Kazakh Turks, one of the important tribes in the Kipchak group, were discussed. Language / the word; correct use, place in the society, task in the communication process were evaluated.

Key words: Turkish, Kazakh, proverb, language, word.

GİRİŞ

Atasözleri, Türk kültür birikiminin söze dönüşen en önemli unsurlarındandır. Milletlerin; karakterini, geleneklerini, göreneklerini, sosyal yaşantısını, inançlarını, sanat yönünü atasözlerinde

bulmak mümkündür. Atasözleri, millet olabilme sürecinde uzun yıllar sonucunda toplumun akıl ve mantık süzgecinden geçip var olmayı başarabilmiştir.

Milletlerin ortak değer ve düşünceleri, âdet ve gelenekleri, inanç, kabul ve kabul etmedikleri ile hayata bakış açıları kısa, kesin ve açık bir şekilde atasözleriyle ifade imkânı bulur. Atasözleri, belirli birikim ve deneyimlerin mantık süzgecinden geçirilerek dile yansır. Türk milletinin ortak ürünü olan atasözleri; dil ve kültür aracılığıyla geçmişten günümüze kadar aktararak toplumların yol göstericisi olmuştur [1, s. 95]. Sözlü kültürümüzün nadide unsurları olan Türk atasözlerinin ilk örneklerine Orhun yazıtlarında rastlarız.

Aksoy, atasözlerinin Tanrı ve peygamber sözleri gibi ruha işleyen bir etki taşıdığı için inandırıcı ve kutsal olduğunu söyler. Atasözleri, çeşitli toplumların yüzyıllar boyunca geçirdikleri deneme yanılma yöntemlerinden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuşlardır. Ulusun ortak düşünce, inanış ve tutumunu belirtip halka yol gösterir [2, s. 15].

Her milletin maddi ve manevi kültürünü, deneyimlerini, bilgeliğiyle oluşturduğu atasözleri bir dil birliğinin dünya görüşünü, sosyal yaşantısını yansıttığı gibi o toplumun kültürüyle ilgili de önemli bilgiler verir. Örneğin, Türklerin yaşamında atın yeri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden sosyal yaşantısını yansıtan atasözleri de at ile ilgilidir: “At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır”, “At, sahibine göre kişner/eşer” [3, s. 38].

Bir sözün töre hâline gelip kalıcı olabilmesi için, şüphesiz ki, mensup bulunduğu milletin arasında her sınıf halk tarafından çeşitli yollarla ve çok kez tekrarlanması ve bütün bir milletin tecrübe, deneyim, vicdan süzgecinden geçmesi gerekir. Bugün elimizde bulunan, hafızalarımızda yaşayan atasözlerinin birçoğu bu şekilde vücut bulmuş, her kişi tarafından kabul edilerek vicdanlarda iz bırakmış sözlerdir. İlk atalarımızdan bizlere kadar gelebilen bu ulusal miras bizden sonra da doğal olarak gelecek nesillere aktarılacaktır [4, XV].

Anlam bakımından zengin, konu bakımından çeşitli olan atasözleri yerinde kullanıldığında düşüncede vurgulanmak isteyen anlamı güçlendirir. Her atasözü sürekli tekrarlanan bir soruna, sosyokültürel ve gelenekselleşmiş olarak kabul edilmiş çözüm sunan bir yaklaşım ifadesidir. Yani her ne nedenle ortaya çıkmış olursa olsun, mevcut sosyokültürel kargaşa ve karışıklığı çözer, ileri sürülen görüşlerin doğruluğunu ispatlar [5, s. 7-9].

Türk boylarında atasözü anlamına gelen kelimeler ait olduğu boyla birlikte şu şekilde gösterilmiştir: Azerbaycan Türkçesinde “atalar sözü”, Türkmen Türkçesinde “atalar sözi, nakıl”, Gagavuz Türkçesinde “söleyiş”, Özbek Türkçesinde “maqól”, Uygur Türkçesinde “maqal”, Tatar Türkçesinde “mäqal-babalar süzi”, Başkurt Türkçesinde mäqäl, Kazak Türkçesinde “maqal-mätel”, Kırgız Türkçesinde “makal”, Karaçay-Balkar Türkçesinde “nart söz-ata-babalanı sözleri”, Kumuk Türkçesinde “atalar sözü, ata sözü”, Nogay Türkçesinde “ata söz, takpak”, Kırgız Türkçesinde “makal”, Altay Türkçesinde “kep sös”, Hakas Türkçesinde “söspek, adalar sözi”, Tuva Türkçesinde “üleger tomak”, Şor Türkçesinde “çajılgı sös” şeklindedir [6, s.19].

Atasözleri, Kazak Türkçesinde maqal ve mätel olarak iki ayrı kelimededen oluşmaktadır. İkisi arasında farkı Gürsu, birkaç maddeyle şöyle belirlemektedir;

1. “Maqal” vermek istediği mesajı, çeşitli mukayeselerden ve mecazlardan da yararlanarak direkt olarak insanlara iletmeyi amaçlamaktadır. “Mätel” ise vermek istediği öğüdü okuyucunun/dinleyicinin kendisine göre tamamlayabileceği şekilde yarım bırakmaktadır [7, s. 21].

2. “Maqal”ın yapısında sebep-sonuç bildirir, oysa “mätel” yalnızca sonucu vermekte sebebi ise okuyanın/dinleyenin yorumuna bırakmaktadır [7, s. 21].

3. “Maqal”lar genellikle sıralı ve bağlı cümle yapısına sahiptir, “mätel”ler ise basit cümlelerden oluşmaktadır. Hatta kimi zaman cümle yarım bırakılarak dinleyicinin bunları aklını ve hayal deneyimini kullanarak tamamlaması gerekir: Emenniñ mayısqanı sınğanı, erdiñ qayıqanı ölgeni (maqal) “Meşenin bükülmesi kırılmasıdır, yiğidin eğilmesi ölmesidir”; Emniñ aldı enbek (mätel): “İlacın başı çalışmadır” [7, s. 21].

Atasözleri de duyguların, düşüncelerin söze dönüştüğü değerler bütünüdür. Bu değerler bütününe gözler önüne serildiği Kazak atasözlerinde dil ve söz konusuna oldukça geniş yer verilmiştir. Bu

atasözlerinde dil çeşitli işlevleriyle ele alınarak çok özlü mesajlar verilmiştir. İnceleyeceğimiz atasözlerinde dil ve sözün hangi amaçlar için ele alındığı maddeler halinde gösterilecektir.

1. Dil-Kişilik Bağlantısı

İnsan demek, dil demektir [8, s. 15]. Dil, insanın en temel gereksinimi olup her şeyin öncüsüdür. Kişilik oluşumundan başlayıp toplumdaki duygu ve düşünce aktarımına kadar hatta toplumlar arası iletişimi sağlayan bütünlerin toplamıdır. Bu bağlamda dil, kişiliğimizin oluşmasında önemli bir ölçüttür.

Kazak Türklerinin atasözlerinde ahlaki niteliklerden biri yüksek bir dil kültürüne sahip olmak gelir. Atasözlerinde dil (söz) bireyin değerini ve kişiliğini ortaya koyan bir kıstastır. Kişi konuştuğu söze göre değer kazanır ve nitelendirilir. Bireyin dili düzgünse gönlü de düzgün, dili düzgün değilse gönlü de düzgün değildir. İnsanla hayvanı ayıran da dildir. Ayrıca söz kişinin iç dünyasının yansıması olup dil aracılığıyla aktararak kişiliğin oluşmasında önemli bir aşamadır. Dil, kişinin mayasını ortaya koyan en önemli yatırımdır [9, s. 92].

Alman filozofu Heidegger, “Dil, insanın evidir” der. Evin bütün yapı malzemesi doğadan alınmış olsa da değiştirilip yeni bir biçime sokulmuştur. Alain de “Evin dışı tabiata, içi insana göredir” der. Çatı, duvar, pencere evin dışı ile ilgilidir. Evin içi ise insanın kendi zevkine, beğenisine göre düzenlenip dizilmiştir [10, s.143]. Bu iki söz dil-kişilik ilişkisini basit ve yalın bir biçimde özetlemiştir. Dil, insanın onu nasıl ve ne şekilde kullandığıyla doğrudan ilişkilidir. Kişi dili ne şekilde kullanıyorsa kişiliğini de o biçimde yansıtır. Bu durum Kazak atasözlerinde gayet açık bir şekilde görülmektedir: “Öşekşiniñ tili qışıp turadı” [11, s.111], “Kisi qızıl tilden öledi, tülki qızıl jünnen öledi” [KMM, s. 107], “Jılanıñ tili ayır, jılan minezdi adamıñ sözi ayır” [11, s. 106], “Qızıl til janıñ miyatı, abıroy – erdiñ quvatı” [11, s. 109], “Til erdi qabırğa saladı, nardı qazanğa saladı” [11, s. 113].

2. Dilin Gücü ve Toplum İçerisindeki Rolü

Atasözlerinde dilin önemli bir güç ve zenginlik olduğu işlenir. Dilin toplum hayatında, kişiler arasında ilişki kurulmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanır [9, s. 92].

Dil, insanlığın yüzyıllardır sahip olduğu ve denediği gerçek ve hikmetleri saklayan bir hazinedir. Her gün, her yerde milyonlarca kişi tarafından olayları yoklamak, araştırmak, münasebetleri bağlamak ve çözmek, anlamak ve anlatmak için kullanılan bir araçtır [10, s.130]. Bu yüzden dil nasıl kullanılırsa toplum içerisindeki ifade etmek istediği anlam da o yönde bir değere tâbi tutulur.

Dil, toplumsal bir olgudur. Çünkü, dil hem bireylerle özdeşleşir hem de onların üstünde ve dışında yer alır. Bireyi toplumsallaştıran, işlevsel hâle getiren, birçok durumda milleti oluşturan esas öge dildir. Dili toplumsal kılan en önemli unsur iletişim işlevidir. Bu yüzden toplum içerisinde dili kullanmak büyük ve önemli bir sanattır. Büyük bir zenginlik olan dil her kapının açarıdır ve çok önemli bir silahtır [9, s. 92]. Toplum içerisinde insanlar arasında anlaşmayı ve iletişimin devamlılığını sağladığı için atasözlerine olduğu gibi yansımış ve şekillenmiştir.

Dil, tabularını örtmece yöntemi ile yeniden ifade etme imkânı vermesi iletişimde ve toplum içinde anlaşmada kolay bir anlatım ve anlamlandırma boyutu kazanır. Dil, sembolize etme özelliği ile insanlara dış dünyayı sembolleştirme ve sembollerden de iletiler oluşturma yeteneği kazandırır. Bu yönüyle dil, varlıklarla onların zihinlerdeki karşılığı arasında bir köprü kurarak onların varlık âlemine, iletiler dünyasına çıkışını sağlar. Yani gerçek dünyanın göstergelere dönüştürülmesine vesile olur [12, s. 767-768]. Bu göstergelerin insan zihnindeki tasavvuru da dilin soyut olarak gücünün artmasıyla da doğru orantılıdır. Tabii buradaki güç doğru yerde ve doğru zamanda kullanılırsa fiziksel güçten daha etkili olabilir. Bu noktada devreye atasözü girer. Atasözü doğru yerde söylendiğinde keskin ve etkili olduğu için atılan taştan daha sert olur. Fakat, doğru yerde ve zamanda kullanılmazsa kişiyi ölüme bile götürebilir.

Dilin gücü ve rolü milletten millete farklılık gösterir. Çünkü, her milletin söz varlığı aynı değildir. Bu bağlam doğrultusunda dilin ifade ettiği ve etmek istediği her şey her millet için aynı olmayabilir.

Bu yüzden, dilin varlığı ve gücü, bireye kendini ifade etme imkânı vermesi bakımından toplum içerisinde yeri oldukça önemlidir: “Aqınnıñ tili qılıştan ötkir, qıldan nazık” [11, s. 101], “Til – qılıştan ötkir” [11, s. 112], “Avız qulıp sandıqtı, tis aşpasa, til aşar” [11, s. 102], “Avız qulıp sandıqtı, kilt aşpasa til aşar, tüyin tüyin sıırındı tübinde kelip şın aşar” [11, s. 102], “Basqa bäle tilden” [KMM, s. 103], “Til tikendi de aladı” [11, s. 112].

3. Dilin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Dil, kişiye toplum içerisinde saygınlık kazandırır ve kişiye her türlü kolaylığı sağlar. Bunun yanında dilin kötü kullanılması durumunda, dil insana kötülük getiren ters tepen bir silah konumuna geçer [13, s. 62]. Yani insanın başına gelen iyi veya kötü olayların sebebi dildir. Çünkü, kişinin dili nasıl kullandığıyla yakından bağlantılı olup bireyin dili kullanımı; hayata bakışı, kişiliği ve yaşadıklarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda kişinin dili kullanımı bu saydıklarımız doğrultusunda olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurur.

Dili iyi kullanan birey toplum tarafından sevilir ve yüceltilir. Dili kötü kullanan bireyin başına ise iyi olmayan çeşitli olaylar gelir. Birey her ne kadar iyi olursa olsun, söz ağızdan yanlış bir şekilde çıkmışsa yaydan çıkan ok gibi geri dönüşü olmaz. Atalarımızın da dediği gibi “Bin düşünüp, bir söyle”nmelidir. Bu yüzden dilin kullanımı sosyal hayatta oldukça önemlidir. Bu sonuçlar da belli bir gözlem ve genel kaidelerle atasözleri aracılığıyla günümüze kadar varlığını sürdürmüştür: “Til tas jaradı, tas jarmasa, bas jaradı” [11, s. 113], “Til erdi qabırğa saladı, nardı qazanğa saladı” [11, s. 113], “Qılışınan qan tamğan batırdı, tilinen bal tamğan aqın aladı” [11, s. 109], “Qılış jarası biter, til jarası bitpes” [11, s. 109], “Basqa bäle tilden” [11, s. 103], “Bir tävekel buzadı, mıñ kayğınñ kalasın, bir jaksı söz bitirer, mıñ köñildin jarasın” [11, s. 103], “Eppen söylegeniñ erni avırmaydı” [11, s. 104].

4. Dil-Düşünce İlişkisi

Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında bireyi birey yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir [8, s.12-13]. Aristoteles, dili, düşüncenin objeleri yansıtması gibi, konuşmanın da düşünceleri yansıtmasının bir aracı olarak görür. Dolayısıyla düşüncelerin yansıtılmasının aracı olan dil, düzyazı veya şiir biçiminde sözcükler aracılığıyla tüm duygu ve düşünceyi aktarır ve anlatmaya yardımcı olur [14, s. 89]. Düşünce, görüleni ve düşünüleni dil ile ifade etmektir. Dil biriminin yapısı yanında söylenmek istenen amaç veya iletilmek istenen bilgi eş değer öneme sahiptir. Bu ikisi eş değerdir ve birlikte var olurlar [15, s. 22].

Dünyanın bilgi konusunda bir karışıklık olmaktan çıkması için düşünce düzlemine aktarılması gerekir. Çünkü bilgi, her nesneyi içinde bulunduğu yığından çekip çıkararak bu karışık bütünü düzenleyip anlaşılır kılar. Görüldüğü gibi düşünce dille bütün olarak görevini tamamlayabilir. Çünkü, dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır. Düşüncenin, bütün boyutlara ulaşabilmesi için dil elzemdir; kendisine belli bir biçim verecek anlatım kalıbı bulunmayan yerde düşünce de geli(e)mez. Dil ile düşünce birbirini sürekli biçimde etkiler, dil düşünceyi, düşünce de dili destekler, geliştirir, güçlendirir. Dil ile düşüncenin birçok durumda iç içe bir görünüm vermesinin sebebi ortak bir kökene bağlanmasıdır [8, s.13-14].

Alain, doğru düşünmek için, kendi dilini bilerek kullanmak en iyi bir yöntem olduğunu düşünür. Hatta, o bu yolda birçok hakikatlerin meydana çıkarılabileceğine inanır. Bu görüşünü biraz düşünürsek, biz konuşurken çoğu kez söylediklerimiz üzerinde düşünemeyiz. Bu alışkanlığımız da çocuklukta ana dilimizi düşünmeden konuşmamızdan kaynaklanır [10, s. 130]. Dil ve düşünceyi birbirini tamamlayan ayrılmaz bir bütün olarak düşünüp yakın ilişkiye sahip olduğunu biliriz. Düşünce, dil sayesinde açığa çıkar. Sosyal yaşamda, kültürümüzde, tavır ve tutumumuzda atasözlerine yansıyan tutumlar dil ve düşüncede de Kazak atasözlerine belirgin olarak yansımıştır: “Til tas jaradı, tas jarmasa, bas jaradı” [11, s. 113], “Avızğa kelgen söz arzan, avılğa kelgen böz arzan” [11, s. 102], “Til buvınsız, oy tüpsiz” [11, s. 112], “Oynap söyleseñ de, oylap söyle” [11, s. 110].

5. Dilin Doğru Yerde Kullanımı

Günlük hayatta duygu ve düşüncelerimiz karşı tarafa aktarırken iletişimi dil aracılığıyla sağlarız. Dilin doğru yerde ve doğru zamanda kullanılması güçlü bir iletişim sağlarken, yanlış yerde ve yanlış zamanda kullanılması da kopuk bir iletişim meydana getirir. Hatta bununla da kalmayıp yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir. Bunların yaşanmaması ve sağlam ve güçlü iletişimin gerçekleşmesi için mensubu olduğumuz dili iyi öğrenip doğru bir şekilde kullanılması gerekir.

Düşündüğümüz, hissettiğimiz her şey aynı anda dilimizin ucundadır. Dilde zamana, mekâna, kişiye ait her türlü unsur kendiliğinden aynı anda adeta iç içe girer. Bu an varlığın akış halinde yaşandığı çok kısa bir zaman dilimi olarak düşünülmelidir. Bunun için konuşma anında sayısız seçeneklerden hangisinin tercih edileceğini, onunu nasıl söyleneceğini belirleyen husus dili kullanma becerisidir. Bu beceride biyolojik özellikler bütünü, kültür, zevk ve hayatın pratiği içinde kazanılmış her türlü alışkanlık ve değerler dünyasına ait hususlar iç içe girer. Bütün bunlar seste, söyleyişte, kullanılan kelimenin anlam dünyasında harekete yansır. İletişim anında hiçbir şey yerinde durmaz, hareket ve değişim esastır [Aktaş, 2010: 38]. Bu yüzden iletişim hâlinde kullanılan kelimelerin bu hareket ve değişimi düşünerek doğru ve uygun bir şekilde dile hâkim olarak kullanılmalıdır: “Aşuvıñ kelse qolıñ tart, aytpas jerde tilıñ tart” [11, s. 102], “Ävelgi sözi ras bolsa, sonğı söziniñ ötüvine jaqsı” [11, s. 102] “Avzına kelgenin söylev aqımaqtıñ isi, aldına kelgenin jev ayvannıñ isi” [11, 102], “Ayılğan söz atılğan oq” [11, s. 100], “Şın söz abaqtıdan da şığaradı” [7, s. 884].

6. Dil-Gerçeklik İlişkisi

Dil, yalnızca edilgen bir araç değildir. Sadece yansıtıcı değil aynı zamanda biçimlendirici de bir araçtır. Dış dünyayı, toplumsal yapıyı, ruhsal ve fiziksel gerçekliği her dil kendine özgü biçimde yoğurur ve yorumlar, kavramlaştırır ve yapılaştırır. Kısacası bir dünya bakışı getirir [8, s. 16].

Kişi, gerçekliği sadece dil sayesinde tanır. Etrafımızdaki tüm nesnelere her millettten insan için aynı şeyi ifade eder. Fakat, ifade etme biçimlerinde dilsel açıdan farklılıklar vardır. Nesnel gerçekliği her millete kendine göre yorumlar. Bir havuz düşünelim ve içerisinde Türk, Rus, Alman ve Fransız olsun. “Su” herkes için aynı olup ifade etme şekilleri farklıdır. Türk “su”, Rus “voda”, Alman “wasser” Fransız ise “eau” der. Görüldüğü gibi hepsi için aynı olan “su” kavramını her dil kendi bünyesinde farklı şekilde anlamlandırarak kabul etmiştir.

Kavramların her dilde farklı olması toplumun ortak kabulüne bağlıdır. Toplumlar kavramı ya da kavramları kabul etmeden önce insanoğlu akıl süzgecinden geçirir ve öyle kabul eder. Bu bağlam doğrultusunda insanoğlunun çevreyi ve gerçeği dile geçirirken nesnel davranmadığını gösterir [3, s. 72]. Bu durum Kazak atasözlerine de yansımıştır: “Birev oylap söz surasa, şındap javap ber” [11, s. 104], “Avzı qulıp sandıqtı, kilt aşpasa til aşar, tüyin tüyin sırdı tübinde kelip şın aşar” [11, s. 102], “Ötirikşiniñ şın sözi zaya keter” [11, s. 111], “Söz şınğa toqtaydı, su şımğa toqtaydı, pışaq kınğa toqtaydı” [11, s. 112], “Til, tirşilik tiregi” [7, s. 885], “Tiliñmen jügirme, bilimnen jügir” [7, s. 885].

7. Dil-Söz İlişkisi

Dil, çevresini kuşatır ve o toplumda yaşayan her şeyi etkisi altına alır. O toplumda yaşayan kişi dilin bu sisteminden kendisini arındıramaz. Ferdinand de Saussure dil ve söz kavramını “langua ve parole” şeklinde adlandırmıştır. Ona göre kişi toplum içinde anlaşılma istiyorsa toplumda hâkim olan dili, yani languayı iyi kullanmak zorundadır. Söz/parole ise kişinin dil havuzundan seçtiği kişiye ait konuşmasıdır. Yani her kişinin kendine, zihniyetine ruh hâline ve isteğine göre konuştuğu sözdür. Söz, dilin kişiler tarafından seslendirilen kesitidir. “Dervişin fikri ne ise zikri de odur” atasözündeki zikir sözcüğü kişinin kendisinin kullandığı sözdür [16, s. 61-62].

Dil, sadece onu konuşan topluluklar arasında tam bir şekilde ortaya çıkar. Öte yandan da dil, sözün varlığıyla sağlanır. Tarihsel bakımdan hep söz olguları dil olgularından daha önce ortaya çıkmıştır. Oluşum açısından ise dil kişide çevredeki sözün öğretilmesiyle/öğrenilmesiyle ortaya çıkar. Dil, sözün hem ürünü hem de aracıdır [8, s. 46]. Dil-düşünce, dil-gerçeklik, dil-kişilik kavramları gibi dil-söz kavramı da dil ile ilgili birbirini tamamlayan bütünlerden birisidir. Sosyal yaşantımızı, kültürümüzü, deneyimlerimizi, fikirlerimizi devam ettirebilmemizin büyük bir yüzdelik diliminde

dil önemli role sahip olmayı başarmıştır. Çünkü; düşünce, söz, gerçeklik, kişilik gibi kavramlar dil olmadan söz konusu ol(a)maz. Ancak, bunların birbirleriyle ayrı oldukları aynı olmadıkları da unutulmamalıdır. Bu düzlemde dil ve söz her millet için vardır. Fakat, söz, dile nazaran; inceliğini, derinliğini, sanatı yansıtır. Yusuf Has Hacıp'in "Akıl süsü dil, dil süsü sözdür" diye ifade ettiği bu durum, Kazak atasözlerinde de karşımıza çıkar: "Adam bolar balanı sözünden bil, at bolatın qulundı közinen bil" [17, s. 15], "Atalı sözge arsız kayırar, aq pen qaranı şındık ayırar" [11, s. 102], "Erдің özine qarama, sözüne qara" [11, s. 104], "Jaksıññ özi de jaqsı, sözi de jaqsı" [11, s. 105], "Jaman avızdan jalınday söz şığadı" [11, s. 106].

8. Sözü'nün Önemi/Sözü'nde Durmak

Kişinin toplumda değer kazanması çevresine verdiği sözü/sözleri yerine getirmesine bağlıdır. Halk nazarında toplum içerisinde verilen sözün yerine getirilmesi bir borç olarak bilinir. Söz, adeta kanun hükmündedir [9, s. 93]. Söz, insanın mihenk taşıdır. Toplum içerisinde kişinin konuşması verdiği sözü yerine getirmesi toplumdaki saygısını artırır. Eğer kişi verdiği sözü yerine getirmiyorsa bir dediği bir dediğini tutmuyorsa bu tutum toplum tarafından hoş karşılanmaz. Eğer söz, yerine getirilmeyecekse hiç verilmemeli ve verildiyse de mutlaka yerine getirilmelidir. Bu yüzden toplumda herkes kendi değerini kendi belirler. Bu yüzden verilen söze borç gibi sadık kalınıp yerine getirilmelidir.

Kazak Atasözlerinde de sözün hayata geçirilmesi, ağızdan çıkan söze dikkat edilmesi gerektiği öğütlenir. Ayrıca sözün önemli olduğu, büyük söz söylemenin insana zarar vereceği, her söylenen söze değer verilmemesi gerektiği atasözlerinde veciz bir şekilde dile getirilmiştir [9, s. 93]. Kazak atasözlerinde bu durum vurgulanmıştır: "Jaqsı söz er azığı, jaman söz bas qazığı" [11, s. 105], "Köne söz – jana sözdiñ qazığı" [11, s. 108], "Köñil közin söz aşar, söylemese kir basar" [11, s. 108], "Köp söz bos söz, az söz ras söz" [11, s. 108], "Ötirikşiniñ şın sözi zaya keter" [11, s. 111].

9. Sözü'nün İşle Pekiştirilmesi

Atasözlerinin önemli işlevlerinden birisi de terbiye, eğitim maksadıyla kullanılmasıdır. Halk, atasözlerinde kişilerden sadece sözü söylemekle kalmamasını, söylediği sözü uygulamaya koymasını da bekler. Çünkü dilden gelen, elden geldiği sürece makbuldür [9, s. 93]. Atasözleri kişileri olumlu, topluma ve bireye yarar getirecek yönde güdüler. Kişiyi bu güdülemeye vereceği tepki karşısında değerlendirmeye tâbi tutar ve buna göre ya kişiyi yüceltir ya da aşağılar. Kazak atasözlerinde söylediği sözü yerine getirmeyen, sadece konuşan, dili işleyen kişiler hicvedilir ve toplumca hafife alınır [9, s. 63].

Kişi söz verdise bu söz havada kalmamalı, yerine getirilmelidir. Verdiği sözü işle daha somut bir hâle getiren kişi, toplumun saygısını kazanır. Tam tersi bir durumda ise toplumda alay edilen, verdiği sözün hiçbir değeri olmayan bir insan olarak görülür: "Adam bolar balanı sözünden bil, at bolatın qulundı közinen bil" [17, s. 15], "Kisi bolar jigittin sözi bir, kisi bolmaytın jigittin sözi eki" [17, s. 16], "Adamñ jüzine emes, sözine baq" [17, s. 17], "Olaqtıñ sözi – orınsız jamav tärizdi" [11, s. 110], "Söz şımğa toqtaydı, su şımğa toqtaydı, pışaq qıñğa toqtaydı" [11, s. 112], "Tuz astın dâmin keltirer, maqal sözdiñ dâmin keltirer" [11, s. 113], "Sözde turuv erlik, sözdi jutuv qorlıq" [7, s. 882].

10. Hikmetli/Anamlı Söz- Gereksiz/Boş Söz

Kişi konuştuğu sözün niteliğine göre değerlendirilir. Sözü ölçüp biçen, gerektiği yerde kullanan kişiler halk tarafından itibar görür. Bu yüzden de ağızdan çıkan söz kişinin değerini ortaya koyan bir ölçüttür. Kişi ağzını açıp konuşacağı zaman, sözünün itibara layık olmasına, bir fikir içermesine, anlam taşımaya dikkat etmelidir. Bu yüzden sözün bağlamının, kullanılacağı yerin zamanının çok iyi tespit edilmesi gerekir. Atasözlerinde bu tip sözler "akıllı söz", "hikmetli söz", "manalı söz" gibi adlarla adlandırılmıştır. Hikmetli söz dilden çıkan altın olup, ekmek gibi kutsaldır [13, s. 64].

Anamlı söz söyleyen, gereken yerde konuşup laf kalabalığından kaçan kimseler toplumda her daim takdir edilir ve sevilir. Bu kimseler genellikle iyi ahlak sahibi kişilerdir. Bunun tam tersi yani

hikmetli/anamlı söz söylemek yerine gereksiz/boş söz söyleyen insanlar nerede ne konuşacağını ne zaman konuşup konuşamayacağını bilmeyen kişilerdir. Toplum bu tarz kişileri sözlerinin hükmü olmadığı için pek ciddiye almaz, topluma faydasız kişiler olarak görür. Kazak atasözlerinde de bu durum dikkati çeker: “Toqsan avız sözdiñ tobıktay tüyini bar” [11, s. 113], “Sözge söz kelgende söylemese sözdiñ atası öledi” [11, s. 112], “Tavıp söyleseñ – kümissiñ, tappay söyleseñ – missiñ” [11, s. 112], “Qaharlı söz – qamal buzar” [11, s. 108], Qurğak söz bas avırtar, qur qasıq avız jırtar” [11, s. 109], “Qur suvdan may şıqpaydı, qur sözden män şıqpaydı” [11, s. 109].

Sonuç olarak atasözleri, var olma ve milletleşme sürecinde bizleri en iyi yansıtan, duygu ve değerler dünyamızı en güzel şekilde gözler önüne seren, tarihsel varlığımıza ulaşmada bize yol gösteren değerlerimizdir. Atasözlerini bilimsel ölçüler içerisinde yaklaşılarak değerlendirmek, yorumlamak ve felsefi boyutlarını işlevsel haliyle ortaya koymak gerekir. Böylece bu değerler bütününe daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Kaynaklar:

1. Uçar İ., Doğruer N. Kazak Türkçesinde Aile Bireyleri İle İlgili Atasözleri Üzerine Bir Çalışma // Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. – S. 5/1. – Türkiye, 2016. – S. 94-107.
2. Aksoy Ö.A. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 1 Atasözleri Sözlüğü. – İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 2018. – 486 s.
3. Aksan D. Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim. – 3 Cilt. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2015. – 242 s.
4. Dilçin D. Edebiyatımızda Atasözleri. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2018. – 219 s.
5. Çobanoğlu Ö. Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü. – Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 2004. – 511 s.
6. Gürsoy-Naskali E. Türk Dünyası Gramer Kılavuzu. – Ankara: TDK Yayınları, 1997. – 190 s.
7. Gürsu U. Kazak Atasözleri. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2017. – 1175 s.
8. Vardar B. Dil ve Düşünce. – İstanbul: Multilingual Yayıncılık, 2001. – 175 s.
9. Alkaya E. Dil ve Söz Bağlamında Kırım Karay Türklerinin Atasözleri// Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. – C. 1, S. 20. – 2006. – S. 88-99.
10. Kaplan M. Kültür ve Dil. – İstanbul: Dergâh Yayınları, 2011. – 216 s.
11. Smaylova A. T. Qazaqtın Maqal-Mätelderi. – Almatı: Köşpendiler Baspası, 2008. – 275 s.
12. Yalçın S.K., Şengül M. Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri // Turkish Studies. – Volume 2/2, Spring, 2007. – S. 749-769.
13. Alkaya E. Tatar Türkçesinde Dil ve Söz ile İlgili Atasözleri Üzerine Bir Değerlendirme // Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. – C. 11, S. 2. – Elazığ, 2001. – S. 55-76.
14. Coşkun S. Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik // Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi. – Sayı 23, Güz. – Bursa 2014. – S. 87-102.
15. Karağaç G. Dil Tarih ve İnsan. – İstanbul: Kesit Yayınları, 2009. – 192 s.
16. Demirci K. Türkoloji İçin Dilbilim: Konular Kavramlar Teoriler. – Ankara: Anı Yayınları, 2015. – 416 s.
17. İsmail Z., Gümüş M. Türkçe Açıklamalı Kazak Atasözleri. – Ankara: Engin Yayınevi, 1995. – 417 s.

Есенова Пернекуль Сагинтаевна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка и литературы,
Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата,
г. Кызылорда, Республика Казахстан,
e-mail: yessenova_pernekul@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.МУРАТБЕКОВА)

Аннотация. В статье концепт «война» рассматривается не как универсальный феномен, а с точки зрения особенностей авторского восприятия данного явления. В ходе исследования выявлены концептуальные признаки анализируемого концепта, его метафорическое содержание и ассоциации. Анализ материала подтверждает мысль о том, что авторы художественных произведений, кроме общепринятых мнений, репрезентируют своеобразное понимание того или иного явления.

Ключевые слова: концепт, война, повесть, казахский писатель, мировосприятие, концептуальный признак, метафора, ассоциации.

Yessenova Pernekul Sagintayevna,
Cand. of Philolog. Sciences, Associate Professor of the
Department of Russian Language and Literature,
Kyzylorda State University named after Korkyt Ata,
Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

REPRESENTATION OF THE CONCEPT «WAR» IN THE FICTION TEXT (BASED ON THE WORKS OF S. MURATBEKOV)

Abstract. The article considers the concept of “war” not as a universal phenomenon, but from the author’s perception of this phenomenon. The research reveals the conceptual features of the analyzed concept, its metaphorical content and association. The analysis of the material confirms the idea that the authors of works of art, in addition to the generally accepted opinions, represent a peculiar understanding of a particular phenomenon.

Key words: concept, war, story, kazakh writer, perception of the world, conceptual feature, metaphor, associations.

Каждый язык имеет свой способ осмысления и категоризации действительности, свою особую картину мира. Безусловно, это не какая-то отдельная, неповторимая картина мира, отличная от существующей реальности, а «специфическая окраска этого мира», обусловленная специфическими особенностями национального языка. Носитель языка воспринимает окружающий мир сквозь призму национальной языковой картины мира, которую О.А. Корнилов определяет как «запечатленное в лексике соответствующего языка национально-специфическое видение всего сущего, где в слово видение вкладываются понятия: логическое осмысление, чувствование и оценивание, а в понятие сущего – не только реальный материальный мир, но и все привносимое в него человеческим сознанием» [1, с. 140].

В данной статье отражены отдельные результаты исследования признаков концепта «война» в картине мира носителей казахского языка и культуры с целью выявления универсально-

го и специфического в восприятии данного общественно-политического феномена. Концепт рассматривается нами как ментальный способ репрезентации действительности в сознании людей, как «сгустки смысла», несущие важную культурную информацию и находящие своё конкретное языковое выражение.

Исследование было проведено на материале произведений известного казахского писателя Саина Муратбекова «Горький запах полыни» и «Дикая яблоня». Повести объединены одной темой – темой войны, военного детства.

Анализ произведений показывает, что существование универсальных признаков концепта «война» обусловлено негативным отношением людей к данному общественно-политическому явлению. Содержание концепта «война» многослойно: война – это смертельная опасность, война – это борьба за свободу, война – это кровопролитие, война – это потери, война – это испытание.

Вместе с тем отметим, что у писателя экспликация исследуемого концепта имеет свою особенность: описание концепта дается сквозь призму детского сознания.

Война ассоциируется в сознании детей с запахом горькой полыни: «Вчера мне постелили папино пальто, а оно пахло папой. Похоже на запах полыни...горький, горький и хороший...» На одну деталь обращает внимание читателя мастер художественного слова: папино пальто, пахнущее полынью. А сколько смысла вложено в эту деталь: и тихая радость (мальчику приснился отец), грусть, тоска по отцу («приник к нему щекой и потерялся о шершавую ткань»), надежда и уверенность, что отец обязательно вернется и все будет хорошо («А папа скоро придет. Я знаю»). Горькая полынь для казаха – это запах родной земли, родного очага. Для ребят, описанных в повести, запах горькой полыни напоминает ушедших на фронт отцов и братьев.

Контекстуальный анализ, выделяющий ассоциативно связанные смысловые признаки, выявил следующую метафору: война в сознании детей – игра, в которой они обязательно одерживают победу над врагом: «...мы с криком “ура!” напали на своего “противника” и, отдавшись игре, никого и ничего не замечали» («Запах горькой полыни»). На интуитивном уровне детское сознание подсказывает им необходимость защищать свою родину, свою землю от врага.

Концепт является своего рода фрагментом жизненного опыта человека, который фиксируется в его памяти, связан с переживаниями, реакциями на этот фрагмент. Поэтому в сознании ребят тех военных лет война будет ассоциироваться с похоронной бумагой. В повестях С. Муратбекова актуализируется еще один признак концепта «война», обозначающий такие трагические явления как смерть, горе. Война – это «черная бумага»: «Давай беги домой. Черная бумага пришла на твоего отца... Все, что последовало затем, запомнилось мне как детали одной печальной живой картины. Вот я бегу по улице и что-то кричу. Вот плачу на груди у матери, которая лежит без чувств. Вокруг меня плач и причитания...» («Дикая яблоня»).

Еще один метафорический признак концепта «война», выявленный в произведениях С. Муратбекова, : война – сказки. Возможно, возрастные особенности (дети) наложили свой отпечаток на языковое сознание и отразились в индивидуальной картине мира. Но сказки мальчика Аяна из повести «Горький запах полыни» нужно отметить отдельно: «А сказки его казались нам удивительными. В них было все: и доблесть, и богатырская мощь, и ум, и красота». Автор вспоминает: «...мы отважно бросались в атаку на фашистов, один против ста, нет, против тысячи, да что уж там, против миллиона, и под нами храпели фантастические кони, а на наших руках сверкали волшебные сабли из чистого серебра. Перепуганный до смерти враг обращался в паническое бегство...». Каждый из мальчиков воображал себя героем, отважным и сильным. Каждый из них мечтал помочь отцу или братьям в самый трудный момент.

Сказки, которые сочинял мальчик Аян, не всегда были радужными и удивительными. Порой у него рождались сказки, полные чудовищ и ужасов, после которых мальчикам становилось страшно, и, напуганные, они «зарывались в сено». По мнению автора повести, сказки передавали душевное состояние Аяна: «Может, его угнетало одиночество, и временами, когда побеждало отчаяние, и ему чудилось, что его окружают несчастья, и те принимали сказочные образы в его детском воображении...» Однако, как подчеркивает писатель, сказки всегда кончались счастливо, потому что он верил в победу добра. Непокоримая вера мальчика в лучшее, его мужество, духовная сила красной нитью проходят через все произведение.

Как знаток детской души Саин Муратбеков чутко и ненавязчиво передает состояние ребят-казахов во время работы на поле: «Песня эта грустная-грустная, у нас перехватывает горло, становится жалко и женщин, и себя, и ни в чем не повинную скотину. Но плакать нам не позволяет мужская гордость!» Словами Аяна можно выделить еще один признак анализируемого концепта: «Плакать каждый умеет. Если ты – настоящий мужчина, держи себя в руках», т.е. война – это нелегкое детство, взросление ребят и вместе с тем формирование мужской гордости.

Чтение произведений Саина Муратбекова приносит душевное наслаждение и радость, ощущение гордости и восхищения искренностью и творческим дарованием казахского писателя. Любовь к людям, правдивое изображение жизни казахского аула в военные годы, реальное описание мировосприятия героев, внимательное и доброе отношение к труду и повседневным заботам жителей села – основные черты «чуткой прозы» С. Муратбекова.

И совершенно справедливы слова Владислава Владимировича, известного литературоведа, друга и соратника писателя, о том, что произведения Саина Муратбекова «в простоте и доступности речестроя всегда привлекают своим искренним оптимизмом, своим волшебным настроением на необратимое одоление местечкового и вселенского зла во всех его ипостасях» [2].

Список литературы:

1. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003 – 349 с.
2. Владимиров В. Возвращение к истокам: правдивое слово о прекрасной жизни и вечных книгах моего верного друга и побратима Саина Муратбекова // Нива. – 2008. – №12. – С.92 – 124.
3. Муратбеков С. Запах полыни. Повести, рассказы / Перевод с казахского. – Астана: Аударма, 2010. – 624 с.

Исмаилова Гайнигул Кабидуллиновна,
канд. филол. наук, профессор,
заведующий учебной кафедрой полиязычия,
Государственный университет им. Шакарима,
г. Семей, Республика Казахстан
e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

Зыкова Ирина Владимировна,
канд. филол. наук, и.о. асоц. профессора,
Государственный университет им. Шакарима,
г. Семей, Республика Казахстан
e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

Хасенова Клара Ергешбаевна,
канд. эконом. наук, и.о. асоц. профессора,
Государственный университет им. Шакарима,
г. Семей, Республика Казахстан
e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

СЕМАНТИКА СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ *РАЗРЫВ* В АСПЕКТЕ ИХ АКТАНТНЫХ СТРУКТУР

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования группы слов, называющих разрыв отношений, разъединение, к которым относятся существительные *разлука, разлучение, расставание, разрыв*. Авторами статьи исследуется семантика этих слов в русском языке на основе глубинного синтаксиса, в аспекте их актантных структур. Понятие актанта при этом является исходным, определяющим.

Авторами отмечена высокая интенсивность отглагольного словообразования, особенно в сфере существительных, а также тенденция поддержания тех отглагольных существительных, которые, по данным толковых словарей, стали устаревшими, но, будучи образованными по регулярным и продуктивным моделям, поддерживаются активным словоупотреблением, причем как в старых, так и в новых значениях и контекстах употребления, а также в различных дискурсах. Это в полной мере относится к существительному *разлучение*, которое, при его книжности и непродуктивности модели в разговорной речи, тем не менее, оказывается незаменимым при выражении семантики процесса по глаголам *разлучать-разлучить*.

Авторы пришли к выводу, что различия в актантных структурах рассмотренных отглагольных имен *разлука, разлучение, расставание, разрыв*, наследуемые от производящих глаголов и определяющие их значимость в системе, позволяют выразить в речи тонкие нюансы человеческих отношений.

Ключевые слова: разлука, разлучение, расставание, разрыв, актант, актантная структура, семантика языковых знаков, концепт, конверсия, глагол, дефиниция.

Ismailova Gainigul Kabidullinovna,
Cand. of Philol. Sciences, Professor,
Head of the Department of Multilingualism,
State University named after Shakarim,
Semey, Republic of Kazakhstan

Zykova Irina Vladimirovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
State University named after Shakarim,
Semey, Republic of Kazakhstan

Khasseanova Klara Ergeshbaevna,
Cand. of Econom. Sciences, Associate Professor,
State University named after Shakarim,
Semey, Republic of Kazakhstan

SEMANTICS OF THE WORDS WITH THE MEANING OF GAP IN THE ASPECT OF THEIR ACTANT STRUCTURES

Abstract. The article discusses the use of a group of words that call the break up of relationship, separation, which include the nouns separation and break up.

The authors of the article study the semantics of these words in the Russian language on the basis of deep syntax, in the aspect of their actant structures. The concept of actant is the initial, defining one.

The authors note the high intensity of verbal word formation, especially in the sphere of nouns, as well as the tendency to maintain those verbal nouns that, according to explanatory dictionaries, have become obsolete, but, being formed according to regular and productive models, are supported by active word use, both in old and new meanings and contexts of use, as well as in various discourses. This fully applies to the noun separation, which, despite its bookishness and unpopularity of the model in colloquial speech, nevertheless turns out to be indispensable in expressing the semantics of the process by verbs to separate-to separate.

The authors came to the conclusion that the differences in the actant structures of the considered verbal names separation, break up inherited from the generating verbs and determining their significance in the system, allow us to Express in speech the subtle nuances of human relations.

Key words: separation, parting, breaking, actant, actant structure, semantics of language signs, concept, conversion, verb, definition.

В русском языке есть группа слов, называющих отношения, точнее, разрыв отношений, разъединение. Это существительные *разлука, разлучение, расставание, разрыв*. При всей близости и синонимичности в заменах, семантически эти слова различаются, и это различие нередко подчеркивается говорящими как принципиально важное. Например, на психологическом форуме нам встретились попытки найти эти грани значения, определить их семантические различия. Высказывания приводятся в аутентичной форме:

[А:] *Кто знает, чем отличается разлука и расставание? Говорят, что «разлука» - это другая форма общения. В разлуке я, может быть, нахожусь в более близких отношениях с человеком, чем, когда он рядом. По-моему, в разлуке любой человек будет думать про то, что его покинули. И если не произойдет расставание, то он будет деградировать...И встреча после разлуки всегда будет в претензии, где ты был, почему тебя не было.*

[В:] *Находясь в разлуке скучают по человеку, но отношения не прерываются, а при расставании отвыкают, так как отношения разорваны.*

[С:] *А если разлука, например, длится год и не ясно, отношения есть или нет, то с какого периода считается, что это расставание?*

[D:] *По-моему, все очевидно... разлука - это временное понятие...к примеру, кто-то в командировке, а расставание, ну расстались люди, и на этом все.*

[E:] *Можно посмотреть и по-другому. Разлучают людей, чтобы не были сильны... расстаются люди на время.*

[F:] *Разлука на время, расставание навсегда.*

[G:] *Разлука - это длится обычно некоторое время. А расставание - это навсегда. Это вроде как прощание и до свидания.*

[H:] *Разлука - это когда ненадолго, расставание – маленькая «смерть», как поется в известной песне [1].*

Если сравнить толкования в словарях русского языка, то дефиниции, опирающиеся на синонимические замены, не подчеркнут, а напротив, только скроют эти различия. Сравним:

РАЗЛУКА – 1. Действие по значению глагола *разлучиться* – *разлучаться*; *расставание*.

2. *Состояние по значению глагола разлучиться* – *разлучаться*; *Прожить в разлуке с родными много лет. // Жизнь вдали от кого-либо близкого.*

РАЗЛУЧЕНИЕ – Устаревшее. 1. Действие по значению глагола *разлучить* – *разлучать* и *разлучиться* – *разлучаться*. 2. То же, что *разлука* во втором значении [2, с. 612-613].

В лингвистической литературе последнего времени представлено направление исследования рассматриваемой группы лексики с точки зрения когнитивной лингвистики, то есть в терминах концептов.

Концепты исследуются как мыслительные образы, зафиксированные благодаря семантике языковых знаков. В сравнительном аспекте исследовались концепты, соответствующие русскому концепту «разлука» в других индоевропейских языках [3; 4].

Авторов интересовал прежде всего концепт «разлука» в русском поэтическом дискурсе, поскольку он показал себя как непере译имый, не имеющий полного соответствия при переводе [4; 5].

Отмечая важность и актуальность когнитивного подхода, мы предлагаем описание лексической семантики рассматриваемых слов с другой точки зрения, которая с успехом использовалась в уже ставших классическими трудах Ю.Д. Апресяна, А.А. Холодовича, В.С. Храковского, Л.Л. Йомдина и других лингвистов по семантике глагола и отглагольных производных [6; 7; 8; 9].

В нашей статье исследуется семантика этих слов в русском языке на основе глубинного синтаксиса, в аспекте их актантных структур. Понятие актанта при этом является исходным, определяющим и трактуется так, как оно было представлено в грамматике Л. Теньера [10].

Источниками для наблюдений послужили данные толковых словарей современного русского языка, материалы Национального корпуса русского языка, собственной выборки из художественной речи, а также сайтов интернета.

Рассматриваемые существительные *разлука*, *разлучение*, *расставание*, *разрыв* – это отглагольные производные.

Учитывая то, что глагол в русском языке – это обычно центр предложения, мы сосредоточились на том, что лексическое значение глагольного слова связано с ситуацией, которую глагол называет, и с предложением, которое данный глагол порождает. Валентность глагола, заложенная в его значении, открывает определенные места, позиции (или собственно валентности). Они в зародыше представляют структуру предложения, которое строится с этим глаголом в вершине.

Например, глагол *разлучить* (несов. *разлучать*), прич. страд. прош. *разлучённый*, перех. *Разъединить, удалить друг от друга, заставить расстаться (близких, друзей).*

Семантика глагола открывает три валентности: субъект - кто, объект первый - кого и объект второй - с кем. Например, А разлучил В и С, разлучил В с С: Он его разлучил с матерью; он разлучил брата и сестру; он разлучил братьев.

Наша концепция сводится к следующему. Во-первых, отглагольные производные *разлука*, *разлучение*, *расставание*, *разрыв* наследуют глагольные признаки, которые определяют их лексические значения и употребление.

Во-вторых, семантика глаголов и производных от них существительных может быть описана в терминах актантов и актантных структур.

В-третьих, в понимании Ф. де Соссюра в системе языка рассматриваемые имена обладают значимостью, которая определяется именно отглагольными признаками и наследуемой актантной структурой, что создает основу для употребления имен в речи с их частичным замещением как синонимов в одних контекстах и невозможностью замещения в других контекстах [11].

В-четвертых, в русском языке нашего времени, когда отглагольное словообразование исключительно продуктивно, а употребление отглагольных имен очень активно, функционирование отглагольных существительных определяется как новыми тенденциями, так и теми узуальными правилами, которые выработались в прежние эпохи развития русского языка. Не учитывать этот динамический аспект употребления рассматриваемых слов было бы неверно.

Начнем с производного *разлучение*, поскольку это результат синтаксической деривации от глагола *разлучить* - *разлучать*, производное максимально наследует свойства глагольной лексемы и описывает ситуацию, когда кто-то разлучает кого-то. Словарные толкования были приведены выше. Хотя в словарях это слово во всех своих значениях дается как устаревшее, материалы Национального корпуса русского языка свидетельствуют об обратном. Это слово, описывающее процесс, употребительно прежде всего в религиозном дискурсе:

Потом помолчал немного и сказал: «Кое разлучение, о, братья, кой плач, кое рыдание в настоящем часе». Он сложил руки на груди и поклонился покойнице [12].

Далее, существительное *разлучение* вполне употребительно и даже частотно как основное субстантивное наименование ситуации, выражаемой производящим глаголом *разлучить*:

Ситуация третья. Вынужденное разлучение. Ребенка отдают маме не сразу, а через несколько часов (а иногда и суток) после рождения [13].

С поднятым пальцем торжественно вышел он из зала заседаний. Закон запрещал также самое садистское «разлучение моногамных животных, образовавших постоянные пары» [14].

Как синтаксический дериват, производное *разлучение*, имеющее книжную окраску за счет книжного суффикса, повторяет ситуацию, представленную глаголом, но в абстрактном виде, и является *nomina actionis*. Здесь субъект – активное действующее лицо, а два симметричных объекта подчиняются его воле:

А разлучает В и С: SO1 → O2.

Разлучение В и С: S O1 → O2.

Слово *разлука* сходно с *разлучением*, поскольку и в том, и в другом случае производящим является переходный глагол *разлучить* - кого с кем:

Но разлука с ней обошлась мне дорого. В тот же год, когда нас насильно развели с Валькой, я очень переживал, совершил безумный поступок и приземлился на Самбуровой даче..., приобщившись таким образом в нежном еще возрасте к великим пациентам этой исторической больницы: Гаршину, Врубелю, Хлебникову [15].

Контекст подчеркивает насильственный характер разлуки: насильно развели.

Однако семантика слова *разлука* сложнее, потому что существительное наследует глагольные свойства двух глаголов - не только переходного *разлучить*(*разлучать*), но и непереходного возвратного *разлучиться* (*разлучаться*): актантную структуру *разлука* можно представить в двух видах:

(1) А разлучает В и С: $SO1 \rightarrow O2$.

(2) А и В разлучились: $S \leftrightarrow S 2$.

Возможно также, что А разлучился с В, а В разлучился с А.

А при активности и инициативности одного из участников ситуации – только А разлучился с В, но не В разлучился с А.

В случае со словом *разлука* *nomina actionis* наследует как субъектно-объектную направленность действия (1), так и потенциальные возможности конвертирования обратной, конверсной структуры (2). Поэтому в семантике *разлука* заложены большие возможности для интерпретации отношений: *разлука* чаще бывает вынужденной или даже насильственно созданной ситуацией, обусловленной действием внешних непреодолимых сил, противодействием каких-либо активно вторгающихся в отношения личностей, а может быть намеренным разрывом отношений, иницируемым самими субъектами или одним из субъектов близких отношений. Это встречается реже. Сравните, например, диалог:

- У нас есть выход. И только один - **разлука**. - Нет! Он не сдавался [16], а также:

*Ракетные войска стратегического назначения сидят глубоко и основательно. Вдали от жилья человеческого, вдали от разлуки, поскольку **разлука** – это осознанный волевой акт, целью которого являются слезы и вздохи, невроты...* [17].

Таким образом, неоднократно отмечаемая семантическая сложность слова *разлука* обусловлена двойной мотивацией его лексического значения глаголами – переходным *разлучить* (*разлучать*) и непереходным, с потенциальными возможностями симметричного предиката и, соответственно, конверсных синтаксических преобразований *разлучиться* (*разлучаться*). В первом случае с *разлукой* ничего не поделаешь и субъектам отношений следует с ней смириться, во втором на *разлуку* идут по обоюдному согласию или инициативе одного из субъектов.

Отглагольные производные *расставание* и *разрыв* характеризуются однозначными и прозрачными деривационными отношениями: *расставание* – *расставаться* или *растаться*; *разрывать* или *разорвать* отношения – *разрыв*. Субъекты отношений в такой ситуации выступают как иницирующие разъединение, разрыв.

В семантике глагольной лексемы и производных *nomina actionis* заложены валентности двух субъектов, а это субъекты одной системы отношений.

Например: *Это письмо нелегко оборвать, оно – мой последний разговор с тобой, и, переправив письмо, я окончательно ухожу от тебя, ты уж никогда не узнаешь о последних моих часах. Это наше самое последнее **расставание**. Что скажу я тебе, прощаясь, перед вечной разлукой? В эти дни, как и всю жизнь, ты был моей радостью* [18].

В семантической валентности глаголов *расставаться/растаться*, *разрывать/разорвать* и отглагольных существительных *расставание* и *разрыв* нет и не может быть никакой внешней силы и никакой «внешней» субъектной валентности. Поэтому *расставание* и *разрыв* осознаются как действия, которые осуществляются осознанно двумя субъектами. Причем в случае *расставания* можно изменить ситуацию и вернуть отношения по инициативе субъектов, а в случае *разрыва* вряд ли возможно вернуть прежние отношения.

О семантических связях, дифференциальных признаках, значимости в системе субстантивов *разлука* и *расставание* свидетельствует контекст:

*Социально обусловленная **разлука** окрашивает переживания разлученных особым пафосом – являясь совершенно необходимым элементом взаимоотношений, влюбленных в большой стране, призывающей своих граждан то на великие стройки, то на защиту рубежей, она воспринимается как предвосхищение встречи, т.е. как условие радости: «Но без **расставаний** бы не было встреч» / «За **расставанием** будет встреча»* [19].

Следует полностью согласиться с выводами исследования Д. Миронова о том, что «отглагольные имена должны сохранять в своей семантической структуре информацию о ха-

рактуре протекания действия. При таком подходе опредмеченность и глагольность данных лексем должны пониматься не как взаимоисключающие понятия (именно подобная точка зрения наиболее распространена в существующей литературе), а как дополняющие друг друга. Иными словами, глагольность данным именам присуща аргіогі, она может проявляться в той или иной степени в зависимости от контекстуального окружения, но при этом не может исчезнуть совсем в силу наличия деривационной связи с производящей глагольной основой» [20].

В.Д. Черняк, цитируя слова Г.О. Винокура из его работы «Культура языка» [21] о том, что среди отглагольных существительных выделяются, с одной стороны, такие, которые сохраняют признаки глагольности, а с другой – такие, в которых побеждает семантика субстантивности, отмечает: «Глубокая внутренняя связь семантики двух основных лексико-грамматических классов слов (имени существительного и глагола) в значениях отглагольных существительных предопределяет особый характер их места в лексической системе и поведение в речи ... Чрезвычайно высокая интенсивность отглагольного словопроизводства, наблюдаемая в современной речи, связана с тем, что практически от любого глагола можно образовать имя существительное, используя тот или иной суффикс или бессуффиксальный вариант. Универсальность названного деривационного процесса ведет и к формированию новых семантических связей в лексической системе, и к появлению многочисленных окказионализмов» [22].

В этой связи можно отметить не только высокую интенсивность отглагольного словообразования, особенно в сфере существительных, но и тенденцию поддержания тех отглагольных существительных, которые, по данным толковых словарей, стали устаревшими, но, будучи образованными по регулярным и продуктивным моделям, поддерживаются активным словоупотреблением, причем как в старых, так и в новых значениях и контекстах употребления, а также в различных дискурсах. Это в полной мере относится к существительному *разлучение*, которое, при его книжности и непродуктивности модели в разговорной речи, тем не менее, оказывается незаменимым при выражении семантики процесса по глаголам *разлучать-разлучить*.

Таким образом, различия в актантных структурах рассмотренных отглагольных имен *разлука*, *разлучение*, *расставание*, *разрыв*, наследуемые от производящих глаголов и определяющие их значимость в системе, позволяют выражать в речи тонкие нюансы человеческих отношений.

Список литературы:

1. Разлука и расставание. Психологический форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.net.ru/talk/viewtopic.php?t=53223> (дата обращения: 7.04.2020).
2. Словарь русского языка: В 4 томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Том 3. (П-Р). – М.: Русский язык, 1983. – 750 с. (МАС).
3. Лассан Э. Разлука как ключевой концепт русской культуры // Лингвокультурология. Очерк русской концептологии. – Вильнюс. Вильнюсский педагогический университет, 2008. – С. 66 – 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elearning.mslu.by/assignments/54/text_8/ (дата обращения: 7.04.2020).
4. Чулкина Д.В. Концепт «разлука» в русском и английском поэтическом дискурсе (на материале поэзии В.А. Жуковского, поэтов Озерной школы и Г. Лонгфелло). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2010. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/303/1/aref00039.pdf> (дата обращения: 7.04.2020).
5. Скрыльникова А.Ю. Концепт «разлука» в русской языковой картине мира // Вестник ТГУ. – 2007. – Выпуск 12(56). – С. 233 – 238 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-razluka-v-russkoy-yazykovoy-kartine-mira> (дата обращения: 7.04.2020).

6. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т.2. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
7. Холодович А.А. Залог: (1: Определение. Исчисление) // Холодович А.А. Проблемы грамматической теории/ Институт языкознания АН СССР. – Л.: Наука, 1979. – С. 277 – 292.
8. Храковский В.С. Диатеза и референтность (К вопросу о соотношении активных, пассивных, рефлексивных и реципрокных конструкций в разноструктурных языках)//Залоговые конструкции в разноструктурных языках. – Л.: Наука, 1981. – С. 5 – 38.
9. Иомдин Л.Л. Симметричные предикаты в русском языке. // Проблемы структурной лингвистики. 1979. – М.: Наука, 1981. – С. 89 – 105.
10. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
11. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. – М.: Прогресс, 2001. – 280 с.
12. Домбровский Ю. Факультет ненужных вещей. – Алма-Ата: Жазушы, 1990. – 640 с.
13. Наши дети: малыши до года. Форум, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eva.ru/static/forums/54/2004_11 (дата обращения: 7.04.2020).
14. Митрофанов А. Поестъ, поспать и сдохнуть // Известия. – 2003. – 5 февраля.
15. Лимонов Э. Книга воды. – 2002. – 318 с.
16. Николаева Г.Е. Битва в пути. – М.: Советский писатель, 1959. – 752 с.
17. Тучков В. Русская книга военных // Новый Мир. – 1999. – №1. – С.4 – 30.
18. Гроссман В. Жизнь и судьба. – М.: Книжная палата, 1990. – 912 с.
19. Лассан Э. Лингвокультурология. Очерк русской концептологии. – Вильнюс: Вильнюсский педагогический университет, 2008. – С. 23 – 28.
20. Миронов Д. Глагольность в сфере имен: к проблеме семантического описания deverbatивов (на материале русского языка). – Таллин: Таллин. ун-т, 2008. – 99 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.digar-archiv-download (дата обращения: 7.04.2020).
21. Винокур Г.О. Культура языка. – М., 2006. – 254 с.
22. Черняк В.Д. Экспансия отглагольных существительных и актуализация метонимических моделей // Взаимодействие лексики и грамматики. Тезисы докладов международной конференции. Двенадцатые Шмелевские чтения. – М.: Институт русского языка имени В.В.Виноградова РАН, 2018. – С. 84 – 85 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spsl.nsc.ru/FullText/konfe/12schmelev2018.pdf> (дата обращения: 7.04.2020).

Кабулова Лола Толыбаевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан,
e-mail: lt-kabulova@mail.ru

Турдымуратова Улзада Мухитдин-кызы,

магистрант кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
г. Нукус, Каракалпакстан, Республика Узбекистан,
e-mail: ulia_turdymuratova@mail.ru

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В КАРАКАЛПАКСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается семантическая сторона концепта «семья» в каракалпакском языке, сопоставляются разные толкования понятия «семья», выявляются лексические синонимы и их сфера употребления. Освещаются отношения между родителями и детьми, свекровью и невесткой, дядей и тётей и конкретизируются понятия «семейные отношения» и «семейные ценности» в каракалпакской культуре.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, каракалпакский язык, культура, семья, семейные отношения, семейные ценности, национальные традиции, обычаи.

Kabulova Lola Tolybaevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

Turdymuratova Ulzada Mukhitdin-kyzy,
Master Student of the Department of Russian Language and Literature,
Karakalpak State University named after Berdakh,
Nukus, Karakalpakstan, Republic of Uzbekistan

CONCEPT “FAMILY” IN THE KARAKALPAK NATIONAL COMMUNITY

Abstract. The article examines the semantic side of the concept of “family” in the Karakalpak language, compares different interpretations of the concept of “family”, identifies lexical synonyms and their scope. The relationship between parents and children, mother-in-law and daughter-in-law, uncle and aunt are highlighted and the concepts of “family relations” and “family values” in the Karakalpak culture are specified.

Key words: linguistic and cultural concept, Karakalpak language, culture, family, family relations, family values, national traditions, customs.

Особую социальную значимость институт семьи и соответственно концепт «семья» имеют среди тюркоязычных народов в связи с большей, чем у европейских народов, ролью семьи для всех поколений, сохранением в той или иной мере тенденции к многодетности, ролью религии (для большинства тюркоязычных народов – ислама) во всей организации семейной (и частично общественной) жизни. Семья обычно рассматривается как крупное объединение всех родственников, а не только круг родителей с детьми (иногда с бабушками и дедушками и другими близкими кровными или некровными родственниками).

Семья является субъектом исторического развития нации и национальной культуры. Она подобна «двуликому Янусу»: одной головой, обращенной в прошлое, создает хранилище родовой памяти; второй головой, устремленной в будущее, генерирует и транслирует культурно-нравственные ценности потомкам.

Характерная для каракалпакской народности культурно-ценностная идентификация на протяжении многих столетий была связана именно с семьей, которая выражается в общенациональном единстве ценностей семейного воспитания, производных от базовых социокультурных ценностей. В каракалпакской культуре семья – это очень сплоченная ячейка общества.

Изучая каракалпакскую культуру, можно судить о том, что семья для каракалпаков, являющихся частью тюркских народов, – это нечто святое, это то, где зарождается жизнь. Изучив работы лингвистов относительно природы концепта, стоит остановиться на определении Н.Д. Арутюновой, которая трактует концепты как понятия практической (обыденной) философии, возникающие «в результате взаимодействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей» [1, с. 3].

Для исследования концепта «семья» в выбранной нами национальной языковой культуре рассмотрим семантическую сторону данного концепта в каракалпакском языке. В каракалпакской лингвистике концепт «семья» исследован не в полной мере и недостаточно четко описан, поэтому изучение данного концепта становится актуальным.

Концепт «семья» «является одним из наиболее значимых в концептосфере любой лингвокультуры. Он имеет сложную семантико-фреймовую структуру: ядро концепта отражает его общечеловеческую универсальность как одну из форм социальной общности людей; объемная интерпретационная часть соотносится с индивидуальными особенностями восприятия и национальной картиной мира» [2, с. 22]. По наблюдениям Е.В. Бондаренко, семья трактуется как лингвокультурный концепт высшего уровня, который имеет особую значимость как конституирующий элемент большинства социумов.

В русско-каракалпакском словаре Н.А. Баскакова можно найти несколько значений слова *семья*:

1) ж. уй- иши, бала-шаға; *глава ~й уй басшысы*; *член ~й хожалық ағзасы*; *в ~е хожалықта*; *без ~й семьясыз, хожалықсыз*;

2) перен. семья; *братская ~я советских народов совет совет халықларының туўысқанлық семьясы*;

3) (группа животных, растений) семья, уйир, пада, топар бир уя; *~я скворцов қара торғайлардың бир уясы*;

4) лингв. (группа родственных языков) семья; *в ~е не без урода бес бармақ бирдей емес* [3, с. 920].

В первом значении словосочетание *уй иши* означает *домочадцы (те, кто живет внутри дома)*, употребляется преимущественно в разговорной речи, указывая на одушевленность существительного. А в остальных значениях, как мы видим, слово *семья* в каракалпакском языке имеет те же значения, что и в русском языке. В разговорной речи каракалпаков, в первую очередь, обычно употребляются слова «*шаңарақ*», «*хожалық*», «*уй*», «*ошақ басы*», заменяющие друг друга синонимы. Определение «*шаңарақ*» функционирует в официально-деловом, научном и отчасти в художественном стилях.

Следует отметить, что в «Толковом словаре каракалпакского языка» имеется толкование и слова *семья*:

1. ат. *Бирге туратуғын туўысқан адамлардың топары, ерли зайыплылар бала-шағалар, хожалық* (сущ. группа родственных, живущих вместе, муж и жена, дети, хозяйство);

2. *Бир мақсетте жасаушы халықлардың жыйындысы, топары* (группа людей (народностей), живущих с одной целью) [4, с. 199].

и слова *шаңарақ*:

1. ат. *Қара уйдің уықларын бириктирип услап туратуғын тоғыннан исленген дөңгелек шеңбер* (верхний купол юрты);

2. *Ауыс, хожалық, уй, семья* (то же, что и дом, семья) [4, с. 506].

Если сравнить эти толкования, то *шаңарақ* имеет более вещественное значение (кара уй - в древности дом каракалпаков с круглой внешностью), а *семья* означает более родственные отношения в одной семье: муж, жена, отец, мать; сын, дочь, брат, сестра. Для каракалпаков характерно находиться в тесном общении с родственниками и с соседями. Это значит, что некровное родство для них обладает большой важностью, как и доброжелательное, тёплое и искреннее отношение ко всем людям. Ср.: в художественных произведениях каракалпаков всегда описывали как гостеприимный, радушный народ.

В работах, посвященных анализу данного концепта в разных лингвокультурах, отмечаются его «сегментированность и многоуровневость, многочисленные варианты языковой репрезентации фреймов, высокая плотность соответствующего семантического поля, активность вербализующей его лексики <...> Согласно этим исследованиям, ключевыми составляющими концепта «семья» являются:

- а) ролевая ценностность семьи как таковой, которая раскрывает содержание и определяет виды отношений родства;
- б) отношения между супругами;
- в) отношения между родителями и детьми» [2, с. 8].

В каракалпакской культуре семья – сплоченная ячейка общества. То, что каракалпаки семьей считают священной, можно увидеть в совсем малом количестве разводов, и в том, что все её члены стараются сохранять уют и спокойствие очага. Семью, как правило, возглавляет отец. Найти сыну супругу, женить, сыграть свадьбу (если в семье двое сыновей, то старшего женить, построить ему новый дом, помочь молодой семье; младший остается в отцовском доме наследником), выдать замуж дочь, с детства готовить их к семейной жизни является обязанностью родителей.

По каракалпакскому обычаю во время свадьбы происходит знакомство невесты с родными и близкими жениха. Называются все родные и близкие по именам, каждому дается описание по его характеру в смешных, остроумных рифмованных стихотворных строках, в свою очередь, невеста, лицо которой закрыто платком, отдает им поклон. Этот процесс в каракалпакской культуре называют «Беташар». Каждый поклон невесты означает приветствие «Салем берийў» и проявление уважения к её новым родственникам. В конце Беташара с лица невесты снимают покрывало и знакомят ее с близкими жениха: свекровью, свекром, родными, соседями и друзьями её новой семьи. Невеста в новой семье была близка к свекру и свекрови также, как и к своим родителям. В её обязанности входило: уважать родных мужа, сохранять чистоту и уют в доме. Нельзя было произносить имена свекрови, свекра и остальных близких родственников мужа, ношение платка было знаком уважения. Всегда существовала традиция, по которой после свадьбы свекровь учила невестку семейному укладу, домашним делам. Сноха, в свою очередь, старалась быстро найти общий язык со свекровью, так как за хозяйство в семье отвечает сноха, а свекровь определяет его нормы.

Издревле (*дайылы-жыйенлер*) тети, дяди (братья и сестры матери) и племянники, племянницы (дети сестры) друг с другом шутят остро и саркастически, спорят, но все равно остаются в тесных родственных отношениях. В русской культуре племянником/племянницей называют не только детей сестры, но и брата.

В своей работе мы конкретизировали понятия «семья», «семейные ценности» и пришли к выводу, что семейные ценности в различных религиозных культурах и у разных народов являются основой жизни. Семья – это одна из главнейших ценностей, и именно в правильных семейных отношениях, то есть в отношении, в первую очередь, к мужу или жене, своим детям и родителям, человек проявляет себя с высоких нравственных позиций.

Список литературы:

1. Арутюнова Н. Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 3 – 6.
2. Бондаренко Е. В. Межкультурная семейная коммуникация как особый тип общения: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 24 с.
3. Русско-каракалпакский словарь / под ред. Н.А. Баскакова. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 1124 с.
4. Қаракалпак тилиниң тусиндирме сөзлиги: 4 т. – Том 4. – Нукус: Каракалпакстан, 1982. – 629 с.

Кадеева Майра Исаковна,

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Республика Казахстан,
E-mail: kadmi_ru@mail.ru

Тасбалта Аяулым Шәріпбайқызы,

магистрант кафедры русского языка и литературы,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Республика Казахстан,
E-mail: tasbalta_ayaulym@mail.ru

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЗАХСТАНСКОЙ КАРИКАТУРЫ

Аннотация. Работа посвящена описанию карикатуры как графического элемента креолизованного текста. Устанавливается специфика текстовых категорий в карикатуре, жанрообразующие признаки, семиотические коды; выявляются особенности создания в них комического эффекта; характеризуется национально-культурная специфика текстов карикатур; условия существования и понимания карикатуры в межкультурном аспекте. Сатирическая направленность карикатуры, сюжет которой связан обычно с текущими событиями в данной культурной среде или известной личностью, всегда отражает взгляд на какую-либо актуальную тему. Воздействующая функция карикатуры – моментально реагировать на «злобу» дня – нередко может привести к ложному восприятию изображения, формированию ошибочного понимания карикатурных текстов.

Ключевые слова: карикатура, креолизованный текст, комический эффект, средства массовой информации.

Kadeyeva Maira Isakovna,

Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
South Kazakhstan State Pedagogical University,
Shymkent, Republic of Kazakhstan

Tasbalta Ayaulym Sharipbaykyzy,

Master student of the Department
of Russian Language and Literature,
South Kazakhstan State Pedagogical University,
Shymkent, Republic of Kazakhstan

PRAGMALINGVISTIC CHARACTERISTICS KAZAKHSTAN CARICATURE

Abstract. The work is devoted to the description of caricature as a graphic element of creolized text. The specificity of text categories in the caricature, its genre-forming features, semiotic codes are established; features of creating a comic effect in them are revealed; characterized by the national-cultural specificity of caricature texts; conditions of existence and understanding of caricature in an intercultural aspect. The satirical orientation of the caricature, the plot of which is usually associated with current events in a given cultural environment or by a well-known personality, always reflects

a view on any relevant topic. The acting function of the caricature – to instantly respond to the “malice” of the day – can often lead to a false perception of the image, the formation of an erroneous understanding of caricature texts.

Key words: caricature, creolized text, comic effect, media.

Язык является важнейшим и наиболее универсальным, но не единственным средством общения. В работах последних лет особо отмечается, что в совокупности с языком знаки иной природы способствуют наиболее успешной реализации коммуникативной функции. Так, языковое содержание ряда жанровых форм виртуального дискурса, особенно в рамках неофициального Интернет-общения, характеризуется тотальной визуализацией информации, в результате чего появляются гибридные (*креолизованные*) текстовые образования. Среда распространения подобных текстов – виртуальная реальность, в которой создаются своеобразные «шедевры» сетевого искусства: *карикатуры, фотожабы, комиксы, демотивационные постеры* и т.д. Иллюстративный компонент креолизованного дискурса («текст, погруженный в ситуацию смехового общения» [1, с. 252]), транслируя прецедентно-значимые ситуации, затрагивающие специфические отечественные аспекты картины мира, видоизменяет опыт казахстанского языкового социума, создает новые способы бытия в языке.

Предметом нашего исследования выступает карикатура как жанр публицистики, представляющий большой исследовательский материал для выявления этнокультурных особенностей носителей той или иной культуры.

Карикатура (> итал. *caricare* – ‘нагружать’, ‘преувеличивать’) имеет ярко выраженный социальный характер, акцентирует внимание на действия, вызывающие резонанс в обществе. Карикатура фиксирует в себе некоторые упрощенные обобщения внутри культуры, схематизированные, нередко искаженные, черты объекта или предмета (группы, классы людей), обладающие, однако, относительной устойчивостью. Рисунком визуализируется то, что нельзя выразить словами или поймать в объектив, т.е. иллюстрация становится полноценным медийным инструментом, креативной «отдушиной» и политическим заявлением, содержащим скрытый подтекст – парадоксальную, но имеющую место «правду жизни». Чаще всего предметом осмеяния выступают персоналии – обыватели, чиновники, политики, ученые (Рис. 1).

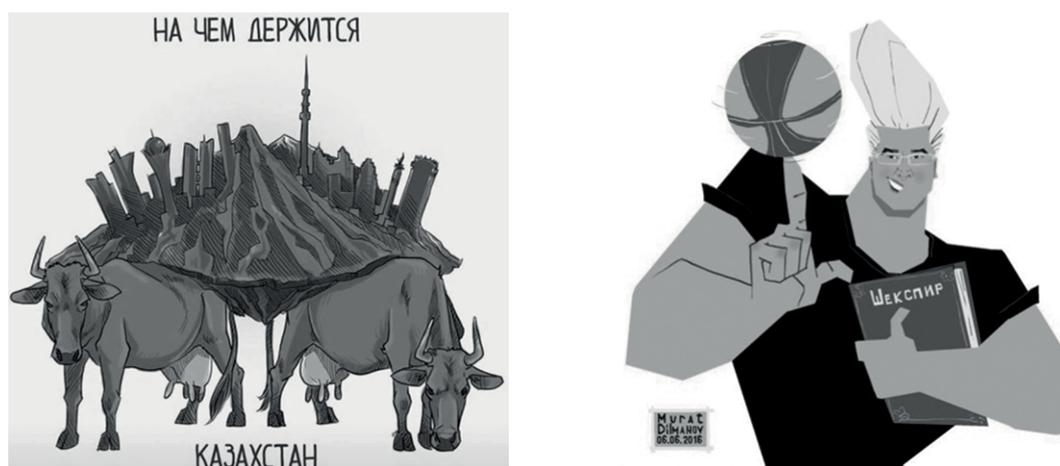


Рисунок 1. Примеры карикатур Казнета

С лингвистической точки зрения, карикатура представляет собой текст, взятый в аспекте событийном, позволяющем вскрыть национальные стереотипы поведения, зафиксировать при помощи особой символической системы ключевые моменты жизни социума, яркие национально-специфические черты характера поведения представителей этноса, в рамках ко-

того он создан. Неслучайно, рассматривая креолизованный текст карикатуры как процесс взаимодействия людей, при котором происходит обмен опытом, выражение эмоций, чувств, ученые наделяют карикатуру статусом дискурса, т.е. связного текста в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и др. установками.

Некоторые картинки функционируют не как автономный текст, а как дополнение, иллюстрация к большим по объему вербальным текстам, усиливающим воздействие печатного текста, см., к примеру, совместный пост Мурата Дильманова и известного публициста Салимы Дуйсековой «*Виды татешек в Казахстане*» [2; 3].

В качестве примера приведем серию рисунков алматинского художника-карикатуриста М. Дильманова, вызвавшего ажиотаж в соцсетях изображением собирательного, не привязанного к конкретной персоне образа, типажа, например, нарицательный образ чиновницы *Распили Екиматовны*; юной *Распилды*, младшей жены (т.е. *токал*) *Распилбека* (Рис. 2).



Рисунок 2. Примеры карикатур, отражающих скрытые культурные коннотации

Задача карикатуры – донести единицу мысли до широкого круга, даже без подписи, ср., например, образ *Аполлона Астанайского* или серию иллюстраций о приключениях супергероя *Уятмена* (от каз. *уят* – ‘стыд’), который борется с бесстыдством в нашем обществе, накрывая платком все, что кажется ему постыдным. В карикатуре как тексте «слова» сокращаются до образа, изображения выступают в качестве «свернутых умозаключений», хотя в некоторых случаях карикатура нуждается в пояснении, и тогда небольшой поясняющий контекст придает ей новые смысловые грани, ср., например, фразу «*Я вас услышал*», с которой обычный человек сталкивается обычно, когда, к примеру, приходит в госучреждение. Художник-карикатурист Мурат Дильманов пишет: «К некоторым карикатурам я делаю подписи и даже придумываю истории, но в общем считаю, что карикатура должна говорить сама за себя. Так, например, было с образом Аполлона Астанайского. Тут даже подписывать ничего не потребовалось» [4].

Карикатура отображает видение мира во всех его проявлениях – различные жизненные ситуации, политические, социальные события, специфические особенности языка и т.п. Мурат Дильманов отмечает: «Я всегда чувствую тонкую грань, которую переходить нельзя. Высший пилотаж юмора – это когда все понимают смысл шутки, но ее объект ни в чем не может тебя обвинить. Шутка должна быть достаточно тонкой и нести в себе несколько смыслов. Я не боюсь судебных исков по поводу своих карикатур. В связи с этим вспоминается история об одном французском короле. Люди часто смеялись над ним, изображая его в виде груши из-за характерной формы лица. Тогда он вообще запретил рисовать груши. Тут же появилась картинка, где два дерева переплетаются так, что образуют силуэт этого фрукта. Формально художник закон не нарушил, ведь самой груши на рисунке не было».

Карикатура разнообразит публицистический текст, фиксируя некоторый фрагмент действительности, отражает национальную специфику, культурные стереотипы данного социума с целью привлечения к ним особого внимания, но в то же время предоставляет читателю возможность «достроить» полную картину. При этом комическое действие карикатуры, достигающееся через подражание объекту насмешки, гиперболизацию его негативных черт, может переходить в реальность и жить своей жизнью. Так, образ комичного супергероя *Уят-мэна*, суперсила которого – это стыд, так «ушел» в народ, что вызывал к жизни целую серию «уятизмов»: *После драки уятом не машут; Мал золотник да уят; Всяк уяток знай свой платок; Главный уятолог*; а известный казахстанский правовед Жангельды Сулейманов предложил ввести в закон такое понятие, как «уят».

Комические тексты с невербальным компонентом отличаются чрезвычайно выразительным многообразием и глубиной. Их лаконизм представляется неоспоримым конкурентным преимуществом перед другими публицистическими и художественными вербальными текстами для эффективной передачи емких смыслов в сжатой форме. Однако все ли рассматриваемые иллюстрации направлены на реализацию исключительно шуточно-развлекательной функции? Есть ли среди них такие, которые обладают хоть каким-то смыслом и заставляют человека задуматься? Как показывают исследования ученых [5]; [6], визуальные компоненты креолизованных текстов – это не просто занимательные картинки Интернет-сети, вызывающие комический эффект. Обыгрывая штампы на актуальные темы кино, медицины, философии, любви, спорта, туризма, торговли, навязанные обществом, политикой, воспитанием, телевидением, рекламой, они могут практически до бесконечности расширять любую тему в киберпространстве [7, с. 74], выступать мощным стимулятором мыслительной и творческой деятельности. При этом спонтанному неконтролируемому распространению подвержена далеко не всякая информация, а только та, которая каким-либо образом оставляет многих пользователей равнодушными к ней.

По своей форме и роли в передаче сообщения к карикатурам примыкают дружеские *шаржы*, *комиксы*, а также некоторые виды печатно-изобразительной *рекламы*, вместе с тем неоспоримым преимуществом карикатуры является их лаконизм, эффектная передача в сжатой форме емких смыслов (Рис.3).



Рисунок 3. Примеры шаржей на политических деятелях, звезд казахстанской эстрады

Рисунком можно показать то, что нельзя выразить словами или поймать в объектив. Сегодня иллюстрация становится полноценным медийным инструментом для привлечения внимания к проблеме, а также способом самовыражения, креативной «отдушиной» и своеобразным политическим заявлением. Прагмалингвистические характеристики карикатуры заключается в той информации и ее подтексте, которая закладывается художником в юмористические тексты, а затем декодируется получателем [8].

Общее когнитивное макропространство виртуального общения выполняет не только функцию развлечения, но и воспитания, культурной интеграции, формирования мировоззрения, чувства общности, принадлежности к той или иной социальной группе. Так, карикатура может быть не только критичной. Скрытый подтекст, удачное творческое решение, острая мысль в карикатуре может заменить не только статью, но и целую книгу. Доказательством возрастающего влияния виртуальной символики, позволяющей ускорять обмен информацией, побуждать к участию в политических событиях, служат появившиеся в виде стикеров для мессенджера целой серии мотивирующих портретов исторических личностей, выполненных дизайнером из Алматы Бекзатом Исамбергеновым («Как бы выглядели культурные деятели Казахстана, если бы они жили в XXI веке»). На этих стикерах изображены выдающиеся просветители казахского народа: *Абай, Шакарим, Сакен Сейфуллин, Магжан Жумабаев, Мухтар Ауэзов, Ыбырай Алтынсарин, Ахмет Байтурсынов*. Рядом с персонажами размещены текстовые поля с их знаменитыми цитатами, в некоторых случаях дополненные символами – эмодзи (<https://informburo.kz/novosti/izvestnyh-kazahskih-prosvetiteley-izobrazili-v-vide-stikerov-dlya-messendzhera.html>).

Таким образом, карикатура как своеобразное воплощение мировоззрения художника в материальную форму в виде графического и вербального плана, его видение окружающего мира во всех проявлениях формирует новую социокультурную ситуацию, которая нуждается в фиксации и научном осмыслении. Необходимо понять не только рисунок, но и ситуацию, породившую ту или иную карикатуру, т.е. экстралингвистическую, политическую, логическую и лингвистическую пресуппозицию [9, с. 38].

Перспективы для исследования данной проблематики мы видим в развитии возможностей средств описания креолизованных текстов, всестороннем изучении структурно-семантических и прагматических характеристик карикатур, а также в сопоставительном исследовании карикатур в разных лингвокультурах.

Список литературы:

1. Карасик В.И. Языковой круг. Личность. Концепты. Дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Дуйсекова С., Дильманов М. Виды татешек в Казахстане: Распиля Екиматовна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://365info.kz/2017/07/tateshka-raspilya-ekimatovna-znakomtes>
3. Дуйсекова С., Дильманов М. Виды татешек в Казахстане: юная Распильда, токал обыкновенная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://365info.kz/2017/07/raspilda>
4. Антонов С. Ты можешь всё! Карикатурист Мурат Дильманов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://voxpupli.kz/ty-mozhesh-vsyo-karikaturist-murat-dilmanov-13187/>
5. Щипицина Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. – Архангельск: Поморский ун-т, 2009. – 238 с.
6. Щурина Ю.В. Комически креолизованные тексты в Интернет-коммуникации // Вестник НовГУ им. Я. Мудрого. – 2010. – № 57. – С. 82 – 86.
7. Нуртазина М.Б, Кадеева М.И. Прагматический потенциал казахстанского интернет-контента: социокультурный феномен // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2017. – № 5. – С. 72 – 79.
8. Желтухина М. Р. Комическое в политическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2000. – 250 с.
9. Артемова Е.А. Специфика реализации текстовых категорий в политической карикатуре // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 34 – 39.

Кенжебаева Жаркын Есеновна,
канд. филол. наук, профессор кафедры русской филологии,
Атырауский государственный университет им.Х.Досмухамедова,
г.Атырау, Республика Казахстан,
e-mail: kenzhebayevazharkyn@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА БАҚЫТ/СЧАСТЬЕ В КАЗАХСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу казахских паремий, репрезентирующих концепт «бақыт/счастье», и выявлению специфики понимания счастья в казахской культуре. Паремии - весьма ценный и продуктивный источник для изучения концептов. Концепт «бақыт/счастье» относится к числу базовых концептов, он может репрезентироваться различными лексемами. Для казахского национального менталитета характерно представление о том, что источником счастья являются Родина, свобода, служение своему народу, дружба, знания, труд, семья, гостеприимство. Счастье характеризуется такими концептуальными признаками, как непредсказуемость, избирательность, непостоянство, ирреальность, предопределенность. Чтобы ощущать себя счастливым, следует трудиться, помнить о хрупкости и изменчивости счастья, с достоинством переносить несчастливые периоды в жизни.

Ключевые слова: концепт, репрезентация, паремия, счастье.

Kenzhebaeva Zharkyn Yessenovna,
Cand. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Russian Philology,
Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov,
Atyrau, Republic of Kazakhstan

PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF BAQYT / HAPPINESS IN KAZAKH PAREMIOLOGY

Abstract. The article is devoted to the analysis of Kazakh paremias that represent the concept of “Bakyt / happiness”, and the identification of the specifics of understanding happiness in the Kazakh culture. Paremia is a very valuable and productive source for the study of concepts. The concept of “Bakyt / happiness” is one of the basic concepts, it can be represented by various lexemes. the Kazakh national mentality is characterized by the idea that the source of happiness is the Motherland, freedom, service to their people, friendship, knowledge, work, family, hospitality. Happiness is characterized by such conceptual features as unpredictability, selectivity, impermanence, unreality, and predestination. To feel happy, you should work hard, remember the fragility and variability of happiness, and bear with dignity the unhappy periods in life.

Key words: concept, representation, parody, happiness.

Среди множества исследований, выполненных в русле изучения концептов, особое место занимают работы по анализу концепта *Счастье*. Интерес к данному концепту со стороны ученых-представителей разных наук: философии, психологии, социологии, литературоведения и т.д., на протяжении длительного времени пытающихся найти разгадку счастья, нередко выявляя при этом противоречивость определяющих его факторов, свидетельствует о большой его значимости в жизни современного человека [1; 2; 3; 4]. Действительно, вся челове-

ческая жизнь есть постоянное стремление к счастью. Это стремление характерно для человечества с давних времен и до наших дней. И пусть каждый индивид по-своему понимает, что такое счастье, пусть для одного это обладание определенными благами, которые могут ничего не значить для другого, пусть в течение жизни изменяется приоритетность слагаемых личного счастья... - тем не менее каждый отрезок собственной жизни мы оцениваем, отмечая наличие либо отсутствие этого самого счастья, которого стараемся достичь всеми доступными нам способами.

Концепт *Счастье* представляет большой интерес и для исследователей-лингвистов, анализирующих его в различных аспектах, на разнообразном языковом материале. Огромное количество исследований в этой области говорит о том, что концепт *Счастье* является универсальным концептом [5; 6; 7]. Внимание к данной проблематике, очевидно, продиктовано тем, что лингвисты, как и все обычные люди, также постоянно стремятся к счастью и пытаются осмыслить этот феномен, выяснить, что такое счастье и как стать счастливым. В отличие от обычных людей, они располагают необходимыми профессиональными знаниями, часто на стыке различных гуманитарных наук, научным инструментарием, выработанными методиками анализа, и подобное сочетание общечеловеческой любознательности и научно-исследовательского интереса дает результаты, полезные широкому кругу людей, часто даже и достаточно далеких от лингвистики. Изучая тот или иной язык, лингвисты могут многое объяснить людям, говорящим на данном языке.

Среднестатистический человек выводит свои представления о счастье из житейского опыта, афоризмов, мифов, сказок, художественных произведений, спектаклей и кинофильмов, высказываний авторитетных для него лиц... – словом, из всего, что он может воспринять умом, пропустить через сердце, отметить испытываемыми эмоциями.

Одним из средств, способствующих концептуализации мира, являются паремии. Определяя для себя, что такое счастье, люди сверяют свои воззрения с многовековой народной мудростью. Вследствие этого среди материала, на котором изучаются ключевые концепты любой культуры, особая роль принадлежит паремиологическому фонду языка, в котором воплощается взгляд человека на окружающую действительность. Исследователи отмечают, что паремии являются частью национальной языковой картины мира, соответственно, и частью национального языкового менталитета, что позволяет говорить об отражении в паремиологическом фонде языка менталитета нации [8]. Зафиксированные в пословицах, уходящих своими корнями в глубь веков, константы сознания и культуры, будучи релевантными для всех носителей данного языка, отражают специфику мировосприятия, систему оценок окружающего мира. В связи с этим оказывается возможным выделить на их основе базовые концепты, что подтверждается большим числом исследований на материале различных языков [9; 10; 11].

Исследования, посвященные анализу концепта *Счастье* на основе паремий, представлены значительным числом работ [12; 13]. Имеется ряд работ по исследованию концепта *Бақыт/Счастье*, относящегося к числу ключевых концептов в казахском языковом сознании [14; 15; 16; 17].

Рассмотрим репрезентацию концепта *Бақыт/Счастье* на материале казахской паремиологии. Зададимся следующими вопросами: В чем состоит счастье, что является его источником? Чем должен обладать человек, народ, чтобы считать себя счастливым? Какие характеристики счастья свойственно выделять казахскому народу? Какой видится казахам жизнь в счастливые периоды и какова жизнь, в которой нет счастья? Человек – сам кузнец своего счастья или его наличие/отсутствие предопределено свыше? Как следует относиться к счастью?

Как известно, чаще всего в языке концепт выражается словом, получающим статус имени концепта - языкового знака, наиболее полно и адекватно передающего содержание концеп-

та. Наряду с этим концепт может соотноситься более чем с одной лексической единицей и находить выражение с помощью разнородных синонимических (собственно лексических, фразеологических) единиц, описывающих его в языке. Ядерной лексемой, представляющей концепт Счастье в казахском языке, выступает лексема *бақыт*: *Бақыт келерінде жігітті ұйықтатпайды, Бақыт кетерінде жігітті оятпайды* (Счастье перед приходом не дает спать, а уходя, не будит). В казахских поговорках репрезентантами концепта Бақыт/Счастье являются также лексемы *бақ*: *Бақ еңбекте* (Счастье в труде), *ырыс*: *Жақсы сөз - жарым ырыс* (Доброе слово - половина счастья), *құт*: *Көлдің құты кетсе, Құтаны үш күн бұрын кетер, бақ-дәулет: Өзі қара болса да, Бақ-дәулеті сай болса, Жер жарады қаңқылы, дәулет: Дәулет есіктен кіреді, Бала бесіктен кіреді*. Концепт Бақыт/Счастье в казахских поговорках в основном представлен примерами, в которых репрезентируется понятие счастье-удача, везение.

В сборниках казахских пословиц и поговорок с их традиционным тематическим делением при большом массиве поговорок, посвященных родине, труду, героизму, родственными отношениям, животным и т.п., либо отсутствует отдельная группа пословиц о счастье, либо они объединяются с пословицами о дружбе и единстве. Чаще всего поговорки, отражающие представления казахского народа о счастье, обнаруживаются в различных тематических группах. Наибольшее их количество встречается в тематических группах «Батырлық-ерлік туралы», «Үйіші-семьяға байланысты мақал-мәтелдер», «Еңбек және кәсіп туралы», «Өнер-білім туралы», «Ынтымақ-бірлік туралы». Также они представлены в тематических группах «Төрт түлікке байланысты мақал-мәтелдер», «Тіл өнері мен ой-пікір туралы», «Ул-халық туралы», «Адам және оның қасиеттері туралы».

Этот факт по-своему показателен, поскольку удача, счастливый случай необходимы человеку в самых **разных** сферах его жизни и деятельности, а состояние наивысшего удовлетворения он получает при исполнении самых сокровенных желаний, также касающихся **различных** моментов, у каждого своих, ибо счастье в определенной степени понятие субъективное, у каждого оно свое: столько людей – столько же мнений.

Если анализировать идейно-тематическое своеобразие казахских пословиц, то наибольшее количество интересующих нас примеров мы найдем в тематической группе «Единство, согласие, сплоченность»: *Тату үйдің бақыты тасыр, Ұрыс-керіс үйдің ырысы қашар* (Дружный дом – счастья полон, дружбу потерял – счастье расплескал); *Ынтымақ жүрген жерде Ырыс бірге жүреді* (Согласие и счастье едины); *Бірлік, ынтымақ – байлық бақ* (Согласие и единство – счастье и богатство); *Ырыс алды – ынтымақ* (Счастья начало – согласие).

Из этого следует, что счастье возможно только с народом: *Көптен бақыт құтылмас* (Счастье от народа не уйдет), оно связывается со служением своему народу: *Ел алғысына бөленген Көп бақытқа кенелер* (Заслуживший благословение народа испытает большое счастье), *Баталы құлга бақ қонар* (Получивший благословение будет счастлив), *Батыр туса - ел ырысы, жаңбыр жауса - жер ырысы* (Дождь пойдет - земле счастье, батыр родится - народу счастье), а для народного счастья превыше всего свобода: *Өзін өзі білген ер бақытты, Өзін өзі билеген ел бақытты* (Счастлив джигит, себе цену знающий, счастлив народ, сам собой правящий).

Казахские поговорки отражают уверенность народа в том, что самым надежным источником счастья является добродетель: *Жамандықты көп құған Бір бәлеге жолығар, Жақсылықты көп құған Бақ-дәулетке молығар* (Сделавший много зла попадет в беду, сделавший много добра в избытке получит счастье).

У счастья нет какого-то «адреса», по которому оно обитает: *Бақыт бар деп базарға барма, Иман бар деп азанға барма* (Не ходи на базар в поисках счастья, не ходи на утреннюю молитву в поисках веры). Чтобы обрести его, не следует пускаться в далекое путешествие –

достаточно обратить взор внутрь собственной души, установив в ней собственную иерархию ценностей.

Многовековая мудрость казахского народа утверждает неразрывную связь человеческого счастья с активной позицией, деятельностью, подводя к мысли о том, что источник счастья находится в самом человеке; важнейшим условием счастья признается труд: *Бақыт кілті – еңбекте* (Ключи от счастья – в труде), *Еңбекпен бақыт егіз* (Счастье и труд близнецы), *Қайратты ерге мал тұрар, Өнерлі ерге бақ тұрар* (У энергичного человека будет скот, у искусного будет счастье).

Такой же необходимой составляющей счастья в казахской ментальности выступают знания, разум: *Білім – бақтың жібермейтін қазығы, Білімсіз бақ – алдекімнің азығы* (Ум – опора, не дающая счастьем исчезнуть, счастье без ума – кормушка для всякого), *Ақыл қонбаған жігітке Бақыт та қонбайды* (У кого нет ума, у того нет и счастья), *Жер – ырыстың кіндігі, Білім – ырыстың тізгіні; Оқу – білім азығы, Білім - ырыс қазығы, Ырыс - ауыс, білім – жұғыс* (Счастье передается, знание приобретается).

Однако в ситуации выбора между умом и счастьем казахские пословицы безоговорочно отдают предпочтение счастью: *Бармақтай бақ Қара суды теріс ағызған Ақылдан артық* (Маленькое, с палец, счастье лучше ума, повернувшего вспять реку).

Казахской ментальности свойственен культ гостеприимства, которое считается еще одним источником счастья: *Қонақ келді - ырысын ала келді* (Гость приходит - счастье в дом с собой приводит).

Важнейшим источником счастья казахи считают свою семью: *Бақ қонатын адамның ұлы епті, қызы көрікті болады* (У того, кому улыбается счастье, ловок сын и дочь красавица), *Ырыс алды – қыз* (Дочь – предвестник счастья), *Ырыс қашса да, туыс қашпайды* (Бывает, счастье отвернется иногда, но родичи не отвернутся никогда), *Зерделі зайып құт, береке, ырыс болар, Зердесізі оттың басын, жүрген жерін ұрыс қылар*.

В сознании казахского народа твердо укоренилось убеждение в том, что дружба, добрые отношения с другими людьми относятся к числу условий, без которых счастье немислимо: *Татулық – табылмайтын бақыт* (Дружба – бесценное счастье), *Керіскеннің кесірі Келген бақты кетіреді* (Вред ссоры - уход пришедшего счастья), *Тату үйдің бақыты тасыр, Араз үйдің ырысы қашар* (Дом, где дружны, будет полон счастья, Из дома, где ссорятся, счастье сбежит), *Айнымас досы бар адам – ең бақытты адам* (Самый счастливый человек – тот, у кого есть неразлучный друг).

Чтобы быть счастливым, нужно быть не только трудолюбивым, гостеприимным, стремящимся к знаниям, как было отмечено выше, но и независтливым, не относиться с ревностью к чужим успехам: *Күншіл, қызғаншақ болмау да бақыт*.

В казахской паремии отражается неуловимость счастья: *Адам бақтың қонғанын білмейді, Ұшқанын біледі* (Человек не замечает, когда (на его голову) садится счастье, замечает, когда оно улетает).

Счастье представляется ненадежной стихией, неподвластной человеческим желаниям зависящей от различных факторов: *Алғаның жаман болса, Қонағың кетеді; Ұлың жаман болса, Бақытың кетеді* (Если жена плоха, гость уйдет; если сын плох, счастье уйдет).

Соотнесенность счастья с удачей, судьбой наделяет его такими качествами как непредсказуемость: *бақ таздың басына, Пұшықтың мұрнына қонады* (Счастье приземляется на голову плешивого, на нос курносого).

Мнение об иррациональности счастья, которое достается людям не за какие-либо личные достоинства, отражено в таких казахских паремиях, как: *Бақыт балақтан басқа қонады* (Счастье садится на голову со штанин), *Бақ адасса бетпаққа қонады* (Если счастье заблудится, то садится в дикой безводной пустыне).

В казахской паремии преобладает фаталистическое представление о счастье, кото-

рое по своему усмотрению выбирает себе владельца: *Бақыттың көзі - соқыр, кісі танымайды* (Счастье слепо), *Ақсақ малдың ақырына бақ* (Хромой скотине под конец счастье).

Убеждению в том, что счастье есть результат труда и личной заслуги человека, в известной мере противопоставлено мнение о предопределенности счастья: *Бақ түссе маңдайдан, тас түссе талайдан* (Если счастье выпадет, то от судьбы, если камень упадет, то от невезенья).

Отсутствие счастья воспринимается как негативное явление, меняющее качество жизни в целом: *Бассыз берген мал мазақ, Бақсыз берген тіл мазақ* (Данное без головы животное – насмешка, данный без счастья язык – насмешка); *Бапкері жоқта Қыран жетім, Бақ төрі жоқта Ұлан жетім* (Сокол без сокольного – сирота, отрок без счастья – сирота).

Казахские пословицы очень ярко и образно демонстрируют, какой мощной поддержкой во всех делах человека является наличие счастья: *Бағы бар бардан құр қалмайды* (Счастливей/удачливый не останется без ничего, т.е. получит все, что есть), в то время как его отсутствие делает человека уязвимым даже в невероятных, казалось бы, случаях: *Бағы тайған адамды Түйе үстінен ит қабар* (Человека, которому изменило счастье, и на верблюде укусит собака).

Ценность счастья в народном сознании настолько велика, что в народе бытует такое изречение-пожелание: *Таудай талап бергенше, Бармақтай бақ бер* (Чем желаний с гору, лучше счастья с палец).

Удачливость, везучесть человека зачастую ценятся выше прочих достоинств: *Ініңнің ақтығына қарама, Маңдайындағы бағына қара* (Не смотри на правоту братишки, смотри на предначертанное ему счастье), *Құтырғанмен жолдас болма, Құты қашқанмен ауылдас болма; Құтты қонақ келсе, Қой егіз табады. Құтсыз қонақ келсе, Қораға қасқыр шабады* (Когда приходит удачливый гость, овца приносит двойню, Когда приходит несчастливый гость, на загон нападают волки).

Паремии отражают внешние проявления счастья: *Бақ келерінде ер ентелей басып асыгады, Бақ кетерінде ер маң-маң басып масыгады* (Когда счастье приходит, молодец стремглав бежит, Когда счастье уходит, идет размеренным шагом).

Счастье неустойчиво, непостоянно, и зачастую казахские паремии о счастье строятся на противопоставлении событий и явлений, сопутствующих счастливому и несчастливому периодам в жизни человека: *Бағың асқан шағыңда Құзғын салсаң да алар, Бағың тайған шағыңда Түйғын салсаң аз алар* (Когда тебе сопутствует счастье, и ворона подобьет птицу, Когда счастье от тебя ускользнет, даже ястреб поймает мало), *Басыңа бақ қонарда Елден асқан данасын, Басыңнан бақ тайғанда Қалыбыңа барасын* (Когда птица счастья сядет на твою голову, ты – мудрейший среди людей, Когда счастье улетает с твоей головы, ты возвращаешься в прежнее состояние), *Басыңа бақ-дәулет қонғанда, бәрі дос, Басыңнан бақ-дәулет тайғанда, бәрі қас* (Когда счастье садится на твою голову, все тебе друзья, Когда счастье уходит с твоей головы, все тебе враги). Эти периоды ассоциируются соответственно с чем-то привлекательным либо, напротив, очень неприятным: *Дәулет келерінде тойға келген қыздай, Кетерінде ұстаған мұздай; Құтты қонақ қонса, түйесі өледі, Құтсыз қонақ қонса, үй иесі өледі*.

Противопоставление может касаться счастья и любого другого объекта, с которым оно сравнивается: *Ісіне қарама, Маңдайындағы бағына қара* (Не на дела его смотри, а на его счастливую судьбу), либо, если счастье представляется одушевленным существом, противопоставляется счастье и иной, также олицетворенный субъект: *Ат шаппайды, бақ шабады, Бақ шаппайды, бап шабады* (Не конь скачет, а удача, Не удача, а уход).

Благодаря содержащимся в паремиях советам о том, как следует относиться к счастью, они приобретают назидательный характер: *Бақ келді деп таспа, Жау келді деп саспа* (Не зазнавайся, что счастье пришло, Не теряйся, что напал враг).

Наиболее частотными синтаксическими конструкциями, в которых репрезентируется исследуемый концепт, являются бессоюзные сложные предложения, выражающие чаще всего

отношения пояснения: *Бақыт деген тайганақ, бірде бар да, бірде жоқ* (Счастье скользко, то оно есть, то его нет), противопоставления: *Батыр ортақ, Бақ жалқы* (Батыр – общее достоинство, счастье – индивидуальное), условия: *Басына тұрымтайдың бақ қонса, Самырық қызмет етер панасында* (Если кобчику привалит счастье, то семург будет ему прислуживать), следствия и др. Среди сложноподчиненных конструкций наиболее распространенными являются сложноподчиненные предложения с придаточными условными: *Ер жігіттің Аты жақсы болса – бір бақыт, Жары жақсы болса – бір бақыт* (Если у храброго молодца добрый конь – это счастье, если хорошая жена – это еще одно счастье), *Қолыңда жарық болса, Қараңғылық қашады; Даналық көзіңді ашса, Бақытсыздық қашады* (Если в твоих руках свет, рассеется тьма; если тебя посетит мудрость, исчезнут несчастья). Некоторые пословицы о счастье имеют форму простого предложения: *Бақыт – қолдың кірі* (Счастье – грязь на руках).

В ритмомелодической организации пословичных выражений существенную роль играют рифма, лексический и синтаксический параллелизм, фразовое ударение: *Бақпен асқан патшадан Мимен асқан қара артық. Сақалын сатқан кәріден Еңбегін сатқан бала артық* (Лучше превосходящий умом простолудин, чем превосходящий счастьем властелин. Лучше живущий своим трудом ребенок, чем пользующийся правом старшинства старик).

Жизнь каждого человека наполнена стремлением к счастью. Для каждого оно заключается в чем-то своем, каждый выбирает свои пути для его достижения. В казахском языке счастье ассоциируется с птицей (*бақыт құсы*), и, когда она садится на голову человека, каждый человек ведет себя по-своему, так же, как по-своему переживает ее долгое отсутствие или неожиданное исчезновение. Все эти моменты широко отражены в паремиологической системе казахского языка.

Таким образом, единицы паремиологического фонда казахского языка дают богатый материал, разнообразный по своим структурно-семантическим особенностям, позволяющий почувствовать этнокультурный колорит, ощутить специфику репрезентации одного из важнейших элементов в концептосфере любого языка – концепта *Бақыт/Счастье*.

Список литературы:

1. Ходус Е.В. Принудительное счастье как современный социокультурный императив // Антропологічні виміри філософських досліджень. – № 8. – Днепропетровск, 2015. – С. 64 – 73.
2. Беда А.Н., Панкратова Е.В. Концептуализация понятия «счастье» в отечественной и зарубежной социологии // Вестник ИвГУ. – Серия «Естественные, общественные науки». – № 1. – Иваново: ИвГУ, 2017. – С. 42 – 47.
3. Власова А.А. Счастье: социологическое измерение // Социальные и гуманитарные знания. – Том 3. – № 4 (12). – Ярославль: ЯГУ им. П.Г. Демидова, 2017. – С. 353 – 356.
4. Абрамова М.А. Визуальная репрезентация образа «счастье» как способ исследования социокультурного архетипа // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – № 1 (155). – М.: Всероссийский центр изучения общественного мнения, 2020. – С. 51 – 77.
5. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2004. – 192 с.
6. Михайленко О.М. Лингвоэтическая картина мира: концепты «Счастье» и «Блаженство» как семантические дуплеты: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Краснодар, 2006. – 24 с.
7. Русакова И.Б. Концепты «Счастье» - «Несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 2007. – 24 с.
8. Кажигалиева Г.А. О сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом комментарии на вузовских занятиях русского языка как неродного // Культура и образование. – № 7 – Июль 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2259/> (дата обращения: 01.07.2020).
9. Гафиатуллина Н.Р. Анализ концепта «Глупость» на материале татарских и английских пословиц, поговорок и афоризмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 4 (11). – Тамбов: Грамота, 2011. – С. 43 – 46.

10. Абукаева Л.А. Паремиологическая репрезентация концепта юмо 'бог' // Коммуникативные единицы в свете современных научных парадигм. – Уфа: БГУ, 2019. – С. 158 – 162.
11. Берберов Б.А. Концепт «Здоровье» в карачаево-балкарских поговорках и пословицах // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – № 2 (94). – Нальчик: Кабардино-Балкарский научный центр РАН, 2020. – С. 102 – 110.
12. Сидорович Д.О., Долгова А.Д. Концепт «Счастье» в русском и английском языках // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Минск: БГУ, 2018. – С. 264 – 271.
13. Скрыбина А. А. Концепт «дьол» («счастье») в языковой картине мира народа саха (на материале пословиц и поговорок) // Молодой ученый. – № 38 (276). – 2019. – С. 204 – 205 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/276/62483/> (дата обращения: 01.07.2020).
14. Апакова М.А. «Бақыт/бақытсыздық» концептісінің мақал-мәтелдердегі көрінісі (орыс, ағылшын және қазақ тілдері негізінде) // Актуальные проблемы современности. – Караганда: Академия «Болашақ», 2014. – № 3 (5). – С. 120 – 131.
15. // Корееведение Казахстана. – Вып. 4. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2016. – С. 1 – 6.
16. Бияздықова Ә.Ә., Толебаева Ж.Д. «Бақыт» концептісінің түркілік дүниетанымдағы көрінісі // Абай атындағы ҚазҰПУ-нің хабаршысы. – «Филология ғылымдарының» сериясы. – 2018. – № 2(64). – 34 – 42 бб.
17. Масанова К.М., Берденова С.Ж. Концепт «счастье» в казахской лингвокультуре // Просвещение. – Выпуск 5 (25). – Астана, 2019. – С. 258 – 260.

Килевая Людмила Тимофеевна,
Хабил. докт. гуманитар. наук, профессор,
Лингвистическо-технический университет,
г. Пшасныш, Республика Польша,
e-mail: kilevaya@mail.ru

Кадырова Галина Рабиковна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры казахского и русского языков,
Satbayev University,
г. Алматы, Республика Казастан,
e-mail: rabikovna@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ СБОЙ ВО ВНУТРИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ И ЕГО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена обозначению проблем, приводящих к коммуникативному сбою в процессе внутриэтнического общения. В основу исследования положен фактический материал фрагментов коммуникации, участниками которой явились лица разной социальной, возрастной и гендерной принадлежности. Авторы утверждают, что доминирующей причиной коммуникативного сбоя при общении внутри единого этноса является смена культурных парадигм современной эпохи и недостаточная коммуникативная компетентность участников общения. Предлагаются некоторые эффективные механизмы в его преодолении, позволяющие преодолеть коммуникативный дискомфорт.

Ключевые слова: коммуникативное пространство, этнос, внутриэтническое общение, коммуникативный сбой, паритетное общение.

Killevaya Ludmila Timofeevna,
Habil. Dr. of Human Sciences, Professor,
Linguistic and Technical University,
Pssasnysh, Republic of Poland

Kadyrova Galina Rabikovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Kazakh and Russian Languages,
Satbayev University,
Almaty, Republic of Kazakhstan

COMMUNICATIVE FAILURE IN INTRA-ETHNIC COMMUNICATION AND ITS PREVENTION

Abstract. The article is devoted to the identification of problems leading to a communicative failure in the process of intra-ethnic communication. The study is based on evidence from fragments of communication involving persons of different social, age and gender backgrounds. The authors argue that the dominant cause of communicative failure within a single ethnicity is the changing cultural paradigms of the modern era and the lack of communicative competence of communicators. Some effective mechanisms are proposed to overcome this communication discomfort.

Key words: communication space, ethnicity, intra-ethnic communication, communication failure, equal communication.

Глобализация современного мира и связанное с ней межкультурное взаимодействие способствовали разработке в лингвистических исследованиях последних десятилетий вопросов межкультурной коммуникации и ее смежного понятия – межэтнической коммуникации. Как следует из источников теории вопроса, проблемы конфронтации на пути к модели межкультурного согласия связываются в гуманитарных науках прежде всего с различиями расового, этнического и гендерного характера. Так, по утверждению З.Г. Прошиной, в результате формирования такой модели «возникает новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур через преодоление замкнутости их традиций, языковых и ценностных детерминаций» [1, с. 158]. Между тем коммуникативное поведение в процессе общения представителей разных национальностей и культурных сообществ, на наш взгляд, во многом формируется на базе уже сложившейся внутриэтнической риторики коммуникативного поведения. В связи с этим актуализируется проблема коммуникативного поведения представителей одной и той же национальности, обладающих разными культурными ценностями. Как свидетельствуют данные материалов исследования, коммуникативные сбои в общении такого рода возникают не менее редко, нежели на почве национальных либо расовых различий, следовательно, нуждаются в разработке стратегий и тактик их предотвращения. В этой связи актуальным представляется поиск эталонов коммуникативного поведения участников, принадлежащих к разным культурным зонам в пределах одного и того же этноса, с целью выработки предписаний, предотвращающих дискомфорт общения.

Целью настоящей статьи является обозначить проблемы, приводящие к коммуникативному сбою в процессе внутриэтнического общения, и предложить некоторые эффективные механизмы в его преодолении.

В основу исследования положен анализ фактического материала фрагментов коммуникации, собранных авторами в разного рода социальных учреждениях и общественных местах. Участниками коммуникации явились лица разной социальной, возрастной и гендерной при-

надлежности, запись общения которых производилась в полевых условиях избирательным методом.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что одной из причин коммуникативного сбоя при общении внутри единого этноса является смена культурных парадигм современной эпохи. Речь идет о том, что далеко не исчезнувшая традиционная социокультурная эпоха, характеризующаяся функциональным структурализмом с его философией амбивалентности, вступает в противоречие с формирующейся, но еще не устоявшейся эпохой постмодернизма. Для культуры данной эпохи свойственно паритетное начало, благодаря которому в человеческом сознании нивелируются дуальные оппозиции ядерных и маргинальных компонентов, утрачивается амбивалентность прямо противоположных явлений действительности. Это приводит к становлению модели одноуровневой культуры, основанной на принципе антропоцентризма [2, с. 35]. Как показывают наблюдения, коммуникативное поведение представителя прошлой, структуралистской, социокультурной модели и современной, постструктуралистской, во многом оказывается прямо противоположным. Перспектива коммуникативного сбоя в этом случае, как результат противоречия двух социокультурных моделей, является очевидной. Это предопределяет необходимость формирования единого коммуникативного пространства этноса.

Облигаторность данного пространства обуславливается тем, что его основу, согласно А.В. Рязанову, составляют следующие единообразные элементы: концептосфера, язык, религия, историческая память, коммуникативное поведение. Ученый определяет коммуникативное пространство этноса как «сложно структурированную систему, скрепляемую через внутриэтническую коммуникацию носителей этнического начала и состоящую из совокупности взаимосвязанных и взаимозамещаемых структурных элементов» [3]. Как видим, в приведенном определении обозначен фактор взаимосвязи и взаимозаменяемости, который относится в том числе и к участникам коммуникации. Совершенно очевидно, что обеспеченность данного фактора в условиях общения базируется исключительно на единстве коммуникативного поведения его участников. Как показывают наблюдения, риторика общения, не отвечающая ожиданиям одного из них, неизбежно провоцирует коммуникативный сбой. Недостаток компетентности коммуникативного поведения, однако, помимо субъективного начала, имеет объективные причины, основанные на различии социокультуральных моделей, к которым принадлежат коммуниканты. В зависимости от доминирующего фактора коммуникативных сбоев их можно подразделить на сбой с доминирующим фактором: времени; места; личных качеств коммуниканта.

Коммуникативным сбоем с доминирующим фактором времени порождает риторику дидактики, наставления в общении одного из коммуникантов, особенно по отношению к лицу более младшего возраста. В данном случае коммуникант структуралистской социокультурной модели сталкивается с коммуникантом постмодернистской модели, в результате чего формируется оппозиция 'коммуникант прошлого (структуралистская социокультурная модель) – коммуникант современности (постмодернистская социокультурная модель)'. Применительно к странам постсоветского пространства в обобщенном виде данную модель коммуникации можно представить следующим образом. Коммуникант, становление риторики которого происходило в период структуралистской культуры, в общении с адресатом более младшего возраста, встречает непонимание и даже некое сопротивление с его стороны, поскольку данное общение не отвечает условиям культуры постмодернизма. Коммуникант прошлого руководствуется коммуникативными правилами, сформировавшимися в советский период авторитаризма, что в полной мере противоречит ожиданиям коммуниканта современности, усвоившим паритетные правила общения. Данная ситуация провоцирует недопонимание между коммуникантами и последующий на них коммуникативный сбой.

Коммуникативный сбой, основанный на факторе места, базируется на недопонимании между коммуникантами разных пространственных зон. Согласно проведенному анализу, в пределах единого этноса оппозиция коммуникантов организовывается в этом случае за счет родившегося и постоянно проживающего в городе жителя и городского жителя, недавно прибывшего из сельской местности. Риторика общения первого в большинстве своем отличается лояльностью в общении, толерантным характером, краткостью изложения, некоторой закрытостью, особенно применительно к его частной жизни. Это объясняется более насыщенным темпом жизни в городе, большим потенциалом собеседников, с мнением которых нужно считаться. В процессе общения с коммуникантом, начинающим жить в городе сельским жителем, он сталкивается с несколько иной, минорной, риторикой общения человека неспешного, иногда задаваемого некорректные вопросы, связанные с частной жизнью собеседника. Неоправданные ожидания коммуникантов с обеих сторон порождают коммуникационный сбой.

Риторика общения с коммуникационным сбоем личностного характера собеседников достаточно многообразна и не поддается однозначному определению. Остановимся на распространенной среди них, связанной с употреблением в общении одного из коммуникантов разного рода вульгаризмов, главным образом русского мата. Как правило, согласно наблюдениям за коммуникантами постсоветских стран, такого рода коммуниканты встречаются в основном в России, Беларуси и Украине, и лишь спорадически в Казахстане. Их риторика вульгаризма основывается на убогости мышления и ограниченности лексического запаса. Трудно не согласиться в этом случае с М. Кронгаузом, который относительно русского мата выражает следующее мнение: «Недаром одна из функций русского мата как раз такова – заполнить пустоты в речи и мысли. Именно так и используют мат не слишком грамотные и образованные люди. К сожалению, слушающим слова-паразиты приносят в основном неприятности. Их бесконечный повтор просто раздражает собеседников» [4, с. 118]. Дискомфорт в общении, основанный на статусе участников коммуникации, на «искусстве недопонимания» (по М. Кронгаузу), порождает неизбежный коммуникативный сбой.

Как видим, коммуникативные сбои разного характера основываются на недостаточной коммуникативной компетенции участников общения. Они усугубляются в том случае, если один из участников не заинтересован в общем культивировании комфортного коммуникативного пространства. Однако его риторика общения по принципу «убедить, а не доказать» [5, с. 117] оказывается обреченной.

Очевидным в этом случае является формирование экологической риторики общения, основанной на паритетности, умении слышать и понимать собеседника, что является далеко не одномоментным процессом. Доминирующим фактором данного процесса, по М.В. Тлостановой, является «коммуникативное измерение, в рамках которого иное рассматривают в коммуникативном процессе не как препятствие, которое нужно привести к общему знаменателю *своего*, а как самостоятельного субъекта с собственными диспозициями». Иными словами, речь идет о паритетном начале общения между участниками коммуникации, реализация чего является довольно сложным и длительным процессом. Применительно к транскультуральной модели общения М.В. Тлостанова подчеркивает: «Полное понимание иного как синтез двух «я» или двух культур, возможно, и не состоится, непременно останутся точки непрозрачности, коммуникативной пробуксовки, предотвращающей в принципе полное присвоение иного, но зато состоится плодотворный процесс транскulturации как эгалитарного культурного взаимодействия» [6, с. 134].

Коммуникация является основным условием существования этноса, что свидетельствует о необходимости выработки четких эталонных средств, используемых в различного рода речевых практиках для всех представителей этноса с целью формирования коммуникативной компетенции.

Таким образом, эффектом избежать дискомфорта общения и его негативных последствий в виде коммуникативного сбоя может послужить:

- создание мониторинговой системы в потенциально опасных с точки зрения возникновения внутриэтнического конфликта социальных зонах;
- проведение тренингов и мастер-классов в средних школах и высших учебных заведениях, позволяющих приобрести навыки распознавания уязвимых мест в коммуникативном процессе и устранения дискомфорта общения;
- применение манипуляции общественным мнением: работа среди населения по распространению идей равенства, толерантности и взаимного уважения всех социальных групп внутри этноса;
- внедрение коммуникативных технологий по передаче этнических ценностей, социального опыта;
- неуместность игнорирования и своевременное реагирование коммуникативно компетентных лиц на нецензурные выражения в социальных учреждениях и общественных местах; разъяснительная работа среди родителей о недопустимости использования вульгаризмов дома с целью создания негативной модели общения для ребенка;
- активное продвижение концепции, направленной на консолидацию социума по гражданскому признаку.

Список литературы:

1. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение. /Вестник РУДН. – Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т.14. – №2. – С.155 –170.
2. Жумабекова А.К., Килевая Л.Т. Структура современного языкознания. – Алматы: Изд-во «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, – 2015. – 240 с.
3. Рязанов А.В. Этнос в коммуникативном пространстве социума: автореф. ... д-ра. филос. н. – Саратов, 2009. – 43 с.
4. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 232 с.
5. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. – 240 с.
6. Тлостанова М.В. Транскультурация как модель социокультурной динамики и проблема множественной идентификации. // Вопросы социальной теории: Альманах / Институт философии РАН, Российский институт культурологии. – Т.V. – М., 2011. – С.126 – 149.

Кожаметова Асель Сабырбековна,
докторант кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: assel_kozh@list.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ПАТРИОТИЗМ В КАЗАХСТАНСКИХ СМИ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению репрезентации концепта *патриотизм* как одного из базовых концептов аксиологической картины мира. В качестве фактического материала приводятся фрагменты из материалов казахстанской прессы, так как средства массовой информации являются индикатором нового мышления, формируют новое общественное сознание. Автором выделены составляющие исследуемого концепта, отмечен идеологический характер этого понятия.

Ключевые слова: средства массовой информации, патриотизм, идеология, Казахстан, ценность, репрезентация, концепт.

Kozhakhmetova Assel Sabyrbekovna,
Doctoral student of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF *PATRIOTISM* IN KAZAKHSTANI MEDIA

Abstract. This article is devoted to the consideration of the representation of the concept of patriotism as one of the basic concepts of the axiological picture of the world. Fragments from the materials of the Kazakh press are cited as factual material, since the media are an indicator of new thinking and form a new public consciousness. The author identifies the components of the concept under study, notes the ideological nature of this concept.

Key words: mass media, patriotism, ideology, Kazakhstan, value, representation, concept

В Казахстане средства массовой информации играют важную роль в укреплении единства общества. Современные тенденции общественного развития демонстрируют все более активное влияние медиапространства на повседневную жизнь людей. Следует отметить тот факт, что СМИ остаются одним из основных трансляторов информации между властью и обществом. Социально-политические события, протекающие в обществе находят свое отражение на страницах периодической печати. Б.В. Кривенко отмечает мощный потенциал языка СМИ, который может манипулировать мнением аудитории: «Перерабатывая информацию и передавая ее читателю, комментируя или аранжируя события, СМИ формируют моральные формы эстетические вкусы и оценки, встраивают иерархию ценностей, а нередко даже навязывают читателю образцы рецепции истин – исторических, социально-политических, психологических, др. Информирова о ценностях и оценивая, СМИ реально влияют на качество публичного дискурса, на организацию моделей общественной жизни, на формирование у общества его собственного образа» [1, с. 12]. Интерес статьи представлен изучением концепта *патриотизм* в медийном дискурсе.

В языке СМИ происходит отражение основных ценностей казахстанского общества и осуществляется воздействие на формирование системы этих ценностей. Анализ современной прессы Казахстана показал, что одно из центральных мест в публикациях занимает непреходящая ценность *патриотизм*. Нами были изучены газетные тексты с содержанием концепта *патриотизм* следующих республиканских газет: «Казахстанская правда», «Литер», «Образованная страна». Всего было проанализировано 142 газетного текста, в которых данный концепт был упомянут в 18 контекстах:

(1) Вместе с тем в новом веке необходима новая ответственность, что требует культивирования ценностей, соответствующих современному духу казахстанского развития, новым глобальным трендам и экономическим вызовам современности. «Быть патриотом – это носить Казахстан в своем сердце», – так определил эту ценность Глава государства.

(2) Также на мероприятии обсуждали вопрос патриотизма в системе ценностей казахстанских студентов.

(3) Во всех классах воспитатели и классные руководители провели с учащимися беседы, игры и занятия, направленные на формирование ценностей честности, порядочности и патриотизма; с учащимися 5-9 классов проведена работа по формированию понятия о коррупции и достижениях нашей страны по ее профилактике.

(4) Основная цель – показать значимость возрождения и развития национальной культуры, сформировать общественное мнение о ценностях нового Казахстанского патриотизма и воспитать патриотов своей Родины.

(5) Знания, умения и навыки учащиеся приобрели по программе математика для 6 класса по темам «Сложение, вычитание, умножение, деление рациональных чисел», а также дополнительную информацию по истории, географии для привития ценностей, основанные на национальной идее «Мәңгілік Ел»: казахстанский патриотизм и гражданская ответственность, уважение, сотрудничество, труд и творчество, образование в течение всей жизни.

(6) Необходимо продвигать ценности суверенного Казахстана, преемственности поколений, укрепление единства и патриотизма. У нас одна Родина, и Независимость – наше высшее достояние, и каждый гражданин должен ее беречь.

(7) Что касается концепции. Она, в первую очередь, соответствует всем требованиям образования. Там, помимо географических знаний, есть такие ценности, как казахстанский патриотизм, гражданская ответственность.

(8) Наше становление происходило вместе с развитием страны, для каждого из нас согласие и единство в обществе являются неотъемлемыми в повседневной жизни. Мы выросли в мире и благополучии, но хорошо знаем, как живут наши сверстники в мятежной Сирии и других горячих точках. Поэтому для нас важны такие приоритеты, как поступательное развитие страны и институциональная поддержка казахстанской молодежи, укрепление ценностей единства и патриотизма среди подрастающего поколения.

(9) Основной посыл – продвижение ценностей суверенного Казахстана, преемственности поколений, укрепление единства и патриотизма.

(10)– Ценности семьи – ценности всей нации, которые формируются через пропаганду взаимоуважения, привитие детям патриотизма и почтеного отношения к старшим.

(11) – Гражданское общество в Казахстане стало более активным, хотя порой ему не хватает зрелости, но это дело наживное, – сказал Президент. – Эта активность означает, что наша демократия крепнет и общественное самосознание базируется на непреходящих ценностях патриотизма.

(12) Наша страна смогла создать собственную модель независимой национальной государственности, где базовыми составляющими являются ценности патриотизма, этнокультурных традиций и общественного согласия.

(13) Вспоминая военные годы, ветераны отметили, что победа была завоевана благодаря единству и патриотизму советских людей. Эти ценности важны во все времена. Со слезами на глазах аксакалы пожелали, чтобы молодое поколение никогда не испытало тех трудностей, с которыми они столкнулись много лет назад.

(14) Следующим Президент затронул вопрос воспитания, назвав его стержнем качественного образования. Он отметил значимость привития детям таких качеств, как патриотизм и готовность прилагать силы для развития своей страны, уважения к своей истории, культуре и традициям, а также отдельно сказал о важности воспитания в молодых людях «экологического сознания», бережного отношения к природе и окружающей среде. Все эти установки, напомнил Глава государства, отражены в программных статьях Елбасы «Рухани жаңғыру» и «Семь граней Великой степи», и педагогам предстоит продвигать эти ценности на всех ступенях образования.

(15) Обращаясь к молодым офицерам, Нурсултан Назарбаев отметил, что проявление высокого уважения к Государственному флагу равнозначно любви к Родине. Это укрепляет ценности казахстанского патриотизма и национальную идентичность страны.

(16) В результате у воспитанников формируется система ценностей, о которых говорит Президент Казахстана в статье «Семь граней Великой степи»: «Воспитание чувства гордости за свою историю, воспитание патриотизма должны начинаться со школьной скамьи.

(17) Необходимо не только качественно другой уровень подготовки в вузах, позволяющий воспитывать у молодого поколения нравственные ценности, патриотизм, толерантность.

(18) Вспоминая военные годы, Алтынай-апа отметила, что Победа была завоевана благодаря единству и патриотизму людей. Эти ценности важны во все времена.

Из фактического материала следует, что ценностный ориентир защиты Родины был всегда важнейшей категорией аксиологии. Приведенные выше примеры позволяют зафиксировать важность патриотической компоненты казахстанского сознания и как фактор объединения многонациональной страны. Из этого можно сделать вывод, что следующие текстовые характеристики ценности *патриотизм*:

- 1) Родина как ценностная константа;
- 2) Сакральность воинского долга;
- 3) Органическая естественность стремления защиты Отечества;
- 4) Вера в непобедимость Казахстана

повторяются с наибольшей регулярностью и связаны с идеей формирования национального патриотизма, в частности у подрастающего поколения. Об этом свидетельствует неоднократное упоминание (студенты, учащиеся, молодые офицеры, молодое поколение, дети и т.д.).

Следует отметить и некоторую милитаризованность (*молодые офицеры*) в восприятии этого концепта, его политизацию и ориентацию на связь с официальной символикой и пропагандой («*Семь граней Великой степи*»). С другой стороны, вполне активно и традиционное понимание концепта *патриотизм* как исконных ценностей, таких как любовь к месту, где ты родился, к своей Родине, преемственность в ценностях и культуре своего народа.

Список литературы:

1. Кривенко Б.В. Язык массовой коммуникации. Лексико-семиотический аспект. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. – 136 с.

Корновенко Лариса Витальевна,
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
русского языка, зарубежной литературы и методики обучения,
Черкасский национальный университет имени Б. Хмельницкого,
г. Черкассы, Украина,
e-mail: lkornovenko@gmail.com

ОБРАЩЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ КОНФЛИКТНОГО МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу коммуникативно-прагматического потенциала обращений, традиционно употребляемых в русской разговорной речи. Выявляется реализация в них различных прагматических функций, в связи с чем возникают как прагматически эффективные, так и конфликтные ситуации общения. Проанализированы ситуации коммуникативного конфликта, возникающие вследствие актуализации основного значения номинации, употребляющейся в позиции обращения.

Ключевые слова: обращение, коммуникативно-прагматический анализ, актуализация смысла, межличностное общение, коммуникативный конфликт.

Kornovenko Larysa Vitalievna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language,
Foreign Literature and Teaching Methods,
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky,
Cherkasy, Ukraine

VOCATIVE AS A FACTOR OF THE CONFLICT INTERPERSONALITY COMMUNICATION

Abstract. The article focuses on the analysis of communicative-pragmatic potential of vocatives traditionally used in the Russian spoken speech. The realization of various pragmatic functions in them is determined concerning both pragmatically effective and conflict situations of communication. The situations of communicative conflict arising as a result of actualizing the main value of the nomination used in the position of vocatives are analyzed on the material of the fiction discourse.

Key words: vocative, communicative-pragmatic analysis, actualization of meaning, interpersonal communication, communicative conflict.

Повседневная языковая практика выявляет множество жизненных ситуаций, которые кроме положительных эмоций вызывают у говорящих негативные эмоциональные проявления. Безусловно, конфликты рождаются на почве ежедневных расхождений во взглядах, разногласий и противоборства разных мнений, нужд, желаний, личностных особенностей. Дж.Г. Скотт считает, что «конфликтов больше, чем дискуссий и переговоров. Они представляют собой эскалацию каждодневного соперничества и противостояния в сфере принципиальных или эмоционально обусловленных столкновений, которые нарушают личностное и межличностное спокойствие» [1, с.1-123]. Конфликтная речевая ситуация представляет собой зону функционирования высказываний, которые системой определенных вербальных и невербальных средств отражают эмоциональное состояние и взаимоотношения коммуникантов в момент общения.

Успешность речевого акта связана с соблюдением регламентирующих норм при выборе обращения. Игнорирование конвенциональных норм [2] может стать одной из причин возникновения «коммуникативной неудачи» [3, с. 94-107; 4, с. 15-27; 5, с. 42-61], «коммуникативного провала» [6, с. 58-75], «коммуникативного шума» [7, с. 3-11]. Неправильная интерпретация речевого поведения, незнание норм речевого этикета могут вызвать «культурный шок» [8, с. 11-23] у Адресата речи. Система норм и правил речевого поведения Говорящего основана на принципах общения П. Грайса. Основному постулату общения, названному принципом «кооперативности», соответствует четыре типа максим: информативности, качества, релевантности, манеры или способа выражения, их соблюдение является основным требованием речевого общения [9, с. 217-237].

Актуальность темы определяется важностью всестороннего изучения лингвистической интерпретации межличностных отношений, в частности, изучения высказываний-обращений в конфликтной ситуации общения либо в ситуации повышенной эмоциональной напряженности. Данное исследование является продолжением ранее созданной автором типологии обращений [10; 11], в которой на основе художественного дискурса были представлены несколько типов прагматически адекватных и неадекватных, обращений, выделяемых на основе конечного коммуникативного результата. Названная методика анализа продемонстрировала действенность, однако изучение терминов родства, а также некоторых номинаций, традиционно употребляемых в качестве обращений в живой повседневной практике, обусловили необходимость введения и обоснования дополнительного параметра классификации – конфликтности / неконфликтности, используемого при определении моделей «коммуника-

тивного сотрудничества / коммуникативного конфликта». Данный параметр позволил разграничить прагматически эффективные и неэффективные типы обращений.

Целью нашей статьи стало обоснование того, что ситуативно обусловленные обращения, не содержащие никакой информации о степени родства, знакомства или близости, могут стать причиной коммуникативного конфликта. Материалом исследования послужили русский и украинский художественный дискурс.

Исходную роль в осуществлении выбора обращения говорящим играет оценочный аспект, который проявляется в его оценке адресованной формы. При этом, как замечает Н.Д. Арутюнова, оценка речевого содержания (коммуникативного смысла) высказывания обычно сопровождается оценкой его адекватности ситуации общения [12, с. 360]. Что касается обращения, то для его выбора значимым является его социально-регулятивное содержание, которое «определяется зависимостью от социальной ситуации в разные исторические периоды развития общества и его культуры, от социально-ролевого, половозрастного статуса участников коммуникативного акта, отношений между ними, стиля и типа речи» [13, с. 16-28]. Обращения как средство «социальной символизации», отмечает Б.С. Жумагулова, намеренным речевым воздействием могут создавать доброжелательную атмосферу общения, вызывать положительные эмоции у Адресата речи, при условии адекватного взаимодействия [13, с. 16-28]. По мнению В.И. Шаховского для некоторых «адресативов» [14, с. 240] типа: матушка, батюшка, ласточка, касаточка, касатик, золотце, а также для бранных слов и вульгаризмов эмотивность является их единственной семиологической функцией, представляющей «выражение сильных эмоций Говорящего» [14, с. 241]. В.И. Шаховский также замечает, что мотивационной основой речевой деятельности человека как биопсихосоциального существа являются эмоции.

Таким образом, речевая деятельность (сознаваемые и неосознаваемые её элементы), как и всякая целенаправленная деятельность человека, регулируется ее производителем – субъектом речи (Говорящим, Адресантом), у которого чисто интеллектуальная деятельность не свободна от чувственно-эмоциональной сферы, ведь обработка информации в человеческом мозге – результат взаимодействия двух программ: интеллектуальной и эмоциональной [15]. Эмоциональная жизнь человека противоречива потому, что «лимбическая система у нас связана с корой больших полушарий и лобные области ассоциативной коры в высшей степени развиты. Именно благодаря высокому развитию коры человек обладает большой способностью к запоминанию и абстракции. Вот почему мы можем испытывать гнев при одной только мысли о несправедливости или стыдиться того, что наше поведение не соответствует некоторым культурным стандартам» [16, с. 135].

Термины родства, употребляемые в качестве обращений не к родственникам, нередко создают прагматически адекватные ситуации общения. Такие обращения ситуативно обусловлены, «десемантизированны» [17] и часто не содержат вообще никакой информации о степени родства. Их употребление свидетельствует либо о приятельских отношениях коммуникантов, либо о дружелюбном или уважительном отношении старшего по возрасту адресата к младшему. Причину подобных сдвигов в лексических значениях слов, часто функционирующих в роли обращения, ученые видят в самой специфике коммуникативной предназначенности адресованной формы [18, с. 98]. Так, например, обращения *брат, сестра, отец, дети мои...*, употребляясь в позиции обращения, зачастую не содержат сведений о степени родства. Будучи средствами речевого контакта, представляют либо приятельские отношения, либо уважительное или дружелюбное отношение Говорящего к Адресату. В результате частого использования терминов родства в качестве обращений произошло переосмысление лексического значения данных слов, превращение отдельных из них в этикетные слова. Если же у номинации-обращения происходит актуализация прямого значения, то возникают как прагматически адекватные и эффективные, так и конфликтные ситуации общения. Сравним

ситуации: (укр.) – *Руді збирався вже гасити цигарку, як хтось торкнув його за полу куртки. Старенька, зігнута бабуся ...*

– *Це ти, **синок**, таке хороше куриш ? Ну прямо, як у церкві колись – і затишно, і за душу щипле.*

Від того *лагідного «синок»* Рудольф ледь не задихнувся. А ще від *Калайдихи* пахло глибокою землею (Б. Ціп. Свято сакури). В данной ситуации лексема *синок* в обращении пожилой женщины к молодому мужчине [19, т. IV, с. 325] оценена им положительно, что передается в несобственно-прямой речи автора. Традиционно употребляемые в разговорной речи обращения *мать* (муж жене; мужчина пожилой женщине), *сестра* к девушке (преимущественно в русской речи азиатских народов), *отец* (жена мужу), *шеф* (таксисту), *хозяйка* (буфетчице, продавцу, хотя она служащая), *дружок* (сыну) также могут проявлять первоначальное значение и создавать ситуации коммуникативного конфликта. Аналогичное явление наблюдаем и в случае актуализации основного значения у номинаций-обращений *брат*, *братец*, *друг*, *приятель*. Так, например, в словарном толковании слово *друг* третье значение отмечено для обращения: *Друг* – употребляется как обращение к близкому человеку, а также (прост.) как вежливое обращение к товарищу, соседу, к встречному человеку [20, с. 147]; в Малом академическом словаре (МАС) тоже указывается, что *друг* употребляется в обращении, обычно к дружественному или близкому лицу [19, т. I, с. 448], авторы словаря помимо использования слова в функции обращения отмечают следующее его свойство: «становясь обращением, лексема *друг* ограничена в своем употреблении». Рассмотрим ситуацию: «*Ты с какой стороны в шалман завернул, а? – Не помню, **родной**... – тоскливо и еле внятно ответил второй, – не помню, **друг**. – Ты в други мне, змеюга, не лезь! ...*» (В. Шефнер. Лачуга должника). Отрицательная реакция Адресата на обращение *друг* свидетельствует об актуализации первого основного значения лексемы: «*Друг* – тот, кто связан с кем-нибудь дружбой» [19, т. IV, с. 448].

Обращения *друг* и *подруга* различаются по параметру «пол»: если первое применительно как по отношению к мужскому, так и по отношению к женскому полу, то второе – только по отношению к женщине. В разговорной речи молодежи *подруга* – традиционное, иногда ироничное обращение к сверстнице. Обращение *подруга* по отношению к мужчине имеет явно выраженную прагматическую нагрузку. В ситуации: «– *Как бы я хотела с ним жить, Борька... Понимаешь, **подруга**? – Хороша подруга! А потом она осмелилась попросить...*» (Ю. Герман. Я отвечаю за все).

Обращение *подруга* неадекватно субъекту адресации: игнорирует требования параметра «пол». При этом происходит актуализация основного значения слова *друг*. Тем самым Адресант добивается коммуникативной цели: желаемой откровенности. Интересная попытка лингвиста Д. Слобина сравнить английский термин *friend* (друг) с немецким эквивалентом *Freund*, которые переводятся одинаково, но различаются в употреблении. В немецком языке слово *Freund* относится к более близким *друзьям*, чем в английском, т.е. многие люди, которых американцы называют *друзьями*, для немца были бы лишь *знакомые* [21, с. 136-137]. В русском языке номинация *друг*, как и в немецком языке, употребляется по отношению к близким *друзьям*, однако, выступая в позиции обращения, маркирует социальные дистанции между Говорящим и Адресатом и применима к более широкому (и далекому) кругу лиц, подобно соответствующей лексеме в английском языке.

Термины родства, употребляемые в качестве обращения, нередко в непосредственном общении создают конфликтную коммуникативную ситуацию. По мнению А.И. Останина [22, с. 89], «расширительно употребляемые термины родства *синок*, *дочка*, с одной стороны, и *бабушка*, *дедушка*, *мамаша*, *папаша* – с другой», призваны обеспечивать своей якобы родственной, а также ласкательной семантикой режим наибольшего благоприятствования для Говорящего. Однако этот вывод ученого не подтверждается нашим материалом: 1. То, что «режим наибольшего благоприятствования» «родственной» и «ласкательной» семантики для

Говорящего создается не всегда, подтверждают ответные речевые реплики, в которых находят явное выражение чувства несогласия, неодобрения Адресата. Например: « – *Помнишь, мама, – сказал он жене, – как на втором курсе... –*

– *Помню, **papa!** – прервала его жена со строгим видом...»* (Н. Шпилов. Наташины ночи) – ситуация отражает прагматический эффект неадекватного обращения: коммуникация «заторможена», речь прерывается специально, чтобы отреагировать на неадекватное с точки зрения Адресата обращение. Причем жена прерывает речь *со строгим видом*. Обращение *мама*, отрицательно оцениваемое Адресатом, вызывает другой член ассоциативной пары – *papa*. Таким образом, всеми возможными способами: речевыми средствами, поведенческой реакцией – Адресат дает понять Говорящему неадекватность избранного обращения.

2. Не всегда «ласкательная семантика» подобных номинаций адекватно интерпретируется Адресатом. Например: «– *Ты для меня краше всех, **сестричка моя неписаная...** Сестричками Олег называл всех своих подруг в порядке профилактики, чтоб не заносились в мечтаниях. – Ладно, пусть, ... **братишка названный**»* (В. Алексеев. Три юных пажа). Предъявление обращения *сестричка* вызывает связанное с ним слово *братишка*, причем прагматические суффиксы -ичк-, -ишк- передают не ласковость в отношениях коммуникантов, а иронию, насмешку. Обращение вызывает у Адресата, в свою очередь, ассоциативный член пары, но уже с ироническим оттенком.

Словарное толкование лексемы *брат* обуславливает ее употребление в качестве обращения: 1. Каждый из сыновей в отношении к другим детям этих же родителей 2. Всякий человек, объединенный с Говорящим общими интересами, положением, условиями 3. Фамильярное и дружеское обращение к мужчине, юноше, мальчику 4. Член религиозного общества [19, т. I, с. 12] Анализ контекстов, содержащих обращение *брат*, показывает, что ситуация прагматической неадекватности возникает вследствие актуализации у Адресата первого значения лексемы *брат* (= родной), а также протеста против фамильярности. В ситуации: «– *Хохоток, и говоривший продолжал. – Ты, **брат**, придурочный какой-то. – Я вам не брат, – огрызнулся немолодой...*» (Т. Непомнящий. Ветви дерева). Фамильярная манера обращения проявляется в оппозиции местоимений *ты* (в грубоватом фамильярном обращении [19, т. IV, с. 431] и *вам* (форма вежливого обращения [19, т. I, с. 243]), что усиливает эмоционально-оценочный контраст обращения *брат*. Если лексема *брат* Говорящим употребляется как клише речевого этикета, лишенное семантического смысла родства, то в восприятии Адресата мерцает основное, релятивное значение синсемантической лексемы, которое противоречит оценке им реально существующих между ними отношений. Ярко эмоционально окрашенный глагол *огрызнулся* в роли вводящего прямую речь создает то неодобрение, которого прямо в тексте нет (т.к. Адресат не говорит: Я такого обращения не одобряю), но его отрицательная оценка заключена в реплике несогласия *Я вам не брат*, а также в отрицательно заряженном глаголе, передающем эмоциональное его состояние.

Лексема *братец* в современном русском языке «применяется значительно чаще не в начальной позиции привлечения внимания, а как интерпозитивное и постпозитивное обращение именно в роли сигнализатора интимно-доверительного тона» [23, с. 66]. Ср.: «– Только, **братец**, кулаки больше не распускай (В. Тендряков. Чудотворная). В силу частого употребления обращение *братец* также значительно десемантизировалось. Поэтому стали возможными расхождения в восприятии и употреблении лексемы *братец* в качестве обращения.

– Ефим, не вставая, шарил перед собой руками и виновато бормотал: «Поди ко мне, **братец**... Поди сюда...» В наступившей на мгновение тишине звеняще и резко прозвучал голос Вальки: «*Никакой я тебе не братец. Тебе поганый Гришка нужен...*» (Р. Достоян. Два человека).

Если для Говорящего (Ефима) лексема *братец* имеет формальное значение (=формальное обращение), то для Адресата (Вальки, сироты) в обращении *братец* актуализировано ос-

новное значение («родной брат»), поэтому ответная реплика, вызванная обращением, имеет резко отрицательный характер (*Никакой я тебе не братец*). Отрицательное местоимение *никакой*, употребляемое для выражения полного отрицания, а также отрицательная частица *не* создают отрицательно оценочный ореол неодобрения, несогласия.

Таким образом, традиционное в бытовом общении употребление терминов родства в качестве обращения может стать одной из причин коммуникативного конфликта. Снятие конфликтности в ситуации обеспечивается тактикой коррекции говорящего, направленной на самоудовлетворение личности адресата. Реализуя стратегию положительной вежливости, говорящий обычно старается исправить ошибку, извиниться за причиненный коммуникативный ущерб.

Список литературы:

1. Скотт Дж.Г. Конфликты и пути их преодоления. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 190 с.
2. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // Известия АН СССР. – Сер. Лит. и яз. – 1982. – Т. 41. – № 4. – С. 327 – 337.
3. Булыгина Т.В., Шмелев Н.Д. Аномалии в тексте: проблемы интерпретации. Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. – М.: Наука, 1990. – С. 94 – 107.
4. Бацевич Ф.С. Прагматичні аномалії: спроба типології / Семантика, синтактика, прагматика мовленнєвої діяльності. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції / За ред. Ф.С. Бацевича, Р.С. Помірка. – Львів : Літопис, 1999. – С. 15 – 27.
5. Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – С. 42 – 61.
6. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач. Диалогическое взаимодействие и представление знания: сб. статей. – Новосибирск, 1985. – С. 58 – 75.
7. Селиванова Е.А. Коммуникативный шум: к постановке проблемы // Вісник Черкаського ун-ту. – Серія філол. науки. – Вип. 15. – Черкаси, 2000. – С. 3 – 11.
8. Винокур Т.Г. К характеристике говорящего: интенция и реакция // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 11 – 23.
9. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI: лингвистическая прагматика. – М., 1985. – С. 217 – 237.
10. Корновенко Л.В. Обращение в прагмалингвистическом аспекте (на материале современного русского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Черкасский гос. ун-т им. Б. Хмельницкого. – Черкассы, 2000. – 217 с.
11. Корновенко Л.В. Коммуникативный конфликт в вокативной ситуации // Межкультурная коммуникация: теория и практика: материалы междунар. науч. конф., 18–19 октября, 2007. – Минск, 2007. – С. 118 – 121.
12. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. – Сер. Лит. и яз. – Т. 40. – № 4. – М., 1981. – С. 356 – 367.
13. Жумагулова Б.С. Категория контактности между партнерами коммуникации // Прагматика и структура текста. Сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореза. – Вып. 209. – М., 1983. – С. 16 – 28.
14. Шаховский А.И. Отражение эмоций в семантике слова // Известия АН СССР. – Сер. Лит. и яз. – Т. 46. – № 3. – М., 1987. – С. 237 – 243.
15. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=233633>
16. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум, поведение. – М.: Наука, 1958. – 136 с.
17. Костылев А.О. Обращение и его контекст в лексико-синтаксическом аспекте: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Л., 1987. – 16 с.
18. Копыленко М.М. Вокативы и онимы // Казахское слово в русском художественном тексте. – Алма-Ата: Ғылым, 1990. – С. 103 – 113.
19. Словарь русского языка: В 4-х т. / Гл. ред. А.П. Евгеньева. – М.: Русский язык, 1981.

20. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Русский язык, 1991. – 915 с.

21. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Пер. с англ. Е.И. Негневицкой / Под общей ред. и с предисл. докт. филол. наук А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.

22. Останин А.И. Соотносительность обращений и вопросительных предложений // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 87 – 91.

23. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты. – М.: Русский язык, 1987. – 158 с.

Кукатова Ольга Алексеевна,
канд. фил. наук, доцент кафедры русской филологии,
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека,
г. Ташкент, Республика Узбекистан,
e-mail: kukatova.olga@mail.ru

ДИСКУРС ЦИФРОВОЙ ДИПЛОМАТИИ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ФУНКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена цифровой дипломатии. Рассматриваются понятие *цифровая дипломатия* и смежные с ним термины *твиттпломатия*, *фейсбукдипломатия*, *интернет-дипломатия*, *дипломатия социальных сетей*, *Web 2.0 дипломатия*, *кибер-дипломатия*, *электронная дипломатия*; цель, задачи и функции цифровой дипломатии. Цифровая дипломатия подразумевает использование информационно-коммуникационных технологий для решения целого ряда дипломатических, политических и информационно-тактических задач при защите национальных интересов страны за рубежом.

Ключевые слова: дипломатия, дипломатический дискурс, цифровая дипломатия, институциональный дискурс.

Kukatova Olga Alekseevna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Philology,
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek,
Tashkent, Republic of Uzbekistan

THE DISCOURSE OF DIGITAL DIPLOMACY: GOALS, TASKS, AND FUNCTIONS

Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of digital diplomacy. The article deals with the concept of digital diplomacy and related terms *twittplomatiya*, *facebookdiplomatiya*, *Internet diplomacy*, *social network diplomacy*, *Web 2.0 diplomacy*, *cyber diplomacy*, *e-diplomacy*; the purpose, tasks and functions of digital diplomacy. Digital diplomacy involves the use of information and communication technologies to solve a number of diplomatic, political, and information and tactical tasks while protecting the national interests of a country abroad.

Key words: diplomacy, diplomatic discourse, digital diplomacy, institutional discourse

Дипломатическая коммуникация как особый вид коммуницирования еще каких-то 30 лет назад была закрытой областью, характеризующейся равностатусностью участников коммуникации (министры иностранных дел, атташе, послы, советники, секретари, консулы, пове-

ренные в делах и т.д.), строго заданными жанрами (вербальная нота, личная нота, меморандум, частное письмо полуофициального характера, соглашения, конвенции, пакты, декларации, ультиматумы), малосодержательными сообщениями в СМИ.

В настоящий момент дипломатическая коммуникация стала в достаточной мере открытой и прозрачной, реализующей себя в различных цифровых форматах через крупнейшие социальные сети мира Facebook, Twitter, YouTube, ВКонтакте, Телеграмм-каналы, интернет-блоги, что привело к возникновению нового вида дипломатии – цифровой дипломатии.

Цифровая дипломатия как вид дипломатической деятельности подразумевает использование возможностей сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий для реализации целого комплекса задач, связанных с дипломатической и внешнеполитической деятельностью страны [1]. Наряду с термином цифровая дипломатия активно употребляются *твиттпломатия*, *фейсбукдипломатия*, *интернет-дипломатия*, *дипломатия социальных сетей*, *Web 2.0 дипломатия*, *кибер-дипломатия*, *электронная дипломатия*. Каждый из терминов а) указывает на определенный вид социальной сети в медиа-пространстве, с помощью которой осуществляется коммуникация, б) связан с определёнными государственными структурами или ведомствами (ООН, ВОЗ, МИД России и другие официальные сайты внешнеполитических ведомств разных стран и т.д.), в) а также с отдельными фигурами в политической и дипломатической сферах (блог в Facebook Министра иностранных дел России С.В. Лаврова, блог в Facebook Директора Департамента информации и печати МИД России Марии Захаровой, блог в Twitter Президента США Дональда Трампа и т.д.).

Цифровая дипломатия является одним из способов воздействия не только на мировые правительства, международные политические и экономические структуры, но прежде всего на общественное мнение при помощи информационно-коммуникационных технологий. Идея о цифровизации дипломатии появилась в 2000-х годах в недрах Государственного Департамента США, где была переосмыслена роль современных технологий и выработана новая форма публичной дипломатии [2].

Понятие цифровой дипломатии, ее цель и задачи.

Большинство исследователей сходятся на том, что цифровая дипломатия подразумевает использование информационно-коммуникационных технологий для решения целого ряда дипломатических, политических и информационно-тактических задач при защите национальных интересов страны за рубежом [3].

И. Манор и С. Сегеев рассматривают явление цифровой дипломатии как деятельность, направленную на создание необходимого имиджа, репутации, распространения культурных ценностей и, как итог, продвижения внешней политики в аккредитованных странах. Такая работа ведется на уровне Министерств иностранных дел, посольств и официальных представителей этих ведомств [4].

Д. Левис определяет цифровую дипломатию как использование дипломатами цифровых информационно-коммуникационных технологий (социальных медиа) для общения друг с другом и с широкой общественностью [5].

По мнению Е. Поттера, цифровая дипломатия реализуется в дипломатической практике, то есть в повседневной дипломатической работе, при помощи цифровых технологий и социальных сетей [6].

Н.А. Цветкова определяет цифровую дипломатию как «механизм влияния на зарубежную аудиторию посредством следующих методов: размещение радио- и телепередач в сети Интернет, распространение в открытом доступе литературы о стране в цифровом формате, мониторинг дискуссий в блог-пространстве, создание персонифицированных страничек членов правительства и других официальных лиц в социальных сетях, а также рассылка информации через мобильные телефоны» [7, с. 427].

В отличие от классической дипломатии, которая достигла совершенства в таких формах работы как культурный обмен, тематические встречи, образовательные программы по обмену, цифровая дипломатия изначально ставит перед собой качественно иную **цель**: разъяснение позиции государства по жизненно важным для него вопросам широким слоям населения, возможность диалога с каждым отдельным человеком.

Функции цифровой дипломатии.

Цифровая дипломатия многофункциональна. Выполняемые ею функции носят как дипломатический, так и чисто политический характер:

(1) Прагматическая функция: формирование общественного мнения и положительного образа страны при помощи различных языков (как правило, официальные телеграмм-каналы, блоги в Facebook и Twitter, официальные сайты Министерств иностранных дел ведутся на нескольких мировых языках – английском, русском, арабском, французском, немецком) и языковых средств.

(2) Коммуникативная функция: поддержание постоянного контакта с широкой аудиторией в интернет-пространстве и использование новых информационно-коммуникационных технологий для поиска *своей* аудитории.

(3) Управленческая функция: управление потоками информации для более точного прогнозирования и реагирования на возникающие социальные и политические запросы.

(4) Связующая функция: реализация консульских связей и формулирование ответных мер, а также создание прямых каналов связи с гражданами, выезжающими за границу в обычных или кризисных ситуациях.

(5) Кумулятивная функция: использование ведомственной и иной информации таким образом, чтобы она сохранялась, распространялась и оптимизировалась для защиты национальных интересов за рубежом.

Несмотря на то, что цифровая дипломатия появилась сравнительно недавно, ей уже посвящено немало исследований как в разных аспектах политологических исследований, так и в аспекте лингвистическом.

В настоящий момент дипломатический дискурс как один из видов институционального дискурса, представляет собой динамическое (развивающееся) образование, которое из абсолютно закрытой формы превратилось в открытую сетевую форму коммуникации [8, с. 55].

В настоящий момент дискурс цифровой дипломатии изучается в нескольких основных аспектах: конститутивные признаки цифровой дипломатии (специфические характер коммуникации, цели адресата, набор коммуникативных стратегий, набор методов и инструментов) [9; 10]; рассмотрение цифровой дипломатии как разновидности дипломатического дискурса, имеющего одновременно институциональный и персонифицированный характер [10; 8] или как комбинированного типа дискурса с включением в понятие цифровой дипломатии масс-медийного и дипломатического дискурсов [11], определение характера дискурса как динамического развивающегося образования [8]; тематика постов в Facebook и Twitter лиц с официальным дипломатическим статусом [3]; описание структуры web-пространства блогов Министерств иностранных дел и их официальных представителей в Facebook и Twitter (профиль пользователя: текстовая информация об адресанте, наличие фотографий, наименование ведомства, его географическое местоположение, почтовый индекс, телефон, гипертекстовые ссылки, дата регистрации, ссылки на другие блоги и интернет-ресурсы, а также особенности текста (выбор и использование тех или иных коммуникативных стратегий, наличие хештегов, ретвитов) [8]; исследование коммуникативных стратегий и тактик в рамках языка институционального и персонифицированного дискурса дипломата в социальных сетях [11].

Рассмотрим особенности дискурса цифровой дипломатии на примере веб-сайта МИД России и аккаунтов в социальных сетях официальных представителей МИД России.

Официальный сайт МИД России представляет собой многоступенчатый информационный портал и характеризуется такими признаками, как оперативность, энциклопедичность, иллюстративность, нелинейность конструкции [9]. Информация сайта передается или дублируется в социальные сети Facebook, Twitter, ВКонтакте, Телеграмм, Instagram, видеохостинг YouTube.

Главная страница сайта включает такие разделы, как *О Министерстве, Пресс-служба, Внешняя политика, Деятельность, Обращения граждан, Полезная информация*.

Степень открытости современной российской дипломатии является беспрецедентной, чему способствуют возможности глобальных социальных сетей. Основой информационной открытости выступает официальный сайт МИД России, на котором есть гиперссылки во все социальные сети Facebook, Twitter, ВКонтакте, Телеграмм, Instagram, видеохостинг YouTube, фото- и видеохостинг Flickr, а также на официальный сайт Консульского департамента МИД России. Социальные сети в различной форме позволяют осуществлять обратную связь с официальными представителями дипломатического ведомства. В цифровой дипломатической коммуникации более всего используется Facebook, Twitter. Причем, дипломатический дискурс, представленный в данных сетях может иметь как институциональный, то есть сугубо официальный характер как, например, блог в Facebook Министра Иностранных дел С.В. Лаврова, так и персонифицированный (во многом личный), например, блог в Facebook Директора Департамента информации и печати МИД России Марии Захаровой.

Одним из основных признаков дискурса цифровой дипломатии является ее информационная составляющая: и веб-сайт МИД России, и его аккаунты в социальных сетях направлены прежде всего на информирование широкой общественности о событиях в мире дипломатии. Способы подачи информационных материалов разнообразны: различного рода тексты (выступления Министра иностранных дел С.В. Лаврова и других кадровых дипломатов), фотографии с официальных приемов, графики, видеофайлы выступлений, ответов на вопросы, интервью. Особенностью текстов являются гипертекстовые ссылки, через которые можно попасть на другие страницы сайта и увидеть связанные с предыдущим документы, другие интервью, выступления. Таким образом, можно говорить о *гипертекстуальности*, подразумеваемая под этим отдельные текстовые пространства, связанные между собой гиперссылками и формирующие единое текстовое поле.

Специфика общения дипломата как официального представителя или дипломатического ведомства с широкой общественностью подразумевает обратную связь, которая на официальном сайте МИД России реализуется при помощи функции *Обращение граждан*, дающая возможность через *Электронную приемную* задать вопрос, а в социальных сетях получить мгновенный ответ или задать вопрос, вступив в личную переписку с дипломатом. Таким образом, можно говорить о реализации принципа *интерактивности* [9], который в рамках дискурса цифровой дипломатии обозначает не просто обратную связь, но нехарактерную для дипломатического общения анонимность второго участника, его неравностатусность и удаленность в пространстве. Коммуникация в рамках дискурса в социальных сетях предполагает мгновенность восприятия и ответа, тогда как официальный сайт МИД выполняет больше информационную функцию, то есть характеризуется *квазисинхронностью*.

Таким образом, коммуникация в рамках дискурса цифровой дипломатии отличается гипертекстуальностью, интерактивностью, квазисинхронностью.

Список литературы:

1. Holmes M. The future of digital diplomacy // С. Bjola & M. Holmes (Eds.). Digital diplomacy: Theory and practice. – New York, NY: Routledge, 2015. – Pp. 199 – 206.

2. Olubukola S. Adesina. Foreign policy in an era of digital diplomacy // Adesina, Cogent Social Sciences. – 2017. – № 3: 1297175 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/23311886.2017.1297175>

3. Клушева Д.А. Дипломатический дискурс обсуждения российско-украинских отношений в пространстве цифровой дипломатии // Медиасреда. – 2019. – № 1. – С. 39 – 43. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diplomaticheskij-diskurs-o-obsuzhdeniya-rossiysko-ukrainskih-otnosheniy-v-prostranstve-tsifrovoy-diplomatii>

4. Manor I., & Segev C. America's selfie: How the US portrays itself on its social media accounts // C. Bjola & M. Holmes (Eds.). Digital diplomacy: Theory and practice. – New York, NY: Routledge, 2015. – Pp. 89 – 108.

5. Lewis D. Digital diplomacy. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gatewayhouse.in/digital-diplomacy-2>

6. Potter E.H. Cyber-diplomacy: Managing foreign policy in the twenty-first century. – Ontario: McGill-Queen's Press, 2002.

7. Цветкова Н.А. Публичная дипломатия как инструмент идеологической и политической экспансии США в мире, 1914-2014 гг.: Дис. ... д-ра ист. наук. – СПб., 2015. – 552 с.

8. Викулова Л.Г., Макарова И.В., Новиков Н.В. Институциональный дискурс цифровой дипломатии: новые коммуникативные практики // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. – Сер. 2, Языкозн. – 2016. – Т. 15. – №3. – С. 54 – 65.

9. Новиков Н.В. Коммуникативные стратегии цифровой дипломатии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2017. – 25 с.

10. Торшина К.А. Особенности дискурса цифровой дипломатии на современном этапе // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2019. – Том 4. – №3. – С.30 – 36.

11. Лукашевич Е.В. Тенденции развития языка дипломатии в медиаполитическом дискурсе // Вестник НГУ. – Серия: История, филология. – 2017. – Т. 16. – №6: Журналистика. – С. 91– 98.

Лепесбай Гүлім Сакенқызы,

қазақ тіл білімі кафедрасының докторанты,
әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: lepesbay2020@gmail.com

Смағұлова Гүлдархан Нұрғазықызы,

филол. ғылым. докт., қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры,
әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: smagulova.gn@gmail.com

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИСКУРС БҰЗЫЛУЫНЫҢ ПРАГМАЛИНГВИСТИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ БОЙЫНША ЖІКТЕУ

Түйіндеме. Бұл мақалада қарым-қатынасты зерттеудегі түрлі аспектілер мен жағдаяттық түрлері анықталады. Педагогикалық дискурс бұзылуы туралы түсінікті анықтауға және оларды жіктеуге арналған өлшемдер берілген. Қарым-қатынаспен байланысты барлық әлеуметтік-практикалық мәселелер өзекті және кез келген институционалды қарым-қатынас тілдік қатынасқа тәуелді. Демек дәл осы қарым-қатынас социумды ұйымдастырады және адамның өз мінез-құлқын басқа адамдардың іс-әрекеттері мен мінез-құлқымен сәйкестендіре отырып, онда өмір сүруге және дамуға мүмкіндік береді. Педагогикалық дискурстың ерекшелігі оның құрамдастарына хронотоп, типтік қатысушылар, құндылықтар, мақсат пен стратегиялар жа-

тады және ол белгілі бір модель бойынша құрылады. Дискурстың осы түрінің бұзылу түрлерін оның прагмалингвистикалық сипаттамалары бойынша сипаттай отырып, біз мақсаттар мен стратегияларды қарастырумен шектелдік. Себебі параметрлердің осы екі түрі бізге оның қалыпты жүрісіне кедергі келтіретін коммуникативтік оқиға ретінде сабақтың даму сценарийін қалыптастыруға әсер ететін айтарлықтай факторлармен ұсынылады. Ендігі жерде тілдік қарым-қатынастың типтері мен түрлері, мысалы, бұқаралық коммуникация, ресми қарым-қатынастағы сөз, бейресми қарым-қатынастағы сөз мәдениеті ғылыми-теориялық тұрғыдан зерттелуге тиісті аса маңызды мәселелердің бірі болып отыр

Түйінді сөздер: тілдік коммуникация, әлеуметтік институттар, институционалды қарым-қатынас, педагогикалық дискурс

Lebesby Gulim Sakenovna,

Doctoral student of the Department of Kazakh Linguistics,
al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Smagulova Guldarkhan Nurgazievna,

Doct. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Kazakh Linguistics,
al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Republic of Kazakhstan,

CLASSIFICATION OF VIOLATIONS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE BY PRAGMALINGUISTIC CHARACTERISTICS

Abstract. This article defines various aspects and situational forms of relationship research. Criteria for determining the concepts of violations of pedagogical discourse and their classification are given. All social and practical issues related to communication are relevant and all institutional relations depend on language communication. Therefore, it is this communication that organizes society and allows a person to live and develop in it, humiliating their behavior with the actions and behavior of others. The specificity of pedagogical discourse is that its components are the chronotope, typical participants, values, goals and strategies that are built on a specific model. Describing the types of violations of this type of discourse according to its pragmalistic characteristics, we limited ourselves to the consideration of goals and strategies. Since these two types of parameters are offered to us by significant factors that affect the formation of the scenario for the development of the lesson as a communicative event that hinders its normal course. Now one of the most important tasks of scientific and theoretical study is the types and types of language relations, for example, mass communication, speech in official relations, speech culture in informal relations.

Key words: language communication, social institutions, institutional communication, pedagogical discourse.

Тіл туралы ғылым және оның қарым-қатынастағы қолданысы әлемнің ғылыми бейнесінің негізін қалыптастыратын мазмұны көбінесе әдіснама мен философияның арақатынасында анықталатын адамға қатысты пәндердің шеңберіне кіреді. XX ғ. екінші жартысында тілдік қатынасты зерттеуге елеулі әсер еткен барлық бағыттар мен теорияларды санамалап шығу өте қиын. Олар: антропология, мәдениеттану, эстетика, этнография, семиотика, кибернетика, герменевтика, психологияның әртүрлі бағыттары (психоанализ, бихевиоризм, әлеуметтік және когнитивті психология), философия (аналитикалық философия, феноменология, прагматизм), әлеуметтану (әлеуметтік іс-әрекет теориясы, символдық интеракционизм, рөлдер

теориясы, когнитивті социология), логика (модалді, қарқынды социология) және т.б. Мүмкін сондықтан да болар, тілдік қатынасты зерттеудегі бағыттар мен әдістердің алуан түрлілігі ешқандай таңданыс тудырмайтын болған. Соңғы онжылдықта әртүрлі тәсілдер мен тұтас пәндердің өзара қатынасы мен өзара кірігуі анағұрлым айқын көріне бастаған.

Дәстүрлі түрде тілдік қарым-қатынасты зерттеуде өзіндік тарихы мен географиясы бар және жеке зерттеу тәжірибесін жасаушылар рөлінде орныққан бірқатар мектептерді бөліп көрсетуге болады. Жалпы дискурс пен тілдің прагматикасын зерттеудің негізгі тәсілдерінің ішінде келесілер аталыд. Олар: функционалдық тәсіл [Brown, Yule, 1983; Fasold, 1990; Падучева, 1985; Макаров, 1998], прагмалингвистикалық тәсіл [Караулов, 1987; Сусов, 1998], сөйлеу актілер теориясы [Austin, 1962; Searle, 1969, 1970; Колшанский, 1984; Кобозева, 1986; Богданов, 1990], диалогты лингвистикалық талдау [Carlson, 1983; Dascal, 1992; Хундснущер, 1998; Дементьев, 1996, 1999], дискурсты сыни талдау [van Dijk, 1983; Fairclough, 1989, 1992; Wodak, 1996], әлеуметтік лингвистика [Лабов, 1972; Эрвин-Трипп, 1973, 1974], дискурсты түсінудің және өңдеудің когнитивті және психолінгвистикалық модельдері [van Dijk, Kintch, 1983, Стернин, 2003] және т.б. Дискурстық талдаудың пәнаралық бағыт ретінде қалыптасуының алғышарттары болған кейбір мектептер дискурспен бірге дамып, дискурс теориясының құрамдас бөліктеріне айналған.

Институционалды дискурс қазіргі социумға қатысты бөлінетін институционалды қарым-қатынастың белгілі бір түрлерін қарастыратын отандық лингвистердің көптеген жұмыстарының аясында зерттеледі. Олардың арасында саяси [Желтухина, 1998; Шейгал, 2000; Иванова, 2003], педагогикалық [Милованова, 1998; Карасик, 1999; Коротева, 1999; Толочко, 1999], жарнамалық [Ильинова, 1998; Кочетова, 1999], діни [Карасик, 1999], медициналық [Бейлинсон, 2001] және институционалды дискурстың басқа да түрлері бойынша зерттеулерді бөліп көрсетуге болады.

Институционалды дискурсты (яғни қандай да бір әлеуметтік институт аясындағы қарым-қатынас) зерттеуге арналған осы диссертацияда рөлдік және тілдік мінез-құлқы ретіндегі педагогикалық қарым-қатынас ерекшелігі қарастырылады, дискурстың осы түрінің бұзылуының жіктемесін құру жүргізіледі, сондай-ақ олардың қазақ және орыс тілдерінде жүзеге асырылуы сипатталады.

Қарым-қатынас формаларының тиісті дамуынсыз тәрбие, білім беру, денсаулық сақтау, ғылым, өнер, саясат, идеология және т. б. сияқты адам қызметінің салаларының дамуы іс жүзінде мүмкін емес [1, 109 б.].

Т.Н. Астафуровтың пайымдауынша, қазір ғылыми парадигмалардың бүтін бір қатары үшін, қарым-қатынасқа қарағанда, маңызды зерттеу пәнін табу қиын [2, 135 б.].

Қарым-қатынас өзінің вербалды, бейвербалды, формалды, формалды емес формаларының барлық алуан түрлерінде және тұлғааралық, топаралық, мәдениетаралық, т.б. типтерінде адам қоғамының ерекшелігін айқын көрсетеді. Материалдық және идеологиялық қоғамдық қатынастармен сәйкес келмеген жағдайда, қарым-қатынас біріншісімен мазмұнды детерминацияға ұшырайды және әлеуметтік-мәдени тәжірибе, қоғамдық құндылықтар жүйесі, жеке тұлғаның өмір салты қоғамның басқа мүшелерімен бірлескен қызмет және өзара іс-қимыл процесінде қалыптасатындықтан екіншісінің қалыптасуы мен дамуына тікелей қатысады.

Дәл осы қарым-қатынас социумды ұйымдастырады және өз мінез-құлқын басқа адамдардың іс-әрекеттері және мінез-құлқтарымен салыстыра отырып адамға социумда өмір сүруге және дамуға мүмкіндік береді. «Қарым-қатынас болмысы арқылы қаралмайтын адам қызметінің саласы жоқ, тіпті қарым-қатынастың өзі де жанама белгілерімен белгілі бір психологиялық құрылыммен, белгілі бір коммуникативті-танымдық міндеттерді шешудің өзіндік стратегиясымен дербес қызметке айқындалады. Қарым-қатынаспен байланысты барлық әлеуметтік-практикалық мәселелер өзекті болып отыр» [3, 137 б.].

Соның негізінде білімнің түрлі салаларының ғалымдары өз ғылымының парадигмалары шеңберінде қарым-қатынас теориясының (оның құрылымы, функциялары және т. б.) көптеген мәселелерін зерттеді [Т.М. Андреева, Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов т.б.].

«Қарым-қатынас» тұжырымдамасының проблемалары басқаларына қарағанда философиялық, психологиялық, әлеуметтік, лингвистикалық, интерактивті, әлеуметтік-мәдени, мәдениаралық және тағы басқаларының әрқайсысының зерттеу пәнімен тығыз байланысты болып табылатын жекелеген ғылымдардың назарына түсуі заңды.

Қарым-қатынастың мәселелерін қарқынды зерттеу сипаттамасы көптеген тәсілдер мен көзқарастардың,

Қарым-қатынас мәселелерін зерттеудің қарқынды сипаты «қарым-қатынас» ұғымының анықтамалары бойынша отандық әдебиетте бірнеше ондаған, ал шетелдерде жүздеген зерттеушілер арасындағы көптеген тәсілдер, көзқарастар, көптеген даулар тудырды [4, 33 б.].

Философия, психология, әлеуметтану, лингвистика бойынша энциклопедиялық сөздіктерде семантикалық «қарым-қатынас» ұғымының доминанты ретінде адамдардың танымдық-еңбек қызметі процесінде тұлғааралық өзара іс-әрекеті мен өзара іс-қимылы ерекшеленеді [психологиялық сөздік, 1983; философиялық энциклопедиялық сөздік, 1989; әлеуметтану, 1996; лингвистикалық энциклопедиялық сөздік, 1991].

Қарым-қатынас ұғымының жиі кездестіні анықтамасы ретінде біз келесілерді айтамыз: қарым-қатынас – бұл ақпарат алмасу бойынша коммуникативтік қызмет, оның мақсаты – сұхбаттасушының мінез-құлқын өзгерту. Бұл қарым-қатынастың анықтамасын операциялық деп санауға болады, қарым-қатынастың басқа функцияларын (мысалы, әлеуметтік тәжірибені бір ұрпақтан екіншісіне беру функциясы) назарға ала отырып, оны қоғамның өмір сүруінің формасы ретінде анықтауға болады [5, 73 б.].

Адамзат қоғамының өмірі оның қызметінің барлық салаларында бейбітшілікті тану мен игіліктерді жасаудың ұжымдық тәжірибесінің негізі ретінде тілдік қарым-қатынас арқылы қамтамасыз етіледі. Жалпы, адамдардың тіл көмегімен қарым-қатынасы және коммуникация бар. Өзара іс-қимылға қатысушылар мен қарым-қатынастың дамуына байланысты қарым-қатынас бірнеше түрлерге бөлінеді. М.С. Каган, мысалы, қарым-қатынасқа қатысушылардың санынан ғана емес, сонымен қатар олардың жеке және әлеуметтік сипаттамаларынан шығып, қарым-қатынасты 4 түрге бөледі. Олар:

1) Шынайы субъектінің шынайы серіктеспен қарым-қатынасы.

Қарым-қатынастың осы түрі, оған нақты қатысушы субъектілер кім болса да, үш деңгейде қызмет етеді. Олар: материалдық-практикалық, рухани-практикалық және рухани-ақпараттық (теориялық).

2) Шынайы субъектінің субъектіге айналған объектімен қиялындағы серіктес ретіндегі қарым-қатынас.

Объектіге субъект қасиеттерінің берілуі құндылық болып табылатындықтан, адам құндылықты сақтаушымен оның шынайы субъектілермен қарым-қатынасына ұқсас қарым-қатынастар орната алады. Бірақ бұл құндылық иесі қарым-қатынастың бастамашысы бола алмайды. Бұл адамдардың жануарлармен қарым-қатынасында анық көрінеді. Мұндай қарым-қатынас екі түрде көрінеді.

Бір жағдайда біз жануарды адамның білім беру немесе танымдық іс-әрекетіндегі қарапайым объекті ретінде көреміз. Басқа жағдайларда біз жануарға өзімізге, субъектіге қарағандай қараймыз. Біз жануарларға адами қасиеттерді таңып, осылайша біз оларды субъектіге балап, адамға берілген жан тәрізді оларға да жан бергендей боламыз.

3) Шынайы субъектінің қиялындағы серіктесімен (квазисубъекті) қарым-қатынасы. (Бұл арада «квази» – жалған, өтірік, алдамшы дегенді білдіреді)

Егер қиялындағы серіктеспен қарым-қатынаста байланыс орнатылған объект шынайы болса, бірақ оның субъективті-коммуникативтік функциясы тек шынайы болып көрінген болса, онда бұл қарым-қатынас түрі екі түрде көрінбейді. Мұнда жалған серіктес тек субъектінің қиялында ғана өмір сүреді. (Мысалы, адамның Құдайға жалбарынуы).

4) Қиялдағы серіктестердің – көркем кейіпкерлердің қарым-қатынасы.

Қарым-қатынастың бұл түрі – өзара іс-қимылдың қатысушыларының барлығы ойдан шығарылған болып табылатын субъектілердің байланысы. Бұл тек көркем-бейнелі сипаттағы адамдардың қарым-қатынасының шынайы процестерін иллюзиялық (сағым) екі еселеу түрінде ғана орын алуы мүмкін [6, 47 б.].

Барлық серіктестердің нақты субъективті-коммуникативтік функциясы орындалатын қарым-қатынастың бірінші түрі, атап айтқанда, шынайы субъектінің шынайы серіктеспен қарым-қатынасының бір түрі – институционалды қарым-қатынас біздің жұмысымыз үшін күмәнсіз қызығушылық тудырып отыр.

Көптеген психологтар мен әлеуметтанушылардың пікірінше, қоғамдағы адамның мінез-құлқының басым бөлігі әлеуметтік нормалар мен әлеуметтік рөлдермен реттеледі [Золотнякова, 1976; Ночевник, 1985; Комаров, 1994; Харчева, 1997; Казарцева, 1998].

Әлеуметтанушылар мен социопсихологтар адамның қоғамдық мінез-құлқының әртүрлі формаларын рөлдер деп атайды, сол арқылы бұл сөздің әдеттегі түсінігін кеңейтеді. «Рөл – бұл іс-әрекеттер басқа адамдардың мінез-құлқына байланысты туындайды анық белгіленген үлгіден артық немесе кем өтіп жататын реакциялар мен топтың өз мүшелерінен күтетін іс-әрекеттердің (қимылдың) салыстырмалы түрдегі тұрақты және ішкі байланысты жүйесі».

Басқа зерттеушілер [Кон, 1969; Шибутани, 1969 және т. б.] рөл деп қандай да позицияны иеленушінің әрбірінен күтілетін қоғам мақұлдаған нормативтік мінез-құлық үлгісін көрсету функциясын түсінеді. Сондай-ақ, қоғам мен топтың күтетін мінез-құлық үлгісінің белгілі позицияны иеленушінің мінез-құлқымен қаншалықты сәйкес келетіні оған берілген әлеуметтік рөлдің орындалуына бағала беруші өлшемдер болып табылады. С.С. Фроловтан кейін, біз әлеуметтік рөлді белгілі бір мәртебеге ие адамнан күтілетін мінез-құлық ретінде қарастырамыз.

Әлеуметтік рөлді екі аспектіде қарастыру керек: рөлдік күтілу және рөлдік орындау. Осы екі аспектілер арасында ешқашан толық сәйкестік болмайды. Бірақ олардың әрқайсысы жеке тұлғаның мінез-құлқында үлкен маңызға ие. Біздің рөлдеріміз, ең алдымен, бізден басқалардың күтетін іс-әрекеттерімен анықталады. Бұл күтулер сол тұлғаның мәртебесімен байланысты. Егер біреу біздің күтуімізге сәйкес рөл атқармаса, онда ол қоғаммен белгілі бір қақтығысқа түседі. Мысалы, ата-ана баласына қамқорлық жасауы керек, жақын досы біздің туындаған қиын мәселелерімізге немқұрайлы қарамауы керек және т. б.

Статустық-рөлдік қарым-қатынас адам оның қоғамдағы жағдайына тән және сұхбаттаушымен қарым-қатынас сипатымен анықталатын нормаларды сақтауына деген үмітке негізделген. Қоғамның күтуі әлеуметтік рөлдің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Қандай да бір әлеуметтік жағдайда айналасындағылар индивидтен белгілі бір мінез-құлықты талап етуге құқығы бар және ол өзінің мінез-құлқында олардың үміттеріне сәйкес келуге міндетті. Кез келген рөл мінез-құлықтың таза үлгісі емес екенін атап өткен жөн. Рөлдік үміттер мен рөлдік мінез-құлық арасындағы басты байланыстырушы буын жеке тұлғаның сипаты болып табылады. Бұл нақты адамның мінез-құлқы таза схемаға сәйкес келмейді деген сөз. Бұл рөлдердің интерпретациясы және оларды түсіндіру тәсілінің тек өзіне тән бірегей өнімі болып табылады.

Әлеуметтік рөл адамның жынысы, жасы, отбасындағы жағдайы, кәсібі сияқты сипаттамаларымен байланысты болуы мүмкін. Рөл сондай-ақ жеке тұлға түсіп жататын жағдайларға байланысты болуы мүмкін (жолаушы, сатып алушы, емделуші және т.б. рөлдері).

Әдебиеттер тізімі:

1. Водак Р. Взаимосвязь «дискурс – общество»: когнитивный подход к критическому дискурсу-анализу. – Волгоград: Перемена, 1996. – 109 с.
2. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: the Universities // *Discourse and Society*. – 1993. – Vol. 4, No. 2. – P. 132 – 168.
3. Habermas J. *Toward A Rational Society*. – L., 1971. – 137 p.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М., 1974. – 246 с.
5. Васильева З.И., Ахаян Т.В., Казакина М.Г. Изучение личности школьника учителем. – Калинин, 1991. – 73 с.
6. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. // Волгоград: Перемена, – 1997. – 47 с.

Логонова Мария Валерьевна,
докторант PhD кафедры теоретической и прикладной лингвистики,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан,
e-mail: mariatjo@mail.ru

ОБРАЗНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «СТУДЕНТ» В НАРРАТИВНОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Аннотация. Рассматривается образная составляющая лингвокультурного типажа «студент» в нарративном измерении. Автор статьи отмечает, что процесс изменения образа студентов Казахстана очень ярко и глубоко представлен в студенческих повествованиях фактуального и фиктивного мира. Именно через нарративное представление можно выявить достаточно богатый набор образных характеристик студента, поскольку только в последовательности событий происходит реализация вербального и невербального поведения студента, складывается его речевой портрет, определяется окружение, под влиянием которого находится студент, вырисовывается внешний вид студента, который становится узнаваемым и типичным.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, концепт, образная составляющая, нарратив, событие.

Loginova Maria Valerievna,
Doctoral student of the Department
of Theoretical and Applied Linguistics,
Eurasian National University named after L.Gumilyov,
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

FIGURATIVE CHARACTERISTICS OF THE LINGUOCULTURAL TYPE «STUDENT» IN A NARRATIVE CONCEPTION

Abstract. It is considered the figurative component of the linguocultural character «student» in the narrative dimension. The author of the article notes that the process of changing the image of students in Kazakhstan is very vividly and deeply represented in the student narratives of the factual and fictitious world. It is possible to reveal sufficiently rich set of figurative characteristics of the student through the narrative representation, since only in the sequence of events the student's

verbal and non-verbal behaviour is realized, his speech portrait is formed, the environment with its influence is determined, the student's appearance is drawn and becomes recognizable and typical.

Key words: linguocultural type, concept, figurative component, narrative, event.

Антропоцентрическая установка современных лингвистических исследований сводится к одному из актуальных вопросов научного поиска – способу изучения «человека в языке и языка в человеке» [1]. В контексте данной постановки вопроса находится многоаспектная категория междисциплинарной области знания – лингвокультурный типаж (В.И. Карасик, О.А. Дмитриева И.А. Мурзинова, О.В. Лутовинова, Е.А. Ярмахова, В.М. Радван, А.А. Щербачева и др.) [2; 3; 4; 5]. В основе типажности как способа изучения языковой личности лежит тезис о том, что лингвокультурный типаж представляет собой концепт типизируемой личности, состоящий из трех компонентов: понятийного, образного, ценностного [3]. Моделирование определенного лингвокультурного типажа требует описания необходимых компонентов. Одним из важных измерений концепта является образная составляющая. В рамках данной статьи рассмотрены образные характеристики лингвокультурного типажа «студент» в нарративном представлении.

Нарративное осмысление образных характеристик типажа предполагает определение границ культурно-временного пространства, в контексте которого формируется студенческий образ. В процессе описания особенностей образного компонента лингвокультурного типажа «студент» сквозь призму студенческих нарративов мы руководствовались основными положениями теории поколений [6; 7], а также исторически обоснованными и принятыми обозначениями периодов: советский и постсоветский. В фокусе нашего исследования находятся нарративы о студенческой жизни представителей разных поколений. При описании образной составляющей типизируемой личности мы учитываем факторы, влияющие на формирование языковой личности студента, но не позиционируем их как поворотные или определяющие моменты в студенческой жизни любого поколения. В рамках теории поколений и временного деления рассмотрим образ студента советского периода в художественном нарративе А. Нуршаихова «Годы радости и любви» [8, с. 117-119].

Фрагмент художественного нарратива о студенческой жизни повествует о событии периода окончания летней сессии. Празднование летней сессии для студентов советского времени является традиционным мероприятием, при чем организация его имеет определенную форму («план», «сценарий»), а не выливается в «стихийную вечеринку». Экспозиция события содержит резюмирующую часть летней сессии: о переживаниях («слезы в три ручья») и положительном результате («Все обошлось. Все на третий курс перешли»). Празднование («сабантуй») развивается согласно запланированному сценарию: «первая часть сабантуя проходила под девизом: «Выпивать, закусывать, поднимать дух» и «Вторая часть должна была проходить под девизом: «Играть, петь, проявлять таланты»». В контексте современного времени девиз «Выпивать, закусывать и поднимать дух» предполагает более раскрепощенные действия («ночные клубы, тусовки и т.д.»). Намеренная конкретизация последовательности действий первой части события подчеркивает скромность, безбидность и внутреннюю культуру студентов советского периода: «Пьющих не так уж много нашлось в нашей группе. Каждый из них получил по стакану шампанского. Остальные поднимали дух с помощью лимонада. На закуску каждому по два бутерброда досталось. Всем хватило выпивки и закуски».

Развитие второй части мероприятия продолжает формировать образ студента прошлого столетия: по разворачивающимся действиям можно выявить и описать важные характеристики типажа. Рассмотрим по эпизодам:

1) проявление энтузиазма студентов раскрывает «Вторая часть должна была проходить под девизом: «Играть, петь, проявлять таланты»);

2) искренность и доверие одноклассников позволяет одной из главных героинь выйти первой и рассказать о своих поступках во время экзамена (*«Первой на круг, конечно, Сагинова вышла, Зайкуль. Вышла, чтобы покрасоваться. Талантов каких-либо за ней не числилось. Она и сама в этом созналась. – Что я хорошо умею, девочки, так это шпаргалку вытащить и по шпаргалке шпарить. При этом глаза у меня такие правдивые бывают, что даже сама я себе верю, не говоря уж о преподавателях»*);

3) демонстрация музыкальных и певческих способностей располагает героя Жомартбека (*«Он раскланялся на все стороны, сел на стул, взял домбру, но прежде чем запеть, обратился к публике с цветистой речью. <...> После этой песни трудно мне было выступить. Все, что загодя приготовил, казалось незначительным, недостойным»*);

4) проявление одновременно определенных качеств (стеснительность, скромность, серьезность), способностей (здоровое чувство юмора), увлечений (любовь к чтению, пению) и особенного отношения (душевность, чуткость, умение слушать) можно заметить во время выступления главного героя (Ербола): *«Ну, что же, вышел, тетрадь под мышкой держал. В тетради – чужая, книжная мудрость. Из каждой книги, которую я читал, что-нибудь выписывал. Глубокомыслие, красота слога великих людей всегда мне благоговение внушают <...>». Самым эмоциональным моментом для главного героя, от лица которого ведется повествование, является проявление огромного чувства к любимой девушке (Ментай), поэтому развязкой второй части мероприятия становится поцелуй и неловкость своего поведения: *«Кажется, надо мной смеялись, но я ничего не слышал и лиц не видел. <...>».**

Безусловно, описанные в романе студенты разные, но их объединяют такие черты, как внутренняя культура поведения, уважительное отношение (обращение *«агай»*), скромность, душевность, ответственность (подготовились ко второй части все), энтузиазм, любовь к чтению. Необходимо отметить, что студентов советского периода мотивировать для организации подобных мероприятий не нужно. Самостоятельная организация, искреннее желание и коллективный дух являются одним из релевантных признаков образной составляющей языковой личности «студента».

Следующий нарративный эпизод из жизни студента поколения Z связан с реализацией способностей, демонстрацией готовности, решимости и ответственности за свои идеи: *«<...> то есть блистала молодежь не только умом, но и здоровьем. Однако самая интересная часть олимпиады по традиции получилась во время представления бизнес-проектов <...> Самой инновационной оказалась идея студентов Каспийского университета. Они предложили создать настольную игру для повышения финансовой грамотности молодежи «Age of Bustness» («Эпоха бизнеса»). Готовясь к этой олимпиаде, мы усердно тренировались в разных направлениях: в спорте, в эрудиции, в общеобразовательных знаниях, - отметил капитан команды Данияр Серикканов. – но самым важным моментом для нас была презентация нашего инновационного проекта, благодаря которому мы одержали эту победу <...> На претворение своей идеи в жизнь студенты получили грант Фонда Первого Президента – Елбасы в размере одного миллиона тенге. Успехами развития своего проекта они будут делиться через социальные сети, а также по готовности игры проведут презентацию» [9].*

Развитие последовательности действия олимпиады определяет участников и победителей инновационных проектов. Капитан команды (студент Каспийского университета Данияр Серикканов) позиционирует себя как часть команды (мы, нас, нашего), поскольку «готовясь к этой олимпиаде», они не просто сдружились, но и подтянулись в «разных направлениях: в спорте, в эрудиции, в общеобразовательных знаниях». Сочетание «усердно тренировались» отражает систематический эпизод подготовки, в результате которой были определены: окружение (студенты-члены команды), отношение «усердно», объединяющий мотив – разработка инновационного бизнес-проекта. Само участие в подобной олимпиаде говорит об амбициоз-

ности, целеустремленности современных студентов. Семантическая наполняемость лексемы «бизнес-проект» подразумевает наличие теоретических знаний и практических навыков. Согласно определению, бизнес-проект – это программа действий по осуществлению конкретного коммерческого, хозяйственного замысла непременно с получением в результате прибыли [10]. Студенты, взявшиеся за разработку инновационного бизнес-проекта, – это, действительно, амбициозные, уверенные студенты, поэтому как они обозначают: «самым важным моментом для нас была презентация нашего инновационного проекта». Кульминационным моментом олимпиады становится победа идеи «настольной игры для повышения финансовой грамотности молодежи «Age of Bustness» («Эпоха бизнеса»)). Победа идеи студентов Каспийского университета предопределила дальнейшее развитие событий: участники продолжают работу над реализацией своего проекта (*«Успехами развития своего проекта они будут делиться через социальные сети, а также по готовности игры проведут презентацию»*), а значит, продолжится общение, дружба, развитие отношений, интересов, совместной деятельности.

Из нарративов о студенческой жизни можно выделить в качестве релевантного признака образных характеристик для студента поколения Y и X «деньги», «финансовую зависимость/независимость», «денежное поощрение».

В рассказе «Другое поколение» (описывается поколение Y) А. Олексюка [11, с. 58-59] проходят несколько сюжетных линий, в каждой из которых ярко представлены образная и ценностная составляющие лингвокультурного типажа «студент». Началом развития события на занятии становится сотовый телефон (*«сотку»*), точнее использование этого средства связи во время занятия. Роль мобильных телефонов в жизни человека неоспорима и даже невосполнима. А с развитием информационных технологий сотовые телефоны становятся одним из основных незаменимых коммуникационных средств реализации информационных систем. Телефоны в жизни студента поколений Y и Z настолько основательно закрепились, что в набор конститутивных признаков образной составляющей входят такие характеристики: *постоянное пользование телефоном; сидеть в социальных сетях; постоянно заглядывает в телефон; сидеть в смартфонах при разговорах со взрослыми, при общении с друзьями; типичный студент не расстаётся со своим телефоном и наушниками; 24/7 в гаджетах (когда кушает и во время учебы) постоянная проверка мобильного телефона на наличие уведомлений и писем; зависать в телефоне, зависимость от социальных сетей* (из опроса информантов).

Популярным выражением становится *«сидеть в сотке»* и *«зависать в телефоне»*. Сочетание «сидеть в сотке», согласно дефиниции лексемы «сидеть» / «сидеть в», определяет физическое состояние субъекта в его неподвижности и указывает на пространство, внутри которого находится человек. Метафоричность этого выражения выводит за пределы прямого значения и намерения говорящего определить возможные границы стиля и образа жизни типичного студента. Оценочное отношение проявляется в выражении *«зависать в телефоне»*. Использование компьютерного жаргона *«зависать»* указывает на промежуток времени: *«долго сидеть за компьютером (в чате, Интернете и т.д.)»* [12]. В той же словарной статье можно прочесть второе значение лексемы *«зависать»*: *нарк. состояние суженого сознания с потерей чувства времени и застревании в притоне или компании». В состоянии телефонной зависимости студенты заключают себя сами. Следовательно, и отрицательная оценка этому состоянию «зависать» / «застревать»; «24/7 в гаджетах».*

В первой сюжетной линии «телефон» (или как обозначает автор *«эта напасть»*) становится мотивом развития второй линии сюжета – «музыкальные предпочтения». Эпизод, происходящий на занятии, определяет противостояние разных поколений. Музыкальные взгляды не совпадают и более, вызывают негативное мнение спорящих сторон (студентов и педагога): с позиции педагога – это *«Это вредно для здоровья: «пониженные коленные рефлексы,*

скверный аппетит, угнетенное состояние духа»; по мнению студентов, «Все равно – старье! То, что он поет, сейчас не актуально». Воспоминания отвлекают от запланированного хода занятия, но тематика начавшегося спора рождает совершенно другую линию сюжета, в котором предстает наивный образ учителя поколения X и предприимчивый образ современного студента поколения Y: «– Ты что-то хотел спросить? / – Да, у меня на DVD есть редкие записи Высоцкого, его концертное интервью. Хотите посмотреть? / – Спасибо, очень интересно. / – Двести тенге...». Кульминационный момент заключен в денежном выражении и многоточии. Право на развязку, а возможно, развитие события следующего сюжета автор оставляет за читателем. Но образ, который формируется в сознании читателя, влияет на его ценностные ориентиры: все стоит денег и за все надо платить.

Среди студенческих нарративов следует выделить те, которые вне зависимости от времени и социокультурного пространства стали классикой. Это события, сюжеты которых получают свою реализацию благодаря находчивости студентов, их энтузиазму, сообразительности, отчаянности и надежде. Например, случай на экзамене: «На экзамене студент взял билет и сразу же положил обратно, при этом лицо его перекопилось от ужаса. Профессор удивлённо: – Почему ты положил билет обратно? / – Профессор, это был 13-ый билет, а я верю в приметы. / – Всё это бред, – сказал профессор и начал искать 13-ый билет. / Студент ответил билет на «пять» и довольный вышел. / В коридоре его окружили и спрашивают: – Ты чё, всё знал? / – Да нет, только 13-ый билет.

Демонстрация оригинального (удавшегося) способа сдачи экзамена носит комический характер, поскольку студенту удалось воплотить идею приметы в 13 число. Надеюсь, что преподаватель не согласится с таким мнением (что так и происходит), студент начинает действовать согласно своему сценарию: «– Всё это бред, – сказал профессор и начал искать 13-ый билет. Студент ответил билет на «пять» и довольный вышел». Напряженный момент создают сокурсники, которые были удивлены полученной оценке и поражены ответом студента, так как единственный выученный билет был под номером 13.

Рассматривая нарративы о студенческой жизни разных периодов (советский и постсоветский) в срезе теории поколений (X, Y, Z), можно составить общую картину образной составляющей рассматриваемого концепта. Процесс изменения образа студентов Казахстана очень ярко и глубоко представлен в студенческих повествованиях фактуального и фиктивного мира. Именно через нарративное измерение можно выявить достаточно богатый набор образных характеристик студента, поскольку только в последовательности событий происходит реализация вербального и невербального поведения студента, складывается его речевой портрет, определяется окружение, под влиянием которого находится студент, вырисовывается внешний вид студента, который становится узнаваемым и типичным.

Список литературы:

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Наука, 2001. – 254 с.
2. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажии». – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5 – 25.
3. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставропольского отд. РАЛК / Под ред. проф. Т.Н. Манаенко. – Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2007. – Вып. 5. – С. 86 – 89.
4. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажии России и Франции XIX века: дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007. – 338 с.
5. Мурзинова И.А. Лингвокультурный типаж «британская королева»: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2009. – 193 с.
6. Мангейм К. Проблема поколений // Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции / Пер. с нем. Е.Я. Додина; Отв. ред. Л.В. Скворцов. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 8 – 63.

7. Теория поколений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/science/x-y-z-teorii-pokoleniy-v-rossii> [02.05.2018].
8. Нуршаихов А. Годы радости и любви: Авториз. Пер. с каз. – Алма-Ата: Жазушы, 1973. – 424 с.
9. В Казахстане появится настольная игра для повышения финансовой грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://liter.kz/906-v-kazahstane-poyavitsya-nastolnaya-igra-dlya-povysheniya-finansovoy-gramotnosti/> [02.05.2019].
10. Словарь бизнес-терминов. Академия. Ру. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=172&wordid=1261867> [02.12.2018].
11. Олексюк А. Четыре рассказа // Нива. – 2009. – № 1. – С. 48 – 49.
12. Мостичкий И. Универсальный дополнительный практический толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/mostitskiy/index.htm> [02.10.2018]

Маймакова Алмагуль Дильдиновна,

канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: amaimakova@mail.ru

Жумагулова Бакитгуль Сакеновна,

докт. филол. наук, проф. кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: bakitgul@inbox.ru

ПОНЯТИЕ МОРФЕМЫ И ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ 2-ОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ

Аннотация. Традиция, идущая от И.А. Бодуэна де Куртенэ, рассматривает морфему в единстве формы и содержания, т.е. как минимальный линейно выделяемый значимый элемент языка. Однако данное определение морфемы не обеспечивает действительного единообразия в ее толковании.

В настоящей статье представлен обзор различных толкований термина «морфема» в работах представителей советского языкознания 2-ой половины XX в. Основные расхождения в трактовке морфемы связаны с асимметрией в структуре плана содержания и плана выражения морфемы как языковой единицы.

Ключевые слова: морфема, единица языка, минимальная значимая часть слова, значение, семантика, двусторонняя единица, морф.

Maimakova Almagul Dildinova,

Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

Zhumagulova Bakitgul Sakenova,

Dr. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

CONCEPT OF MORPHEME AND ITS INTERPRETATION IN LINGUISTICS OF THE 2ND HALF OF THE XX CENTURY

Abstract. The tradition going from I.A. Baudouin de Courtenay considers morpheme in the unity of form and content, i.e. as the minimum linearly highlighted significant element of the language. However, this definition does not provide the valid morpheme uniformity in the interpretation/explanation.

In this paper we review the different interpretations of the term “morpheme” in the works of representatives of Soviet linguistics of the 2nd half of the XX century. The main divergences in the handling of the morpheme are associated with asymmetry in the structure plan of content and expression plan of the morpheme as a linguistic unit.

Key words: morpheme, linguistic unit, the minimum significant part of the word, meaning, semantics, two-sided identity, morph.

Издание статьи осуществлено в рамках научного проекта AP05130793 «Компетентностно-коммуникативная модель языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальных образовательных условиях Казахстана» (Протокол заседания Национального научного совета РК по приоритетному направлению «Научные основы «Мәңгілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)» №1 от 17 января 2018 г.).

Морфема – одно из самых неясных понятий во всей лингвистической литературе.

Ян Босак

Одной из первостепенных задач языкознания является изучение семантической системы языка, ее функционирования. Полное описание семантической системы необходимо не только из теоретических, но и из практических соображений. Однако охватить язык как объект исследования во всей его целостности, во всем многообразии его проявлений не в состоянии даже вся наука о языке. Поэтому наиболее перспективным методом на пути целостного исследования языковой семантики является выделение из языкового целого определенных «кусочков», фрагментов, «микросистем» с целью их детального и всестороннего анализа. Наименее изученными до настоящего времени остаются значения минимальных двусторонних единиц языка - морфем.

В языкознание понятие и термин «морфема» были введены в 80-х годах XIX века И.А. Бодуэном де Куртенэ как обобщение понятий корень и аффикс. «Термин «морфема», – писал он, – является родовым, объединяющим для частных, видовых понятий вроде корня, приставки, суффикса, окончания и т.п. Считать подобный термин лишним – это то же самое, что считать лишним объединяющий термин «дерево» и довольствоваться частными названиями «дуб», «береза», «ель», «ива» и т.д.» [1, с. 290-291].

Бодуэн де Куртенэ способность обладать семантикой считал основным свойством морфемы. Он подчеркивал: «Против деления речи на предложения, предложений на слова, слов на морфологические единицы немного, пожалуй, можно сказать. Ибо это все более подробное деление опирается постоянно на одну и ту же основу, исходит постоянно из того же самого принципа: здесь везде играют роль значения, элемент морфологически-семасиологический. Но на морфологической единице, или ... морфеме, это деление кончается» [2, с. 182]. Остальные свойства морфемы опираются на значение, связаны с ним.

В трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ наметилось и определение морфемы как минимальной значимой части слова. Это свойство отмечено и в вышеприведенном высказывании. В другом месте ученый писал: «Морфема – дальше не делимый, дальше не разложимый элемент языкового мышления» [1, с. 290].

Таким образом, по И.А. Бодуэну де Куртенэ, морфема является двусторонней единицей (имеет значение и фонетическую форму) и функционирует в составе слова.

В бодуэновском определении морфемы подчеркиваются три ее важнейших особенности: двусторонность, минимальность, синтаксическая несамостоятельность.

Подобное понимание морфемы в лингвистике сохранилось и в дальнейшем. Вместе с тем в истории языкознания определение морфемы, переосмысляясь, получая новые интерпретации, претерпело существенные изменения.

Для нашего исследования представляет интерес такой этап развития советской лингвистической науки, как 60-90-е гг. XX ст., характеризующийся некоторыми особенностями в рассмотрении проблем, связанных с морфемой и с полемикой вокруг этого понятия.

Следует сразу подчеркнуть, что в толковании термина «морфема» между учеными рассматриваемого периода наблюдаются существенные расхождения. Эти разногласия касаются многих сторон данного понятия. См. об этом: [3; 4; 5; 6].

Каковы были основные источники расхождений в трактовке морфемы у лингвистов? Как полагает И.Ф. Вардуль, наиболее значительных источников разногласий во мнениях ученых три [7, с. 3-5]. Но мы бы отметили из этих трех только два источника расхождений, характерных для языковедов указанного периода. На наш взгляд, второй источник разногласий, по И.Ф. Вардулю, - критерий отождествления морфем - в языкознании однозначен: в одну морфему объединяются морфы, а) тождественные по значению, б) тождественные по выражению, и - при неполной тождественности по а) или/и б) - находящиеся в отношении дополнительной дистрибуции.

Итак, первый источник расхождений в трактовке морфемы, который отмечает И.Ф. Вардуль, - это отношение морфемы к слову. Согласно концепции, опирающейся на бодуэновское понимание морфемы, морфема и слово иерархически зависимы друг от друга: слово состоит из морфем, морфемы входят в состав слова и функционируют лишь в составе слова. Поскольку морфема - (наименьшая значимая) часть слова, то слово не может быть равно своей части. Отсюда следует исключение понятия одноморфемного слова. Согласно другой концепции, определяющей морфему как минимальный значимый элемент языка, слово, неделимое на морфемы, признается одноморфемным.

Следующий источник разногласий - это отношение к принципу иерархической сегментности языковых единиц. Не вызывает ни у кого сомнений членимость такой единицы языка, как слово. Но в отношении морфемы мнения ученых разделяются. С одной стороны, характерно признание сегментности морфемы в той же мере, что и сегментность слова. С другой - допущение существования наряду с сегментными супraseгментных морфем и морфем-операций [8, с. 140-143; 9, с. 139-140].

Как нам думается, возможно, что большая часть расхождений в понимании термина «морфема» связана с отсутствием взаимооднозначного соответствия между стороной содержания и стороной выражения морфемы. Иными словами, противоречия вызываются особенностями, которые присущи морфеме как двусторонней единице языка и которые способствовали появлению идеи асимметричного дуализма языкового знака. Обычно знак и значение не покрывают полностью друг друга, так как «если бы знаки были неподвижны и каждый из них выполнял только одну функцию, язык стал бы простым собранием этикеток». Знак «стремится обладать иными функциями, нежели его собственная», а значение «стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак. Они асимметричны» [10, с. 85, 90].

В отношении морфемы, как известно, впервые мысль об асимметрии в структуре плана содержания и плана выражения языковой единицы была высказана в концепциях В. Скалички и Л. Новака.

Как указывают Н.Д. Арутюнова и Т.В. Булыгина, в условиях названной асимметрии с необходимостью встает вопрос о соотношении формы и функции морфемы [11, с. 235]. При

этом надо иметь в виду, что минимальность морфемы как знака обосновывается дальнейшей нечленимостью ее формы. Признак неделимости формы заключен, по мнению вышеназванных ученых, в самом термине «морфема» (т.е. элемент формы), он содержится в определении морфемы, предложенном пражскими структуралистами, следовавшими бодуэновской традиции, а также в блумфилдовском определении морфемы.

Однако заметим, что нечленимость формы морфемы не всегда свидетельствует об элементарности ее содержания. Н.Д. Арутюнова, принимая за инвариант минимальную единицу формы, выделила пять «основных типов синтагматических отношений между элементами этих двух планов»: 1. «Отношение 1:1, т.е. одной единице содержания соответствует один элемент выражения, одна морфема». Теб - я, дв - ух, тр- емя, - я, - ух, - емя выражают только падежные значения. 2. «Отношение 2 (и более):1, т.е. нескольким элементам содержания соответствует одна неделимая единица выражения». Отц - ов, дет - ей. 3. «Отношение 1:2 (и более), т.е. одной единице содержания соответствует несколько единиц выражения; ср. англ. have looked». 4. «Смешанные отношения, когда один элемент содержания выражен самостоятельной морфемой и в то же время имеет совместную манифестацию с другой единицей содержания; ср. нем. Buch - Bücher». 5. «Отношение 0:1, т.е. элемент выражения не соотнесен с элементом содержания; ср. лис-а и лис-иц-а» [5, с. 75].

Ученый отмечает, что «смещение в структуре плана содержания относительно плана выражения и, соответственно, наоборот происходит в результате автономности, независимости друг от друга синтагматических отношений, существующих между элементами этих 2 планов или стратумов» [5, с. 76-77].

Пять параметров упомянутого смещения, установленного Н.Д. Арутюновой, можно рассматривать как наиболее подробную классификацию расхождений между элементами двух планов (содержания и выражения). Ср. И.Г. Милославский, утверждая, что «типы отношений между означаемым и означающим не варьируются в зависимости от того, является ли означающее словом, корневой или аффиксальной морфемой», устанавливает три типа отношений, которые соответствуют первым трем типам «смещения стратумов» в интерпретации Н.Д. Арутюновой [12, с. 6-7]. Думается, что со временем и к такой подробнейшей классификации соотношений между единицами плана содержания и единицами плана выражения, которую мы наблюдаем у Н.Д. Арутюновой, могут быть сделаны некоторые поправки и уточнения в процессе исследования того или иного конкретного языка.

Анализ асимметрии в строении знака по мере изучения проблемы минимальной значимой единицы языка в различных лингвистических направлениях привел Н.Д. Арутюнову и Т.В. Булыгину к мысли о необходимости использования в грамматическом анализе двух единиц, одна из которых - монема - «соответствует содержательной функции, каким-либо способом выражаемой в языке», другая - формант - «минимальная форма, имеющая какое-либо грамматическое значение». А термин «морфема» они оставляют для обозначения «любой» двусторонней единицы, рассматриваемой безотносительно к ее формальным и функциональным особенностям» [11, с. 255].

Такая трактовка морфемы последовательно ведет к отказу от ограничений на форму морфемы, в том числе к отказу от обязательной сегментности морфемы. Морфема, подчеркивает Т.В. Булыгина, «минимальный знак вне зависимости от того, какой сущности плана выражения (фонеме, просодеме, дифференциальному признаку, «нулю», или черте «аранжировки») соответствует его означающее» [13, с. 130-131].

Конечно, отрицать такие сущности, о которых говорит Т.В. Булыгина, нельзя. Однако при рассмотрении системных свойств единиц языка предпочтительнее использовать термин «морфема» в том значении, которое позволяет ограничить морфему как языковую единицу от других единиц.

В советской лингвистике 2-ой половины XX в. имеются также попытки совместить сегментность морфемы с распространением статуса морфемы за пределы сегментных объектов. В этом отношении представляет собой интерес точка зрения Ю.С. Маслова. Так, Ю.С. Маслов считает, что морфема «есть минимальный языковой знак, т.е. такая единица языка, в которой за определенным экспонентом (означающим), манифестированным так или иначе с помощью звуковой материи, общественно закреплено определенное содержание (означаемое) и которая неделима на какие-либо более простые единицы, обладающие тем же качеством» [9, с. 5]. Заметим, что в данной трактовке морфемы

1. Не содержится указания на отношение морфемы к слову. В этом понимании термин «морфема» охватывает и части слов, и целые слова.

2. Не конкретизируется характер содержания морфемы, не уточняется, что морфема обязательно должна обладать значением в обычном смысле. Отсюда включение в состав морфем и «чисто служебных аффиксов, несущих “парадигматическую информацию” (показателей формальных разрядов спряжения и т.п.) или выполняющих “связочную функцию” (“соединительных морфем” Трубецкого)» [14, с. 195].

3. Не делается акцента на том, что морфема должна быть сегментной, т.е. должна быть представлена в речи в виде отрезка звучания. Это обстоятельство позволило Ю.С. Маслову наряду с сегментными выделить супraseгментные морфемы. По мнению ученого, супraseгментная морфема всегда реализуется одновременно с какой-то другой морфемой или другими морфемами, ее форма как бы «накладывается сверху» на формы других морфем. Супraseгментные морфемы, связанные с отдельным словом, Ю.С. Маслов называет супрафиксами или симульфиксами. К ним он относит 1) функционально нагруженные чередования фонем, 2) значащие изменения места ударения, 3) слогового акцента (тона), а также 4) изменения в аранжировке морфем в составе слова. К супraseгментным морфемам, «обслуживающим» синтаксические единицы - предложение и словосочетание,- Ю.С. Маслов причисляет интонацию предложения и порядок слов.

Своеобразным типом морфем ученый считает морфемы-повторы, так называемую редупликацию, т.е. «разного рода повторы тех или иных отрезков в рамках слов и даже повторы целых словоформ» [8, с. 174, 176].

Позднее (в 1987 году) Ю.С. Маслов объединит супraseгментные морфемы и морфемы-повторы в одно понятие «морфемы-операции». Последние он определит как «операции, производимые над сегментными морфемами (или их сочетаниями) с целью выразить то или иное грамматическое значение» [9, с. 139-140].

Следует заметить, что с этим трудно согласиться. Словесное ударение, слоговой акцент (тон), интонация, порядок следования языковой единицы – это не особые единицы, а дифференциальные признаки или совокупность признаков соответствующих единиц языка. Расширение определения морфемы за счет супraseгментных морфем способствует неопределенности данного понятия: в нем стираются границы между морфемой-единицей языка - как носителем признаков и самими признаками как таковыми, что различает (и объединяет) языковые единицы.

При редупликации информацию, кодируемую этим приемом, несет не сама операция удвоения, а тот комплекс, который получается в итоге (Ср. *синий-синий* несет информацию не о двух признаках «синий», а об одном «очень синий»).

Думается, нет оснований рассматривать редупликацию как особую «морфему-повтор», как операцию, имеющую означаемое.

Мы считаем необходимым остановиться еще на одной точке зрения - точке зрения Е.С. Кубряковой. Вместо традиционного определения морфемы как минимальной двусторонней единицы языка ученый предлагает трактовку морфемы, в которой обязательно должны найти отражение следующие три теоретических положения:

1. Морфема – «элементарная, простейшая, но не единственная единица описания на морфологическом уровне; она представляет собой минимальную и предельную единицу морфологического уровня»;

2. Морфема – «единица знаковая, имеющая отношение к передаче разных типов лингвистического значения»;

3. Морфема – «единица двусторонняя, и поэтому для ее характеристики оказывается равно важным как учет ее формы, так и учет ее значения» [15, с. 11]. Введение этих трех теоретических положений обуславливается необходимостью подчеркнуть следующие обстоятельства:

1. «Выбор только морфемы в качестве единицы морфологического уровня не позволяет разграничивать словообразовательные и словоизменительные формы» [16, с. 123].

2. Морфема может передавать разные типы лингвистического значения: лексическое, остаточное, как это продемонстрировал А.И. Смирницкий, дифференциальное, как это показал В. Коатс, структурное, как это отмечали представители Пражской лингвистической школы. Признание данного обстоятельства имеет большое значение для вычленения морфем.

3. В контексте соотношения формы и содержания морфемы важна конкретная соотнесенность определенного формального выражения морфов, реализующих морфему, с выполняемыми ими функциями. Это обстоятельство приобретает важность в связи с проблемой установления критериев отождествления морфов одной морфемы.

Как полагает Е.С. Кубрякова, морфемы являются результатом сознательной абстракции и вычленяются только в ходе лингвистического анализа. Слово же, по ее мнению, дается в непосредственном опыте человека, оно вычленяется легче, чем морфема [15, с. 12]. Ср. [17, с. 182].

Позднее ученый, пересмотрев свои взгляды на психолингвистическую реальность морфемы, выскажет мнение, что «способы хранения знаний в голове говорящих, соответственно и способы извлечения языковых данных могут простираются не только на слово, но и на морфему» [18, с. 173]. Несомненная членимость слова на минимальные, далее неделимые значимые отрезки речи, связь таких отрезков с передачей определенного значения, использование подобных частей в качестве строительного материала для образования новых слов и новых форм слов - все это говорит о том, что слово, рассматриваемое как основная единица речевой деятельности, не является предельной значащей единицей в актах речевого общения.

Е.С. Кубрякова осознает необходимость экспериментального подхода к изучению статуса морфемы в речевой деятельности. При этом она подчеркивает, что решение данной проблемы не может быть итогом отдельного рассмотрения морфемы как таковой, а может быть получено только в ходе рассмотрения и решения большого круга проблем, связанных со спецификой осуществления морфологических процессов в речевой деятельности [18, с. 174].

Несомненно также, что такие эксперименты должны осуществляться на основе теоретического осмысления имеющихся данных о морфеме и морфологических процессах. Естественно поэтому, что Е.С. Кубрякова подвергает пересмотру само понятие морфемы. Если ранее она считала целесообразным вместо целостного определения морфемы рассматривать только три необходимые теоретические предпосылки в трактовке морфемы (см. выше), то теперь Е.С. Кубрякова предлагает полное определение морфемы. По ее мнению, «морфемой может считаться фонологическая последовательность, повторяющаяся с определенным содержанием и локализованная в определенном месте морфологических структур, четко выделяемая, существующая в виде непрерывной материальной сегментной формы и явно ассоциирующаяся с дискретным, хотя, возможно, и сложным, “квантом” значения» [18, с. 171].

Заметим, что данное определение накладывает на понятие морфемы следующие ограничения: 1) от морфемы требуется, чтобы она была повторяемой, т.е. встречалась бы в нескольких разных комбинациях с другими морфемами, и притом с тем же значением; 2) морфема

должна быть непрерывной, т.е. фонетически целостной; 3) от морфемы требуется, чтобы она имела материально выраженную форму; 4) морфема должна обладать свойством линейной выделимости, т.е. морфема должна представлять собой цепочку последовательно расположенных фонем. В этом случае не учитываются супraseгментные морфемы; 5) от морфемы требуется, чтобы она обязательно имела значение, т.е. указывала на нечто вне языка.

Итак, морфема в понимании Е.С. Кубряковой - это двусторонняя единица языка. Однако следует заметить, что в указанной интерпретации значимая единица языка - морфема - определяется безотносительно к рамкам слова.

Таким образом, приведенный обзор различных толкований термина морфема показывает, что в лингвистике 2-ой половины XX ст. морфема определяется более или менее единообразно как минимальная значимая единица языка. Однако в трактовке морфемы между учеными наблюдаются существенные расхождения. Основные из них связаны с асимметрией в структуре плана содержания и плана выражения морфемы как языковой единицы.

Наличие различных интерпретаций морфемы в лингвистической литературе свидетельствует о том, что каждой из них соответствует свой ряд фактов. Следовательно, какие именно языковые явления называть морфемой, а какие - иначе, есть вопрос договоренности.

Понятие морфемы, как и большинство содержательных лингвистических понятий, отличается двойственностью, проистекающей из необходимости употреблять общее название для обозначения 1) родового понятия морфемы и 2) абстрактного инварианта, реализующегося в речи в виде конкретных вариантов - морфов.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что учение о морфеме актуально и сегодня, оно составляет фундаментальную основу для современных изысканий ученых-лингвистов, продолжающих традиции И.А. Бодуэна де Куртенэ.

Список литературы:

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.2. – 391 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.1. – 384 с.
3. Маслов Ю.С. О некоторых расхождениях в понимании термина «морфема» // Уч. записки ЛГУ. Серия филол. наук. – Л., 1961. – № 301. – Вып.60. – С. 140–152.
4. Тихонов А.Н. Морфема как значимая часть слова // Филологические науки. – 1971. – №6. – С. 39–52.
5. Арутюнова Н.Д. О значимых единицах языка // Исследования по общей теории грамматики. – М.: Наука, 1968. – С. 5–116.
6. Арутюнова Н.Д. О минимальной единице грамматической системы // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М.: Наука, 1969. – С. 27–45.
7. Вардуль И.Ф. От редактора // Морфема и проблемы типологии. – М.: Наука, 1991. – С. 3–5.
8. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1975. – 327 с.
9. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
10. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, 1965. – Ч.2. – С. 85–90.
11. Арутюнова Н.Д., Булыгина Т.В. Основная единица морфологического анализа // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М.: Наука, 1972. – С. 233–256.
12. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1980. – 296 с.
13. Булыгина Т.В. Проблемы теории морфологических моделей. – М.: Наука, 1977. – 287 с.
14. Маслов Ю.С. О морфеме // Актуальные проблемы русского словообразования: Материалы республиканской научной конференции (12-15 сентября 1972 г.). – Ч.2. – Самарканд, 1972. – С. 195–196.

15. Кубрякова Е.С. Основы морфологического анализа (на материале германских языков). – М.: Наука, 1974. – 319 с.
16. Гухман М.М. Грамматическая категория и структура парадигм // Исследования по общей теории грамматики. – М.: Наука, 1968. – С. 162 – 165.
17. Кубрякова Е.С. Об основных единицах лингвистического анализа и предмете морфологии // Морфологическая структура слова в языках различных типов. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, ЛО, 1963. – С. 179 – 182.
18. Кубрякова Е.С. Понятие морфемы в современных исследованиях за рубежом // Морфема и проблемы типологии. – М.: Наука, 1991. – С. 150 – 176.

Масимов Олимбек Масимович,
соискатель кафедры общего языкознания и
сравнительной типологии, Таджикский государственный
педагогический университет им. С. Айни,
г. Душанбе, Республика Таджикистан,
e-mail: Olim.mas@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКСЕМЫ «ДОМ/ЖИЛИЩЕ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлено лексико-семантическое поле «дом/жилище». Рассматривается каждая лексема в отдельности, сходства и различия, а также то, как толковалась и толкуется каждая из лексем. Составленное семантическое поле «дом/жилище» в русском языке не значительно, но разнятся в количестве выявленных лексем. Причем количественное преобладание лексем со значением «жилище» в русском языке происходит в основном за счет богатого синонимического ряда.

Применение компонентного анализа для исследования значений служит одним из эффективных средств выявления тех отдельных сторон значения, которые наиболее полно выражают его сущность, отличая ее от сущности других значений.

Ключевые слова: лексема, лексико-семантическое поле, русский литературный язык.

Masimov Olimbek Masimovich,
Applicant of the Department
of General Linguistics and Comparative Typology,
Tajik State Pedagogical University named after S. Aini,
Dushanbe, Republic of Tajikistan

VALUE OF THE LEXEMA “HOUSE/HOUSING” IN RUSSIAN

Abstract. The article considers the lexico-semantic field “home/housing”. Each token is considered separately, the similarities and differences, as well as how each of the tokens are interpreted and interpreted. Compiled by the joint venture “home/housing” in the Russian language is not significant, but they differ in the number of identified lexemes. Moreover, the quantitative predominance of tokens with the meaning dwelling in the Russian language occurs mainly due to the rich synonymic series.

The use of component analysis for the study of values is one of the effective means of identifying those individual sides of a value that most fully express its essence, distinguishing it from the essence of other values.

Key words: lexeme, lexical-semantic field, Russian literary language.

В данной статье представлены лексические единицы со значением 'жилище' на материале лексикографических источников русского языка, что составляет основу для проведения сопоставительного исследования лексико-семантических полей разноструктурных языков – русского и таджикского. Для того чтобы полностью описать лексико-семантическое поле и лексические единицы, входящие в него, необходимо рассмотреть каждую лексему в отдельности, определить сходства и различия в обоих языках, а также то, как толковалась и толкуется каждая из лексем.

Первая лексическая единица из лексико-семантического поля - это *дом*. Как выяснилось, данная лексема присутствует во многих известных толковых словарях. Определение данной лексемы можно найти в толковом словаре С.И. Ожегова, где дается следующее определение: «**ДОМ**, -а (-у), мн. -а, -ов, м. 1. Жилое (или для учреждения) здание. Дом-новостройка. 2. Свое жильё, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дойти до дому. Выйти из дому. 3. Место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования [1, с. 380].

Следующей лексемой в лексико-семантическом поле является *жилище*. *Жилище* в толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой характеризуется следующим образом: «**ЖИЛИЩЕ**, -а, ср. Помещение, в котором живут, можно жить. Благоустройство жилищ. Право на жилище.

Лексема **ЖИЛЬЁ**, -я, ср. 1. Обитаемое место, где живут люди. Вдали от человеческого жилья. 2. То же, что жилище (разг.). Тесное ж. Отделать чердак под ж. Строить ж. (жилые дома) [2, с. 454].

Практически такое же определение слову *жильё* дается в словаре современного русского литературного языка Д.Н. Ушакова, а также в словаре Т.Ф. Ефремовой.

Еще одной лексической единицей, входящей в лексико-семантическое поле «дом», является *квартира*. В «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова можно найти следующую характеристику лексемы: «**КВАРТИРА**, -ы, ж. 1. Жилое помещение в доме, имеющее отдельный вход, обычно с кухней, передней. Благоустроенная к. К. из трех комнат. Однокомнатная к. 2. Помещение, снимаемое у кого-н. для жилья. Найти временную квартиру. Жить на квартире. Съехать с квартиры. 3. Место временного расположения войск, а также вообще временного расположения членов какого-н. отряда, рабочей группы. На зимних квартирах. Главная квартира (устар.) - в действующей армии: штаб главнокомандующего или командующего, а также орган управления войсками [2, с. 612].

Следующая лексема в лексико-семантическом поле **ОБИТАЛИЩЕ**. -а, ср. (устар.). Жилище, место, где кто-нибудь живет, пребывает. *Четыре длинные узкие бойницы с решеткой прорезывали стену, все уменьшаясь, и слабо освещали это печальное обиталище.* (А. Дюма. Королева Марго) [1, с. 985]. В своем недоступном **обиталище** они жили беспечно и безнаказанно. (А. Шклярский. Томек в стране фараонов) *Тот взял его за руку, завел в свое жалкое обиталище и показал жену и дочь, охваченных болезнью.* (Л. Спенс. Легенды и рыцарские предания Бретани)

БАРАК, -а, м. Здание легкой постройки, предназначенное для временного жилья. II прил. барачный, -ая, -ое [1, с. 52]. Дом барачного типа.

БАШНЯ, -и, род. мн. -шен, ж. В толковом словаре дается следующее понятие: 1. Высокое и узкое архитектурное сооружение. Кремлевские башни. Телевизионная башня. Водонапорная башня. Башня маяка. 2. Высокий и узкий многоэтажный дом. Шестнадцатиэтажная башня. Дом-башня. Фразеологизм: Жить в башне из слоновой кости (жить, уединиться) (книжное) - о художнике, ученом: в отрешенности от жизни, в мире чистого искусства, науки [1, с. 64].

Следующая лексема **БУДКА**, -и, ж. Берём значение из толкового словаря Т. Ф. Ефремовой 1. Небольшая постройка или строение служебного назначения (для сторожа, часово-

го, контролера). Будка путевого обходчика. Проходная будка. 2. Небольшое помещение для специальных назначений. Суфлерская будка. Трансформаторная будка. Будка киномеханика. *На том берегу стоял единственный светящийся домик-будка* [3, с. 44].

Лексема **ГОСТИНИЦА**, -ы, ж. Дом для временного проживания приезжающих, а также туристов с одноместными или неодноместными номерами, в котором их также обслуживают. Остановиться на ночь в гостинице. Забронировать номер в гостинице. Гостиничный комплекс. Гостиничное хозяйство имеется в виду дом гостиничного типа (с расположенными жилыми помещениями по такому же типу как в гостинице) [1, с. 79]. *Она жила в гостинице в Брендингхэме.* (Т. Драйзер. Трилогия желания. Стоик) *Совсем вылетело из головы, что я решил переждать в гостинице дня два и не появляться дома до начала каникул.* (Д. Сэлинджер. Над пропастью во ржи) *В гостинице он распаковал перед Пельреном свой чемодан; из недр чемодана явились на свет те малозначительные предметы, которые сближают инспекторов с остальной частью человечества: несколько безвкусных сорочек, несессер с туалетными принадлежностями, фотография тощей женщины (инспектор приколол ее к стене).*(А. Сент-Экзюпери. Ночной полет)

Лексему *дача* тоже можно отнести к лексико семантической группе «дом/жилище». В словаре С.И. Ожегова ей даётся такое толкование: **ДАЧА**, -и, ж. 1. Дом за городом, который обычно для летнего отдыха. Снять или поехать на дачу. 2. Загородный округ, где находятся такие же дома, где они сдаются для жилья. Жить на даче. Дачный сезон [1, с. 330]. *На даче жила его жена, Наталья Борисовна, и младший сын, Гриша.* (И.А. Бунин. На даче) *Маруся прошлым летом жила у нас на даче кухаркой и целый месяц скрывала в кухне и кормила моим хлебом большевика, которого скрывала.* (И.А. Бунин. Окаянные дни) *Бревенчатая дача моя была не совсем достроена, - неконопаченные стены, неструганные полы, печи без заслонок, мебели почти никакой.* (И.А. Бунин. Тёмные аллеи)

ДВОРЕЦ, -рца, м. 1. Большое и великолепное здание, обычно выделяющееся своей богатой архитектурой. 2. Это здание для пребывания монарха, его семьи. Летний дом Петра Первого. 3. Большое здание общественного назначения. Дворец искусств. Дворец спорта. Дворец бракосочетаний. *Владыка ночи в сопровождении стражи вошёл во дворец доложить эмиру, что казнь свершилась.* (С. Айни «Рабы») [4, с. 28]. *На берегу чудесного голубого озера, среди зелёных кудрявых деревьев, стоял старинный белый мраморный дворец, с огромными комнатами.* (Г.Х. Андерсен, Сказки (сборник) *Дом размером 25 г 12 м имел большие внутренние помещения и, судя по всему, был дворцом правителя.* (В.Б. Миронов, Древняя Греция)

ИЗБА, (-ы, вин. избу, мн. избы, изб, избам, ж.) Деревянный крестьянский дом. Не красна изба углами, а красна пирогами (посл.). Изба-читальня (культурно-просветительный пункт в деревне до начала 70-х гг.). Избушка на курьих ножках (в сказках: домик бабы-яги) [1, с. 532]. *Жил старик со своею старухой у самого синего моря, тридцать лет и три года. Жили они в ветхой избушке.* (А.С. Пушкин. Сказка о золотой рыбке) *Тихон Ильич засыпал ему (жеребцу) свежего овса, - вчерашний он только перерыл, переслюнявил, - и, широко шагая, утопая в жиже и навозе, пошел в избу.* (И.А. Бунин. Деревня) *Напевая, смело подошел Егор к двери, дернул за скобку - и остановился на пороге своей крохотной, чуть светлой избы, с огромной комнатой.* (И.А. Бунин. Весёлый двор)

КЕЛЬЯ, (-и, род. мн. -лий, ж.) 1. Отдельная комната для монаха или монахини в монастыре. Монашеская к. 2. перен. Уединенное и скромное помещение, комната (устар.). – *Где келья караван-баши хивинских купцов Мухаммеда Карим-бая эшик агабаши?* (С. Айни. Рабы) [4, с. 56]. *Рядом лепилась убогая келья - жилище отшельника, исполнявшего при часовне обязанности священнослужителя.* (В. Скотт. Квентин Дорвард) *В церкви обычно имелась келья, предназначенная для ищущих убежища.* (В. Гюго. Собор Парижской Богоматери). *Домик, в котором находилась келья старца, деревянный, одноэтажный, с галереей пред входом, был тоже обсажен цветами.* (Ф. Достоевский. Братья Карамазовы)

КОТТЕДЖ [тэ], -а, м. Небольшой жилой дом с удобствами в пригороде, в поселке. *Но до тех пор, пока они не вернулись в уютный теплый коттедж мистера Карнеги, о деле никто и не заикнулся.* (Н. Хилл. Думай и богатеи) *Экипаж остановился у дверей маленького коттеджа, где жила его жена, и быстро вошел в полутемную прихожую.* (Т. Драйзер. Трилогия желания. Финансист)

КЛОПОВНИК, -а, м. 1. Место в жилом помещении, где множество клопов, также называют само помещение (разг.). Не квартира, а клоповник. *Это был клоповник, из тех, где каждая комната представляет собой воплощённое убожество (в том, что обстановка одинаково обшарпана во всех номерах, у меня сомнений не было), а каждая кровать издаёт страшный скрип.* (Э. Сигал. Сценарий счастья) *Хотя он был очень крепкого телосложения, но такое долгое пребывание в сыром клоповнике, крохотной комнате, совершенно разрушило его здоровье.* (И.И. Панаев. Литературные воспоминания)

Следующая лексема, которую тоже можно встретить в толковых словарях русского языка - это **ОБЩЕЖИТИЕ**, -я, ср. 1. Предназначеное для жилья помещение, предоставляемое предприятием, учебным заведением для проживания рабочих этого предприятия, учащихся. Рабочее общежитие. Студенческое общежитие. Семейное общежитие. (с отдельными комнатами для каждой семьи) 2. Общественный быт, обиход. Нормы общежития. Общежитский быт. Общежитейские интересы. Общежитейские заботы (обыденные, каждодневные) [1, с. 593]. *Привёз молодую жену в гарнизон, где у него была крохотная комнатка в офицерском общежитии.* *Парни, с которыми я делил комнату на протяжении прошлого года, договорились с комендантом общежития, и меня выселили в комнату первокурсников.* (В.Г. Кольчев. Армия спасения)

Сюда можно отнести просторечное **общага**. Также в словаре Т.Ф. Ефремовой можно встретить слово **Бурса**, которое является синонимом **Общежития**: название **Бурса** в Средние века означало, собственно, общую кассу какого-либо союза или учреждения, например монастыря, братства и т. п. Затем его стали применять преимущественно к кассе общежития учащихся и к самому помещению общежития. Такие общежития под названием **бурс** возникли сперва во Франции, где большей частью на средства благотворителей (впоследствии и за плату) студентам университетов предоставлялась общая квартира с полным содержанием. Причем студенты должны были строго соблюдать все предписанные правила и порядки. В случае, если кто-нибудь не выполнял данные инструкции, то его сразу же изгоняли из заведения. Такие типы структур существовали во Франции в конце XIX века.

В России под именем бурсы известно было прежде всего специальное общежитие при Киевско-братском училище (впоследствии Киевская духовная академия). Оно возникло в первой половине XVII века при Петре Могиле.

От Киевской духовной академии название бурсы перешло на все общежития при духовных учебных заведениях. Состояние бурс в 1-ой половине позапрошлого столетия было крайне жалкое: неопрятность и запущенность помещений, злоупотребления при снабжении бурсаков пищей и одеждой, жестокость в обращении с ними, страдания, разжигание розни между бурсаками и мн. др. — все это придавало бурсам отрицательный образ. Картина нравов бурсы ярко описана в русской литературной классике (Н.Г. Помяловский, Н.В. Гоголь, Д.Н. Мамин-Сибиряк и др.). Ср.: *Особенно занимали его горы, «милые зелёные горы», которые так мастерски изображены в разных его рассказах и которые он наблюдал, изучал с самого детства из окон родительского дома, а позднее — непосредственно среди них, когда из бурсы приезжал на каникулы летом. Тяжела была жизнь учеников казённокоштных в стенах бурсы, но жизнь своекоштных по квартирам — ещё хуже.* (Д.Н. Мамин-Сибиряк) В наше время термин «бурса» широко используется в ироническом смысле (только в молодёжном сленге) к средним специальным учреждениям, а также к профессионально-техническим лицам [3, с. 322].

ПАЛАТКА, -и, ж. 1. Временное помещение из натянутой на остов ткани, плотного материала. Туристская палатка. Поставить палатку (установить) [1, с. 326]. *Затем я принялся за другую работу — начал устраивать для себя из парусов и нарезанных жердей небольшую палатку, в которой я жил. Перенеся в эту палатку все мои припасы и то, что следовало предохранить от сырости, я собрал в ней и прочие пожитки.* (Д. Дефо. Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо)

Таким образом, описание лексико-семантического поля «дом/жилище» в русском языке позволяет сделать вывод, что представленные 17 лексем имеют одну архисему ‘жилье’ и ряд дифференциальных сем. Данный материал можно использовать для проведения сопоставительного исследования с целью выявления сходств и различий лексико-семантических полей разноструктурных языков.

Список литературы:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2003. – 946 с.
2. Толковый словарь русского языка: в 3 т. – Т. 1. А-М / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: Вече, Мир книги. – 704 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-639.htm#efremova>
4. Айни С. Рабы. – Душанбе: Ирфон, 1970. – 459 с.

Мирзоева Лейла Юрьевна,
докт. филол. наук, профессор кафедры
Языкового образования,
Университет имени Сулеймана Демиреля,
Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: mirzoeva@list.ru

ИРОНИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОЛОФРАСТИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ (НА ПРИМЕРЕ НЕОЛОГИЗМА *НЕПОЛЖИВЫЙ*)

Аннотация. В статье рассматривается функционирование голофрастического новообразования *неполживый* и некоторых его производных в текстах, представленных в Интернет-пространстве; при этом выявляется его оценочный потенциал со сдвигом в сторону негативных оценок, а также интертекстуальный характер лексической единицы, употребление которой влечет за собой цепь оценочных ассоциаций.

Ключевые слова: голофразис, интертекстуальность, оценочность, негативная оценка, Интернет-пространство, внутренняя форма, экспрессивность.

Mirzoyeva Leila,
Dr. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Language Education,
Suleyman Demirel University,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article deals with the holophrastic word *nepolzhiy* and some of its derivatives in texts presented in the Internet network; the material used here shows evaluative potential of that

word together with a shift towards negative emotions, as well as the intertextual specifics of this lexical unit. As it is demonstrated in the article, the use of it entails a chain of negative associations.

Key words: holophrasis, intertextuality, emotiveness, negative emotions, Internet network, internal form, expressivity.

Как указывает М. Эпштейн, «словарь интернета - самая новая и быстро развивающаяся лексическая зона языка. Именно по этой причине здесь больше всего варваризмов (иноязычных заимствований), калек (буквально переведенных иностранных слов), а также лексических пробелов» [1].

К числу тех явлений, которые свидетельствуют о том, что в Интернет-коммуникации реализуются не просто новые тенденции в образовании слов и понятий, но и новые типы ассоциативных связей, относятся так называемые *интертекстемы*. Данный термин предложен Н.А. Николиной и, на наш взгляд, отражает многостороннюю природу данных новообразований: с одной стороны, в термине отражена специфика данных производных слов (окказиональный либо потенциальный характер), с другой же – в нем отмечена связь, устанавливаемая между прецедентным текстом (либо просто сочетанием слов), на базе которых возник термин, и целым рядом новых текстов: «Маркерами интертекста могут служить не столько морфемы, сколько производные слова, образованные по определенным моделям. В современной художественной речи в этой функции все чаще выступают новообразования (как окказиональные, так и потенциальные). Такие новообразования, которые устанавливают межтекстовые связи, можно назвать интертекстемами» [2, с. 493]. В этом случае уместным представляется также акцент на понятии «внутренняя форма», которая, по Е.В. Огольцевой, «образует промежуточное звено между языком и мышлением, представляя собой способ обозначения предметов реального мира. Она отражает, с одной стороны, способ их видения (проявление духовное), с другой стороны, связана со средствами материального воплощения, т. е. с внешней (языковой) формой» [3, с. 2].

Данные понятия могут быть инструментами для анализа целого ряда новых слов; они помогают интерпретировать модели, образованные при помощи голофразиса; как указывает Н.А. Николина, подобное словотворчество «обусловлено поисками обозначения реалий и явлений, тесно связанных в сознании говорящих, а также понятий, не имеющих целостной номинации. Процесс слияния словосочетания или предложения в этом случае, как правило, остается незавершенным, различна и степень узуальности отмеченных образований» [4, с.173].

В настоящей работе мы рассмотрим голофрастическое новообразование *неполживый*, являющееся весьма частотным в сети Интернет (так, поисковая система Google свидетельствует о наличии более 102000 контекстов, содержащих данное слово). Происхождение слова очевидно; известен и автор устойчивого словосочетания, послужившего основой для его образования, ср. свидетельство в livejournal Ю. Дворкина: *Неполживость*, определенная в качестве явления поведения, и производное от него прилагательное *неполживый* оказались сравнительно молодыми словами. Возможно, это утверждение прозвучит нелепо для филологов, но именно к такому выводу я пришел. Я изучил достаточное количество источников в интернете и не нашел ни одного более или менее релевантного упоминания этого слова в указанном контексте до 12 февраля 1974 года, когда А.И. Солженицын опубликовал свое эссе «Жить не по лжи» [5].

В настоящее время частотность употребления данного голофрастического образования позволяет также выразить с его помощью самый широкий спектр оценок – от положительной до резко негативной, ср.: название паблика в социальной сети VK – *Вселенная Неполживых Баек* <https://vk.com/vestnicnationalresistance> [6]; *Президентским указом 2018-й год был наречён годом Александра Солженицына - одного из главных мифологизаторов и очерни-*

телей советской истории. Вскоре пройдут официальные празднества по этому поводу, а в центре Москвы на Тверской будет открыт памятник «неполживому» писателю и жертве «кровавого Совка». В связи с этим Андрей Рудой вышел в народ и расспросил прохожих в центре Нижнего Новгорода об их взглядах относительно Солженицына [7]; Многие, думаю, привыкли к тому, что деятели культуры обычно или неполживцы, или либералы. Между тем, один из лучших русскоязычных гитаристов в данной статье демонстрирует понимание того, как классовая структура общества проявляется в конкретных моментах жизни музыканта.

В большинстве случаев, как мы видим, имеет место негативная оценка и ироническое употребление данной лексической единицы. В приводимых ниже текстовых фрагментах ирония актуализируется не только за счет голофрастического новообразования, но и за счет контекстуального окружения: *Ещё один неполживый ... Ах, какой честный и нелживый паблик* [8].

В ряде случаев повтор данной лексической единицы подчеркивает необычность ее структуры и способствует нагнетанию оценки (в данном случае – резко негативной): *Солженицын, еще один **неполживый** интеллигент в своей **неполживой** интеллигентской рефлексии в цифрах, изобличающих кровавый режим, ссылаясь на такого же **неполживого** интеллигента профессора Курганова, бывшего колчаковского офицера, прощенного советской властью, во время войны сотрудничавшего с немцами, работавшего добровольно в ведомстве Геббельса, бывшего власовца, после поражения Германии переехавшего в США.*

*Правда, это очень **неполживо** и интеллигентно? В борьбе за правду, против собственной страны, во имя ее светлого будущего, ссылаться на цифры, данные человеком, чье место в последнем круге дантовского ада.*

Пособник нациста сокрушается о жертвах, предатель учит патриотизму, интеллигент из блокадного Ленинграда тащит скарб со столовым серебром и заботится о создании материальной базы посредством трудоустройства в немецкий штаб, ученый, профессор статистики, делающий подсчеты о 100 миллионах недосчитанных в стране, где никогда, по его же утверждению, не проводились сколько-нибудь адекватные переписи населения. На глазок определяли, не иначе.

*Вот такой тандем **неполживых** радетелей за землю русскую: два предателя, оправдывающих свое предательство кровавым режимом, но при этом претендующие на звание величайших интеллигентов и патриотов. Как ни странно звучит, но из троицы Солженицын - Курганов - Геббельс, последний - наиболее **неполживый**. Ему хватило совести самоубиться, не предав рейх и свои убеждения* [9].

Таким образом, помимо роли формальной скрепы, данное голофрастическое новообразование служит средством формирования оценочного плана данного фрагмента текста, а также актуализирует словообразовательный потенциал (налицо производные – наречие *неполживо* и существительное *неполживость*) и широкие семантические и прагматические связи (*неполживый интеллигент, неполживый радетель, наиболее неполживый*). Важно подчеркнуть, что обретение категориальных признаков (например, превосходной степени) уже свидетельствует о том, что новообразование переходит из явления экспрессивной речи в факт языковой системы. Ср. также расширение его семантических связей в таких контекстах, как, например: **НЕПОЛЖИВЫЙ КОНСАЛТИНГ ИЛИ ШПИОНАЖ В ЗАКОНЕ?**[10]; близкое к оксюмору сочетание **неполживый трус**: Александр Солженицын: *Неполживый контрреволюционер НЕПОЛЖИВЫЙ ТРУС. Недаром говорят, что война раскрывает истинную сущность человека. В октябре 1941 Солженицына призвали на фронт. Умирать за страну, которую он ненавидит, Александр, конечно же, не хотел, поэтому всеми силами старался уйти с передовой...*[11]; а также реализацию оценочного потенциала данного слова в синтагматической цепи (*неполживый портал/неполживые СМИ* – в обоих случаях новообразование служит целям актуализации иронии и акцентирует внимание не на отсутствии лжи, а,

напротив, на ее наличии, становясь не просто оценочно амбивалентным, но в определенной мере энантиосемичным): *Ньюсмейкер недели в регионе – Эстония. Неполживый портал Гостелерадио выдал новость под названием «Рийгикогу принял резолюцию с осуждением российской интерпретации истории», настоящее название – «Об исторической памяти и фальсификации истории».*

*Впрочем, вспомнилось отчего-то, как главред **неполживого** Postimees на русском языке Олеся Лагашина допрашивала в эфире программы «На острие» главреда Sputnik Эстония Елену Черышеву... [12].*

Следует также отметить то, что понятие *неполживость* превратилось в Интернет-мем, что тесно связано с существованием персонажей, бытующих только в сети Интернет (таков, в частности, образ Л.Н. Щаранского). И в данном случае *неполживость* также используется в качестве иронического переосмысления словесных штампов, используемых представителями либерального направления в политике.

В целом, нами было рассмотрено 87 случаев употребления голофрастического новообразования *неполживый* и его производных *неполживо*, *неполживость*. Лишь в 6 из них отмечается позитивная оценка, передаваемая данной лексической единицей; в остальных случаях она служит целям выражения иронии или сарказма. По нашему мнению, как внутренняя форма слова, так и голофрастис как способ его образования служат важнейшими основаниями для актуализации оценочного (в данном случае – отрицательно оценочного) значения. Помимо этого, налицо интертекстуальный характер данной лексической единицы, за которой тянется целый шлейф оценочных ассоциаций, что и предопределяет ее способность к актуализации аксиологического компонента значения.

Список литературы:

1. Проективный лексикон Михаила Эпштейна. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emory.edu/INT_nELNET/dar32.html.
2. Николина Н.А. Новообразования-интертекстемы в современной художественной речи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – № 2 (2). – С. 493–495.
3. Огольцева Е.В. Внутренняя форма отсубстантивного имени прилагательного как проявление диалектического единства языка и мышления // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Материалы XIX международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения В.И. Кодухова. Ответственный редактор А.В. Пузырёв. – 2019. – С. 37–39.
4. Николина Н.А. Активные процессы в сфере сложения в современном русском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Лингвистика. – 2013. – № 6(2). – С. 171–173.
5. Дворкин Ю. Неполживость как черта поведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yurydvorkin.livejournal.com/6686.html>
6. Вселенная Неполживых Баек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/vestnicnationalresistance>
7. Кто такой Александр Солженицын? Неполживый вопрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=J8z8uQjO9Ok>
8. Еще один неполживый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.reddit.com/r/RussianFairPolitics/comments/g2nuac/>
9. На кого ссылался Солженицын? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ddavidyan.livejournal.com/tag/>
10. Неполживый консалтинг или шпионаж в законе? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russian.kiev.ua/nepolzhivyy-konsalting-ili-shpionazh-v-zakone>
11. Александр Солженицын: неполживый контрреволюционер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smolpravda.ru/2020/02/aleksandr-solzhenicyn-nepolzhivyy-kon/>
12. Середенко С. Политкорректор: «войны памяти» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lv.baltnews.com/Russia_West/20200222/1023706434/Politkorrektor-voyny-pamyati.html

Орлова Светлана Леонидовна,
канд. филол. наук, доцент, заведующий
кафедрой русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт
(филиала) Оренбургского государственного университета,
г. Орск, Россия,
e-mail: julia-65@bk.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СУБПОЛЯ «ОСОБЕННОСТИ ВНЕШНЕГО ВИДА ЧЕЛОВЕКА»: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена описанию семантической структуры субполя «Особенности внешнего вида человека». Именно это идеографическое объединение отмечено яркой метафоричностью и экспрессивностью, чем обуславливается интерес к его изучению. В работе представлены фразеосемантические объединения, составляющие данное субполе, фразеологизмы в составе объединений разделены на семантические группы и подгруппы, в составе групп отмечены оппозиции, организующие фразеологию, что позволяет более четко представить систему устойчивых образных выражений, используемых для описания внешнего облика человека.

Ключевые слова: фразеологизм, семантика, идиома, парадигматические отношения, фразеосемантическое поле, фразеосемантическое объединение, антропоцентрическая направленность.

Orlova Svetlana Leonidovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Orenburg State University, Branch in Orsk,
Russia

THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE SUBFIELD “FEATURES OF HUMAN APPEARANCE”: THE SEMANTIC FEATURES

Abstract. The article is devoted to the description of the semantic structure of the subfield “Features of human appearance”. It is ideographic unification marked by vivid metaphors and expressiveness than is caused by the desire to learn. The paper presents the phraseosemantic associations that make up this subfield, phraseological units within the associations are divided into semantic groups and subgroups, in the groups the oppositions organizing phraseology are noted, which allows to more clearly present the system of stable figurative expressions used to describe the appearance of a person.

Key words: phraseologism, semantics, idiom, paradigmatic relations, phraseosemantic field, phraseosemantic association, anthropocentric orientation.

Актуальность идеографического описания лексики и фразеологии обусловлена тем, что именно идеографический аспект является основой методики изучения языка как иностранного. Рассматриваемое в настоящей статье фразеологическое субполе как часть антропоцентрической фразеологии составляет ядро фразеологической системы русского языка.

В русистике активно ведется разработка идеографических классификаций в разных аспектах: в функционально-номинативном в трудах В.Н. Телия [1; 2], Т.Г. Никитиной [3], Р.И. Яранцева [4], в функционально-семантическом - Л.А. Лебедевой [5]; более традиционным является структурно-семантически подход [6]. Представленная в работе классификация позволяет описать семантическую структуру рассматриваемого фразеологического объединения.

С этой точки зрения субполе «особенности внешнего вида человека» является частью фразеосемантического поля «Человек как живое существо» и в свою очередь включает ряд фразеосемантических объединений. Рассмотрим их состав.

Фразеосемантическое объединение «Особенности телосложения человека». Приведем примеры: *дюжий рост* – о человеке высокого роста; *как доска* – очень худой, тощий; *тициановская женщина* – женщина с пышными формами.

Фразеологизмы в составе данной группы образуют оппозиции по нескольким признакам. Прежде всего, это характеристика роста человека. В оппозицию «высокий – низкий» входят, например, следующие единицы: *вымахать с версту, пожарная каланча, дядя Степа, верста коломенская, дядя достань воробушка – от горшка два вершка, ростом не вышел, от земли не видать*. Полноту фигуры характеризуют оппозиции «толстый – худой»: *поперек себя шире, щеки из-за спины видать, в дверь не проходит – живой призрак, как доска, худой как жердь, в чем душа держится, спичка спичкой*. Характеристика физической силы заложена в оппозиции «крепкий, сильный – слабый, хилый»: *атлетическое телосложение, в хорошей форме, косая сажень в плечах, здоров как бык – еле ноги таскает, ноги не держат, плевком перешибить можно, в чем только душа держится*.

Группа «Описание шеи» включает ряд фразеологизмов, характеризующих длину и толщину шеи, которые вступают в оппозицию «длинная тонкая – короткая широкая»: *бычья шея* (короткая широкая), *лебединая/гусиная шея* (длинная тонкая), *нет шеи* (короткая шея). Фразема «гусиная шея» является многозначной: означает не только «длинная тонкая шея», но и «шея, покрытая гусиной кожей, неровная, с сыпью».

Ряд фразеологизмов характеризует отдельные части тела человека, как то: «Описание груди» – *высокая грудь, грудь колесом, куриная грудь*; «Описание живота» – *пивной животик, солидное брюшко, трудовая мозоль*, «Описание талии» – *осиная талия, талия в рюмочку*.

Фразеосемантическая группа «Описание ног» объединяет единицы, отражающие описание формы и длины ног. Оппозиция «длинные – короткие»: *журавлиные ноги, от ушей/от шеи растут, одни ноги – ног нет*; оппозиция «некрасивые – красивые» включает только фразеологизмы со значением «некрасивые»: *ноги колесом* (кривые), *ноги иксом* (кривые, от колен расходящиеся в разные стороны), *ноги как спички* (худые). Образных выражений для описания красивых ног в словарях не зафиксировано.

Большинство фразеологизмов данного объединения свободно сочетаются с названиями лиц разного пола и возраста. Однако ряд единиц обладают гендерной окрашенностью и ограничены в сочетаемости с названиями лиц определенного пола: о женщине – *драная кошка, тициановская женщина*; о мужчине - *косая сажень в плечах, дядя Степа, дядя достань воробушка, метр с кепкой*.

Фразеосемантическое объединение «Характеристика черт лица». Например: *кувшинное рыло* (прост.) – о безобразном, вытянутом вниз лице, *лицо (личико) с кулачок* – о мелких чертах лица.

Характеристика лица подразумевает описание следующих его особенностей. Прежде всего, это описание цвета лица в оппозиции «румяное-бледное»: *как маков цвет, кровь с молоком – ни кровинки в лице не осталось, бледен как полотно, бледен как смерть, бледен как мел, лица нет*. Выделенные нами перечисленные ниже группы характеризуют отдельные части лица. Фразеологизмы, описывающие форму носа достаточно разнообразны: *бе-*

касиный нос (длинный тонкий), *мясистый нос* (толстый), *нос картошкой* (широкий, толстый книзу), *нос пипкой/пуговкой* (маленький курносый), *орлиный нос* (тонкий, с горбинкой), *утиный нос/нос уткой* (напоминающий формой клюв утки), *греческий нос* (ровный, высокий).

Следующая группа фразеологизмов «Описание рта» характеризует размер рта и форму губ. Оппозиция «большой рот – маленький рот» представлена только одной единицей «*рот до ушей*», не имеющей антонимов. Более подробно представлена в русской фразеологии форма губ: *губы бантиком* (пухлые, округлые, с четко очерченной линией верхней губы), *губы сердечком* (кокетливо или жеманно сложенные, подобранные губы).

Во фразеосемантическую группу «Описание бровей» входят фразеологизмы, характеризующие густоту, форму и цвет бровей: *соболиные брови* (густые широкие темные, с слегка приподнятыми краями), *пудровые брови* (особая техника татуажа бровей), *брови домиком* (классической треугольной формы), *брови вразлет* (длинные, с приподнятыми краями), *брови ниточкой* (тонкие), *цыганские брови* (густые широкие брови черного цвета).

Нами выделен только один фразеологизм со значением «описание ресниц» – *кукольные ресницы* (длинные, загнутые вверх).

Фразеосемантическая группа, включающая фразеологизмы со значением «Описание глаз» включает несколько подгрупп.

Ряд фразеологизмов характеризует размер и форму глаз: *бараньи глаза* (крупные выпуклые), *глаза на выкате*, *рачьи глаза* (выпуклые), *лисьи глаза* (миндалевидные раскосые), *кошачьи глаза* (с приподнятыми уголками). Отдельную подгруппу составляют фразеологизмы, характеризующие не только форму, но и выразительность глаз: *пороссячи глазки* (маленькие глуповатые), *волосьи глаза* (большие выпуклые маловыразительные). Цвет глаз также чаще сочетается с характеристикой их выразительности: *ангельские глаза/взгляд* (голубые, с выражением невинности), *глубокие глаза/взгляд* (темные выразительные), *оловянные глаза/взгляд* (бесцветные невыразительные).

Для описания лба используется только два фразеологизма, составляющие оппозицию на основе признаков размер и форма лба: *сократовский лоб* (широкий большой выпуклый) – *лба нет* (узкий низкий плоский).

В группу «Описание щек» входят фразеологизмы, характеризующие полноту и цвет, что отражается в оппозиции «полные румяные – худые бледные»: *щеки как маков цвет*, *щеки как у хомяка*, *щеки из-за спины видны*, *глаз из-за щек не видно* – *щеки впалые*, *щек нет*.

Фразеосемантическое объединение «Описание волос». Устойчивые сочетания, входящие в данное фразеосемантическое объединение, разделяются на следующие группы. Характеристика цвета волос в оппозиции «темные – светлые»: *цвета воронова крыла* (черные с синеватым отливом), *черные как смоль* (очень черные), *жгучий/ая брюнет/ка* (человек с темными волосами), *платиновая блондинка* (женщина со светлыми, практически белыми, без желтизны волосами), *белобрысая голова* (с очень светлыми волосами, бровями, ресницами). Оппозиция «густые волосы – жидкие волосы» сопровождается описанием прически: *львиная грива/копна волос* (густые пышные) – *волосинка за волосинкой бегаёт с дубинкой* (редкие, плохо растущие волосы), *мышинный хвостик* (жидкий пучок волос), *три волосинки* (жидкие волосы).

Фразеосемантическое объединение «Общая оценка внешнего облика» предполагает оппозицию «внешняя привлекательность – непривлекательность». К числу единиц, представляющих положительную оценку внешнего облика, относятся, например, такие: *как картинка* (очень красивый), *импозантная фигура* (производящая положительное впечатление), *классическая красота* (красота, соответствующая идеалу древних греков), *смазливое лицо/личико* (миловидное, хорошенькое). Фраземы с противоположным значением более образны: *невыгодная наружность* (не располагающая к себе), *не вышел лицом* (внешне непривлекатель-

ный), *ни кожи ни рожки* (некрасив), *дурён* (страшен) как *смертный грех* (очень, до крайней степени дурён, страшен).

Таким образом, в результате семантического анализа нам удалось выделить систему из семи фразеосемантических объединений, образующих в совокупности субполе «Особенности внешнего вида человека».

Список литературы:

1. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
2. Телия В.Н. Русская фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 336 с.
3. Никитина Т.Г. К вопросу о классификационной схеме фразеологического идеографического словаря // Вопросы языкознания. – 1995. – №2. – С. 68 – 82.
4. Яранцев Р.И. Русская фразеология: словарь-справочник. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 896 с.
5. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. – Краснодар, 1999. – 34 с.
6. Скоморохова С.В. Структурно-семантическая типология фразеологизмов с конструктивно обусловленным значением: монография. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2008. – 199 с.

Osman Yildiz,

Doctor, Profesör, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü,
Süleyman Demirel Üniversitesi,
Isparta, Türkiye
el-mek: osmanyildiz@sdu.edu.tr

TEKE YÖRESİ VE ÇEVRESİ AĞIZLARINDA KULLANILAN BİR ZARF-FİİL MORFEMİ: {-dI^k sıra} ÜZERİNE*

Ø. Giriş

Gerek Ölçünlü Türkiye Türkçesi gerek Türkiye Türkçesi ağızlarında yalın sözlerle birlikte {*ek(ler)+sıra(lar)(da)*} yapısında oluşturulmuş pek çok birleşik zarf-fiil eki vardır: {+Ø+sıra}, {+iyelik+sıra}, {-dI^kK+sıra/sI^rA}, {-*(y)AcAğI+sıralar/sırada/sıralarda*}, {*(y)IşI+sırasında*}, {dI^kğI^k+sıralar/sırada/sıralarda}, {*(I^k)n+sI^rA*}, {-*(y)ik+sıra*}, {-*(I^k)nsIrAk*} [bk. 1, s.78; 2, s. 82; 3, s. 89; 4, s. 312-313; 5, s. 200-201; 6, s. 56; 7, s.139; 8, s.187; 9, s. 51-55, 59]. Bunları bütünüyle ele alacak bir araştırmayı, daha sonraya bırakarak bugün burada ilgili morfemlerden sadece {-dI^k sıra} üzerinde durmakla yetineceğim.

Ölçünlü Türkiye Türkçesi gramerinde yer almayan {-dI^k sıra}, sınırlı sayıda birkaç Türkiye Türkçesi ağızında görülen karakteristik bir zarf-fiil ekidir. Araştırmamıza göre, ekin Türkiye Türkçesi ağızlarındaki varlığını, yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren bilmekteyiz. Bugüne kadar ekin yapısı ve fonksiyonlarına, birkaç değerli bilimsel çalışmayla temas edilmiştir. Bu makalede, başta Teke yöresi ve çevresi ağızları olmak üzere, ulaşabildiğimiz kadarıyla, Türkiye Türkçesi ağızlarında söz konusu zarf-fiile ilişkin daha önceki bütün çalışmalar değerlendirilecek, morfemin yapısı ve fonksiyonları ele alınacak, Türkiye Türkçesi ağızlarındaki dağılımı haritaya işlenip yorumlanacaktır.

1. İlgili araştırmalar

{-dI^k sıra} zarf-fiilinin Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını ilk defa ortaya koyan J. Deny'dir. Deny 1921 yılında yayımladığı *Grammair de la Language Turque (Dialecte Osmanli)* adlı kitabında

* Bu yazı, 04-06 Mart 2015 tarihlerinde Burdur Mehmet Akif Üniversitesi tarafından düzenlenen “Teke Yöresi Sempozyumu”nda sunulan aynı adlı bildirinin gözden geçirilerek makaleye dönüştürülmüş biçimidir.

[10, s. 935], Anadolu ağızlarında “-me-dik-çe”yle anlamdaş bir “me-dik sıra” şeklinden söz etmiş, konuya dair F. Giese’in *Materialien zur Kenntnis des anatolischen Türkisch* adlı eserinden [11, s.41-42] aldığı şu örnekleri vermiştir:

“kendi-m git-me-dik sıraol-maz”c’est impossible tant que je ne serai pas allé moi-même”; izn-i olma-dik sıra ol-maz “cela ne peut se faire sans permission”.

N. Yüce, *Gerundien im Türkischen. Eine morphologische und syntaktische Untersuchung* adlı doktora çalışmasında [1, s.78],“-d^lk sıra” zarf-fiiline, “-önsırak/-önsirek” zarf-fiili münasebetiyle değinir. Yüce, üzerinde durduğumuz ekin, zaman işlevli olduğunu ve yazı dilindeki “-d^lkça/-d^lkçe”yle aynı anlamda kullanıldığını belirtir.

N. Hacıeminoğlu, *Türk Dilinde Edatlar* adlı kitabında [2, s.82],“sıra” çekim edatının Anadolu ağızlarında isim-fiille kullanıldığında “-dıkça/-dikçe” manası ifade ettiğine şu örneklerle değinmiştir:

“Yol gittik sıra bozuluyor.” Yumak, açtık sıra dolaşiyor. “Baktık sıra kızcağzın yüzü kızarıyor.”.

L. Karahan, “Anadolu Ağızlarında Kullanılan Bazı Zarf-fil Ekleri” başlıklı makalesinde [12, s. 362], üzerinde durduğumuz ekin “-dık/-dik” eki ile “sıra” kelimesinin birleşmesinden meydana geldiğini, zaman bildiren bir zarf-fiil eki olduğunu ve Anadolu ağızlarında az kullanıldığını söylemiştir. Ekle ilgili biri Isparta, diğeri Antalya Kaş ağzına ait iki örnek sunmuştur [bk. 12, s. 371, 372].

“İncileri sattıksıra kız çok eyi bakmış (ADÜM/AC, 18).

Çamur eridiksire süpürdük (Ant/İK, 4).”

G. Gülsevin, *Uşak İli Ağızları* adlı kitabında [13, s.138], “Birleşik Zarf-fiil Ekleri” başlığı altında ele aldığı “-dİK sıra” ekini iki örnek cümleyle vermiştir.

O. Yıldız, *Isparta Merkez Ağzı* adlı kitabında [3, s. 89], derlenen metinlerde sadece tek örneğine rastlanılan {-d^lk sıra} ekinin -(y)I⁴ncA fonksiyonunda kullanılan bir zaman zarf-fiili olduğunu ifade etmiştir.

F. Yıldırım, *Adana Ve Osmaniye İlleri Ağızları* adlı kitabında [4, s. 312-313], {-d^lk sıra} ekine üzerinde çalıştığı bölgede seyrek olarak rastlandığını, bu şeklin -dıkça/-dikçe zarf-fiiliyle aynı görevde kullanıldığını; -dık/-dik, -duk/dük sıfat-fiil ekiyle sıra kelimesinin birleşmesinden oluştuğunu sandığını; ekteki “sıra” unsurunun kalınlık-incelik uyumuna aykırı kullanılışlarının da olduğunu örneklerle açıklamıştır.

A. Manav, *Denizli’nin Güney İlçesi Ağzı* adlı (yayımlanmamış) yüksek lisans tezinde [14, s.72], {-d^lk sıra} ekinin yörede -dİKÇA zarf-fiil eki ile aynı anlamda kullanıldığını söylemiştir.

H. Ö. Karpuz-İ. N. Uysal, hazırladıkları “Karaman İli Ağızlarının Şekil Bilgisi Özellikleri Bakımından Anadolu Ağızları Arasındaki Yeri” başlıklı makalelerinde [2009: 56], araştırma yaptıkları yöre ağızlarında yazı dilinde bulunmayan zarf-fiil eklerini sıralarken, bu ekler içerisinde -dık sıra ekine de bir örnekle yer vermiştir.

D. Elbir’in *Eğirdir Ve Yöresi Ağızları* [7, s.139], A. O. Yalkın’ın *Atabey Ağzı* [15, s.161-162] ve C. Eryiğit’in *Göhlisar Ağzı* [8, s.187] adlı (yayımlanmamış) yüksek lisans tezlerinde ekin üzerinde çalışılan yörelerde yaygın olmadığı ve -(y)I⁴ncA işleviyle kullanıldığı kaydedilmiştir.

Son olarak G. Tor tarafından yayımlanan “Mersin İli Ağızlarında {-İş} ve {-dIk+sİrA} Biçimbirimlerinin Kullanımı ve Bu Birimlerin Düşündürdükleri” adlı makalede [9, s. 51-57, 59] {-dIk+sıra}’nın {-DİKÇA} biçimbirimi işleviyle Mersin İli ağızlarında sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir. Tor, bu biçimbirimin Mersin İli ağızları yanında Karaman, Adana, Isparta, Antalya, Manisa ve Kıbrıs Türk ağızlarında da mevcut olduğunu söylemektedir.

2. {-d^lk sıra} zarf-fiilinin yapısı ve ses özellikleri

Bütün araştırmacılar, ek+kelime yapısındaki bu birleşik zarf-fiilin, görülen geçmiş zaman sıfat fiili {-d^lk} ve “sıra” kelimesinden kurulmuş bir şekil olduğu görüşünde birleşmektedirler [2, s. 82; 12, s. 362; 4, s. 312-313]. Hacıeminoğlu [2, s. 82], “çekimli edat”, başlığı altında “sıra”yı incelemiştir. Tor [9, s. 51]’a göre de {-dIk} ortacının bağlandığı ‘sıra’ kelimesi “ilgeç” işlevindedir. Yüce [1, s.78], Karahan [12, s. 362] ve Yıldırım [4, s.313] ise aynı unsura, herhangi bir görev adı belirtmeden, sadece “kelime” demişlerdir.

Kanaatimce buradaki “sıra” kelimesi⁶, J. Deny [10, s. 585]’nin söylediği gibi “ardınca “immédiatement après...”, hızasınca “tout contre” anlamında bir takım “ilgiçlik” (ilgeçlik) tabirlerde kullanılan görevli bir sözdür.

Ekteki {-dl⁴k} ve “sıra” unsurları, ekin görüldüğü ağızlar üzerine yapılan çalışmaların bazılarında birbirlerine bitişik [bk. 14, s. 72; 7, s. 139; 16, s. 90, 112, 131; 9, s. 53-55] bazılarında birbirlerinden ayrı [bk. 1, s.78; 13, s.138; 3, s. 89; 8, s. 187] şekilde kaydedilmiştir. İmlası nasıl olursa olsun, üzerinde durduğumuz ağızlarda genel itibarıyla {-dl⁴k sıra} ekinin birinci unsuru {-dl⁴k}, /d/ ünsüzüyle başlar ve ötümlülük-ötümsüzlük uyumuna girmez. Ekin ikinci unsuru olan “sıra” ise, henüz “kelime” yapısındadır ve bağımsız bir unsur olduğundan kendisinden önceki unsura tabi değildir:

çovaldıksıra [7, s. 139]; *gedip geldiksıra, yaPdıksıra, yandıksıra, eTdiKsıra, döndüksıra, aTdıksıra* [16, s. 90, 112, 131]; *şışdik sıra* [17, s. 61]; *ğazdıK sıra, äTdiksıra, döndüKsıra, azdıK sıra* [14, s. 72]; *yandıK sıra, ııındıK sıra* [15, s.161-162].

Ancak Isparta ağzına ait bazı örneklerde ek, ötümsüz ünsüzle biten file /t⁴/li şekliyle getirilmiş ve böylece ötümlülük-ötümsüzlük uyumu sağlanmıştır:

sattıksıra [12, s. 362], *estik sıra* [3, s. 89].

Burdur Gölhisar’da ise “sıra” kelimesi, kendisinden önceki {-dl⁴k} ekine uyum sağlamak suretiyle bir sözlükbirimken veya bağımsız bir biçimbirimken henüz tam olarak ekleşme de bağımlı bir biçimbirim hâline gelmiş ve *enklitik* bir unsur olarak *dilbilgiselleşme* (grammaticalization) [bk. 18, s. 129; 19, s. 131-146] sürecine girmiştir:

çarıdıK sıra, dedik sire, olduK sura, dökdük süre [8, s. 187].

Teke yöresi ve çevresi haricinde {-dl⁴k sıra} ekinin görüldüğü diğer ağızlara gelince, bunlarda ekin ses özellikleri şöyledir: Konya ve Karaman ağızlarında ekteki {-dl⁴k} unsuru sürekli /d/’lidir; ekteki “sıra” unsuru da damak uyumuna aykırı kullanılır:

gitmedik sıra, olmadık sıra [10, s. 935]; *daraldıksıra* [6, s. 56].

Adana ve Osmaniye illeri ağızlarında ekin morfemi {-dl⁴k sıra/-diKsıra} şeklindedir. Buna göre ekteki “sıra” unsuru Gölhisar ağzında olduğu gibi burada da *dilbilgiselleşme* sürecine girmiş ve kendisinden önceki {-dl⁴k} unsuruna tabi olmuştur. Ekin birinci unsuru /d/’lidir ve sonundaki /k/ ünsüzü kalın sıradan kelimelerde süreklileşerek /h/’ye dönmüştür. Ekin ikinci unsuru (sıra) genel itibarıyla damak uyumuna girer; ancak birinci unsurun sonundaki /k/ ünsüzünün düştüğü, ikinci unsurun da bağımsız bir biçimbirim yapısını muhafaza ettiği örneklere de rastlanmaktadır:

hoPladıhsıra, gēTdiKsire, dēdikisire; giTdīsıra [4, s. 312-313].

Mersin ili ağızlarında ise söz konusu birleşik zarf-fiilin sıfat-fiil unsuru daima /d/’li ve ünlü uyumlarına girmektedir: {-dl⁴k}. “sıra” ilgecinin ünlülerinin, eklendiği sözcüğün ünlüsüne uyduğu da görülür; ancak ünlü uyumu tutarlı değildir. Hem kalınlık-incelik, hem de düzlük-yuvarlaklık uyumlarında dalgalanma görülür [9, s. 55]. Tor’un ekin kullanımıyla ilgili verdiği örneklerden bazıları şöyledir:

Elimize geçdiksıra geçdiksıra aldık (Diştaş/Mut); Ben içdiksire içdiksire, duman burnuna gide gide alışıyor (Yeniyörük/Aydıncık); Ağzımda durduksıra durduksıra midem bulanyor (Ayvagediği/Mersin); Halımızı vaktimizi düzdüksüre bu evi yaptık (Doğançay/Mersin)” [9, s. 55].

⁶ Kelimenin kökeni tartışmalıdır. Şemseddin Sami, “sıra” kelimesini “eski lisân-ı Yunani’ye bağlar [20, s.1070-1071]. N. Yüce, Oğuz dil sahasının batı bölgesinde ortaya çıkması münasebetiyle, “sıra” kelimesinin, muhtemelen Eski Yunanca’da “sıra, zincir, ip” anlamlarına gelen “seirá” kelimesinden gelmiş olabileceğini söyler [1, s.78]. Z. Korkmaz ise, *Türkiye Türkçesi Grameri* adlı kitabında “sıra” kelimesini “edat”lar içerisinde ele almış ve söz konusu kelimenin kökeni hakkında 483 numaralı dip notta şu açıklamayı yapmıştır: “Deny (age. § 902) ve Hacıeminoğlu (age. S. 8) *sıra* edatının yapısı üzerinde durmamışlardır. Ergin, her ne kadar bu edatı da ad soylu edatlar arasında saymış ise de (age. § 633), biz edatların yapısındaki özellikleri göz önünde bulundurarak *sıra*’nın da *sır-a* veya *sar-a* ‘sararak’ biçimindeki bir zarf-fiil kalıplaşmasından oluştuğunu sanıyoruz. Bunun dışında, bu edat, *sıra* adının bir edat gibi kullanılmasından da oluşmuş olabilir. Eğer *sıra* kelimesi yabancı kökenli değilse *sap-/sap-a > sapa, kes-/kes-e > kese* ‘kestirme’, *öt-/öt-e* ‘geçerek’ *> öte* örneklerinde görüldüğü gibi *sır*’dan bir zarf fiil kalıplaşması olabilir [21, s.1058].

3. İşlevleri

Yukarıda verdiğimiz {-d^lk sıra} zarf-fiiline değinen bilimsel çalışmaların tamamı ekin zaman bildirdiği konusunda hemfikirlerdir. Ancak bu çalışmalar, bu birleşik zarf-fiil ekinin ölçünlü dildeki hangi zarf-fiil ekiyle anlamdaş olduğu noktasında birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Deny [10, s. 935], Yüce [1, s. 78], Hacıeminoğlu [2, s. 82], Yıldırım [4, s. 312], Manav [14, s.72], Karpuz-Uysal [6, s. 56], Karahan [12, s. 362] ve Tor [9, s. 51] eki {-d^lkçA}; Yıldız [3, s. 89], Elbir [7, s. 139] ve Eryiğit [8, s.187] ise eki {-(-y)I^lncA} zarf-fiiliyle birleştirmişlerdir.

{-d^lk sıra} ekinin kullanıldığı örnekleri dikkatlice incelediğimizde, ekin asıl işlevinin {-d^lkçA} ekiyle aynı olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki üzerinde durduğumuz ekin işlev alanı sadece {-d^lkçA}'yla sınırlı değildir; bu ek, {-(-y)I^lncA}'yı da içine alan daha geniş bir işlev alanına sahiptir.

Burada {-d^lk sıra} zarf-fiilinin işlevlerini belirleyebilmek için Teke yöresi ve çevresi ağızlarındaki ekin kullanıldığı örneklerden bazılarını irdeleyeceğiz. Ele alacağımız örneklerin bir kısmı yukarıda değindiğimiz ek hakkında bilgi veren kaynaklardan bir kısmı da lisans tezlerinden alınmıştır.

Cümle örneklerinde [bu konuda bk. 22, s. 1];

- öznelerin durumu,
- zarf-fiilli parçanın temel parçadan önce gelip gelmemesi,
- zaman noktası veya süre,
- görünüş bakımından eylemlerde bitmişlik veya bitmemişlik,
- zarf-fiilli parça ile temel cümle arasındaki ilişki bakımından eş zamanlılık, öncelik veya sonralık konularına bakılacaktır.

Şimdi bu seçilmiş örnekleri inceleyelim:

Örnek 1: “*sen ça ırdıK sıra ben cāvābını verin*” [8, s. 187], Gölhisar/ Sen Çağırınca ben cevabımı veririm.

Yan cümlelerin öznesi ile temel cümlelerin öznesi farklıdır. Yan cümlelerin öznesi “sen”, temel cümlelerin öznesi “ben”dir. Bu cümle sınırlama ilişkisi açısından incelendiğinde, yan cümlede bir zaman noktası görülürken, temel cümlede bir durum vardır. “Ben ne zaman cevabımı veririm?” sorusuna yan cümle cevap olarak verilebilir: “Sen çağırınca”.

Görünüş açısından, yan cümlede temel cümleye göre bitmişlik söz konusudur. Yan cümledeki eylem bittikten sonra temel cümledeki eylem gerçekleşecektir. Dolayısıyla yan cümlede temel cümleye göre bir öncelik vardır ve temel cümlede eylem henüz bitmemiştir. Her iki cümlede birbiri ardınca gerçekleşecek biri diğerinin şartı durumunda iki ayrı eylem vardır: “çağır-” ve “cevap ver-”. Ayrıca {-d^lk sıra} zarf-fiili, yüklemi olduğu zarf-fiil grubunu ana cümlelerin yüklemine bağlayarak ulama işlevini de gerçekleştirmiştir.

Konuşma anı şimdidir, fakat eylem zamanları gelecek ifade eden geniş zamandır. Bu cümlede zarf-fiilli parça temelde “zaman” işlevi taşır. Bununla birlikte birleşik yapı cümleye dilbilgisi açısından olmasa da anlam açısından “Ben cevabı nasıl veririm?” veya “Ben cevabı hangi şartta veririm?” soruları yöneltilir. Bunun sonucunda şu mantikî cevaplar alınır: “Sen çağırınca” veya “Şayet sen çağırırsan”. Dolayısıyla bu cümlede {-d^lk sıra}, zaman yanında tarz, sebep, ulama ve şart işlevlerini de karşılayan {-(-y)I^lncA} zarf-fiiliyle aynı görevi ifa etmektedir, denilebilir.

Örnek 2: “*nüfus çovaldıK sıra herkez yayıldı*” [7, s.139], Eğirdir/ Nüfus çoğaldıkça herkes yayıldı.

Bu birleşik cümlede yan cümlelerin öznesi ile temel cümlelerin öznesi aynıdır. Her ne kadar yan cümlelerin öznesi söylenmese de temel cümledeki “herkes” öznesinin yan cümlelerin de öznesi olduğu anlaşılıyor. Örnekte, konuşma anı şimdi olmasına karşın hadiseye bakış açısı geçmiş zamandır. Eylemlerdeki sıralama ilişkisine bakıldığında “nüfusun çoğalma” eylemi önce olup temel cümledeki eylem sonra gerçekleşiyor. Dolayısıyla yan cümlelerin temel cümleye göre bir öncelik ilişkisi vardır.

Öncelik ilişkisinden yola çıkarak “Ne zaman herkes yayıldı?” sorusuna {-d^lkçA}, {-d^lk+iyelik+DA}, {-d^lk+iyelik+zaman} ve {-d^lk+tAn sonra} kalıpları çerçevesinde yan

cümle cevap verebilir. Dolayısıyla, yan cümledeki hareketin temel cümledeki hareketin sebebi olduğu görülüyor. Ayrıca yan cümlelerin hareketine bağlı olarak daha sonraki bir süreçte temel cümlelerin hareketinin vuku bulunduğu anlaşılıyor. Bu durumda $\{-dl^k\}$ eki, iki hareketin birbirine bağlanmasıyla ulama bildiren $\{-(y)I^p\}$ zarf-fiiline benzer bir işlevi de üstlenmiş olur. Yine herkesin farklı yerlerde ikamet etmesinin şartı olarak nüfus artışı gösterilmektedir. Bu gerekçeden zarf-fiilli parçanın şart zarfı görevini de yerine getirdiğini anlıyoruz.

Örnek 3: “*altı kız bi oğlan. oğlumuz b iteKdir. Deden rāmatlısı derimişmiş ki annem doğum yaPdiksıra hep kız çıkarımış*” [16, s.112], Akseki/ Altı kız bir oğlan. Oğlumuz bir tektir. Rahmetli dedem ‘Annem doğum yaptıkça hep kız doğurmuş.’ der imiş.

Bu örnekte, zarf-fiilli parça temel cümleden önce gelmektedir. Yan cümlelerin ve temel cümlelerin öznelere ortaktır. Bu özne “annem”dir. Konuşma zamanı şimdi olmasına rağmen eylem zamanı geçmiştedir. Sıralama ilişkisi açısından bakıldığında annenin “doğum yapma” eylemi önce temel cümledeki durum sonra gerçekleşiyor. Yan cümlede sınırlama açısından bir zaman noktası, temel cümlede yan cümleye koşut geçmişte devam eden bir süreç vardır.

Görünüş açısından bu cümle ele alındığında, yan cümlede temel cümleye göre bitmişlik söz konusudur. Temel cümledeki eylemin gerçekleşmesi yan cümledeki eylem bitmesine bağlıdır. Bu cümlelerin her şeyden önce $\{-DI^k\}$ zarf-fiiliyle anlamdaş bir zaman işlevi vardır. Ayrıca, yan cümlelerin yüklemi zarf-fiil grubunu ana cümlelerin yüklemine bağlar. Bunu yaparken ana cümlelerin bildirdiği hareketten az önce veya onunla aynı anda gerçekleşen bir hareketi gösterir. İki hareketin birbirlerine bağlanmasıyla $\{-dl^k\}$ zarf-fiilli, $\{-(y)I^p\}$ zarf-fiiline benzer bir ulama işlevini yerine getirir.

Yine bu cümlede yan cümlelerin eylemine bağlı olarak temel cümlelerin eyleminin gerçekleşmesinde sık sık oluş ve devamlılık ilgisi de bulunmaktadır.

Örnek 4: “*Tancu fenere geTdiydi. bize beş dene gol aTdı mı. (3) bize aTdiksıra içiyoz aTdiksıra içiyoz*” [16, s. 143], Akseki/ Tanju (Çolak), Fenerbahçe’ye gitti; bize beş tane gol attı mı ?! O bize gol attıkça, biz sürekli içiyoruz.

Bu cümlede de zarf-fiilli parça temel cümleden önce gelmektedir. Yan cümlelerin öznesi ile temel cümlelerin öznesi farklıdır. Yan cümlelerin öznesi “Tanju”, temel cümlelerin öznesi gizli özne olan “biz”dir. Konuşma zamanı şimdi; fakat eylemlerin zamanı geçmiştir. Temel cümle bir alışkanlığı gösteriyor. Önce yan cümledeki eylem gerçekleşecek, daha sonra etkâr dağıtmak için içki içilecek. Dolayısıyla yan cümlede, temel cümleye göre bir bitmişlik söz konusudur.

Temel cümlelerin yüklemine sorulabilecek şu sorular ve bunlara mukabil alınabilecek şu cevaplar, yan cümlelerin yüklemine teşkil eden zarf-fiil grubunun işlevlerini bize açıklar:

Soru: “Biz ne zaman içiyoruz?”

Cevap: “Tanju (Çolak) bize gol atınca”.

Burada zaman işlevi var. Temel cümledeki hareket ile yan cümledeki hareket vakit vakit aynı zamanda gerçekleştiğini (vakitlenme) ifade etmektedir. Ayrıca burada “-dığı sürece” anlamında, bağlandığı fiil hareketinin kendi (zarf-fiil) hareketi sürdüğü sürece sürdüğünü (devam şartına bağlı devam) ifade etmektedir [23, s. 138]. Yani yan cümlelerin eylemi ile temel cümlelerin eylemi sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde birbiri ardınca tekrarlanan bir devamlılık bildiriyor.

Soru: “Biz niye içiyoruz?”

Cevap: “Tanju bize gol attığı için üzüntümüzden etkâr dağıtmak için içiyoruz.”

Burada sebep işlevi var. Temel cümledeki hareket, yan cümledeki hareketin bir sebebi olarak gerçekleşiyor. Yine burada şart işlevi de görülmektedir; çünkü yan cümle, Tanju bize gol atınca/ attı mı/attığı takdirde/ atarsa anlamlarında şart ifadesiyle ana fiile bağlanmakta bunun neticesinde biz de içki içiyoruz. Gol yemesek belki içki içmeyeceğiz.

Örnek 5: “*Gonyi’ya varmış Kazım dayın evi varıdı İstambul yolunda. bilirdi gedip geldiksıra onu*” [16, s. 90], Akseki/ Konya’ya gitmiş; (sürekli) gidip geldikçe Kazım dayının İstanbul yolunda bir evi olduğunu öğrenmiş.

Bu örnekte, zarf-fiilli parça diğer örneklerden farklı olarak temel cümleden sonra yer alıyor. Yan cümle ve temel cümlelerin öznelere ortaktır. Bu cümlede konuşma zamanı şimdi olmasına rağmen vuku bulan eylemler geçmiş zamandır. Görünüş açısından yan cümlede bitmişlik söz konusudur. Temel cümlede de bitmişlik olmasına rağmen, yan cümlede sıralama ilişkisi açısından öncelik ilişkisi bulunuyor. Yan cümlelerin yüklemi {- (y)I^p+gel-} tasvir fiili yapısında olduğu için bu birleşik eylem süreklilik bildirmektedir.

Ortak özne olan “O”, Kâzım dayının evinin İstanbul yolunda olduğunu, sürekli İstanbul’a gidip geldikten sonra vy. gidip gelince vy. gidip gelmesi neticesinde öğrendiğine göre, yan cümlelerin yüklemine kullanılan {-dI^k sıra} zarf-fiili, {-DI^kçA} zarf-fiiliyle anlamdaş olmakla birlikte burada zaman yanında sebep ve şart işlevlerini de üstlenmiştir, diyebiliriz.

Örnek 6: “*çoK bunla para üTdiksıra forum ulacını dayanmış bunla. o da nâ olmus, üzümü soñ zamanda mäsäla randımanı düsmüs*” [14, s. 72], Güney/ Bunlar (üzüm) çok para ettikçe, (daha çabuk ve daha iyi ürün almak için) hormon ilacını (üzümlere) sürekli bir şekilde yerli yersiz vermişler. Bunun sonucunda son zamanlarda yörede üzümün randımanı düşmüş.

Bu örnekte de zarf-fiilli parça, temel cümleden önce gelmektedir. Yan cümlelerin öznesi ile temel cümlelerin öznesi farklıdır. Yan cümlelerin öznesi “üzümler”, temel cümlelerin öznesi “üzüm üreticisi olan çiftçiler”dir. Sınırlama ilişkisi bakımından, yine yan cümlede bir zaman noktası görülüyor. Her iki cümlede de bir eylem söz konusudur. Görünüş açısından, temel cümleye göre yan cümlede bitmişlik vardır. Dolayısıyla yan cümlede sıralama ilişkisi açısından öncelik mevcuttur. Bu sonuçlara dayanarak bu yan cümlelerin zaman işlevinin olduğu ortaya çıkmaktadır. “Bunlar, ne zaman hormon ilacını vermişler?” diye sorulduğunda, yan cümledeki “Üzüm çok para ettiğinde” şeklindeki yan cümledeki durum bu sorunun cevabı olur. Ayrıca burada üzümlere hormon ilacının ölçüsüz bir şekilde mütemadiyen verilme sebebi de yan cümlelerin içindedir. Çünkü üzüm fiyatları durmadan artmaktadır; bunu gören üretici daha çok para kazanabilmek için üzümlere hormon ilacı veriyor. Bu sonuca göre, bu cümlelerin yan cümledeki {-dI^k sıra} zarf-fiilinin zaman işlevi yanında hem tarz hem de sebep gösteren işlevleri vardır.

Örnek 7: “*8 o ağacın tepesine de bi ğabak bāğlamış. 9 soğuk estik sıra, ğabak takırdar ımış*” [3, s. 89], Isparta merkez/ O ağacın tepesine bir kabak bağlamış; rüzgâr estikçe kabak takırdar imiş.

Bu örnekte, yan cümlelerin öznesi ile temel cümlelerin öznesi birbirlerinden farklıdır. Birininki “rüzgâr”, diğerininki “kabak”dır. Her iki cümlelerin öznesi farklı olunca bunlar açıkça belirtilmiştir.

“Ne zaman kabak takırdıyor?” sorusuna yan cümle cevap olarak verilebilir: “Rüzgâr estikten sonra.” Kabağın takırdamasına sebep rüzgârdır. Rüzgâr esmese, ağaca bağlanmış kabak da takırdamayacak. Burada bir sebep-sonuç ilişkisi vardır.

Görünüş açısından bu cümle ele alındığında, yan cümlede temel cümleye göre bitmişlik söz konusudur. Yan cümledeki eylem olup bitecek ki temel cümledeki eylem gerçekleşsin. Bu cümlede konuşma anı şimdi olmakla birlikte eylemler geçmiş zamandır. Ancak hem yan cümlelerin yüklemi hem de temel cümlelerin yüklemine bir süreklilik vardır. Örnek 1’de olduğu gibi eylemler birbiri ardınca devam etmektedir. Önce yan cümlelerin daha sonra da temel cümlelerin yüklemi vuku buluyor.

Yıldız, bu cümledeki {-dI^k sıra} zarf-fiilini {- (y)I^{nc}A} zarf-fiiliyle anlamdaş saymıştır. Ancak, söz konusu ekin temel görevi, burada da daha önceki birçok örnek cümlede olduğu gibi {-DI^kçA} zarf-fiiliyle aynıdır. Ek, “her...-ınca, her...-dıkta, her...-dığı zaman” anlamlarında, bağlandığı fiil hareketinin kendi (zarf-fiil) hareketi ile vakit vakit aynı zamanda gerçekleştiğini (vakitlenme) ifade eden bir zaman zarfı durumunda bulunmaktadır [23, s. 138]. Yan cümledeki hareketin ardı sıra temel cümledeki hareket cereyan etmektedir. Her iki eylem de süreklilik arz eder.

Yine zarf-fiilli parça, “-dığı sürece” anlamında, bağlandığı fiil hareketinin, kendi (zarf-fiil) hareketi sürdüğü sürece sürdüğünü (devam şartına bağlı devam) ve bu hareketin git gide arttığını ifade etmektedir [23, s. 138].

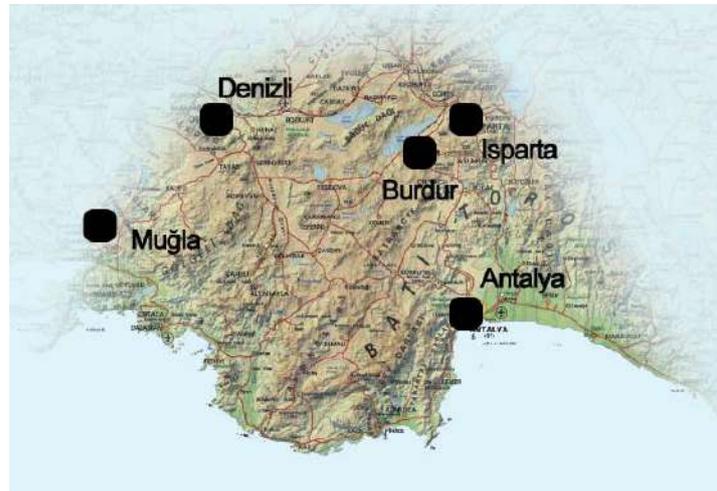
4. Türkiye Türkçesi ağızlarındaki dağılım

Elimizdeki kaynaklara göre, $\{-dl^k\}$ zarf-fiili, Konya [10, s. 935], Uşak [13, s. 138], Karaman [6, s. 56], Adana⁷ [4, s. 312-313], Mersin ve Manisa illeri [9, s. 59] ile Denizli Güney [14, s. 72], Burdur Gölhisar [8, s. 187], Antalya Akseki [16, s. 90, 112, 131], Serik [17, s. 61] ve Kaş [bk. 12, s. 362], Isparta Merkez [3, s.89], Eğirdir [7, s. 139] ve Atabey ilçeleri [15, s. 161-162] ağızlarında kullanılmaktadır.

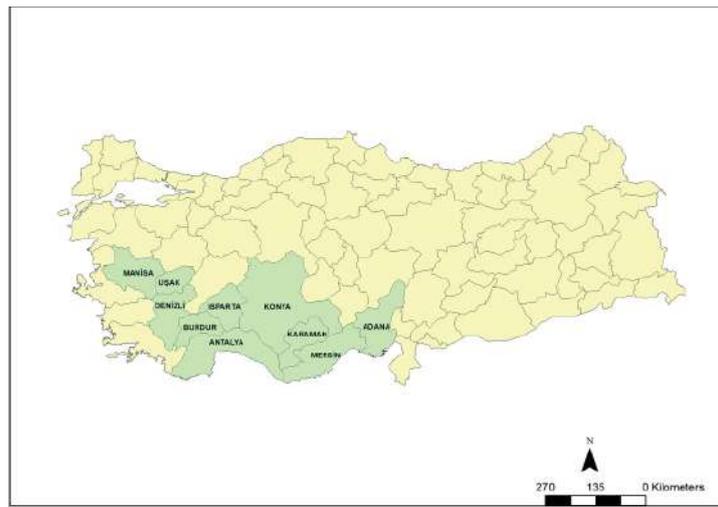
Tarihçilere göre 1300-1423 yılları arasında hüküm süren Teke Beyliği döneminde Antalya, Finike, Kaş, Kalkanlı, Milli, Gömbe, Elmalı, İstanos (Korkuteli) ve Karahisar-ı Teke ile sahilde Alaiye ve Fethiye arasındaki sahil bölgesi Teke-eli veya Teke-ili diye adlandırılmaktadır.

Teke-ili 'nin kuzeyinde Hamid- ili, kuzeydoğusunda Karaman, doğusunda Alaiye ve batısında Menteşe-eli vardır. Güneyinde ise doğal bir sınır olarak deniz bulunmaktadır [bk. 24, s. 2-3].

Teke yöresi ve çevresi coğrafyası ana hatlarıyla günümüzdeki şu illeri kapsamaktadır: Isparta, Burdur, Antalya, Denizli ve Muğla. Buna göre, $\{-dl^k\}$ zarf-filinin Muğla ağızları haricinde, diğer bütün Teke yöresi ve çevresi ağızlarında kullanılmakta olduğunu söyleyebiliriz.



Harita 1: Teke yöresi coğrafyası⁸



Harita 2: $\{-dl^k\}$ 'nin kullanıldığı Türkiye Türkçesi ağızları coğrafyası⁹

⁷ F. Yıldırım'ın konuya dair verdiği örnekler, Adana iline aittir [bk. 4, s. 312-313]. Bu sebeple, Osmaniye ili burada zikredilmedi.

⁸ Ana hatlarıyla Teke yöresinin günümüzdeki coğrafyasını gösteren bu harita <http://karamanli.biz/wp-content/uploads/2012/03/Teke_Yoresi_Haritasi_2.jpg> (Erişim: 17. 04. 2017) [27] adresinden alınmıştır.

⁹ Harita, SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Ahmet Tokgözlü tarafından çizilmiştir.

Elimizdeki örnekler çerçevesinde oluşturduğumuz haritaya göre, {-dI^k sıra} zarf-fiili, L. Karahan'ın Anadolu ağızlarını sınıflandırmasında Doğu ve Kuzeydoğu grubunda yer alan ağızlarda hiç kullanılmamaktadır. Batı grubunda ise, I., VII., VIII ve IX. alt gruplarda görülmektedir. Bunlar içerisinde en işlek olarak kullanılan I. alt grup, Teke yöresi ve çevresi ağızlarını da içine almaktadır. Batı grubunun II., III., IV., V. ve VI. alt gruplarında ekin örneğine rastlanmamıştır. Karahan'ın tasnifinde Karaman belirtilmemiş; Konya merkez ilçesi ile Akşehir'in bazı yöreleri VIII. alt grupta, Konya (merkez ilçesinin bazı yöreleri ve Ereğli hariç) IX. alt gruptadır [25, s. 177]. Yine aynı tasnifte Mersin yerine İçel adı kullanılmış ve VII. alt grupta Tarsus (İçel), IX. alt grupta da İçel (Tarsus hariç) ağızlarına yer verilmiştir [25, s.177].

Tarihî süreç içerisinde Türk etnik gruplarının siyasî, sosyal ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak sürekli yer değiştirmeleri, birbirleriyle karışıp kaynaşmaları ve kendi adlarını bırakmaları [bk. 26, s. 1077] gibi etkenlerle bir gramer unsurunun hangi Türk etnik grubuna ait olduğunu kesin bir dille söyleyebilmek oldukça güçtür. Üstelik inceleyebildiğimiz malzeme yığının bütün Türkiye Türkçesi ağızlarını ihtiva ettiği iddiasında da değiliz. Ancak, {-dI^k sıra} zarf-fiilinin bugün özellikle Teke yöresi ve onun hinterlandındaki ağızlarda kullanılıyor olması da tesadüfî bir durum olmamalıdır. Dolayısıyla, {-dI^k sıra} zarf-fiilini, ağız ve etnik yapı ilişkisi [bk. 27, s. 21-32] çerçevesinde değerlendirilebiliriz. Eldeki verilere göre üzerinde durduğumuz ekin, Teke Türkmenleri de dâhil, Batı grubu ağızlarını teşkil eden Türk etnik gruplarına ait bir gramer unsuru olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

5. Sonuç

Bu çalışmada {-dI^k sıra}zarf-fiili incelenmiştir. Bu zarf-fiilinin yapı ve ses özellikleri şöyledir: Ek, {-dI^k} görülen geçmiş zaman sıfat-fiil ekiyle “sıra” kelimesinden meydana gelmiştir. Genel itibarıyla ekin birinci unsuru ünsüz uyumuna, ikinci unsuru ünlü uyumlarına girmez. Ancak, ikinci unsur olan “sıra” kelimesi, ekin görüldüğü bazı ağızlarda yavaş yavaş bir “leksem” olmaktan çıkıp [bk. 28, s.1], kendisinden önceki unsura tabi, bağımlı bir biçimbirim olma yolundadır.

{-dI^k sıra}zarf-fiili, bir fiil kök veya gövdesine ulanıp bir yan cümleyi temel cümleye bağlamaktadır. Genel itibarıyla, zarf-fiilli parça temel cümleden önce gelmektedir. Yan ve temel cümledeki zamanlar genellikle geçmiş zamandır. {-dI^k sıra} zarf-fiiliyle kurulu birleşik cümlelerde olduğu gibi {-dI^k sıra} zarf-fiiliyle kurulu cümlelerde de, gizli özne var ise, hem yan cümlelerin hem de temel cümlelerin öznesi aynıdır. Fakat her iki cümlelerin öznesi farklı ise, bu açıkça belirtilir; dolayısıyla özneler bu cümlelerde mutlaka söylenir [22, s. 7].

Genel itibarıyla,{-dI^k sıra} zarf-fiilli parça temel cümleye göre görünüş açısından bitmişliği, sınırlama açısından bir zaman noktasını ve sıralama ilişkisi açısından önceliği göstermektedir. Ekin en önemli görevi zamandır ve bunu daha çok {-dI^k sıra}’yla eş görevli olarak yerine getirir. Burada ek en belirgin olarak şu işlevlerde kullanılır:

a. Sık sık oluş anlatır,

b. Yan cümlelerin yükleminden hemen sonra veya aynı zamanda (vakitlenme) temel cümlelerin yüklemine birbiri ardınca gerçekleştiğini anlatır,

c. Yan cümlelerin yüklemi cereyan ettiği sürece temel cümlelerin yüklemine sürdüğü veya arttığı yani devam şartına bağlı devam, devam şartına bağlı artma ifade eder [bk. 10, s. 932-938; 23, s. 138-139].

Ekin zaman işlevi, yukarıda da belirtildiği gibi, yalnızca {-dI^k sıra} zarf-fiil ekinin paraleli olmakla sınırlı değildir. Bazen yan cümlelerin yüklemi ile temel cümlelerin yüklemi eşzamanlı gerçekleşmez; her iki yüklem oluş zamanları aralıktır. Bu durumda, yan cümlelerin yüklemi, {-dI^k sıra} zarf-fiiliyle anlamları birbirlerine pek yakın olan {-(y)Iⁿ sıra} morfemiyle ifade edilir [29, s. 430]. Ayrıca zaman işlevi bunların dışında, {-dI^k sıra+iyelik ekleri+DA}, {-dI^k sıra+iyelik ekleri+zaman} ve{-dI^k sıra+tAn sonra} kalıplarıyla da karşılanabilir.

{-dI^k sıra} zarf-fiili, {-(y)Iⁿ sıra} zarf-fiili gibi temel işlevi olan zaman bildirme yanı sıra iç içe geçmiş şu işlevleri de üstlenir: sebep gösterme, ulama ve şarta bağlama [30, s. 508]. Bu işlevler,

yukarıda incelenen örnek cümlelerde gösterildiği üzere, gramer bakımından olmasa da anlam bakımından kolayca fark edilir.

Üzerinde durduğumuz zarf-fiil eki, belirli yöre ağızlarında bulunması hasebiyle, Türkiye Türkçesi ağızlarının sınıflandırılmasında ve Türkiye Türkçesi ağız atlaslarının oluşturulmasında bir biçimbirim ölçütü olarak kullanılabilir.

Kaynaklar:

1. Yüce N. Gerundien im Türkischen. Eine morphologische und syntaktische Untersuchung. –Mainz, 1973. – 88 p.
2. Hacıeminoğlu N. Türk Dilinde Edatlar. – İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlan, 1992. – 185 s.
3. Yıldız O. Isparta Merkez Ağızı. – Isparta: Fakülte Kitabevi Yay., 2002. – 193 s.
4. Yıldırım F. Adana ve Osmaniye İlleri Ağızları. – Ankara: TDK Yay., 2006. – 872 s.
5. Yılmaz Ö.D. Türkiye Türkçesinde Eylemsi. – Ankara: TDK Yay., 2009. – 988 s.
6. Karpuz H.Ö., Uysal İ.N. “Karaman İli Ağızlarının Şekil Bilgisi Özellikleri Bakımından Anadolu Ağızlarındaki Yeri”// Eğitim Fakültesi Dergisi. – S. 26. – 2009. – S. 54-62. <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/449/439> (Erişim: 16. 02. 2015).
7. Elbir D. Eğirdir ve Yöresi Ağızları // (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. – Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
8. Eryiğit C. Gölhisar Ağızı // (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. – Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
9. Tor G. “Mersin İli Ağızlarında {-İş}ve {-dik+sİrA} Biçimbirimlerinin Kullanımı ve Bu Birimlerin Düşündürdükleri” // Diyalektolog. – 2014. – S. 9. – S. 47-61.
10. Deny J. Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi) / çev. A. U. Elöve. – İstanbul: Maarif Matbaası, 1941. – 1142 s.
11. Giese F. Materialien Zur Kenntnis Des Anatolischen Türkisch: Gesammelt, In Transskription. – Halle a.S., 1907. – 144 p.
12. Karahan L. “Anadolu Ağızlarında Kullanılan Bazı Zarf-fiil Ekleri”// Türk Dili Üzerine İncelemeler. – Ankara: Akçağ Yay., 2011. – S. 345-374.
13. Gülsevin G. Uşak İli Ağızları. – Ankara. TDK Yay., 2002. – 396 s.
14. Manav A. Denizli'nin Güney İlçesi Ağızı // (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. –Denizli. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006. – 715 s.
15. Yalkın A.O. Atabey Ağızı // (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. – Isparta. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
16. Erol T. Akseki Ağızı // (Yayımlanmamış) Lisans Tezi. – Isparta. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2011.
17. Koç E. Serik Yöresi Ağızı // (Yayımlanmamış) Lisans Tezi. – Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2011.
18. Demirci K. Türkoloji İçin Dilbilim. – Ankara: Anı Yay., 2014. – 391 s.
19. Demirci K. “Dilbilgiselleşme Üzerine Bir İnceleme”. 2008 [Elektronik kaynak]. – <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/180.pdf> (Erişim: 16. 02. 2015).
20. Şemseddin S. Kamus-ı Türkî, haz. P. Yavuzarslan. – Ankara: TDK Yay., 2010. – 1626 s.
21. Korkmaz Z. Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). – Ankara: TDK Yay., 2003. – 1344 s.
22. Aktaş A. “-DiktAn/-DUktAn sonra Zarf-fiili Üzerine Bir Araştırma”. 2001 [Elektronik kaynak]. – http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ayfer_aktas_zarf_fil.pdf (Erişim:16. 02. 2015).
23. Tiken K. Eski Türkiye Türkçesinde Edatlar, Bağlaçlar, Ünlemler ve Zarf Fiiller. – Ankara: TDK Yay., 2004. – 177 s.
24. Armağan A.L. “Tarihsel Süreç İçinde Teke Yöresi”. 2002 [Elektronik kaynak]. – <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/2301/2982.pdf> (Erişim: 16. 02. 2015).
25. Karahan L. Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması. – Ankara: TDK Yay., 1996. – 202 s.
26. Gülsevin G. “Anadolu ağızlarında etnik (boysal) özellikler ve Çepni ağızları üzerine”// Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic. – Volume

4/3 Spring, 2009. – S. 1067-1080.

27. Korkmaz Z. “Anadolu ağızlarının etnik yapı ile ilişki sorunu”// TDAY-Belleten. – 1971. – S. 21 – 32.

28. Öner M. “Türkçede Edatlı (Sentaktik) İsim Çekimi”// Türk Dili. – 1999. – Sayı 565. – S. 10 –18 [Elektronik kaynak]. – http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/oner_edat.pdf, (Erişim: 16. 02. 2015).

29. Gencan T.N. Dilbilgisi. – Ankara. Ayraç Yay., 2001. – 407 s.

30. Yıldırım F. “-(y)XşXn zarf-fili üzerine”// V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II. – 2004. – S. 3207-3218.

31. Teke yöresi coğrafyası [Elektronik kaynak]. – http://karamanli.biz/wp-content/uploads/2012/03/Teke_Yoresi_Haritasi_2.jpg, (Erişim: 16.02.2015).

32. Akar A. Muğla ve Yöresi Ağızları. – Ankara: TDK Yay., 2013. – 480 s.

33. Bayraktar N. Türkçede Fiilimsiler. – Ankara: TDK Yay., 2004.

34. Caferoğlu Ahmet. Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme I. – Ankara: TDK Yay., 1994. – 216 s.

35. Erdem M.D., Bölük R. Antalya ve Yöresi Ağızları. – Ankara: Gazi Kitabevi, 2012. – 839 s.

36. Tok T. Denizli İli Güney ve Güneybatı Bölgesi Ağızları / Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. – (Yayımlanmamış) Doktora Tezi. Denizli, 2002. – 490 s.

37. Uğurlu M. Memlük Türkçesinde Zarf-fiilli Parçaların Dizimi. – Ankara: TDK Yay., 1999. – 84 s.

Охрименко Татьяна Владимировна,

канд. филол. наук, доцент, докторант

кафедры русского языка и литературы,

Киевский национальный лингвистический университет,

г. Киев, Украина,

e-mail: tv.okhrim@ukr.net

ЯЗЫК ДЕНЕГ В СЕМИОСФЕРЕ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В результате проведённого лингвосемиотического и социокультурного анализа знакового феномена денег и монетарной культуры славян в её историческом развитии представляется возможным сравнить основные традиционно-философские разновидности знаковых образований (иконы, индексы, символы) и лексические значения языкового знака как разновидности связи между формой, содержанием слова и фрагментом концептуальной картины мира (древнейшие значения мифопоэтического тождества означаемого и означающего, метонимические, метафорические, символические и художественно-ассоциативные виды значений) со знаковыми видами денег (от ценного имущества, скота, мехов, украшений, золотых и серебряных слитков до разменных монет, бумажных денег и электронных счетов). Данный факт подкрепляется соответствием историко-социальной, политико-экономической, лингвокультурной сущности знакового феномена денег и семиокультурософской природы знака как средства общения, кроссдисциплинарного способа познания, элемента игровой культуры, единицы особого «языка» как типа социального поведения, вербализатора концептуального значения в языковой картине мира славян.

Ключевые слова: феномен денег, денежные номинации, семиосфера культуры, монетарное поведение.

Okhrimenko Tatyana,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor,
Doctoral student of the Department
of Russian Language and Literature,
Kyiv National Linguistic University,
Kyiv, Ukraine

THE LANGUAGE OF MONEY IN THE SPHERE OF SIGNS OF SLAVIC CULTURE

Abstract. In this study, a linguistic, semiotic, socio-cultural analysis of the sign phenomenon of money and monetary culture of the Slavs was conducted. As a result, it seems possible to compare traditional philosophical types of signs (icons, indexes, symbols) and lexical meanings of a linguistic sign as a connection between form, word content and a fragment of the conceptual picture of the world (ancient meanings of mythological identity of form and content, metonymy, metaphor, symbol types of values) with symbolic types of money (valuable property, cattle, furs, jewelry, gold and silver bars, change coins, paper money and electronic accounts). This fact is amplified by the correspondence of the historical-social, political-economic, linguistic and cultural essence of the sign phenomenon of money and the philosophical nature of the sign – means of communication, interdisciplinary way of cognition, element of game culture, unit of special «language» as a type of social behavior Slavs.

Key words: the phenomenon of money, monetary nominations, the symbolic sphere of culture, monetary behavior.

Определение сущности социокультурного феномена денег и связанного с ним денежного поведения человека в социуме позволяет изучить особенности монетарной культуры той или иной нации, общества, универсума. Так, известно, что у истоков формирования украинской монетарной культуры располагается ряд номинаций, уходящих корнями в дохристианскую и раннюю христианскую эпохи Киевской Руси: *гривна* (первоначально шейные украшения из золота или серебра), *сребреник*, *златник* (серебряные и золотые монеты монетного двора князя Владимира), *карбованец* (производное от глагола «карбовать» – печатать), а также иные виды не национальной, но распространённой на данной территории заимствованной валюты, ориентированной на соседствующие европейские страны: *грош*, *лев*, *чех*, *дукат*, *крона*, *дудек*, *талер*, *крейцер*. Ощутимое влияние оказывала и русская денежная культура, представленная собственными лексемами *новгородка*, *московка*, *копейка*, *рубли*, *червонец* или, опосредованно, расхожими в славянском денежном обращении тюркизмами *деньга*, *алтын*, *динар*, *полтина* и др.

Монетарное поведение современных славян претерпевает ряд социальных изменений, которые отражаются в языковом строе. Так, в современной экономической терминологии приоритетное право вербализации завоёвывает международная номинация *валюта*, представляющая собой основу глобальной внешней финансовой деятельности и замещающая некогда устойчивую в русском языке тематическую группы *деньги*. Вторичными вербальными формированиями выступают *ценные бумаги*, *акции*, *банкноты*.

Традиционно отличающее славян противоречивое, двойное отношение к деньгам (которые могут способствовать как позитивным, так и негативным намерениям, играть важную роль среди трудовых ценностей и, вместе с тем, оставаться на уровне общественного сознания закрытой, в некотором роде табуированной темой) постепенно замещается современной моделью поведения, которая опирается на законы рыночной экономики и диктует молодому поколению славян не только восприятие новых форм монетарного поведения по западному образцу (в частности, командную, сетевую, дистанционно удалённую работу на результат),

но и позитивное отношение к девиантному поведению в денежной сфере (восприятие окружающих как временных партнёров или конкурентов). Деньги для молодых людей превращаются в эквивалент всех материальных или даже культурных ценностей и становятся показателем социальной успешности.

Понять социокультурный феномен денег возможно с учётом его знаковой природы. Ведь деньги в своей основе являются двусторонней материально-идеальной единицей, а именно служат материальным заместителем (указателем, представителем в конкретных своих видах с многочисленными планами выражения, особенно в современном обществе) абстрактного представления о стоимости и ценности окружающих предметов, товаров, услуг, трудовых ресурсов (это древнейший, стабильный или очень медленно эволюционирующий план содержания). Интересно, что, несмотря на различие в объектах исследования лингвистики и экономики, учёные-семиологи отождествляли отношение между планом содержания (ПС) и планом выражения (ПВ) в структуре языкового знака с отношением между трудом (ПС) и платой за него (ПВ) в структуре денежного знака [1, с. 81-82].

Денежные знаки выступают средством и способом общения людей в границах привычных для общества социальных ролей покупателя – продавца и, таким образом, составляют параллель иным знакам, в частности языковым. Совместно с иными знаковыми образованиями они представляют семиотическую сферу культуры. В своё время известный французский структуралист, основатель лингвосомиотики Ф. де Соссюр находил существенные черты всякой семиологической структуры в «играх» и проводил аналогии с экономическими ценностями. К примеру, он утверждал, что в шахматах фигура определяется исключительно своим отношением с иными шахматными фигурами и позицией на шахматной доске, при этом внешний вид шахмат кажется не существен, существенна лишь система значимостей, подобная категории стоимости в экономике [1, с. 23]. В связи с этим будет уместно упомянуть различные древнейшие игры с целью обогащения и зарабатывания денег, вспомнить о существовании в современном обществе понятия «финансовые игры», функционирование биржевых игр и других, проводящихся не только в соответствии с сугубо экономическими законами, но и согласно правилам всей игровой культуры.

По мнению славянских исследователей семиотики, в частности Ю.С. Степанова, предметом науки о знаках становятся все знаковые системы, что заставляет кооперироваться в её границах учёных различных профессий – лингвистов, историков, культурологов, социологов, психиатров, математиков, программистов и др. исследователей междисциплинарного склада [2, с. 5]. В качестве обобщения таких фактов культуролог и языковед Ю.М. Лотман вводит ёмкое понятие «семиосфера культуры», определяя им всё семиотическое пространство, принадлежащее определённой культуре [3, с. 250-251]. Таким образом, можно отметить, что кросс-дисциплинарный семиозис способен истолковать и передать последующим поколениям информацию о социокультурных феноменах мира, а также способствовать успешной актуальной коммуникации при помощи знаковых средств различной природы.

Денежные знаки, подобно языковым знакам, можно включить в функциональную систему «языков» и утверждать о существовании отдельного «языка денег». Так, культурологи отмечают, что, кроме слов как наиболее знакомого и востребованного вида знаков, человечество широко задействует и иные «знаки-заменители», в частности деньги, которые являются знаком стоимости общественного труда, потраченного на производство вещи, и знаком отражения определённого принципа организации человеческого коллектива, который в совокупности с иными «языками» этого коллектива (т. е., расширительно, с иными типами социального поведения – такими, как «киноязык», «язык танца» и др.) отражает пространство реальности [3, с. 8-9, 13].

Видится возможным сравнение денег как знаков общения со знаками естественного языка и в силу того, что обе знаковые системы вторичные, созданные людьми, натурально-исто-

рически вызревшие в ходе развития общественного мироустройства, многомерные, динамичные семиотические системы. Более того, историки языка считают непреложным факт неразрывного единства, взаимообусловленности и деятельной «парности» национальной экономики в её денежном выражении и национальной культуры: так, организация удачной торговли на важных географических путях, как это некогда наблюдалось в Киевской Руси, закрепление позиций денежных знаков сильного государственного образования на международной арене содействует развитию языка [4, с. 23, 77, 502]. Со страниц истории формирования Украинской Народной Республики в начале XX в. известно, что первейшими законами новосозданной страны стали практически одновременно введённые два закона: «О государственном языке в Украинской Народной Республике» и «О государственной украинской денежной единице» (1918 – 1919 гг.) [5]. В современном мире подтверждение мысли о неразрывном единстве языковой и денежной политики наблюдаем во влиянии английского языка и англо-американской культуры в целом.

Как подлинно знаковый феномен, деньги в своих исторических формах соотносятся с основными видами знаков, в том числе некоторых языковых. Согласно традиционно-философской трёхступенчатой классификации знаков американского философа Ч.С. Пирса, одного из основателей общей семиотики как универсальной науки о знаковых системах [6, с. 88-95], по признакам смежности / подобия, условности / фактичности выделяются знаки-иконы, знаки-индексы и знаки-символы, которые представляется возможным сравнить со следующими видами денежных знаков: 1) иконические знаки с фактическим, действительным, качественным или структурным подобием между содержанием и формой (по типу фотографии, картины) уподобляются деньгам в форме слитков ценного металла (например, гривны времён Киевской Руси) или вообще «товарным» деньгам в их исторической последовательности – скоту, мехам, украшениям, ценному имуществу (можно провести параллель с древнейшим мифопоэтическим значением при фактическом отождествлении ПВ и ПС в языковом знаке); 2) индексные знаки с некоторой смежностью во времени или пространстве, причинно-следственной смежностью, со связью части и целого – сюда можно отнести деньги из малоценных металлов или сплавов (медные, бронзовые, разменные монеты) и в некотором роде уподобить их метонимическому значению языковых знаков; 3) символические, условные знаки, в которых ПС и ПВ сосуществуют без фактической связи или с «приписанным» подобием, согласно определённой договорённости – соотносятся почти со всеми видами современных денежных знаков, не отражающих реальной стоимости и введённых в обращение силою законодательной власти (бумажные, кредитные, депозитные, безналичные, электронные деньги), что можно сравнить с метафорическими, художественно-символическими значениями.

Несмотря на социальные изменения монетарного поведения славян, что демонстрирует языковой строй, неизменным остаётся обращение к метафорическим образам, переосмысляющим и одухотворяющим деньги как витальную сущность, неизбежную характеристику сложившегося социума и воплощение человека новой эпохи. В современной парадигме активно транслируется и самодостаточный лингвоконцепт ДЕНЬГИ (Ч.С. Пирс одним из первых отмечал важность учёта концептуального значения в структуре знака [6, с. 94]), содержащий оценочную характеристику, проявляющий устойчивую антропоморфизацию, символизацию и даже сакрализацию в соответствии с актуальной западноевропейской тенденцией и влиянием англоамериканской культуры обогащения. При традиционном мифопоэтическом отражении структурированной природы лингвоконцепта ДЕНЬГИ в славянских семиокультурософских оппозициях ДОБРО – ЗЛО (деньги как символ удачи и причина преступления), ЖИЗНЬ – СМЕРТЬ, СЧАСТЬЕ / ДОЛЯ – НЕСЧАСТЬЕ / НЕДОЛЯ, ВЕРХ – НИЗ, СВОЙ – ЧУЖОЙ, ГЛАВНЫЙ – НЕГЛАВНЫЙ, САКРАЛЬНЫЙ – МИРСКОЙ, ЧЕСТНЫЙ – ЛЖИВЫЙ, СВОБОДНЫЙ – ЗАВИСИМЫЙ, ОБЩЕСТВЕННЫЙ – ЛИЧНЫЙ утверждаются в качестве злободневных; известные европейские концептуальные метафоры Лакоффа-Джонсо-

на: ЧЕЛОВЕК – это ВЕРХ, БУДУЩЕЕ – это ВЕРХ с частным случаем В БУДУЩЕМ БУДЕТ БОЛЬШЕ (о накоплении товаров и увеличении заработка), РАЦИОНАЛЬНОЕ – это ВЕРХ, ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ, СОХРАНЕНИЕ ДЕНЕЖНЫХ и иных ценных РЕСУРСОВ – ДОБРОДЕТЕЛЬНО, ЭКОНОМИТЬ ДЕНЬГИ – ЛУЧШЕ, ИНФЛЯЦИЯ – это ВРАГ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ – это ЗАГАДКИ, которые следует решать [7, с. 11, 41, 47, 59-60, 252]. На наш взгляд, к этому ряду концептуальных метафор характеристики современного общества потребления следует добавить и уже сложившуюся сентенцию ДЕНЬГИ – ЭТО ЯЗЫК ОБЩЕСТВА.

Список литературы:

1. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли и А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина; под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
2. Степанов Ю.С. В мире семиотики: Вступ. ст. // Семиотика: Семиотика языка и литературы / сост., вступ. ст. и общ. ред. Ю. С. Степанова; пер. с англ., фр., испан. яз. – М.: Радуга, 1983. – С. 5 – 36.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
4. Ткаченко О.Б. Українська мова: сьогодення й історична перспектива / Ін-т лінгвістики ім. А.А. Потебни. – К.: Наукова думка, 2014. – 512 с.
5. История национальной валюты Украины. Банкноты и монеты // Національний банк України – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bank.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=36714&cat_id=36713.
6. Пирс Ч.С. Что такое знак? / пер. с англ. А.А. Аргаматовой // Вестник Томского гос. ун-та. – Серия: Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 3 (7). – С. 88 – 95.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Садуахас Ақмарал Найманбайқызы,

аударма ісі және шетел филологиясы кафедрасының магистранты,
 әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
 Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: sadu_akma.96@mail.ru

Бекқожанова Гүлнар Қисметоллақызы,

филол. ғылым. канд., аударма ісі және шетел
 филологиясы кафедрасының доцент м.а.,
 әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
 Алматы қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: almaty.gulnar@mail.ru

ЖАРНАМА МӘТІНІНІҢ ЛИНГВОСТИЛИСТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Түйіндеме. Филологиялық ғылым тұрғысынан жарнама өзінің стилдік ерекшелігі мен жанры бар мәтін түріндегі дискурстың басты элементтердің болып табылатын жарнама мәтінімен қарастыруға болады. Бұл мақалада қазіргі таңда қоғамда айырықша орны бар жарнама мәтініне анықтама беріліп, лингвостилистикалық ерекшеліктері сипатталады. Лингвостилистикалық ерекшеліктерін көрсету мақсатында ағылшын және қазақ жарнама мәтіндеріне талдау жүргізілді.

Түйінді сөздер: жарнама мәтіні, инверсия, лингвостилистика, риторикалық сұрақ, тілдік манипуляция, ономотопея, рифма.

Saduakhas Akmaral Naimanbaykyzy,
Master student of philological sciences
of the Department of Translation Studies and Foreign Philology,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

Bekkojanova Gulnar Hismetolaevna,
Cand. of Philol. Sciences, Acting Assistant Professor
of the Department of Translation Studies and Foreign Philology,
Kazakh National University named after al-Farabi,
Almaty, Republic of Kazakhstan

LINGUO-STYLISTIC FEATURES OF ADVERTISING TEXTS

Abstract. Advertisements are one of the elements of text type discourse from the point of philological science which has its own genre and stylistic peculiarities. This article defines the advertising text, which has a special place in society today, and describes its linguo-stylistic features. In this connection, English and Kazakh advertising texts were obtained to show the linguo-stylistic peculiarities.

Key words: advertising text, inversion, linguo-stylistic, rhetorical question, language manipulation, onomatopoeia, rhyme.

Тұтыну дәуірі деп аталатын ХХІ ғасырда өмір сүретін әрбір адамның күн сайын жарнама секілді құбылыстармен күресуіне тура келеді. Жарнаманы қоғамның барлық жерінен көруге болады. Теледидарды қосқанда, радио тыңдағанда, газет оқығанда, дүкенге барғанда немесе жұмыстан үйге оралғанда біз кез-келген жерде әртүрлі жарнамаларға тап боламыз. Сондықтан жарнаманы көп компонентті әлеуметтік-экономикалық құбылыс деп атауымыз тегін емес. Ол адамға, оның қабылдауына, мінез-құлқына және бағалауына жан-жақты әсер етеді. Оның әсері тікелей де, жанама да болуы мүмкін. Жарнама адам өмірінің неғұрлым жақсы, әрі ыңғайлы болуына байланысты жаңа тауарлар жасау мен қызметтерді құруда қоғамды ақпараттандыру үшін қолданылады.

Тіл мамандарының пікірінше, жарнаманың төмендегідей қағидалары бар:

- тұтынушылардың қызығушылығын арттыру және белгілі бір аудиторияны қызықтыратын суреттер, иллюстрациялар және тағы басқа сол секілді жарнама әдістерін қолдану;

- жарнамалатын өнімді сатып алатындай етіп безендіру және түсінікті етіп жарнама мәтінін құру. Мысалы, тауарлар мен қызмет көрсетулердің артықшылықтарын атап көрсету қажет, сонымен тұтынушыны өнімнің жоғары сапада екендігіне сендіре білу жарнамада маңызды элементтерінің бірі болып табылады. Яғни, клиент өзіне қатысты ерекше қатынасты сезінуі керек.

- тауарларды немесе қызметтерді сатып алуға ыңғайлы жағдай жасау үшін: клиентке нақты ұсынысты қайда, қалай және қашан пайдалана алатындығы туралы ақпарат беру қажет.

- тұтынушылардың назарын аудартатындай етіп әрекетке көшу: уақытты жоғалтпау, асығу және керемет мүмкіндік [1, 23 б.].

Филологиялық тұрғыдан жарнаманы оның басты элементі болып табылатын жарнама мәтінімен қарастыруға болады. Жарнама мәтіні туралы анықтамалар өте көп, солардың ішінде белгілі лингвисттер Л.М. Амири және С.В. Ильясованың еңбектеріне берілген анықтама бойынша «жарнама мәтіні дегеніміз – алдын-ала дайындалған, автономияға ие ауызша немесе жазбаша түрдегі берілген мәтін, бастапқыда белгілі бір адресатқа бағыттталып, сосын сол адресатты өнім түріне назар аударту» деп айтылған [2, 15 б.].

Жарнамадағы мәтіннің сипаттамалары:

1. Оларды басқа (жарнамалық емес) мәтіндерден ажыратуға мүмкіндік беретін мазмұны мен сыртқы дизайнның арнайы бір белгілері;
2. Белгілі бір функционалдық ерекшеліктері;
3. Әр түрлі тілде жасалған жарнама мәтінінің белгілі бір орындарының болуы.

Жарнама мәтінінің өзіндік лингвистикалық ерекшеліктері бар. Солардың бірі лингвостилистикалық тұрғыдан қарастыру. Лингвисттер кез келген мәтінмен жұмыс барысында не туралы, қалай деген сұрақтарға жауап іздеумен айналысады. Соңғы уақыттарда осы сұрақтарға жауап беру негізінде стилистика саласы пайда болды.

Стилистика – тілдің экспрессивті мүмкіндіктерін, сонымен қатар әртүрлі қарым-қатынас жағдайында тілдік құралдарды қолдану принциптері мен әсерін зерттейтін тіл білімінің бөлімі. Кейде тіл білімінің бұл саласын лингвостилистика деп атайды [3, 18 б.].

Бұл ерекшелік баспа жарнамасының әсер ету ерекшелігімен және оны тұтынушының қабылдауымен тығыз байланысты. Баспа жарнамасына буклет, каталог, плакат, жазу кітапшалары, үстелге қоятын немесе қабырғаға ілетін күнтізбелер және тағы басқалары кіреді. Бұл жарнаманың басты мақсаты – сатып алушыларды жарнамаланған тауарлармен таныстыру. Сондықтан жарнамалық басылымдардағы мәтін сенімді, нақты және түсінікті болуы керек.

Сонымен қатар жарнама мәтінінің лингвостилистикалық ерекшелігін экстралингвистикалық факторлар анықтайды. Мысалы, жарнамалық мәтінді алып жатқан аумақ үшін төлем, басқа ақпаратпен бәсекелестігі және жарнамалық мәтіннің прагматикалық бағыты. Ақпараттық саланың жалпы толықтығы, жарнаманың қымбаттығы секілді факторлар [4, 78 б.].

Қазіргі заманғы лингвистикада жарнама мәтіні тілдің функционалды тілдерінің бірі ретінде қарастырылады. Осылайша жарнама мәтінінде әр функционалды стиль сияқты, өзінің арнайы стилистикалық әрекеттесетін өзіндік синтаксистік ерекшеліктері, типтік құрылымдары бар:

1. **Инверсия** – бұл сөйлем мүшелерінің әдеттегі тәртібін бұзу. Мысалы, “Never before had I seen such a wonder” (“BBC Learning English” жарнамасы) “Delicious this drink is!”- “How great is this drink!”, “Coca-cola - light!”- “Coca-Cola - a light drink!” Осы берілген жарнама мәтінінде кездескен сөйлемдерден сөйлем мүшелерінің орын тәртібін бұзғандығы байқалады.

2. **Риторикалық сұрақ** – жарнама мәтінінде сұрақ ретінде беріліп, жауапты қажет етпейтін лингвистикалық ерекшеліктің бірі. Мысалы, “Why love one but eat the other?”, “Do you drink bottled water?”, “So now what’s your excuse?”, “Do you want to lose 20 pounds in two weeks?”. Берілген мысалдардан көріп отырғанымыздай тұтынушының сұрақтарға жауап бермейтінідігі айқын байқалып тұр. Сұрақтар тек тұтынушының қызығушылығын ояту мақсатында қойылған.

3. **Жағымсыз сөздерді қолдану арқылы сатып алушының назарын аудартатындай ету:** “Stop wasting money in adwords”, “Size does matter”, “I took billions from pensions. Let me do it again”. Мұндай жарнаманы көбінесе “адасушылық” деп атайды. Соңғы берілген “I took billions from pensions. Let me do it again” жарнама мәтіні ретіндесайлау алдындағы кандидаттың сөзі алынып отыр. Теріс шығарылымдағы жарнама кандидаттың белгілі бір мәселелерге немесе мемлекеттік саясаттың элементтеріне қатысты ұстанымын көрсетеді. Кандидаттың осы сөздері арқылы бұқара халыққа бір ақпаратты жеткізкісі келетіндігі және өзін сайласа бір өзгеріс болатындығын аңғарамыз.

4. **Анық және жасырын салыстыруларды қолдану (more - more, goods - goods, cheaper - cheaper, the best - the best).**

5. **Тілдік манипуляцияларды** жарнама мәтінін психолінгвистикалық тұрғыдан қарастыру. Яғни, беріліп отырған жарнама мәтінінің тұтынушы психикасына қаншалықты әсері бар, соны айқындайды. Мысалы, “Intermittent fevers, dyspepsia, loss of strength, lack of energy, malaria and malarial fevers, Enriches the blood, strengthens the muscles, and gives them life”.

Ономатопея жарнамалық мәтіндерде қолданылатын негізгі фонетикалық стиль. «Жарнамалық мәтіннің қызықты дизайны – ономатопея, яғни фонетикалық құрамы осы сөздермен аталатын заттар мен құбылыстарға ұқсайтын сөздерді қолдану» [5, 89 б.].

Ол сөйлеудің бірнеше формаларына негізделген:

Қайталау. Жарнама мәтінін көркем түрде ұлғайтып тұрады. Ол жарнамаланған өнімнің жаңа шкаласын құрып, тауардың қасиеттерін асыра жақсы етіп көрсетеді: “Have a break, have a Kit Kat”. Бұл жарнамада көптеген қайталанулар бар, егер сіз жарнаманы мұқият қарасаңыз, осы қарапайым жарнамада “Kit Kat” брендин үш рет көре аласыз. Сондай-ақ, жарнамада екі Kit Kat барлары бар, олар да жарнамада қайталануы.

Рифм. Әртүрлі мақсатты аудитория үшін жарнамалық мәтіндерді жасаудың танымал әдісі болып табылады. Жарнамалық мәтіннің мұндай ұйымдастырылуы оның жеңіл айтылуы мен есте қалуына ықпал ететіні анық.

Түйінді сөздері. Жарнамалық мәтіндерді жасау кезінде, әдетте, кілт сөздер қолданылады. Ең сенімді екі сөз – «жаңа» және «еркін» және олардың барлық өзгерістері. Өнімнің артықшылықтарын дерексіз сөздермен сипаттау оңай. Жалпы, кәсіби, жаргондық лексиканы жарнамалық хабарда қолдану өндіруші шығаратын мақсатты аудиторияға байланысты болуы керек.

Синтаксистік инверсия. Сөйлем бейтарап болмауы керек немесе қазіргі тілмен айтқанда, тұлғасыз. Сондықтан мәтіндер көбінесе сұрау немесе леп белгісі бар қарапайым сөйлемдерден құралады. Лепті ұсыныстар жарнамалық үндеудің эмоционалды мазмұнын арттырады және оған қосымша мәнерлілік береді.

Зерттеу барысында қазақ жарнама мәтіндеріне лингвостилистикалық талдау жүргізілді. Мәтінді лингвостилистикалық тұрғыдан талдау екі деңгейден тұрады: семантикалық және метасемантикалық. Бірінші деңгейдің ерекшелігі тілдік бірліктердің, атап айтқанда сөз, сөз тіркесі және синтаксистік құрылымдардың тура мағынада қолданылуы. Ал метасемантикалық деңгейде тілдік бірліктер қосымша мағынада қолданылады. Бірақ жарнама мәтінін лингвостилистикалық талдау барысында оның мағынасын ғана ашып қоймай, толық мазмұнын тұтынушыға ашумен анықталады. Мысалы, «Тиімді кредит, кез келген мақсаттарға 0,1% бастап» («Jusan Bank» жарнамасы) жарнама мәтінінде семантикалық деңгейде қолданылған.

Қорыта келе, жарнама және оның мәтіні қоғамның басқа салалары секілді маңызды болып табылады. Бүгінгі әлеуметтік, экономикалық тыныс-тіршілігімізді жарнамасыз көзге елестету қиын. Жарнама күнделікті өміріміздің құрамдас бөлігіне айналды. Жарнаманың басты элементі – оның мәтіні болып табылады. Жарнама мәтінін стилистикалық және құрылымдық, семантикалық бағыттарда қарастырудың маңызы зор. Жарнама мәтініне қойылатын басты талаптар бар. Осы талаптардың ішіндегі ең негізгісі – қысқа әрі нұсқа жарнама мәтіні көп ақпарат беруі керек. Осы бағытта, жарнама мәтінінде әр алуан көркемдеу құралдарының көмегімен жасалған жарнама мәтінін құрастыру маңызды.

Алайда, ол талаптардың кейбірі орындала бермейді. Ол жарнама мәтінінде бірнеше мәселені тудырады. Соған байланысты жарнама мәтінінің тілдік ерекшеліктерін атап айтқанда лингвостилистикалық, психолінгвистикалық ерекшеліктерін айқындап, зерттеу қажеттілігі туындайды. Мақалада жарнама мәтінінің лингвостилистикалық ерекшеліктері қарастырылды.

Әдебиеттер тізімі:

1. Бове К.Л., Арнс У.Ф. Современная реклама. – Тольятти: Довгань, 2007. – 704 с.
2. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2012. – 296 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 2007. – 462 с.

4. Пирогова Ю.К., Паршин П.Б. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М.: Междунар. ин-т рекламы, Изд. дом Гребенникова, 2000. – 270 с.

5. Андреева Н.П. Концепции метафоры общелингвистического характера и особенности употребления в английских рекламных текстах. Динамика систем, механизмов и машин. – №4. – Омск, 2012. – С. 138 – 140.

Токарев Григорий Валериевич,
докт. филол. наук, профессор, заведующий кафедрой
документоведения и стилистики русского языка,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия,
e-mail: grig72@mail.ru

О ВЛИЯНИИ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМНОСТЬ ЕДИНИЦ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности системности между единицами лингвокультурного уровня. Установлено, что для квазисимволов не характерны формы проявления вербальной системности. Основными видами отношений выступает тождество и противопоставление. На включение в ту или иную парадигму влияют такие факторы, как культурная установка, норма, концептуальное наполнение.

Ключевые слова: язык, культура, квазисимвол, система, тождество, оппозиция.

Tokarev Grigoriy Valeriyevich,
Dr. of Philol. Sciences, Professor,
Head of the Department of Documentation
and Stylistics of the Russian Language,
Tula State Pedagogical University named after L. Tolstoy,
Tula, Russia

ON THE IMPACT OF EXTRALINGUISTIC FACTORS ON THE SYSTEMIC NATURE OF CULTURAL UNITS

Abstract. The article considers the peculiarities of systemality between units of the linguistic and cultural level. It has been established that quasi-symbols are not characterized by forms of manifestation of verbal systemicity. The main types of relations are identity and opposition. The inclusion in a particular paradigm is influenced by factors such as cultural attitude, norm, conceptual content.

Key words: language, culture, quasi-character, system, identity, opposition

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 19-512-18008).

Язык и культура являются взаимодействующими знаковыми системами. В результате интеракции данных сфер сформировалась промежуточная, лингвокультурная подсистема. На данном уровне языковые единицы функционируют как знаки культуры. Развитие семиотики показало, что существуют универсальные системообразующие факторы. Системность про-

является в парадигматических и синтагматических отношениях между единицами. Данные отношения в системе естественного языка находят проявление в виде полисемии, синонимии, антонимии и др. Однако эти формы объективации системных отношений не могут быть экстраполированы на систему культуры в виду иной, невербальной природы знаков культуры. В связи с этим системные отношения в лингвокультурной системе характеризуются специфичностью. Вербальная природа лингвокультурной единицы, безусловно, оказывает определённое влияние на системные отношения, однако главную роль на характер системных связей оказывают культурные функции единиц. Одной из единиц лингвокультурной системы является квазисимвол – единица, выражающая идеи в императивном ключе. «Стать символом значит приобрести определяющую жизнь человека или коллектива людей функцию, властно диктующую выбор жизненных путей и моделей поведения...» [1, с. 338]

Приведём примеры квазисимволов.

БИЛЕТ СЧАСТЛИВЫЙ

Символизирует удачу, везение. Будь готов к чему-то хорошему. *Вытянуть счастливый билет.* В основе формирования символического значения лежит ситуация экзамена: ученик вытягивает тот билет, который хорошо знает. Употребляется для констатации положения дел, оценки.

БИРЮЛЬКИ

Символизирует нечто незначительное, несерьёзное. Занимайся существенными делами. Неодобр. *Играть в бирюльки.* Формирование символического значения основано на наблюдении за использованием игрушек. Употребляется для констатации положения дел, оценки.

Рассмотрим влияние экстралингвистических факторов на системные отношения между квазисимволами. Между ними усматриваются отношения тождества, противоположности. Так, телега и сани не являются лексическими антонимами в русском языке. Однако в функции квазисимвола данные единицы противоположны друг другу. В данном случае актуализируется практика использования саней как зимнего вида транспорта и телеги как летнего.

В сфере символов встречаются явления, похожие на лексическую энантиосемию. Так, среди значений квазисимвола *азбука* можно выделить семантические слои, характеризующиеся противоположностью.

АЗБУКА

- Символизирует начало, исход. Учти, что всё последовательно, во всём есть начало. *Азбуки не знает, а читать садится.* Формирование символического значения объясняется представлениями, что образование начинается с изучения букв. Употребляется для констатации положения дел.

- Символизирует нечто элементарное. Знай, что нечто просто. *Нацмен еле в азбуке разбирается, а мы его в наркомы выдвигаем.* [Василий Гроссман. «Жизнь и судьба» НКРЯ] Формирование символического значения объясняется тем, что азбука оценивается как нечто простое, из которого складывается сложное. Употребляется для констатации положения дел.

- Символизирует трудности учения. Будь готов к тому, что изучение науки требует усилий. *Азбуку учат, во всю избу кричат. Азбука наука, а ребятам мука.* Формирование символического значения основано на представлениях о получении образования. Употребляется для предупреждения.

- Символизирует краткость, существенность. Будь готов к тому, что всё гениальное просто. *Азбука велика, а тридцать слов.* Формирование символического значения объясняется небольшим составом элементов славянской азбуки. Употребляется для констатации положения дел.

- Символизирует нечто самое важное, общеизвестное. Принимай что-то как аксиому, как данное, исходное. Существуют вещи, известные всем. *Азбучные истины.* Формирование символического значения связано с тем, что некоторые полные названия букв славянской

азбуки называли главные ценности славянского социума (мир, добро, живете, покой и др.). Некоторые названия букв символизировались. Однако данные единицы устарели. Так, буква *глагол* выступала символом виселицы: *на глагол лезет, миновать глаголя. Ижица* символизировала наказание (*прописать ижицу*). *Ижица* и *фита* символизировали трудности в обучении. Буквы *ять*, *фита*, *ижица* стали символом обучения грамоте: *от фиты подвело животы, фита да ижица – к ленивому плеть движется, сам ни аза в глаза, а людей ижицей тычет. Ять* символизировал совершенство в чём-либо. Употребляется для констатации положения дел.

- Символизирует полноту, полный охват. Рассчитывай найти, увидеть всё, что есть. *Азбука вкуса. Азбука мебели*. Формирование символического значения объясняется тем, что азбука включает все буквы алфавита. Употребляется для констатации положения дел.

Как видим, первое и последнее значения характеризуются противоположностью: начало и полный охват чего-либо.

Ещё одно интересное явление, встретившееся в сфере квазисимвола, - перифразирование. Так, квазисимвол *барабан* имеет следующее значение: 'Символизирует службу в армии. Некто должен готовиться к военной службе. Неодобр. Устаревш. *Отдать под барабан, в солдаты. Кто не слушается отца-матери, послушается телячьей шкуры*. Употребляется для констатации положения дел. Символическое значение обусловлено тем, что барабан является атрибутом военной жизни. Барабанная дробь звучала на парадах, во время военных действий. Употребляется для констатации положения дел'. Как видно из примера, квазисимвол может быть заменён на другую номинацию – *телячья шкура*. Замена предполагает учитывать экстралингвистических факторов: на каркас барабана, как правило, натягивали телячью шкуру.

Отличную от языковой системности системность квазисимволов подтверждает отсутствие тождества между значениями, которые в системе языка являются синонимичными. Так, слова *бич* и *кну́т* являются синонимами. Однако квазисимволы семантического тождества не демонстрируют.

БИЧ

Символизирует возмездие, наказание, злой рок, превратности судьбы. Ожидай чего-либо плохого, от чего тебе не уйти. Неодобр. *Это бич нашей страны – то, что мы уповаем на административный ресурс*. [Арина Шарипова. Это отдельный бизнес с четкими расценками // «Газета», 2003.05.13 НКРЯ] *«А сегодня бичом здравоохранения являются вспышки внутрибольничных инфекций, которые вызываются в основном анаэробными бактериями»*. [Татьяна Батенева. Анатолий Воробьев: «Жизнь без микробов была бы невозможна» // «Известия», 2002.10.02 НКРЯ] Формирование значения основано на представлении о биче (длинном кнуте), который использовался для обуздания животных или жестокой расправы над людьми. Употребляется для констатации и оценки положения дел.

КНУТ

Символизирует наказание. Ожидай чего-либо плохого, от чего тебе не уйти. Неодобр. *Проводят молодёжные акции, сгоняя на них, кто кнутом, кто пряником, без дела томящихся летом студентов, пытаясь навязать свои интересы в политике*. [Олег Головин. Коллективный Маугли // «Завтра», 2003.08.13 НКРЯ] Формирование значения основано на представлении о кнуте, который использовался для обуздания животных или жестокой расправы над людьми. Употребляется для предупреждения о чём-либо плохом, для угрозы.

Для квазисимволов основой сближения значения могут стать и идентичные культурные установки, нормы, запреты. Так, для культурных единиц: *печь, воз, сани, тарелка, ворота, гнездо, стена, дверь, крыша, окно* – интегральным культурным основанием будут следующие знания: учти, что пространство делится на своё и чужое, в своём пространстве человек чувствует себя лучше.

Оппозиция символов, по нашим наблюдениям, формируется на основе противоположности идей. Сравните:

СУМА

• Символизирует бедность. Всегда будь готов к бедности. Неодобр. *Станешь лениться, будешь с сумой волочиться. С сумой да с клюкой не потягаешься. Лето пролежишь, зимой с сумой побежишь.* Употребляется для констатации положения дел, для предупреждения, для оценки.

ЗОЛОТО

• Символизирует деньги, богатство. Учти, что нечто является материальным благом. *И правда тонет, коли золото всплывает. Золото (или мошна) не говорит, да много творит (а чудеса творит).* Формирование символического значения основано на наблюдениях за свойствами золота. Употребляется для констатации положения дел.

Таким образом, квазисимволы, будучи единицами культуры, используют иные, не лингвистические факторы системности. К ним можно отнести отношение к культурной норме, концептуальное наполнение.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 15.03.2020)

Хужахметов Айну́р Оскарович,
канд. филол. наук, доцент кафедры
башкирской литературы, фольклора и культуры,
заместитель декана факультета башкирской филологии,
востоковедения и журналистики по научной работе,
Башкирский государственный университет,
г. Уфа, Башкортостан, Российская Федерация,
e-mail: khuzha@mail.ru

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ БАШКИРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема языка художественной башкирской литературы дореволюционного периода и национальной идентичности.

Описываются проблемы, возникшие перед специалистами при создании нового башкирского литературного языка в 20-е годы XX века. Критикуется переход сначала к латинскому алфавиту, затем к кириллице, впоследствии приведший к духовному обнищанию народа и разрыву культурных связей с Востоком. Состояние родного башкирского, в особенности литературного, языка в советский период сравнивается с состоянием изучения родного языка в Албании.

Говорится о вновь возникшей возможности интеграции литературных, языковых и культурных связей с восточным миром.

Ключевые слова: поэзия, проза, художественность, национальная идентичность, литературный язык, путевые заметки, просветительство.

Khuzhakhmetov Ainur Oskarovich,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Bashkir Literature, Folklore and Culture,
Deputy Dean of the faculty of Bashkir Philology,
Oriental studies and journalism by scientific work,
Bashkir State University,
Ufa, Bashkortostan, Russian Federation

TO THE QUESTION OF CREATION BASHKIR LITERARY LANGUAGE

Abstract. The article discusses the problem of the language of art of Bashkir literature of the pre-revolutionary period and national identity.

The problems that have arisen for specialists in creating a new Bashkir literary language in the 20s of the 20th century are described. It criticizes the transition to the Latin alphabet, then to the Cyrillic alphabet, which subsequently led to the spiritual impoverishment of the people and the breaking of cultural ties with the East. The state of the native Bashkir, especially literary, language in the Soviet period is compared with the state of learning the native language in Albania.

The possibility of integrating literary, linguistic and cultural ties with the Eastern world is being discussed.

Key words: poetry, prose, artistry, national identity, literary language, travel notes, enlightenment.

Истории известно, как ученые Востока, и не только ученые, свободно изъяснялись на арабском, персидском, турецком и тюркском языках, и не только общались, но и писали научные трактаты, создавали художественные произведения.

Башкирский ученый и писатель Ризаитдин Фахретдинов еще молодым одну из первых книг написал по грамматике (морфологии) арабского языка. Он также хорошо знал персидский, турецкий, чагатайский тюрки. Заки Валиди Тоган первую свою научную статью также написал на арабском. На арабском, персидском и чагатайском писали свои сочинения его дед, отец и другие родственники. Этим языкам его учили еще в детском возрасте родители. Башкирский просветитель Гали Сококой в своих стихах на чагатайском благодарит своих родителей за то, что они его с семилетнего возраста учили читать книги на арабском и персидском. Знание восточных языков для башкир и татар не было самоцелью. Оно было дорогой, ведущей к храму знаний не только своего вероисповедания, но и великой восточной культуры, великой литературы Востока. Тюрков шимала (севера) с остальным мусульманским миром объединял не только ислам, но и весь духовный мир этого огромного региона. В истории развития общественного сознания у татар и башкир был период, когда знание восточных языков и восточной литературы было равнозначно национальному менталитету. Место и значение писателя, ученого, в целом любого интеллигента в сегодняшнем понимании, прежде всего определялись широтой его кругозора по истории и литературе Востока, степенью художественного освоения им его традиций. Так было до революции 1917 г.

Ныне среди башкирской интеллигенции старшего и среднего поколения трудно найти людей, умеющих в оригинале читать произведения Фирдоуси, Низами, Навои, Руми и других великих поэтов Востока.

Но не только это. Для нас остаются нераскрытой тайной произведения и башкирских писателей, написанные на чагатайском тюрки, когда-то служившим литературным языком огромного государства под названием Алтын Урда и который вплоть до 30-х годов XX столетия имел своих приверженцев среди башкирской и татарской интеллигенции. Уход со сцены истории башкир и татар арабского, персидского и турецкого языков, а также вместе с ними

чагатайского тюрки имел тяжелые последствия для духовной жизни двух родственных народов и ознаменовал разрыв культурной традиции в их духовном развитии в течение почти целого столетия.

Потому что атеизм одновременно означал отказ от всего, что было связано с арабской графикой. Вытеснение религии из жизни народа воспринималось как отрицание культурного наследия прошлого, уходящего своими глубокими корнями в тысячелетие.

Переход к латинскому алфавиту, затем к кириллице еще более усугубил последствия духовного обнищания общества, расширяя фронт разрыва культурной традиции, охватывая уже несколько поколений людей. Создание литературных языков по этническим признакам в условиях, когда нигилистическое отношение к прошлому считалось признаком оптимизма, не могло не привести к ослаблению традиционных культурных связей тюркских народов. В то же время с точки зрения истории создание своего литературного языка для этноса, несомненно, было прогрессивным явлением. Но, к сожалению, все это происходило на фоне отрицания всего прошлого.

О возможности создания этнических литературных языков на родном языке этносов при сохранении в их духовной жизни веками накопленного опыта общения с восточными языками в то время и речи не было. А это, несомненно, сыграло бы важное значение в обеспечении преемственности в развитии национальных культур.

К сожалению, все получилось наоборот. О возможных негативных последствиях создания литературных языков на основе фонетического признака и разговорной речи первым поднял голос Заки Валиди Тоган. Он считал, что это приведет к расчленению идентичности не только тюркских народов, но и идентичности внутри отдельных этносов. О существовании директивного указания Советов с таким содержанием Заки Валиди стало известно в дни работы Бакинского съезда в 1920 г. Он писал позже, что Советы таким путем хотели помешать возникновению мощных литературных языков у восточных народов, расколоть национальные языки отдельно взятых этносов.

Создание на фонетической основе отдельных диалектов алфавита и литературного языка отдельного этноса, как и предвидел Заки Валиди Тоган, не только привело к расчленению вековых культурных традиций общетюркского мира, но и в определенной степени также привело к ослаблению национальной идентичности внутри самого этноса.

Поэтому Заки Валиди Тоган защищал идею создания межэтнических литературных языков для более близкородственных этносов. В крайнем случае он считал возможным пойти на сближение языковых принципов. Такую перспективу видел он в создании башкирского и казахского литературных языков. Заки Валиди Тоган защищал идею сохранения общетюркского лингвистического пространства в тот момент, когда арабский и персидский языки, а также чагатайский тюрки сходили со сцены истории межнационального общения тюркских народов. На деле эти языки в действительности много столетий выполняли в разной степени функции литературного языка и межнационального общения народов Евразии. Теперь с созданием национальных литературных языков отдельно взятых этносов неумолимо образовывался вакуум в общетюркском лингвистическом пространстве. В таких случаях национальный литературный язык не смог стать над диалектным языком и объединяющим признаком всей нации, а, наоборот, стал национальным компонентом, ущемляющим достоинство и права тех диалектов, у которых не были учтены специфические особенности разговорной речи при создании национального литературного языка. И в результате такой литературный язык оказался лишенным самого главного качества, признака, обеспечивающего национальную идентичность этноса.

Следует отметить, что чагатайский тюрки, а также арабский и персидский языки, служившие в свое время литературным языком для башкир, носили более общенациональный характер, чем теперь созданный литературный язык на родном наречии. Дело в том, что эти

языки, будучи свободными от признаков какого-либо диалекта, не ущемляли чьи-либо интересы и тем самым создавали эффект общенационального достояния. В этом отношении они не ставили под сомнение правомочность представителя какого-либо диалекта говорить на своем разговорном языке и считать себя этнически чистым элементом своего этноса.

Возникновение литературных языков на родном наречии у тюркских народов сопровождалось, как было отмечено, ослаблением традиционных культурных связей между ними и разрывом культурной традиции. Создание национального литературного языка для каждого этноса неразрывно связано с понятием государственности, хотя на начальном этапе национального движения эта проблема может и не иметь ту остроту, как после достижения цели. Участники башкирского национально-освободительного движения 1917–1919 гг., выступая за территориальную автономию, первое время свои газеты и прокламации издавали на языке, выполняющем в то время функции литературного языка для татар и башкир. Это был зарождавшийся после революции 1905–1907 гг. новый литературный язык, служивший, подобно чагатайскому тюрки, общелитературным языком для татар и башкир. В 20-е годы XX века по распоряжению Центра ведущие специалисты автономных республик РСФСР занимались и вопросами разработки научной грамматики и норм литературного языка [1, с. 320]. Вопрос о создании литературного языка на родном наречии башкир остро встал лишь после образования Башкирской Автономии. И оказался не из легких. Лишь 22 августа 1924 г. газета «Башкортостан» вышла полностью на башкирском языке, до этого она печаталась на двух языках – татарском и башкирском. Однако и после этого дискуссии о принципах создания башкирского национального литературного языка не смягчились, наоборот, стали острее. Проблема не была снята. Она остается и сегодня. По этому вопросу до сих пор существуют разночтения.

Проблема в том, что при создании башкирского национального литературного языка не было учтено многоголосие разговорной речи внутри единой башкирской нации, обусловленное множеством диалектов. Курс был взят изначально лишь на один диалект – тамьян-катайский. После долгих и острых споров круг диалектов расширился, и за основу литературного языка была взята разговорная речь (фонетика) двух больших диалектов – юрматинского и куваканского. Действующий национальный литературный язык башкир состоит из искусственно соединенной фонетики двух вышеназванных диалектов. Однако и в этом случае до сих пор сохраняется двуязычие у носителей этих диалектов. Пишем одно, говорим по-другому. Консерватизм, идущий от фонетики, трудно преодолеть. Кто-кто, а язык всегда верен своему прошлому. Фонетический принцип создания национального литературного языка не смог охватить все разговорные варианты башкирского языка, существующие внутри нации, в том числе резко отличающиеся, особенно от куваканского диалекта. Игнорирование особенностей отдельных диалектов создавало ложное представление об этническом единстве башкирской нации и воспринималось как ущемление этнического достоинства представителей этих диалектов. В результате значительная часть этноса оказалась за пределами поля действия молодого литературного языка. И ныне южные и северо-западные башкиры в разговорной речи не пользуются национальным литературным языком, а также и не пишут. В свое время преимущество чагатайского литературного языка заключалось в том, что он сумел объединить, слить воедино не только отдельные этносы, но и добился признания его литературным языком почти всего тюркского мира. Как писал узбекский ученый Фытрат, это был язык, стоящий выше родов и диалектов, признанный всеми как официальный письменный язык тюркских племен. Он утверждал, что хотя в разных местностях и городах люди говорили на своем диалекте, в общении между собой употребляли общий для всех чагатайский тюрки. Фытрат его называет матерью узбекского языка. Заки Валиди Тоган в своих «Воспоминаниях» пишет, что его отец в 1925 г. по случаю смерти старшего брата написал книгу о его жизненном пути на чагатайском языке [2, с. 313].

Несомненно, процесс становления башкирского литературного языка также имеет свою историческую обусловленность. Прежде всего это связано со школьным делом. До революции 1917 г. не было ни одной чисто башкирской школы. Это и понятно: не было письменности на родном языке. Башкиры писали и читали на арабском, персидском, тюркском, чагатайском, русском, но только не на башкирском. Несомненно, были попытки создания башкирского алфавита еще в девятнадцатом веке, но дело дальше этого не пошло. Башкирская школа на родном языке появилась лишь в 20-е годы прошлого века при советской власти.

Истории известно, что школьное дело может выступать генератором движения за национальную независимость. Так было с албанской школой. Первая из них на родном языке открылась в 1887 г. Открытие первых школ совпадало с формированием основ албанского национального литературного языка. Последнему предстояло завоевать право на жизнь рядом с турецким и греческим языками. В период национального возрождения албанская школа стала центром реализации национального литературного языка, который, в свою очередь, был призван формировать и поддерживать идентичность всей нации.

С провозглашением независимости Албании в 1912 г. [3, с. 53] школьное обучение на родном языке принимает всеобщий характер и расширяется социальная база литературного языка, открываются новые возможности для идентификации между устной культурой речи и культурой речи письменной. В этом деле важное значение имело введение обязательного начального образования.

В отличие от албанской школы, башкирская школа была лишена широкой социальной базы на родном языке и опережала в своем развитии становление национального литературного языка. К тому же сам принцип создания последнего ограничивал его поле деятельности. Самое главное — для широкого развития школьного дела не хватало кадров, знающих национальный литературный язык. Поле деятельности башкирского литературного языка еще более сузилось с переводом в 70–80-е годы двадцатого века преподавания в национальных школах на русский язык. Это было особенно чувствительно для районов с компактно проживающим башкирским населением.

Заки Валиди Тоган в прощальном письме к своим соотечественникам призывал не жалеть усилий для защиты религии и языка. Он предупреждал их о том, что «самые гнусные притеснения будут совершены в этих двух сферах, то есть на почве религии и языка». Всемирно известный ученый еще тогда был твердо убежден, что родной язык и ислам для башкирской нации являются главным фактором в борьбе за сохранение и укрепление национальной идентичности [4].

Хотя башкиры объединены единым языком и единой религией, урбанизация жизни и перевод в сельской местности обучения на русский язык значительно ослабили «идентифицирующую» роль этих двух основополагающих факторов. Дети детей послереволюционного поколения, то есть третье поколение, далеко отошли от религиозного воззрения. Как выше было сказано, в языковом отношении также произошли сдвиги не в пользу поддержания идентичности нации. Однако происходящие в последние несколько десятилетий процессы, как то: возрождение религии, повсеместное открытие мечетей как в городах, так и в сельской местности – благоприятно влияют на умы и сердца людей, вынужденно оказавшихся вне исламского пространства.

Проблема межнационального общения между тюркскими народами остается такой же актуальной, как это было после революции 1917 г. в России и в первые годы советской власти. Тогда предвидение Заки Валиди Тогана оправдалось. Советы накрепко разъединили традиционные культурные связи между тюркскими народами. Общение под прикрытием лозунга интернациональной пролетарской культуры осуществлялось только по вертикали, через Москву. Свободному общению по горизонтали, имеющему вековые традиции, был по-

ложен конец. Литературные языки все более отдалились друг от друга.

Настало время думать о возрождении традиционных культурных связей. Для более плодотворного общения важное значение имеет лингвистический фактор. В советский период исторически сложился для тюркских народов СССР общедоступный канал через русский язык. И теперь русский язык является надежной базой для установления контактов по многим параметрам духовной жизни между тюркскими народами как нынешней России, так и СНГ. Но в новых условиях, когда предстоит нам активизировать наше общение в масштабе всего тюркского мира, языковой барьер дает о себе знать.

Список литературы:

1. История башкирского народа: в 7 т./ гл. ред. М.М. Кульшарипов; Ин-т истории, языка и литературы УНЦ РАН. – Уфа: Гилем, 2010. – Т. V. – 468 с.
2. Валиди Тоган З. Воспоминания: Книга 1. – Уфа: Башкирское изд-во «Китап», 1994. – 400 с.
3. Смирнова Н.Д. История Албании / Ин-т всеобщей истории. – М.: Наука, 2003. – 431 с.
4. Ишбердина Г.Н. Формирование мировоззрения А.-З. Валидова. – Уфа, 2006. – 132 с.

Чекмарева Наталья Валериевна,
магистрант кафедры русского языка и
литературы им. Г.А. Мейрамова,
Карагандинский университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: lola7776.77@mail.ru

Пак Маргарита Константиновна,
докт. филол. наук, профессор кафедры
русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова,
Карагандинский университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: pakmarkon@yandex.ru

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются работы известных лингвистов как отечественных, так и зарубежных, которые исследовали проблемы функционирования заимствованной лексики в русском языке на разных этапах истории, начиная с конца XVII века во времена правления Петра Великого, с последующим периодом перестройки в конце XX века и заканчивая современными исследованиями и новыми подходами к решению озвученных проблем в наше время в XXI веке.

Ключевые слова: заимствованная лексика, иноязычная лексика, иноязычный пласт слов, историческая лексикология, направления исследований, актуальность заимствования, иноязычное происхождение, современные исследования.

Chekmareva Natalya Valerievna,
Master student of the Department of Russian Language
and Literature named after G.A. Meiramov,
Karaganda University named after E.A. Buketov,
Karaganda, Republic of Kazakhstan,

Pak Margarita Konstantinovna,
Dr. of Philol. Sciences, Professor of the Department
of Russian Language and Literature named after G.A. Meiramov,
Karaganda University named after Academician E.A. Buketov,
Karaganda, Republic of Kazakhstan,

HISTORIOGRAPHIC ASPECT OF THE STUDY OF BORROWED VOCABULARY IN RUSSIAN

Abstract. This article examines the work of famous linguists both domestic, and foreign ones, who studied the problems of the functioning of borrowed vocabulary in Russian at different stages of history, starting from the end of the XVII century during the reign of Peter the Great, with a subsequent period of perestroika at the end of the 20th century and ending with modern research and new approaches to solving the voiced problems in our time in the 21st century.

Key words: borrowed vocabulary, foreign language vocabulary, foreign language layer of words, historical vocabulary, research directions, relevance of borrowing, foreign language origin, modern research.

В данной статье мы рассмотрим, как проблема функционирования заимствованной лексики в русском языке исследуется специалистами.

Наступило активное время, когда язык как феномен привлекает особое внимание в последние десятилетия не только исследователей-специалистов в области языкознания, но и рядовых носителей русского языка. Пришло время осознания значимости его для понимания, кто мы есть сейчас, в беспокойное, изменчивое и изменившееся время, и как мы связаны со своим прошлым.

Общеизвестно, активное научное изучение заимствованной лексики в русистике начинается с середины XVIII века, с трудов гения русской науки и культуры М.В. Ломоносова и продолжается, в большей или меньшей степени, до настоящего времени.

Стало уже научной аксиомой мнение о том, что все радикальные изменения в жизни общества, главным образом в наиболее важные периоды его истории, находят свое отражение, в первую очередь, в его словарном составе в виде появления лексических единиц исконного и заимствованного происхождения. Таким ярким периодом, демонстрирующим глубокий интерес для истории русского литературного языка, представляется Петровская эпоха, когда были заимствованы «целые сферы новых идей, а оттого и целые разряды слов» [1, с. 1]. Данная формулировка академика Я.К. Грота стала классической основой для характеристики языковой ситуации первой трети XVIII века, которая была ознаменована именем Петра Великого, во всех научных и учебных трудах, посвященных этому времени.

Принимая во внимание многоаспектную значимость эпистолярия Петра I для лингвистического его описания, лингвисты подчёркивают, что близость речевой деятельности к характеру письменной ее фиксации в первой трети XVIII века особенно интересна и полезна с позиций изучения процессов адаптации иноязычной лексики, которая огромным потоком хлынула в русский язык под влиянием активной преобразовательской деятельности Петра I.

На все эти проблемные вопросы обратила внимание в своём исследовании «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху» Н.И. Гайнуллина (2008) [2].

Следует упомянуть, что в науке о русском языке заимствованиям Петровской эпохи посвящен ряд интересных и значимых работ, начиная с трудов Я.К. Грота «Филологические разыскания» (1885). Одним из ранних исследований такого плана была диссертация В.А. Христиани «Über das Eindringen von Fremdwörter in die Russische Schriftsprache des 17 und 18 Jharhunderts» (Berlin, 1906) [3]. Долгое время труд профессора Н.А. Смирнова «Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху» (1910) [4] оставался в науке наиболее полным исследованием и служил практически единственным авторитетным источником для этимологизации большого количества заимствованных в петровское время слов.

Вышедшие в начале 70-х гг. XX века «Очерки по исторической лексикологии XVIII века. Языковые контакты и заимствования» Е.Э. Биржаковой, Л.А. Войновой, Л.Л. Кутиной (1972) [5] существенно дополнили материал, который уже был собран Н.А. Смирновым и В.А. Христиани. В современном научном сообществе постоянно обсуждается вопрос о времени вхождения заимствований того или иного периода, поскольку хронологические этимологии нередко имеют внушительные расхождения - от четверти века до века и больше. А это, несомненно, существенно искажает историю соответствующих реалий, представленных такими словами. Приведем некоторые примеры: в Кратком этимологическом словаре Н.М. Шанского заимствование лексемы *шампунь* относят ко второй половине XIX в. [6, с. 104], в работе «Очерки по исторической лексикологии XVIII века» совсем отсутствует фиксация этого слова, по данным же монографии «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху» Н. И. Гайнуллиной (2008), Петр I употреблял его еще в начале XVIII века в форме *шанпунь*: За презент благодарствую ..., также за *шанпунь* и прочее вам благодарствую (ПБП, VII, 1, 202. 1708). Или другие подобные факты: заимствование таких слов, как *претензия*, *субсидия*, *субстанция*, соотносится с 20-50-ми годами XIX в. [2, с. 293]. Ср.: «Несмотря на то, что Даль занимал пуристическую позицию и был противником заимствованных слов, он включил в первое издание словаря (1863-1866) более 750 заимствованных слов и их производных, вошедших в употребление в 1820-1850 гг. (среди них, напр., *претензия*, *субсидия*, *субстанция* ...», - отмечает Ю.С. Сорокин [7, с. 49].

Приведенные в цитате иноязычные заимствования Н.И. Гайнуллиной в своей монографии «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху» находит еще в переписке начала XVIII века, о чем говорят следующие контексты их употребления: О *субсидиях* есть зело тягостная вещь, ибо вяще 60.000 войску, кроме гварнизоноф по иным краем, плотитца... (IV, 387. Ответ на предложение польского короля Августа II. 1706). Также имеются расхождения в хронологической этимологии отдельных лексем – от нескольких лет до нескольких десятков лет. Так, применение морского термина *компас*, по сведениям М. Фасмера со ссылкой на Н.А. Смирнова, датируется 20-ми годами XVIII века: «стар. Компас, Уст. морск. 1720 г., в переписке же Петра I его употребление связано с концом XVII века, о чем говорит следующий контекст: Знать чертежи или карты морския, *компас*, также и прочая признаки морския (I, 117. 1697). В хронологическом-этимологическом словнике, который дается в «Очерках по исторической лексикологии XVIII века», опять же не зафиксировано это слово, хотя это наиболее достоверный и авторитетный из последних исследований по заимствованным словам Петровской эпохи источник.

Также в достаточной мере изучен иноязычный пласт слов в тематическом отношении. Особенно активно велась исследовательская работа в этом направлении с середины 50-х годов XX века, когда были написаны интересные кандидатские диссертации ряда крупных ученых того времени, например, такие работы как «Русская военная лексика 2-й половины XVII – 1-й половины XVIII в.» М.Ф. Тузовой (1955) [8]; «Словарный состав повестей Петровского времени» Б.А. Маргарян (1956) [9]; «Лексика русских повестей первой трети XVIII века»

В.П. Забродченко (1956) [10]; «Военная лексика, заимствованная из немецкого языка в Петровскую эпоху» Г.М. Сидорова (1966) [11]; «Дипломатическая лексика начала XVIII в. (по материалам трактата П.П. Шафирова)» А.В. Волосковой (1966) [12]; «Иноязычная лексика в произведениях различных жанров и в источниках делового стиля русского языка 1 четверти XVIII века» М.Ф. Дашковой (1971) [13] и др. А также отдельные научные статьи «О лексической синонимии в литературном языке Петровской эпохи (по материалам «Ведомостей» 1702-1703 годов)» И.С. Хаустовой (1961) [14]; «Лексические новшества в русской литературной речи XVIII века» И.А. Василевской (1968) [15] и др. Обращает, однако, внимание тот факт, что во многих из указанных работ заимствования рассматриваются как составная часть общего словарного состава конкретных письменных памятников, ставших объектом изучения у исследователей с проекцией на язык этого времени в целом, или отдельных художественных произведений данного периода. Например, работы В.П. Забродченко и Б.А. Маргарян, или документов делового и публицистического характера М.Ф. Тузовой и И.С. Хаустовой. Функциональная же сторона интересующего нас этимологического пласта лексики, связанная с процессами ее адаптации и постепенной ассимиляции, исследователями либо совсем не затрагивается, либо, даже если о ней и говорится, она выступает в них побочным, второстепенным и попутным аспектом рассмотрения. Поэтому постановку вопросов, связанных с освоением слов иноязычного происхождения в русском языке, мы считаем актуальной до настоящего времени.

Актуальность процессов лексического заимствования заключается еще и в том, что затронутые и в «Очерках по исторической лексикологии XVIII века», и в монографии Н.И. Гайнуллиной процессы освоения заимствованных слов оказались в центре внимания с середины 80-х гг. XX века, когда началась перестройка в обществе, вызвавшая смену культурно-исторических парадигм на стыке XX-XXI столетий на фоне нового взрыва лексических заимствований в русский язык, на этот раз – в основном из английского языка. Этот поток заимствований, конечно же, мотивирован специфическими условиями, как жизни общества, так и самого языка в новых исторических обстоятельствах его применения, в значительной степени отличными от стыка XVII- XVIII вв.

Как известно, основные направления исследования лексики иноязычного происхождения были заложены У. Вайнрайхом в его работе «Языковые контакты» (1953) [16], в которой автор выделил три основных фактора: экстралингвистические, или социолингвистические, внутренние, или психолингвистические и собственно лингвистические. Ставшие традиционными, эти направления исследований сохраняются и в настоящее время в работах современных русских ученых, таких как «Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни» Л.П. Крысина (1996) [17], «Иноязычное слово: социопсихолингвистический аспект исследования» И.В. Дьяконовой (2002) [18].

Хотя доминирующим следует признать лингвистическое направление современных исследований, которое охватывает самый широкий круг проблем: прагматики, лексики, грамматики, фонетики, графики и орфографии. В качестве значимого грамматического критерия чаще всего рассматривается частеречная принадлежность заимствуемой лексики. В работе И.В. Федосеевой «Социолингвистические и культурологические аспекты процесса заимствования в российском политическом социолекте 90-х гг. XX в. - начала XXI в.» (2003) [19] с точки зрения семантики выявляются значения слов иноязычного происхождения в языке-приемнике; О.Э. Бондарец в работе «Иноязычные заимствования в речи и в языке: лингвосоциологический аспект» (2004) [20] описывает семантические процессы, приводящие к изменению семантической структуры слова; Г.Е. Шилова посвящает свою работу «Особенности семантики и функционирования иноязычных слов в современной российской публицистике: на материале газет, радио и телевидения» (2005) [21] варьированию или модификации значения.

Заимствованная лексика изучается и с точки зрения ее словообразовательной активности,

при этом открываются как новые словообразовательные элементы, так и новые продуктивные модели. Это мы можем увидеть в работе А.А. Исаковой «Специфика переключения языковых кодов при адаптации прагматиков английского происхождения в русском рекламном тексте» (2005) [22]; И.А. Федорова в своей работе «Графические маркеры иноязычной лексики в синхронном и диахронном аспектах» (2011) [23] предлагает различные тематические классификации.

Некоторые исследователи затрагивают и такой показатель, как частота употребления лексики иноязычного происхождения. Так, А.Б. Камалетдинова в работе «Иноязычная лексика в современных средствах массовой коммуникации» (2001) отмечает, что частотность употребления того или иного слова напрямую зависит от степени освоенности обозначаемого понятия [24, с. 5]. Г.Е. Шилова в своем исследовании также представляет данные о динамике функционирования иноязычных слов, полученные на основе сравнения частотных показателей «Частотного словаря русского языка» 1977 г. и «Частотного словаря» 2005 г. [21].

Еще одной ярко выраженной ориентацией последних исследований по проблеме заимствования является унификация объекта исследования. Так, практически все авторы наблюдают интенсификацию и интернационализацию заимствований из английского языка. Одни исследователи считают это следствием «языковой экспансии» или «интервенции», как это видно в работе М.В. Тарасовой «Семантические изменения английских заимствований в русском и немецком языках в условиях глобализации» (2009) [25], другие - проявлением моды на использование иноязычных слов. Е.В. Маринова подчеркивает в своей работе «Иноязычные слова в русской речи конца XX - начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования» (2008) тот факт, что очевидна «окончательная смена к концу XX века доминирующего языка-источника», которым в подавляющем большинстве случаев стал американский вариант английского языка, что говорит о процессе «американизации» языка [26, с. 7].

Материалом исследования современных лингвистов служат разные источники как устной, так и письменной речи различной жанрово-стилистической принадлежности, такие, как художественная проза, публицистика, письма, газетные хроники, фольклор, исторические памятники. Часто обращаются к различным лексикографическим источникам: от толковых словарей конкретного языка до словарей иностранных слов или словарей неологизмов.

В работе В.А. Дуплийчук «Иноязычная лексика в русских лексикографических источниках конца XX-начала XXI в.» (2009) были проанализированы словники словарей, выпущенные в начале XXI в.: «Толковый словарь русского языка начала XX в.» под редакцией Г.Н. Складневской, «Толковый словарь иноязычных слов» под редакцией Л.П. Крыкина, «Большой словарь иностранных слов», составителем которого является А.Ю. Москвин [27].

Хотелось бы сказать о перспективах дальнейшего изучения проблематики иноязычной и заимствованной лексики, которые во многом намечены самими исследователями. Из приоритетных направлений можно выделить два: выработка единой и по возможности универсальной теории заимствования, а также четкую и строгую классификацию по разным параметрам. Дальнейшее исследование вопросов функционирования заимствованной лексики, может способствовать созданию достаточно стройной и практически обоснованной теории заимствования.

Список литературы:

1. Грот Я.К. Филологические разыскания. – 3-е изд. – Т. 1-2. –Т. 1. – СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1885.– 622 с.
2. Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: проблемы адаптации. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 295 с.
3. Христиани В.А. Über das Eindringen von Fremdwörter in die Russische Schriftsprache des 17 und 18 Jharhunderts. – Berlin, 1906. – 67 с.

4. Смирнов Н.А. Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху. – СПб.: тип. Акад. наук, 1910. – 399 с.
5. Биржакова Е.Э. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века // Языковые контакты и заимствования / Е.Э. Биржакова, Л.А. Войнова, Л.Л. Кутина; АН СССР. Ин-т рус.яз. – Л.: Наука. ЛО, 1972. – 431 с.
6. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка // Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская ; под ред. [и с предисл.] чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.
7. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90-е годы XIX века. – М.-Л.: Наука, 1965. – 569 с.
8. Тузова М.Ф. Русская военная лексика 2-й половины XVII - 1-й половины XVIII в.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1955. – 16 с.
9. Маргарян Б.А. Словарный состав повестей петровского времени: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1956. – 16 с.
10. Забродченко В.П. Лексика русских повестей первой трети XVIII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1956. – 15 с.
11. Сидоров Г.М. Военная лексика, заимствованная из немецкого языка в Петровскую эпоху: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Куйбышев, 1969. – 22 с.
12. Волоскова А.В. Дипломатическая лексика начала XVIII века (По материалам трактата П.П. Шафирова): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1966. – 17 с.
13. Дашкова М.Ф. Иноязычная лексика в произведениях различных жанров и в источниках делового стиля русского языка I четверти XVIII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1971. – 21 с.
14. Хаустова И.С. О лексической синонимии в литературном языке Петровской эпохи (по материалам «Ведомостей» 1702-1703). – Л.: ЛГУ, 1961. – С. 169 – 178.
15. Василевская И.А. Лексические новшества в русской литературной речи XVIII в. (иноязычно-русские однослова). – М., 1968. – С. 176 – 200.
16. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
17. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в школе. – 1994. – № 6. – С. 56 – 63.
18. Дьяконова И.В. Иноязычное слово: социопсихолингвистический аспект исследования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2002. – 19 с.
19. Федосеева И.В. Социолингвистические и культурологические аспекты процесса заимствования в российском политическом социолекте 90-х гг. XX в. - начала XXI в.: Дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2003. – 304 с.
20. Бондарец О.Э. Иноязычные заимствования в речи и в языке: лингвосociологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Таганрог, 2004. – 24 с.
21. Шилова Г.Е. Особенности семантики и функционирования иноязычных слов в современной российской публицистике: на материале газет, радио и телевидения: Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2005. – 212 с.
22. Исакова А.А. Специфика переключения языковых кодов при адаптации прагматиков английского происхождения в русском рекламном тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2005. – 24 с.
23. Федорова И.А. Графические маркеры иноязычной лексики в синхронном и диахронном аспектах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2011. – 21 с.
24. Камалетдинова А.Б. Иноязычная лексика в современных средствах массовой коммуникации: 1996-2001 гг.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2002. – 18 с.
25. Тарасова М.В. Семантические изменения английских заимствований в русском и немецком языках в условиях глобализации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2009. – 20 с.
26. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008. – 509 с.
27. Дуплийчук В.А. Иноязычная лексика в русских лексикографических источниках конца XX-начала XXI в. // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер.9. – Вып. 3. – 2009 – С. 176 – 187.

Шалабай Бердібай,
филол. ғылым. докт., қазақ филологиясы кафедрасының профессоры,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: bshalabai@mail.ru

Рақымжан Оралсын,
қазақ филологиясы кафедрасының аббревиатуру Phd докторанты,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы,
e-mail: oralsyn90@mail.ru

С. ЖҮНИСОВТЫҢ ТІЛДІК ТҰЛҒАСЫН ТАНУ МӘСЕЛЕСІ (С. ЖҮНИСОВТЫҢ АВТОРЛЫҚ ҚОЛДАНЫСТАРЫ)

Түйіндеме. С. Жүнісовтың тұлғалық болмысын толық танудың, яғни Сәкентанудың болашағына дәйек болатын ғылыми-танымдық негіздің бірі – тілдік тұлға теориясы деп айтуға болады. Осы орайда, С. Жүнісовтың тілдік тұлғасының танымдық-шығармашылық нәтижесі ретіндегі нақты прагматикасы – тұлғалық болмысын танытатын окказионалдық сөз үлгілері. Өйткені ұлттық мәдени құндылық ретіндегі тілдік мұраны, ұлттық дүниетанымды терең меңгерген қаламгердің сөз өнеріндегі авторлық тілдік әлеуетін ашып көрсету – ұлттық болмыс пен халықтың дүниетанымын тануда маңызы зор. Мақалада жазушы тілдік тұлғасын сипаттайтын авторлық сөз қолданыстары жазушының жеке танымына, субъективтік көзқарасына, әлемді бейнелеу ерекшелігіне негізделетіні айтылады.

Түйінді сөздер: тілдік тұлға, ұлттық тұлға, элитарлық тұлға, окказионализм.

Shalabay Berdibay,
Dr. of Philol. Sciences, Professor of the Department of Kazakh Philology,
Kokshetau State University named after Sh. Valikhanov,
Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Rakymzhan Oralsyn,
doctoral student of the Department of Kazakh Philology,
Kokshetau State University named after Sh. Valikhanov,
Kokshetau, Republic of Kazakhstan

THE ISSUE OF S.ZHUNISSOV'S LANGUAGE PERSONALITY RECOGNITION (AUTHOR'S USES OF S.ZHUNISSOV)

Abstract. One of the scientific and cognitive bases for the full recognition of the personality of S. Zhunissof, that is, for the future of Saken studies, is the theory of linguistic personality. In this case, the specific pragmatics of S. Zhunissof's linguistic personality as a result of cognitive and creative – occasional word patterns that reflect the personality. After all, revealing the author's linguistic potential in the art of speech of a writer who has a deep knowledge of the language heritage as a national cultural value, the national worldview – is important in recognizing the national identity and worldview of the people. The article says that the author's usage, which describes the linguistic personality of the writer, is based on the writer's personal knowledge, subjective views, the peculiarities of depicting the world.

Key words: linguistic personality, national identity, elite personality, occasionalism.

Әрбір тілдік тұлға – қоғамдық ортаның да тұлғасы. Оның әлеуметтік мәртебесі тілдік табиғаты арқылы ашылады. Көрнекті жазушы, қоғам қайраткері С. Жүнісов тілін қазіргі жаңа ғылым саласы – тілдік тұлға теориясымен бірлікте алып қарастыру – өзекті мәселелердің бірі деп айтуға болады.

Ұлт жанының жанашыры, кемеңгер жазушы, көсем сөздің білгірі Сәкен Жүнісов тұлғасы – қазақ руханиятында өзінің шығармашылық қолтаңбасы айрықша, рухани-мәдени өресі биік тұлға ретінде танылады. Қайталанбас қасиетке ие қаламгер тұлғасын танудың бір қыры – автордың танымы мен прагматикалық уәж-мақсатынан туындаған, жазушының тілдік тұлғасын сипаттайтын авторлық сөз үлгілері. Жазушының тілдік тұлғасын сипаттайтын авторлық индивидуалды қолданыстарды зерттеу арқылы жазушының тілдік тұлғасы айқындала түседі.

Тілдік тұлға мазмұнына В.А. Маслованың көрсетуінше мынадай компоненттер енеді: 1) құндылық, дүниетанымдық, тәрбие мазмұны компоненті, яғни, құндылықтар жүйесі және өмірдің мәні; 2) мәдениеттану компоненті, яғни, тілге деген қызығушылықтың тиімді құралы ретінде мәдениетті игеру деңгейі; 3) жеке тұлғалық компонент, яғни, әр адамда бар жекелік қасиеттер, өзіндік қолданыстар [1, 119 б.].

Қазіргі ғылымда жеке автордың шығармашылығында пайда болған авторлық қолданыстарды, яғни жаңа сөздерді атауда бірізділік жоқ деуге болады. Бұл мәселенің қазақ тіл біліміндегі жайына тоқталып өтсек, Р. Сыздықова «тосын сөздер» немесе «бір қолданар сөздер» десе [2, 56 б.], ғалым Х. Нұрмұханов потенциалды сөздер мен окказионалды сөздердің ара-жігін ажыратып, окказионализмдер контекст қалауына орай тек бір ғана қолданымдық болып қызмет атқаратын сөздер деп сипаттама береді [3, 76-96 б.]. А. Алдашева «авторлық жаңа сөздер немесе индивидуальды-авторлық сөздер» деген атауды пайдаланған [4, 26 б.]. Л.Еспекова «окказионализм» [5, 5-6 б.], Г. Мұратова «окказионал сөздер» [6, 10-11 б.], А. Бейсенбай «окказионал қолданыстар» [7, 13 б.] деген атауларды ұсынады.

Окказионализмдер жаңа құбылыстар мен заттарға атау беру мақсатында пайда болатын тілдік бірліктер ретінде де қарастырылып жүр. Бұл яғни әлемнің тілдік бейнесін жасауда, қоршаған дүниеде болып жатқан құбылысқа, белгілі бір затқа, атқаратын қызметіне қарай, ұқсастық белгісіне қарай сөз мағынасы мен мазмұнын сипаттау барысындағы жаңадан туған сөздерді (окказионализмдерді) айтуға болады.

Көркем әдебиет тілінде шығармашылық қажеттіліктен пайда болған авторлық қолданыстар, біздің ойымызша, белгілі бір әдеби-эстетикалық, идеялық мақсатты көздеуден туған лингвостилистикалық құбылыс әрі жазушы танымына тәуелді, жеке тұлғалық қасиетін танытатын тіл бірліктері.

Көркем ойлау қабілеті жоғары, тілдің даму сипатында өзіндік қолтаңбасы бар, әдеби тіл тарихында өзіндік орны айқындалған тіл иесіне тілдік тұлға мәртебесін беруге болады деп есептейміз. «Өлмейтұғын артына сөз қалдырған», сөз құдіретін түсінген тіл тұтынушысы ғана *Тілдік тұлға* феноменіне айнала алады.

«...біртуар жазушы-ғалымдар – жұртшылық идеал тұтатын тілдік тұлғалар. Олар әдеби элитарлық топтың өкілдеріне жатады» [6, 26 б.]. С.Жүнісов – «әдеби тілдің барлық мүмкіндіктерін еркін пайдалана алатын, сонымен қатар тілді қолдануға шығармашылық тұрғыдан келетін, тіл мәдениетінің барлық нормаларын игерген» *элитарлық тұлға деп* танымыз. Осы орайда, жазушының тілдік тұлғасын айқындайтын негізгі көрсеткіш – көркем мәтіндегі авторға тән қолданыстарды оның шеберлігі арқылы пайда болған тілдік бірліктер ретінде талдап-таразылау қажеттігі даусыз. Автордың өзіндік «тілмен» өзгеше өңдеуден өткен тілдік бірліктерінің бірі – индивидуалды авторлық қолданыстар. Ақиқат дүниенің тілдік болмысын танытуда С. Жүнісовтің шығармашылығы негізінде жазушының *тілдік тұлғасын* сипаттайтын соны қолданыстарды атауға болады. Суреткердің бейнелі ойын әсем де әсерлі жеткізуде окказионализмдер бірден-бір таптырмас құрал болып табылады. Жазушының «Жапандағы

жалғыз үй» романынан мысал келтірсек: *Бойы үйге тіреу, мрамордан сомдап құйғандай бар тұлға ерекше мол біткен (64 бет). Қазақтың кең сахарасындай мінезі кең, жерін жырттып, кенін қазбасаң біле бермейтін, бар алтынын ішке сақтайтын, гажайып бай жердей, мақтаншақтығы жоқ тұйық, самал желіндей, баяу тербелген көліндей жуас, бұлтсыз мөлдіреген кіршіксіз аспанындай жүрегі таза, ақ көңіл (261 бет). Бетті осып жібере жаздайды. Қар емес, күлдей ине жауып тұрған секілді (245 бет). Бір стақанды тастап алған соң, шанамен бірге шайқалтып манаурап отырған қасқыр ішік, құлаған тамдай жақтауға қисая беріп қалғып кеткен (14 бет).* Бұл мысалдардағы окказионал тіркестер — ақынның өзіндік қолданысы. Тілдік қолданыста, **мрамордан сомдап құйғандай**, тербелген **көліндей жуас**, **күлдей ине жауып тұрған секілді** қаламгердің өзіндік теңеулік қолданысы болып табылады. Яғни, автор теңеуді, ең алдымен, кейіпкерлердің бет-пішінін, сыртқы көрінісін, портретін жасау үшін пайдаланады. Мұндай *окказионалдық бірліктер* жаңа концептуалды мазмұнда өзіндік түр-сипатымен, тың бояуымен өзгешеленеді, ұлт болмысының ерекшеліктерін ажарландыра түседі.

Ғалымдардың пікірлерін саралай келіп, авторлық қолданыстардың мынадай ерекшеліктерін көрсетуге болады:

- жеке авторға тән болуы;
- мәнмәтінге байланыстылығы;
- мәнмәтінде белгілі бір қызмет атқарады;
- түсіндірме сөздіктерде кездеспейді;
- тіл заңдылықтарына үйлесіп те, үйлеспей де келеді;
- тілге ену қабілеті шектеулі;
- жаңашылдығы;
- белгілі бір әдеби-эстетикалық, идеялық мақсатты көздеуден туған стильдік құбылыс.

Сонымен, жоғарыда берілген ерекшеліктерді негізге ала отырып, авторлық қолданыстар дегеніміз – стильдік мақсатпен туындайтын, әдеби тілімізге кіру қабілеті шектеулі, мағынасы жағынан мәнмәтінге байлаулы, жасалуы жағынан тіл заңдылықтарына үйлесе де, үйлеспей де келетін, үнемі жаңашылдығымен ерекшеленетін, белгілі бір әдеби-эстетикалық, идеялық мақсатты көздеуден туған авторлық қолданыстар.

Бұрыннан қалыптасқан суретті сөз өнерін С. Жүнісов адамның ішкі жан дүниесін, іс-әрекетін бейнелеу арқылы таныта білді. Оның өзіне ғана тән ізденістері суреткер тіліндегі окказионал қолданыстар әлемі арқылы көрінетін өзіндік дүниетанымын айшықтай түседі.

Көркем шығармада аталған тілдік тұлға троптар мен көркемдік айшықтаулар арқылы жүзеге асады. Яғни, метафора, метонимия, эпитет, теңеу, айшықтау, т.б. когнитивтік білім әрекетін қалыптастырады. Себебі бұлардың құрамында бейне, таңба, символ, белгі негіздері жатады. Аталған заттар мен құбылыстардың белгілері, қасиеттерінің ауыспалы мәндегі сөздермен келуі, яғни троптардың сөз астарындағы мағынасы оқырманға аялық білім негізінде түсінікті болып отырады. Мысалы, жазушының «Жапандағы жалғыз үй» романындағы эпитеттерге мысал келтірсек: *Қарасай «сен де мақұлдап, бірдеме десеңші» дегендей Жәмішке оқты көзімен бір қарап қойып еді, ол да жалма-жан қосыла кетті: -Иә, балам, қолға күрек ұстадың не, сауда жасадың не, бәрі бір көмейдің қамы (145 бет). Сұлтан қайтып оралып Қарабеттің қасына келіп түскенде, бұла боп өскен адуын бала қол қамшымен Сұлтанның бетінен осып жібермесі бар ма (104 бет). Қара жыртындыға тірелген ат жарға киліккендей оқырып шегіншектей беріп еді, Қарасай аттан бетер оқырып, бетіндегі қара қал жыбыр етті (99 бет).* Суреткер сөз бен образ арасындағы стильдік нәзіктікті, яғни жеке сөздердің қолданылуындағы ерекшеліктердің мәнін ескере отырып, тұтас контекстік мәнде ойды бейнелі, нақты, шынайы көрсету үшін эпитеттерді ұтымды пайдалана білген.

Жазушы шығармаларындағы көркемдегіш құралдардың ішінде жеке авторлық қолданыстарды байқадық. Мысалы, жеке авторлық қолданыстағы метафоралар: *қарлы жыландар*;

отты күннің маңдайы; ескі дастарқан кенеуін кетірмей, көсіле жатқан дархан дала; ой іріген бөздей жыртылып; безер жас; тоқпақтай қол сандықтың ішінде жүздеген қара кетіп барады, астаудай семіз жылқылар; жүрексіз қалған қуыс кеуде. Бұл авторлық қолданыстардың бойынан бейнелілік, экспрессивтік, баға берушілік, танымдық сияқты қасиеттерді байқауға болады.

С. Жүнісов кейіпкердің тілі арқылы кейіпкерінің портретін шебер бергенін мына мысалдардан байқауға болады: *Әбден ашынған соң айғайлап: «Ал мына қысыр сиырдың тандыры кепкен желініндей қыртыс-қыртыс әжімдерді, шаштағы ақты қайда қоясың», – деп ем («Ажар мен Ажал», 76 б.). –Агафия Никаноровна, – деп буындары шұқырайған сүйріктей аппақ саусаған ұсынған, қырықтарға тақазан көрікті әйел, ұшы қайқизған әдемі кірпіктерін жиі қағып, көзін төңкеріп-төңкеріп тастаған. Егде әйел болғанымен әлі жып-жылтыр бетінде шар тартқан адамға тән әжім сызаты жоқ. Тек бөксе тұсы артық шодырайып, шымырлана толған мүсінінде ғана сәл мосқалдық сезілмесе, қыз күніндегі ойнақы қылығы да, келісті бәдені де таймаған («Жапандағы жалғыз үй», 55 бет).*

Қаламгердің қаламынан шыққан авторлық қолданыстарды, өзіндік ерекшелігін айқындау арқылы ана тіліміздің де қаншалықты байи түсетіндігіне көз жеткізуге болады. Жазушының қазақ тілінің байлығын ұтымды пайдаланудағы, байыта түсудегі, окказионал сөздердің қолдану аясын, оның стильдік қызметін кеңейтудегі еңбегі орасан зор.

С. Жүнісовтың өзге қаламгерлерден ерекшелігі – тамыры терең тілдік қабаттар мен өзіндік жеке қолданыстар арқылы белгілі бір ұғымға немесе түсінікке атау берумен қатар мәнәтін арқылы кез келген құбылысты әсерлі суреттей білуі.

Индивидуалды авторлық қолданыстарды қолдануда немесе тілдік кеңістікте бұрыннан бар тілдік бірліктерді өзгертіп не өндеп қолдану бір жазушыда аз да, екінші бір авторларда көбірек болып келеді. Өйткені бұл – шеберлікпен, жазушының суреткерлік мәдениетімен байланысты құбылыс. Шынында да, сөз қолдану тәсілі, халық тілінің байлығын жете игеру барлық жазушыда бір сарынды болып келе бермейді. Бір сөздің өзін әр жазушы әр түрлі тіркеске түсіретіні мәлім. Кейде бір шығарманың өзінде бір сөз алуан түрлі қисында жұмсалуды мүмкін. Әр жазушының өзіндік стилі болады, сөз саптауы болады.

Суреткер халықтың салт-санасын, әдет-ғұрпын, дәстүрін өз туындыларында айшықты тіл бедерімен бейнелеген. Оның өзіндік қолтаңбасы қалыптасқан, әдеби тілді байытудағы қызметі айрықша. С. Жүнісовтің кез келген туындысы қоғамның, өмірдің қам-қарекетін айқын суреттейді, сол үшін авторлық қолданыстардың мағыналық қырларын, стильдік қызметін арттыра түскендігі байқалды.

Қорыта айтқанда, өзінің шығармашылық тұлғасымен де, адамдық болмысымен де, елден ерек тұлға-тұрпатымен де дараланған Сәкен Жүнісовтың тілдік әлеуеті, қазақтың сөз қазынасындағы әрбір дүниені орнымен қиыстыра білудегі ешкімді қайталамайтын, ешкімге қайтала алмайтын қас шеберлігі тіл өнеріндегі бөлекше әлем деуге болады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 202 с.
2. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы: Санат, 1995. – 208 б.
3. Нұрмұханов Х. Сөз және шеберлік. – Алматы: Ғылым, 1987. – 287 б.
4. Алдашева А. Қазіргі қазақ әдебиетіндегі жаңа қолданыстар: филол. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 1992. – 25 б.
5. Еспекова Л. Қадыр Мырзалиев поэзиясындағы окказионализмдер: филол. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 1998. – 30 б.
6. Мұратова Г.Ә. Көркем әдебиет тіліндегі қажеттілік пен кездейсоқтық. – Алматы, 2002. – 238 б.
7. Бейсенбай А. Ә.Кекілбаев шығармаларындағы окказионалдық қолданыстар: филол. ғыл. канд. ... автореф. – Астана, 2008. – 21 б.

Шайбакова Дамина Дюсенгалеевна,
докт. филол. наук, профессор
кафедры русского языка и литературы,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
Алматы, Республика Казахстан,
e-mail: damina1shaibakova@gmail.com

ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУРСА

Аннотация. Евроцентризм, глобализм воспринимают как неизбежный и логический этап в развитии человечества. Сложившиеся культурные универсалии имеют западную природу. Принимаются западные стандарты в культуре поведения людей и измерении нравственных норм. В языковой сфере это проявляется в потоке лексических заимствований, коррекции словаря, изменении письма, распространении западных моделей коммуникативного поведения.

Ключевые слова: евроцентризм, смысловой инвариант, супралокальные ценности, дискурс ориентализма.

Shaibakova Damina Dyusengaleevna,
Dr. of Philol. Sciences, Professor
of the Department of Russian Language and Literature,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Republic of Kazakhstan

WESTERNIZATION IN DISCOURSE FORMATION

Abstract. Eurocentrism and globalism are perceived as an inevitable and logical stage in the development of mankind. The established cultural universals have a Western nature. Western standards are adopted in the culture of human behavior and the moral standards measurement. In the linguistic sphere, this manifests itself in the flow of lexical borrowings, vocabulary correction, changes in writing, and the spread of Western models of communicative behavior.

Key words: eurocentrism, semantic invariant, supralocal values, discourse of orientalism.

Утверждение евроцентризма – неисчерпаемая тема для исследователей разных областей знаний. Можно выделить общие тенденции, факторы, этому способствовавшие. Вестернизация ведет к принятию супралокальных ценностей, западных стандартов в экономике, образовании, культуре. Такое влияние Запада создает новую идентичность, делает поведение людей отличным от поведения их предков [1, с. 91].

Каким образом порождается и утверждается смысл в продвижении евроцентристских идей?

1) Понятия возникают в процессе фиксации очевидного, природного: цвет кожи – раса, разрез глаз – европейцы, азиаты и т.п.

2) Происходит тематизирование одного признака объекта, направляемое стереотипами. Например, позитивный имидж всего европейского и негативный того, что не является им, – так создаются аксиологические стереотипы сознания. Приведем примеры, извлеченные методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка.

Европейский сервис, европейский уровень, европейский стандарт, европейские нормы, передовые европейские методики: «Щербинские лифты соответствуют европейским требованиям энергосбережения. Это лифты европейского стандарта и европейской сборки. Сейчас

очень требуются современные лифты, соответствующие европейским нормам» (газета «Комсомольская правда»). О спортивной команде говорят: надо выходить на европейский уровень. Собственные имена – названия «Европейский» для ТЦ, отелей – указывают на качество.

Европейский взгляд на мир, западные ценности организуют дискурс и формируют активный словарь 20-21 веков.

3) Несмотря на то, что Восток разнообразен, Запад в большей степени единообразен, игнорирование индивидуальности каждой восточной культуры и предельная степень обобщения и оценочность выстраивают в дискурсе макроопозицию «Восток – Запад». Стереотип утверждается через замещение единичного понятия общим: *африканская исключительность, арабское единство, восточная мудрость, неторопливость* и т.п. Так определяются оппозиции в политике, религии, философии. В. Кемеров отмечает, что такие оппозиции выстраиваются по-разному на философском (*мистицизм - рационализм*), экономическом (*аграрное - индустриальное*), социальном (*коллективизм - индивидуализм*), поведенческом (*созерцательность - активизм*) уровнях, и указывает, что проблематизация этого стереотипа – это и проблематизация соответствующей формы диалога [2].

4) Одним из важнейших этапов осмысления является аналитическое восприятие, фиксация подобия двух предметов по какому-либо признаку, интенциональность сопоставления. Интенциональность, как правило, в западном дискурсе направлена на утверждение европейской нормы, объектом сравнения, эталоном становятся западные образцы. Примеры: «наведение мостов между духовностью Востока и традиционной рациональностью Запада» [3, с. 4]; «известный популяризатор учения дзэн Дайсэцу Тэйтаро Судзуки, отмечает преклонение Запада перед логосом, рациональностью, логикой, порядком и системностью, противопоставляя этим чертам восточные пассивность, недискурсивность, иррациональность, магическое мироощущение, приоритет духовных практик» [см.: 3, с. 30; 4]. Так, единственно возможной моделью демократических выборов признается также уровень Запада (ср.: «В большинстве случаев выборы были организованы профессионально и на высоком европейском уровне», – сказал Коэн, находящийся в Казахстане в качестве международного наблюдателя за выборами» [5].

Примером евроцентристского восприятия мира стало употребление в последние годы в СМИ сочетания «третьи страны». Порядковое числительное выбрано для отсчета относительно Евросоюза. Так называются страны, не являющиеся членами и кандидатами в члены Евросоюза. Пример из российских СМИ: «Евросоюз пытается убедить *третьи страны* не заменять своими товарами запрещенные к импорту в Россию европейские продукты» (Рамблер). Евроцентризм здесь фокусируется на Евросоюзе.

5) В развитии дискурса догматически принимаемые схемы могут удерживаться длительное время. Вспомним известную фразу Редьярда Киплинга, представляющую эту оппозицию: «Запад есть Запад, Восток есть Восток, не встретиться им никогда» (Р. Киплинг. Баллада о Востоке и Западе). Но выхваченная из контекста, она искажает смысл баллады, который заключается в том, что поединок, начатый по закону противостояния, может перейти в ситуацию взаимопонимания:

«О, Запад есть Запад, Восток есть Восток, не встретиться им никогда,

Пока будут Небо с Землей таковы, какими их Бог создал.

Но Запада нет и Востока нет, нет наций, родов, преград,

Когда двое сильных и смелых мужчин друг другу в глаза глядят!» (Пер. К. Филатов).

Последняя строка утверждает иной смысл – о преодолении границ непонимания. Между тем на разных языках первая фраза кочует из текста в текст и приобретает характер стереотипа, связанного с непреодолимыми различиями двух культур.

6) Однажды употребленное слово или словосочетание для передачи какого-либо смысла становится основой для обозначения всей области, точкой, с которой связываются ассоциа-

ции, так выделяется смысловой инвариант. Исходя из него, создается «метанарратив» с ключевыми идеями, касающимися евроцентризма. Он повторяется в различных модификациях в современных теориях и практиках межкультурной коммуникации, преподаваемых в вузах и, как правило, построенных на существующих стереотипах. Ведь в них не рассматриваются единичные культуры, а, как и во многих случаях, представляется крайняя степень обобщения.

Эдвард Вади Саид (1935-2003), американец арабского происхождения, культуролог, литературовед, считал необходимым говорить о противостоянии Восток-Запад. В своей известной книге «Ориентализм. Западные концепции Востока» (1978) он дал следующее определение: «ориентализм – это западный стиль доминирования, реструктурирования и обретения авторитета над Востоком» [6, с. 3]. Говоря о западном дискурсе, Эдвард Саид придает значение тому обстоятельству, что актуализируемые смыслы влияют на создание негативного имиджа Востока и эталонности западной культуры: «ориентализм более ценен как знак европейско-атлантической власти над Востоком, чем в качестве правдивого дискурса о Востоке» [6]. Под влиянием концепции Эдварда Саида термином «ориентализм» стали обозначать западные дискурсивные практики создания обобщенного образа восточного человека и восточного общества как противоположные европейскому обществу и человеку [7]. Дискурс создает этот обобщенный образ. Нужно бороться за дискурс, потому что «политический контроль в современных условиях достигается посредством контроля над значениями» [8]. В. Малахов увидел восток в дискурсе ориентализма как область, которую можно «описывать и изучать, заселять и обучать и которой можно править» [8].

В целом в дискурсе о культурном империализме культура – это нечто, что имеет доминирующий Запад, а в незападном мире отсутствует. Но, наоборот, в дискурсе о стратификации мультикультурного общества культура – это то, что имеют меньшинства в терминах *triviality* – банальностей, мелочей (этническая одежда, музыка и т.п.) или в терминах системы *absence* – отсутствия (*institutions*) [9, с. 90]. При таком подходе язык рассматривается в соответствии с оценкой культуры. По этому поводу Р. Петерсон пишет: «Люди используют культуру как ученый парадигмы, чтобы организовать и нормализовать свою активность. Как научные парадигмы, элементы культуры используются, видоизменяются или отвергаются в зависимости от их полезности в организации реальности» (перевод – Д. Шайбакова) [10, с.159].

Деление Восток-Запад происходит и в самой Европе: Западная Европа противопоставляется Восточной. Сейчас уже мало кто знает, что сочетание «железный занавес» ввел в 1946 году Уинстон Черчилль. Л. Вульф подчеркивает роль этой фразы: «Этой фразе о «железном занавесе», разделяющем Европу на две части, западную и восточную, суждено было стать самой удачной риторической находкой в его политической карьере. Почти полвека занавес этот оставался важнейшим структурным разломом как в сознании современников, так и на карте. Карта Европы, с ее многочисленными странами и культурами, оказалась рассеченной этим идеологическим барьером, разделявшим континент во время «холодной войны» [7].

Выделяемые темы, признаки объектов, их обозначение, интенциональность выстраивания оппозиций имеют большую воздействующую силу. В обоюдонаправленном дискурсе предельная степень обобщения так или иначе удерживает стереотипы в первую очередь благодаря закреплению языковыми знаками. Но все чаще звучат утверждения о том, что доминированию западной культуры приходит конец. Движения за политкорректность меняют дискурс евроцентризма. Ещё К.Леви-Стросс, работая во французской Практической школе высших исследований, переименовывает секцию «Исследование религий примитивных народов» в «Сравнительное религиоведение бесписьменных народов».

Дискурс о различиях в восприятии мира, культурная специфика каждого народа порождают подходы в их сравнении, сопоставлении, дифференциации, которые выстраивают иерархию, обозначают их неравноценность. Аксиологический подход в противопоставлении за-

падных и восточных культур долгое время определял негативные характеристики последних. Но распространение восточных теорий, учений, идей, экономические достижения азиатских стран уводят обсуждение от прямого и несправедливого обозначения ко все более глубокому анализу и гибким оценкам, благодаря которым в культуре каждого народа отмечается позитивное. Меняется язык описания культур, появляется все больше нравственных запретов на оскорбительные квалификации, вырабатывается язык политкорректности. К тому же, в восточных странах, в неевропейском пространстве в целом получают распространение локальные теории и практики, не подвергающие сомнению ценность оригинальных лингвокультур, морали, философии.

Список литературы:

1. Шелестюк Е.В. Лингвокультурный аспект языковой политики // Вестник Челябинского государственного университета. – Филология. Искусствоведение. – Вып. 72. – 2012. – № 36 (290). – С. 72 – 81.
2. Кемеров В. Философская энциклопедия. – М.: Панпринт, 1998. – 784 с.
3. Джинджолия Б.И. Концепция просветления в учении Т.Судзуки: теория и практика вопрошания: автореф. дис. ... канд филос. наук. Спец. 09.00.03 – история философии. – Екатеринбург, 2004. – 26 с.
4. Решетникова П.А. Топологические основания японской культуры: концепты и модели: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. – Екатеринбург, 2007. – 40 с.
5. Козн А. Выборы в Казахстане были организованы на европейском уровне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/exussr/2012/01/16/933481.html>
6. Саид Э. Ориентализм: западные концепции Востока. – М.: Русский мир, 2006. – 637 с.
7. Вульф Л. Изобретая Восточную Европу: Карта цивилизации в сознании эпохи Просвещения. Пер.И.Федюкина. – М., 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1017229/Vulf_-Izobretaya_Vostochnuyu_Evropu_Karta_civilizacii_v_soznanii_epohi_Prosvescheniya.html#n_
8. Малахов В. Ориентализм по-русски. Дата публикации: 24 Октября 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.russ.ru/politics/facts/20031024-malakhov.html#1>. Доступ 14.10.2014.
9. Sarangi Sricant. Culture // Culture and language use. Senft, G, Östman, J.-O. and Verschueren, J. (eds.). Handbook of Pragmatics Highlights. – Volume 2. – John Benjamins Publishing Company, 2009. – P. 81 –104.
10. Peterson R. Revitalising the culture concept // Annual Rewiew of Socioligy. – V. 5. – 1979. – P. 137 –166.

Юлдашева Умида Ибрагимовна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и общего языкознания,
Худжандский государственный университет
им. академика Б. Гафурова,
г. Худжанд, Республика Таджикистан,
e-mail: Umeda_05@mail.ru

Мавлонбердиева Отуной Эгамбердиевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и общего языкознания,
Худжандский государственный университет
им. академика Б. Гафурова,
г. Худжанд, Республика Таджикистан,
e-mail: Otunoy1970@mail.ru

ЛОГИЧЕСКАЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ ГЛАГОЛА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В настоящей статье раскрываются понятия «логическая валентность» и «семантическая валентность». Семантическая валентность заключается в том, что носители валентности слова требуют определенных контекстных партнеров с определенными семантическими признаками. При этом лексико-семантическая совместимость конкретных лексем может варьироваться в разных языках.

Ключевые слова: валентность, соотносённость лексем, лексическая валентность, семантика.

Yuldasheva Umida Ibragimovna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Modern Russian Language and General Linguistics,
Khujand State University named after academician B. Gafurov,
Khujand, Republic of Tajikistan.

Mavlonberdieva Otunoy Egamberdievna,
Cand. of Philol. Sciences, Associate Professor
of the Department of Modern Russian Language and General Linguistics,
Khujand State University named after academician B. Gafurov,
Khujand, Republic of Tajikistan.

LOGICAL AND SYNTACTIC VALENCY OF A VERB IN MODERN LINGUISTICS

Abstract. This article reveals the concept of logical valency and semantic valency. The semantic valency is that the carriers of the word valency require certain contextual partners with certain semantic features. Moreover, the lexical and semantic compatibility of specific tokens can vary in different languages.

Key words: valency, correlation of lexemes, lexical valency, semantics.

Общий ход развития теории валентности, эксплицитно раскрывающийся в течение примерно четырех десятилетий, показал некоторое различие к ее подходу в трудах зарубежных

и бывших советских лингвистов [1]. Так, если при рассмотрении валентности на уровне предложения зарубежные лингвисты в основном исходили из сферы глагола, то советские лингвисты рассматривали ее как свойство всех знаменательных частей речи. Далее в советской лингвистике в большей степени с самого начала учитывалась семантика сочетающихся единиц, в то время как в зарубежной лингвистике, особенно в ранних работах, речь шла о формально-грамматической природе предложения. В настоящее время наметились общие тенденции, характеризующие теорию валентности при ее освещении лингвистами разных стран.

К числу общепринятых положений следует отнести:

1. Различение валентности в широком смысле, иначе, избирательности единиц языка при их сочетаемости друг с другом, и валентности в узком (собственном) смысле, связанной с обязательной сочетаемостью слов в предложении (преобладает второе понимание валентности).

2. Различение двух уровней валентности - логико-семантического, связанного с отражательными особенностями мышления, и синтаксического, регулирующего построение предложения. Сравните лексико-семантическую соотношенность лексем в составе данных сочетаний: кормить - чем? хлебом, супом, но не камнем, железом.

Явления внеязыковой реальности представляют собой объект мысленного отражения и одновременно основу мотивации языковых структур. Явления, которые отражаются в сознании человека, являются фактом действительности в области логики, представляют собой «логические предикаты», которые обладают одной или несколькими «открытыми позициями», заполняемыми из числа «аргументов». Под «аргументами» можно понимать компоненты предложения, зависимые от логического предиката или функтора. В этом заключается понятие «логической валентности». Она имеет внеязыковой, т.е. универсальный характер. При этом аргументы к определенным предикатам заполняются соответствующими актантами, переменными, принадлежащими к определенным классам, например, при отражении действия его агентом - производителем этого действия, пациенсом, испытывающим это действие, адресатом, тем, к кому направлено действие. Логическим отношениям в структуре суждения соответствуют семантические отношения внутри предложения. Ср.: в предложении «учитель дает книгу ученику» - действие «дает» - агенс «учитель», пациенс – «книга», адресат- «ученику». Семантическая валентность заключается в том, что носители валентности слова требуют определенных контекстных партнеров с определенными семантическими признаками. Совместимость и сочетаемость семантических компонентов являются основой для выявления семантической валентности. При этом лексико-семантическая совместимость конкретных лексем может варьироваться в разных языках.

Проблема исследования семантики глаголов узбекского языка активно привлекает внимание ученых: фактически изучены многие аспекты глаголов, создано немало научных трудов, методических пособий. В последнее время издан ряд монографических исследований по лексике узбекского языка. В большинстве этих работ рассматривается преимущественно синтаксическая валентность как элемент словарного состава в парадигматике.

Тем не менее, синтагматический аспект глагола узбекского языка является более актуальным. Выявлено, что глаголы в речевой цепи могут вести себя «непредсказуемо». Этому способствует валентность лексем. Для дальнейшего исследования нужно выявить семантические, синтаксические и лексические валентности лексем.

Как известно, семантические валентности слова – это принадлежащие слову как единице языковой системы потенциальные семантические возможности, имеющие избирательный характер.

Семантическая валентность слова подтверждается результатами, полученными исследователями по изучению семантических валентностей русского глагола и формально-грамма-

тического оформления их реализации. Глаголы рассматриваются как одно- или многовалентные, а реализаторы их валентностей как переменные, способные заполнять позиции, открываемые семантическими валентностями глагола.

В связи со смысловой близостью логической и семантической валентностей их целесообразно объединить в одно общее понятие логико-семантического уровня валентности. Логико-семантический уровень предопределяет синтаксический уровень валентности, реализуемый в предложении на основе его грамматической правильности. Синтаксическая валентность выражается в наличии при носителе валентности актантов, т.е. соучастников, необходимых для завершенности высказывания. Например, рассмотренный выше глагол «давать» требует двух актантов в форме дательного и винительного падежах. Синтаксическая валентность может совпадать, но может и не совпадать в различных языках, что особенно ясно выражается в морфологической форме актанта - я владею несколькими языками.

Спорной до сих пор является связь валентности с вербоцентрической теорией предложения, исходящей из основного положения грамматики зависимости. Согласно этой теории, глагол - центр предложения, от которого зависят не только второстепенные элементы предложения, но и его субъект. Этой теории в основном придерживаются зарубежные лингвисты: большинство советских лингвистов ее не принимали, сохраняя за субъектом такое же, ведущее положение, как за глаголом.

Особо должен быть поставлен вопрос о соотношении валентности и членов предложения. Как известно, в ряде современных работ категория членов предложения вовсе отрицается или затушевывается понятием синтаксических отношений [2, с. 236-270]. В то же время «нелегко», как справедливо замечает О.И. Москольская, «отрицать понятие членов предложения, которые играют важную роль в нормативной грамматике...» [2, с. 236-270]. Представляется важным подчеркнуть, что теория валентности никак не снимает данное понятие, а, наоборот, взаимодействует с ним.

В рамках рассмотрения теории валентности следует остановиться на понятиях *автосемантии* и *синсемантии* языковых единиц и выявить их соотношение с понятием валентности. Вопросы автосемантии и синсемантии слова издавна интересовали лингвистов, но особенно интенсивно они стали разрабатываться лишь в XX веке на базе соотношения лексической семантики и логики [2]. В настоящее время имеются два основных толкования указанных понятий. Первое из них связано со знаменательностью служебных частей речи, иначе, со способностью слов самостоятельно выступать в качестве членов предложения или же лишь участвовать в их формировании [2, с. 55]. Второе исходит из лексической полноты / неполноты единиц языка.

Под *автосемантией* понимается «способность языковой единицы выражать значение или высказывание вне зависимости от других лексических единиц, синтаксических конструкций, контекста или ситуации» [3, с. 27]. В свою очередь, *синсемантия* – это «способность языковой единицы выражать значение или высказывание лишь в сочетании с другими языковыми единицами, на фоне контекста или ситуации» [3, с. 27].

Небезынтересным представляется вопрос о соотношении синсемантии и облигаторной и факультативной валентности. Облигаторная валентность, безусловно, есть выражение лексической синсемантии. Факультативная валентность, находясь также в позиционном плане носителя валентности, обусловлена грамматической формой актанта и его тесной лексической связью. Носитель валентности либо не отражает синсемантии, например, как у глагола *давать*, либо связан с полисемией, когда при одном из оттенков его значения валентность облигаторна (т.е. носитель валентности не требует уточнения значения).

В целом, можно допустить, что синсемантия неразрывно связана с облигаторной валентностью, то есть, представляя собой лексическое свойство слова, обуславливает его облигаторную сочетаемость с другим словом (или другими словами).

Вместе с тем вопрос о синсемантии и ее соотношении с облигаторной и факультативной валентностью может показаться спорным. В одном лексико-семантическом варианте слово обладает облигаторной валентностью, т.е. оно синсемантично, в другом - оно имеет факультативную валентность или вообще авалентно.

Таким образом, область явлений, связанных с валентностью, весьма обширна и интересна. И еще далеко не все в этой области подробно исследовано лингвистами. Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы могут быть связаны с возможностью составления двуязычных словарей глагольной валентности.

Список литературы:

1. Гак В.Г. Валентность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1990. – С.79.
2. Moskolskaya O. Z. Grammatik der deteching Gegen Wartssprache. – М., 1975. – С. 146 – 147.
3. Гулыга Е.В. Автосемантия и синсемантия как признаки смысловой структуры слова // Филологические науки. – 1967. – №2. – С. 62 – 72.

СОДЕРЖАНИЕ

Шаханова Р.А., Кажигалиева Г.А., Жумагулова Б.С., Маймакова А.Д., Кадырова Г.Р., Рауандина А.К. (Казахстан, Алматы) «Предисловие к материалам научно-методической конференции».....	3
Первое направление.	
Абишева С.Д. (Казахстан, Алматы) Абай – Макатаев: поэтика соотнесений.....	9
Бузаубагарова К. С. (Казахстан, Алматы) «Всё мысль да мысль» Абая.....	18
Джусупов М. (Узбекистан, Ташкент) «Қараңғы түнде тау қалғып» (аллитерация түрлері, статистикасы).....	23
Ельчибеков Б.С., Рауандина А.К., Елікбаев Б.К. (Казахстан, Шымкент, Алматы, Шымкент) Абай шығармалары тілінің зерттелуі.....	27
Зайкенова Р. (Казахстан, Алматы) Абай – адамзаттың ақылгөйі.....	31
Кушкимбаева А. С. (Казахстан, Актөбе) Жоғары оқу орнында Абай шығармашылығын оқыту арқылы сыни тұрғыдан ойлауды дамыту.....	35
Нарожная В.Д. (Казахстан, Шымкент) Вопросы философского мировосприятия и нравственности в изречениях Абая.....	38
Щербакова И.К. (Казахстан, Уральск) Science phraseology in Abai’s “Book of words” and its translation into Russian and English.....	42
Второе - третье направления.	
Абишева С.Д., Асылбекова М.С., Поляк З.Н., Сабирова Д.А. (Казахстан, Алматы) Формат электронного учебника обновленного содержания школьного образования	47
Аладьина А.А., Минайдарова М.Е. (Казахстан, Тараз) Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях русского языка.....	52
Алиева С.А. (Азербайджан, Баку) Инновации в преподавании фразеологии русского языка.....	55
Ахметова Н.А. (Кыргызстан, Бишкек) Разработка учебно-методических материалов в условиях модернизации нормативно-правовой базы в Кыргызстане.....	59
Беккожанова Г.К. (Казахстан, Алматы) О социокультурной компетентности в рамках коммуникативного обучения иностранным языкам.....	65
Бойкова Л.В. (Молдова, Гагаузия, Комрат) Формирование профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов посредством работы с текстом.....	69
Гавриш Н.В. (Украина, Переяслав) Своеобразие речетворческой деятельности детей дошкольного возраста.....	73
Жалалова А.М., Усенова Е.К. (Казахстан, Алматы) Information and communication technologies: distance education in teaching foreign languages.....	77
Жумагулова Б.С., Маймакова А.Д. (Казахстан, Алматы) Тема «Текст как ведущая единица словесной коммуникации» в вузовском функционально-коммуникативном курсе русского языка: методические указания.....	82
Исмаилова Ш.А. (Казахстан, Алматы) Дистанционное обучение и интернет-технологии при формировании самообразовательной компетенции студентов.....	89
Кажигалиева Г.А. (Казахстан, Алматы) Об образовательном потенциале компетентностно-коммуникативной лингводидактики.....	93
Казаринова Н.В. (Россия, Санкт-Петербург) Межличностная компетентность: темпоральные характеристики общения.....	100

Касенова А.К. (<i>Казахстан, Алматинская область</i>) Формирование коммуникативной компетенции учащихся 5 – 9 классов общеобразовательной школы в процессе обучения их русскому языку как неродному.....	104
Мороз Т.И. (<i>Беларусь, Минск</i>) Изучение белорусского языка и литературы в контексте реализации современной парадигмы образования.....	108
Петвиашвили Н.Д. (<i>Грузия, Тбилиси</i>) «Модель новой школы» - новый проект реформы образования в Грузии.....	112
Потапова Г.Н. (<i>Украина, Киев</i>) Инновационные приемы формирования фонетических компетенций студентов-инофонов в эпоху глобализации	117
Рауандина А.К. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Тіл үйретудегі лексиканы менгерту мәселесі.....	121
Рзаева Г. Н., Бабаева С.Р. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Роль коммуникации на русском языке в сфере предпринимательства.....	125
Рысмагамбетова С.Б. (<i>Казахстан, Атырау</i>) Традиционная методика преподавания иностранного языка в лингвострановедческом аспекте.....	129
Саяхмет С.С., Туманова А.Б. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Формирование образовательных компетенций в условиях уровневого обучения в вузе.....	133
Улазаева Г. В. (<i>Россия, Бурятия, Улан-Удэ</i>) К вопросу о внеаудиторной деятельности с иностранными студентами (из опыта работы)	139
Шаханова Р.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Лингвокультурологическая компетентность как взаимосвязь обучения языку и культуре	142
Шаяхметова Н.К., Кишенова А.Ю. (<i>Казахстан, Караганда</i>) Компетентностный подход в профессиональной подготовке бакалавра.....	148
Эфенди Л. Д. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Развитие творческой личности в процессе обучения профессиональному русскому языку как иностранному.....	151
Четвёртое направление.	
Абдрахман Г.К., Исабекова Г.Б. (<i>Казахстан, Тараз</i>) Роль интегративных занятий в полиязычном образовании.....	157
Әжиев Қ.Ө., Досмаханова Р.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Техникалық жоғары оқу орындарында тілдік олимпиаданың рөлі.....	161
Айдарбекова А.Е., Жамбылқызы М. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Ағылшын және қазақ тілдеріндегі соматикалық фразалық етістіктердің семантикалық ерекшеліктері.....	164
Айтмаганбетова А.Ж. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Эффективность использования активных методов обучения на интегрированных уроках русского языка и литературы.....	168
Акимова З.К., Букабаева Б.Е. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Даралап оқыту үрдісінде шетел тілін оқытудағы танымдық технологиялар.....	175
Аладьина А.А., Минайдарова М.Е. (<i>Казахстан, Тараз</i>) Формирование функциональной грамотности студентов неязыковых специальностей на занятиях русского языка.....	180
Башанова Н.Е., Мадиева Г.Б. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Шетел тілін оқытуда мәтіндерді құрастыру әдістемесі	184
Иванова Н.Г., Пахалкова-Соич Т.В., Присяжнюк О.Я. (<i>Украина, Харьков, Одесса</i>) Этапы проведения виртуальных экскурсий и их характеристики (в практике преподавания иностранных языков).....	189
Капенова Ж.Ж. (<i>Казахстан, Павлодар</i>) Вопросы обучения языкам в контексте национально-культурных различий	195

Қараман А.Қ., Мадиева Г.Б. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Using proper names as linguistic resource in teaching English	198
Критарова Ж.Н. (<i>Россия, Москва</i>) Учебное домашнее задание в школьном учебнике как один из аспектов прикладной лингводидактики.....	202
Куратова О.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Факторы полилингвизма в современном образовательном процессе Казахстана.....	206
Лисюченко Е.В. (<i>Украина, Киев</i>) Опыт лингвострановедческого анализа лексем в процессе обучения русскому языку.....	210
Минасян А.Л. (<i>Армения, Ереван</i>) К проблеме адаптации детей-мигрантов к новой лингвокультурно-образовательной среде.....	213
Носиров О.Т. (<i>Узбекистан, Бухара</i>) Особенности репрезентации концептов «Зима», «Лето» в русской и узбекской языковых картинах мира.....	216
Нусупбекова А.С. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Особенности обновленной учебной программы по предмету «Русский язык и литература» в школах с нерусским языком обучения.....	219
Стеничкина Т.В., Долгова Т.В. (<i>Казахстан, Караганда</i>) Иноязычные вкрапления в медиадискурсе как результат полиязычия.....	224
Тарчимаева Л.Ц. (<i>Россия, Бурятия, Улан-Удэ</i>) О национально-региональной направленности обучения русскому языку как иностранному в поликультурной среде	228
Татаренко Т.Д., Лисариди Е.К. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Обучение латинскому языку студентов-иностранцев.....	232
Урумбаева Г.Н, Баймуханов Б.И. (<i>Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус</i>) Векторные лакуны и их значение в сопоставительном изучении русского и каракалпакского языков.....	236
Фомина И.Л., Думанская Л.Б. (<i>Украина, Одесса</i>) Проблемы фонетической интерференции в контексте изучения русского языка как иностранного.....	239
Хван Л.Б., Гулимов А., Ережепова Ж.У. (<i>Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус</i>) Межкультурная коммуникация как феномен повышения качества знаний по русскому языку, обогащения духовной культуры студентов.....	242

Пятое направление.

Алиева Д.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Эффективные методы обучения русскому языку в техническом вузе.....	247
Буряченко Т.И. (<i>Кыргызстан, Бишкек</i>) Нетрадиционные формы заданий по русскому языку в рамках дистанционного обучения в вузе.....	250
Гаибова С.Р. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному.....	254
Гасанова И.Ч. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Информационные инновации в обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе.....	258
Грудок-Костюшко М.А., Иванова Н.Г. (<i>Украина, Одесса</i>) Онлайн-обучение как новая технология в языковом образовательном процессе в вузах Украины.....	262
Дариева С.С., Жумабекова Г.Б. (<i>Казахстан, Алматы</i>) К вопросу формирования исследовательской компетенции будущего учителя иностранного языка.....	266
Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. (<i>Казахстан, Алматы</i>) «Профессиональный казахский/ русский язык» в непрерывном языковом образовании студентов инженерных специальностей	269

Жанжаксинова Б.К. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Контекстный метод как один из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	272
Иванова Н.Г., Качановская Т.А. (<i>Украина, Одесса, Киев</i>) Межуниверситетский проект создания украиноязычной версии словаря новой французской деловой лексики.....	278
Карташёва А.Н., Кенжегалиева С.К. (<i>Казахстан, Атырау</i>) Формирование функциональной грамотности студентов казахских групп в процессе изучения русского языка.....	282
Кукатова О.А. (<i>Узбекистан, Ташкент</i>) О подготовке магистров по специальности «5А 120102 – Лингвистика (русский язык)» в Республике Узбекистан.....	287
Кулиева К.Р. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Информационно-коммуникационные технологии обучения русскому языку как иностранному в экономическом вузе.....	291
Курмангали А.К., Байтурбаева А.Т. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Дистанционное образование как форма обучения иностранному языку в вузе	295
Макарова Л.А. (<i>Кыргызстан, Бишкек</i>) Обучение студентов употреблению фразеологических оборотов для профессионального общения в сфере экономики и бизнеса	298
Мамедова Л.Т. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Использование информационно-коммуникационных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного	302
Мусаева А.Г. (<i>Азербайджан, Баку</i>) Использование игровых технологий в вузовском обучении русскому языку как иностранному.....	307
Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. (<i>Таджикистан, Душанбе</i>) К вопросу формирования лексической компетенции будущих учителей русского языка.....	311
Новикова С.В. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Современное использование деятельностного подхода в образовательном процессе.....	315
Рузиева Л.Т. (<i>Таджикистан, Душанбе</i>) Прецедентно значимые тексты как источники культурной информации	320
Сафаргалиева А.Ы. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Подготовка будущих педагогов начального обучения в контексте модернизации профессионального образования....	323
Сейтенова В.А. (<i>Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус</i>) Обучение профессионально ориентированной речи на русском языке в условиях каракалпакской аудитории.....	327
Семёнова И.В. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Contextualization in professional foreign language learning.....	330
Скоморохова С.В. (<i>Россия, Орск</i>) Лингвокультурологический подход к изучению фразеологизмов русского языка в вузе.....	333
Цой А.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Некоторые проблемы использования современных технологий в процессе изучения русского языка как неродного в педагогическом вузе.....	337
Шумейко Т.С. (<i>Казахстан, Костанай</i>) Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях трехязычного образования.....	341
Шестое направление.	
Абдуджабборов С.А. (<i>Таджикистан, Худжанд</i>) Относительные прилагательные, обозначающие отношение ко времени, и способы их передачи на таджикский язык....	346
Абильдаева К.М., Айсеева Н.Н. (<i>Казахстан, Актобе, Алматы</i>) Религиозно-мифологические и тотемистические взгляды в казахской антропонимике.....	349

Алтаева А.Ш., Мухамадиев Х.С. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Лингвокультуремы <i>дастархан</i> и <i>чайхана</i> как этнокультурные константы.....	353
Алшынбаева М.А. (<i>Казахстан, Караганда</i>) Қазақ ұлтының киелі құстарына қатысты тұрақты тіркестер, мақал-мәтелдер.....	358
Асаубаева С.У. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Концепт «Девальвация» в языковом сознании казахстанцев.....	364
Байшукурова Г.Ж. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Репрезентация ценностных ориентиров во фразеологии.....	368
Бектурова Ж.Б. (<i>Казахстан, Павлодар</i>) Моделирующая функция метафоры в текстовой коммуникации.....	372
Гаппарова Г.А. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Specific features of English borrowings in the thematic group “sport”.....	377
Джамирова Л.И. (<i>Таджикистан, Душанбе</i>) Лексемы, обозначающие людей разного возраста в русском и таджикском языках	381
Еркан Алкая, Кевсер Акман (<i>Турция, Элязыг</i>) Kazak türkçesinde dil ve söz ile ilgili atasözleri üzerine bir değerlendirme.....	384
Есенова П.С. (<i>Казахстан, Кызылорда</i>) Репрезентация концепта «Война» в художественном тексте (на материале произведений С. Муратбекова).....	391
Исмаилова Г.К., Зыкова И.В., Хасенова К.Е. (<i>Казахстан, Семей</i>) Семантика слов со значением <i>РАЗРЫВ</i> в аспекте их актантных структур.....	394
Кабулова Л.Т., Турдымуратова У.М. (<i>Узбекистан, Каракалпакстан, Нукус</i>) Концепт «семья» в каракалпакском национальном сообществе	400
Кадеева М.И., Тасбалга А.Ш. (<i>Казахстан, Шымкент</i>) Прагмалингвистические характеристики казахстанской карикатуры	404
Кенжебаева Ж.Е. (<i>Казахстан, Атырау</i>) Особенности репрезентации концепта Бакыт/Счастье в казахской паремиологии.....	409
Килевая Л.Т., Кадырова Г.Р. (<i>Польша, Пшасныш, Казахстан, Алматы</i>) Коммуникативный сбой во внутриэтническом общении и его предупреждение.....	415
Кожаметова А.С. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Репрезентация концепта патриотизм в казахстанских СМИ.....	419
Корновенко Л.В. (<i>Украина, Черкассы</i>) Обращения как один из факторов конфликтного межличностного общения.....	422
Кукатова О.А. (<i>Узбекистан, Ташкент</i>) Дискурс цифровой дипломатии: цели, задачи, функции.....	428
Лепесбай Г.С., Смағұлова Г.Н. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Педагогикалық дискурс бұзылуының прагмалингвистикалық сипаттамасы бойынша жіктеу.....	432
Логинова М.В. (<i>Казахстан, Нур-Султан</i>) Образные характеристики лингвокультурного типажа «студент» в нарративном осмыслении	437
Маймакова А.Д., Жумагулова Б.С. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Понятие морфемы и ее интерпретация в лингвистике 2-ой половины XX столетия.....	442
Масимов О.М. (<i>Таджикистан, Душанбе</i>) Значение лексемы «дом / жилище» в русском языке	449
Мирзоева Л.Ю. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Иронический потенциал голофрастических новообразований в сети интернет (на примере неологизма <i>неполживый</i>)	453
Орлова С.Л. (<i>Россия, Орск</i>) Фразеологические единицы субполя «Особенности внешнего вида человека»: семантические особенности.....	457
Осман Йилдиз (<i>Турция, Испарта</i>) Teke yöresi ve çevresi ağızlarında kullanılan bir zarf-fiil morfemi: {-di ^k sıra} üzerine	460
Охрименко Т.В. (<i>Украина, Киев</i>) Язык денег в семиосфере славянской культуры.....	469

Садуахас А.Н., Бекқожанова Г.Қ. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Жарнама мәтінінің лингвостилистикалық ерекшеліктері.....	473
Токарев Г.В. (<i>Россия, Тула</i>) О влиянии экстралингвистических факторов на системность единиц культуры.....	477
Хужахметов А.О. (<i>Россия, Башкортостан, Уфа</i>) К вопросу создания башкирского литературного языка.....	480
Чекмарева Н.В., Пак М.К. (<i>Казахстан, Караганда</i>) Историографический аспект исследования заимствованной лексики в русском языке.....	485
Шалабай Б., Рақымжан О.Қ. (<i>Казахстан, Кокшетау</i>) С. Жүнісовтың тілдік тұлғасын тану мәселесі (С. Жүнісовтың авторлық қолданыстары).....	491
Шайбакова Д.Д. (<i>Казахстан, Алматы</i>) Вестернизация в организации дискурса.....	495
Юлдашева У.И., Мавлонбердиева О.Э. (<i>Таджикистан, Худжанд</i>) Логическая и синтаксическая валентность глагола в современной лингвистике	499

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Басуға 03.09.2020 қол қойылды.
Пішімі 60x84^{1/8}. Офсеттік қағаз
Қаріп түрі «Times New Roman»
Көлемі 64,0 баспа табақ. Таралымы 70 дана.
Тапсырыс №35

ИП «Балауса»
Байланыс тел.: 8 705 325 72 79, 8 702 1099449
E-mail. Kasim_ser@mail.ru

