

[illegible]

«SCIENCE WITHOUT BORDERS - 2015»

March 30 – April 7, 2015

Volume 14
Philological sciences

Sheffield
SCIENCE AND EDUCATION LTD
2015

NOTES

SCIENCE AND EDUCATION LTD

Registered in ENGLAND & WALES
Registered Number: 08878342

OFFICE 1, VELOCITY TOWER, 10 ST. MARY'S GATE, SHEFFIELD, S
YORKSHIRE, ENGLAND, S1 4LR

**Materials of the XI International scientific and practical
conference, «Science without borders», - 2015.**

Volume 14. Philological sciences. Sheffield.

Science and education LTD - 104 ctp.

Editor: Michael Wilson

Manager: William Jones

Technical worker: Daniel Brown

Materials of the XI International scientific and practical conference,
«Science without borders», March 30 – April 7, 2015
on Philological sciences.

For students, research workers.

ISBN 978-966-8736-05-6

© Authors, 2015

© SCIENCE AND EDUCATION LTD, 2015

PHILOLOGICAL SCIENCES**METHODOLOGY OF TEACHING OF LANGUAGE
AND LITERATURE****Макаренко Е.Е.***Украинская академия банковского дела, Украина***A GENERAL PERSPECTIVE ON DIFFERENCES BETWEEN
GE TEACHING AND ESP TEACHING**

With the accelerating rate of globalization, business exchanges are carried out cross the border, as a result there is a growing demand for talents professional both in English and Business. There are certain arguments that no differences can be defined between Business English (or English for Specific Purposes) teaching and General English teaching. However, many researchers come to the conclusion, that Business English is different from General English at least in such aspects as in the role of teacher, in course design, in teaching models, etc., thus different teaching methods should be applied in order to realize expected teaching goals.

English for Specific Purposes (ESP) is often underestimated because of teachers' attitudes which are often characterized either by condescension or reluctance. This underestimation may be due to the fact many language teachers are not aware of what it means to be an ESP teacher, and what it takes to be successful in this practice.

To start the discussion we need to have a clear idea about what ESP means.

Dudley-Evans offered the following characteristics of ESP:

Absolute Characteristics

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves
3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable Characteristics

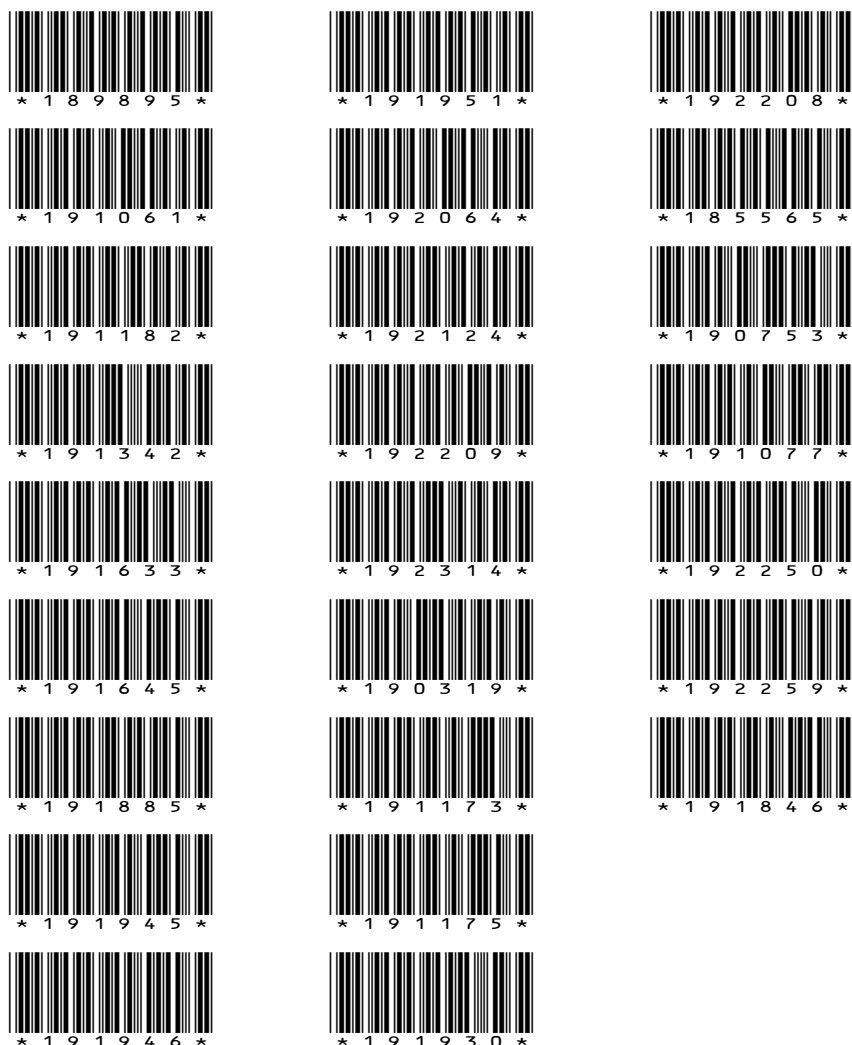
1. ESP may be related to or designed for specific disciplines
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level
4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.
5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems

English for Specific Purposes is that kind of English teaching that builds upon what has been acquired earlier in EGP with a more restricted focus. It aims at acquainting learners with the kind of language needed in a particular domain, vocation, or occupation. In other words, its main objective is to meet specific needs of the learners. Of course, this indicates that there is no fixed methodology of ESP that can be applicable in all situations, but rather each situation and particular needs of learners belonging to a particular domain impose a certain methodology of teaching.

In a typical EGP class, there is concentration on teaching grammar and language structures (mostly in isolation). But in ESP, the focus is on context, to ESP, English is not taught as a subject separated from the students' real world.

Regarding the term ‘specific’ in ESP, it should be noted that it doesn’t only mean English for specific purposes (English at service of specific purposes), but also it implies specific purposes for learning English. In other words, the study of English through a field that is already known and relevant. So, learners are able to use what they learnt in ESP classes right away in their work and studies. This means that ESP enables them to use the English they know to learn even more English.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



To sum it up, ESP assesses and analyzes needs and integrates motivation, subject-matter and content with the help of relevant language skills.

Speaking about differences in the role of GE teacher and ESP teacher, we must mention that they both should be able to identify the current language level of the learner and to select materials and set tasks that are appropriate in level as well as in context. They also need to be able to set course objectives and devise course program. In order to achieve this it is essential for the teacher to have an in-depth knowledge of the language system in terms of skills functions, structures and vocabulary. However, to be a qualified ESP teacher more is needed. An ESP teacher is typically one who has experience in teaching English as a second language. Sometimes we use the term 'ESP practitioner' or 'BE trainer' rather than 'ESP teacher' in order to reflect the difference for being an ESP teacher from being a GE teacher. Some BE trainers come from a business background, who have worked in companies themselves and have useful knowledge of the way in which companies are organized and run, and some may once be TEFL teachers, geologists or architects etc. Whatever the background, it is of great importance that the trainer should be seen as an expert in presenting and explaining the language, in diagnosing the learners' language problems, and in providing them with certain awareness of ESP.

The teacher needs to design a syllabus with realistic goals and arranging conditions for checking and evaluating students' achievements. After setting goals and objectives, these aims should be transformed into an instructional program with the timing of activities. Selecting, designing and organizing course materials as well as providing relevant language skills and elements are of great importance in this phase. Course design is the process by which the raw data about a learning need is interpreted in order to produce an integrated series of teaching-learning experience, whose ultimate aim is to lead the learners to a particular state of knowledge. In general, the course design for GE focuses on subjects related to culture, literature, and linguistics, while that of ESP focuses on courses related to the application of language in professional communication. According to Hutchinson and Waters, there are three main approaches to ESP course design, respectively called language-centered course design, skills-centered course design and learning-centered course design.

Language-centered course design, the simplest and most familiar one, aims to draw as direct connection as possible between the analyses of the target situation. It seems to be very logical, however, static and inflexible, only at the surface level.

Skills-centered course design has been widely used in a number of countries, especially in Latin America. This approach is founded on two fundamental principles, one theoretical, the other pragmatic. A skills-centered approach aims to get away from the surface performance data and look at the competence that underlies the performance. Comparatively speaking, this approach claims to take the learners more into account than the language-centered approach.

Learning-centered approach, different from the first approach – language-centered approach, in which the learner is discarded, and the skills-centered approach

which doesn't take the learner into full account, gives the most concern to the learners, thus to maximize learning.

Teaching skills also differ when we talk about teaching GE and teaching ESP. Traditionally, English is viewed as several components, called speaking, writing, listening, translation, and interpretation, and different teaching skills are applied in teaching each part. However, ESP cannot be treated in the same way, because ESP learners are supposed to gain a comprehensive mastering of English required by professional communications. It is hard to draw a line between the components, say, speaking, listening and writing, so traditional teaching skills may not be favorable in ESP teaching. For this part focus is mainly placed on ESP teaching skills, through which the difference between ESP and GE teaching skills can be easily drawn. We may distinguish two methods of planning the course in ESP teaching. The first is to take each of the main performance areas and break it down into constituent parts: skills components, language functions and the grammatical and lexical constituents. The second is to analyze the language used taken from real life situations, or from simulations of real life situations.

Breakdown method functions much similarly to the teaching method used in GE, as it stresses on language, and its grammatical components, but its skills components and the lexical components bear differences from GE. Due to the difference on lexical level, GE words are widely used in business with another meaning in ESP. ESP teacher should spend more time on this point to cultivate the basic skills for the learners and make the business meaning of the lexical components clear to the learners. For example, 'minute', in GE, means 'one sixth part of an hour, equal to 60 seconds' indicating the time, however, it means 'a brief summary or record of what is said and decided at a meeting' in BE, absolutely different from the GE meaning. ESP teachers are supposed to pick up these words which contain different meaning particularly used in ESP, and make the learners aware of that difference. Besides the teacher may further organize a discussion based on a certain topic. Thus, it is suggested that ESP teachers should spend more time on these differences between GE and ESP meanings in order to cultivate the basic skills for the learners and make the professional meaning of the lexical components clear to the learners. The method of planning the content of course, using the language used in samples taken from different real-life situations or simulations of them, is widely applied in ESP content planning. As we notice, many BE books are compiled in this way, covering areas such as financing, foreign trading, payment, negotiation and so on, to show the characteristics of language used in different business situations. Real-life situation planning undoubtedly is a preferable way in ESP teaching, because it gives the students the most direct impression on how ESP language is different from GE language. This method helps the student manage ESP usage better and faster.

Apart from differences characterizing teaching ESP and ESP teacher, we need to define the responsibilities of ESP learner. The learner comes in the ESP classroom with a broad spectrum of characteristics, among them – interest for learning, subject-content knowledge and well-built adult learning strategies. People learn a language when they have opportunities to work with language in context that they comprehend and find it

Насалевич Т.В., Стояновська Т.Л. Лексичні особливості персонажного мовлення у романі М.Д.Стейплз «The pearly queen».....	66
Sydorenko I. The notion of the author's idiosyncrasy as an object of linguo-stylistic analysis.....	69

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF THE LANGUAGE

Горюнова М.Н., Желуденко М.А. Психологические барьеры при обучении аудированию.....	72
Мустафина К.Е. Использование приема контраста между заглавием и содержанием текста	74
Adizbaeva D.Zh., Shoibekova A.Zh., Asfendiyarov S.D., Shalabaeva Zh.F. Carnival	76
Никифорова Н.И. Визначення терміна «соціальна педагогіка» у новогрецькій мові.....	82
Гладкоскок Л.Г. Співвідношення параметрів сполучуваності прикметників зі значенням «темний» у сучасній англійській мові.....	84

SYNTAX: STRUCTURE, SEMANTICS, FUNCTION

Imambayeva G., Akhmetov E., Dzharasova T., Akhmetova A. Paradigmatic and syntagmatic connections of word in the process of learning Kazakh and English languages.....	88
--	----

CONTENTS

PHILOLOGICAL SCIENCES

METHODOLOGY OF TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

Макаренко Е.Е. A general perspective on differences between ge teaching and esp teaching	3
Zavitova T.Y. The use of visual aids to increase interest of students to knowledge.....	8
Фёдорова М.И. Effectiveness of individual and differentiated approaches in teaching foreign languages.....	11
Веретенникова В.П. Лингводидактическое тестирование в обучении иностранному языку	12
Кебекбаев М.А. Происхождение китайских иероглифов и научные исследования	18
Рак О.М. Mixed forms of education as the most perspective model of foreign languages learning for professional purposes	22
Zhuztayev Zh.B., Yesmakhanova G.D., Kadyrova A.B. Acquisition of hardware and software in modern teaching	23
Асанов Ж. «Қарасай-қазы» эпосының поэтикасы.....	27
Асанов Ж. «Едіге» тарихи-қаһармандық эпосы Және Шоқан Уәлиханов.....	31
Асанов Ж. Отарлық езгі құрбандары: сары батақұлы.....	38
Терешкова О.Н. Формирование навыков устной речи на иностранном языке в научных концепциях педагогов – исследователей	43
Даулетова Д.Д. Individual approach in teaching foreign languages in non-linguistic specialties	45
Көптілеуова Д.Т., Атабай Б.А. Араб тіліндегі сан есімдерді оқытудың ерекшеліктері	48
Савельева Н.П. Контроль знаний, умений, навыков в условиях интегративно-дифференцированного обучения иностранным языкам в вузе.....	53

RHETORIC AND STYLISTICS

Бекбосынова А.Х. «Соғыс» концептісінің танымдық сипаты	58
Пікалова А.О., Сосюк І.Г. Засоби вираження емотивності на лексичному рівні поетичного мовлення (на матеріалі дитячого поетичного тексту «Don'ts» Крістіні Розетті)	61
Сейсембай Г.А., Медетова Н.К. Абай қарасөздері мен «Қабуснаманың» үндестігі.....	63

interesting. In this respect, ESP has powerful means for providing such opportunities. The more interesting materials, the more attention; the more learners pay attention to the meaning of the language they read or hear, the more they learn and are successful.

ESP learners are usually aware of the purposes for which they will need to use English. Knowledge of the subject area enables them to identify a real context for the vocabulary and structures of ESP classroom. As a result they take advantage of what they already know about the subject-matter to learn English.

Based on the analysis above, we know that the term ESP is used to cover the English taught to a wide range of professional people, and people still in full-time education preparing for a business career and due to the special quality of ESP, attention should not only be paid to language, but equally to the importance of skills-training in the teaching activity. This presents a tough challenge for ESP teachers, as they are required to not only be professional in language, but also to develop awareness of the needs and concerns of business people and to become flexible enough to respond to those needs. For the inexperienced teacher the materials and students of an ESP class can be challenging and you should give yourself extra time to prepare for a ESP course until you are familiar with the content.

There is no 'best' methodology – any teaching situation is an interaction between the learner, the trainer and the activity itself. As a general rule, methodologies which put the learner at the center of the learning process are likely to be the most effective. In ESP teaching activity, methodologies which combine language and real situation together discussed in this essay would be more favorable. Emphasis on the application of language in professional communication can assist in the teacher carrying out the course more successfully and help the learners learn more quickly and more effectively – that can be a win-win policy.

Литература:

1. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.
2. Hutchinson, T. & Waters, A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge University Press, 1987.
3. Hutchinson, T. & Waters, A. English For Specific Purposes. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
4. Mohammad M.F. On the Relationship between ESP & EGP: A General Perspective // English for Specific Purposes World. – Issue 1(17), Volume 7, 2008. ([http://www.esp-world.info/Articles_17/PDF/On%20the%20Relationship%20between%20ESP%20&%20EGP%20\(Mohseni%20Far\).pdf](http://www.esp-world.info/Articles_17/PDF/On%20the%20Relationship%20between%20ESP%20&%20EGP%20(Mohseni%20Far).pdf))
5. Wenzhong Zhu, Fang Liao. On Differences between General English Teaching and Business English Teaching // English Language Teaching. – Vol. 1, No. 2, December, 2008. (<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/453>)

Zavitova T.Y.

Kostanay State University, Kazakhstan

THE USE OF VISUAL AIDS TO INCREASE INTEREST OF STUDENTS TO KNOWLEDGE

Numerous pedagogical and psychological researches show that the learning process is effective only when it causes and organizes the cognitive activity of students.

Work of the teacher should be directed to the development and use of such forms and means of instruction that promote interest, independence, creative activity the student in the assimilation of knowledge, the formation of abilities and skills in their practical application.

Visual aid is one of the most popular means of learning a foreign language. In the teaching of foreign languages visual aid is used for a long time, and in various teaching purposes. Visual aid can be used to form various skills (grammatical or lexical).

Visual aid can be used as a demonstration or as a handout. The use of visual aids in education is necessary. At the same time, it must be remembered that the visual aid is not an end in itself but a means of training. Mismatched visual material distracts learners, interferes with the acquisition of knowledge. Correctly selected the visual aid improves learning, facilitates the assimilation and comprehension of the material.

The place and role of visual aids in the learning process is determined by the ratio of the activities of the student, in which the material is able to take place to the structural activity, which leads to the realization that we need to learn.

Visual aids serve as a kind of external support to domestic actions of the learner in the process of acquiring knowledge. Introduction to the training of visual material must be taken into account:

1) What specific role in the assimilation of topic of the classes should perform visual material;

2) In what way is the objective content of the visual material to the object to be awareness and mastering.

To make learning visual – it is not only to create visual images, but also to enable the student directly into practice. A major role in the study of a foreign language plays use of distributing cards of different levels of complexity, both primary assimilation of the material studied and assimilated to consolidate lexical and grammatical material.

In the educational process the formation and development of foreign language skills is carried out in relation to all kinds of speech activity. However, speaking is one of the leading places in the foreign language lesson. Speaking directly depends on the quality of his mastery of lexical and grammatical parties, or rather, a variety of activities with the language material, leading to the formation of skills and oral communication skills, ranging from simple skills to generate strong and complex automatisms creative skills.

References

1. Krasnov F.A. The types of paradigmatic relations in the lexical structure of the language // Tr. Kirghiz. State University named after 50th anniversary of USSR: a series of Philological Sciences. – Issue. XXII. – Frunze (1), 1976 – p.62.
2. Zalevskaya A.A. To the questions of organizing vocabulary of human being in linguistic and psycho-linguistic research. – Kalinin Kalinin State University (2), 1978- p.88.
3. Amanzholov S. «The basis of theory of Kazakh language» –Almaty, 2002(3). -p.275.
4. Ferdinand de Saussure Works on linguistics. – M., 1977 (4).-p.120.
5. Chomsky R. Language and Thought: Translation from English, M., 1984(5). p.105-107.
6. Slobin D.,Green G. Psycho-linguistics. – M., 1976(6). – p.120
7. Reformatsky A.A. Introduction into linguistics. 1999(7).- p.144.
8. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. Rostov-on-Don: Phoenix, 1997(8), p.102.
9. Saharnyi L.V. Field theory in linguistics. – Moscow: Nauka, 1974(9). – p.255.
10. Zalevskaya A.A. A word in the lexicon of a person: Psycho-linguistic research. – Voronezh University 1990.- p.205
11. Leontyev A.A. Activity, consciousness and personality. – M.: 1975 p.65.
12. Frumkina R.M. Psycho-linguistics.- M., 2003, 315pp.
13. Bruner J. Cognition: Beyond the immediate information: Per. from English. – M., 1977, p.240

There are words – incentives that are sufficiently ordered associative field, consistently causing some stereotypical responses, there are fields «generated by» other incentives with heterogeneous and chaotic structure.

Based on the foregoing, we had taken the next step of the study. All reactions were ordered by the absolute frequency of occurrence, and then distributed to the individual reactions (paradigmatic relation of words) and word combinations and sentences (syntagmatic connections of words).

For the analysis of the actual associative field used slightly modified, taking into account the task before us, Luria technique, which is presented as follows:

- failures in different forms (silent response);
- reaction not related semantically with the stimulus (extra-signal reaction Luria);
- reaction with the paradigmatic relationship of words;
- reaction with syntagmatic connections of words [9, p.65].

The most interesting for our study of the reaction in which there is a close connection between stimulus and response. The classification of this type of reaction differs from that of A.R. Luria. We have identified the reaction, followed by the words to a single structure. We called them «reactions deployment», for example: «manerlep soyleu», «speak concisely» represented first-year students studying Kazakh as a second language.

After examining the two approaches to the organization of vocabulary (traditional and psycholinguistic), we can draw the following conclusions:

– We agree with the N. Chomsky that in the structure of language competence are innate knowledge of basic linguistic categories (universals) and an individual's ability to «construct for themselves grammar» – the rules describe proposals perceived in the language environment. This knowledge is empirical in nature and function as a linguistic intuition («internal representations» of the language) and the language of introspection speakers.

– Secondary linguistic identity from a man who owns a foreign language, is formed under the influence of the primary language of the person, formed their own language rights.

– Secondary linguistic identity is a set of abilities to the foreign language communication intercultural level and assuming adequate interaction with other cultures.

– Secondary language personality consists of mastery of verbal and semantic code language being studied, i.e., «the language picture of the world» native speakers and «global» (conceptual) view of the world, allowing a person to understand the new social reality for him. – Development of the student's secondary features of the language of the person, making him able to be an effective participant in cross-cultural communication, and there is actually a strategic goal of foreign language teaching.

On the foreign language lessons vocabulary is suggested mainly on the familiar voice samples fixed in a series of exercises in a personalized version of role-playing game, in question-answer and other opportunistic communication exercises, whose task as quickly as possible to ensure language skills. With the help of drawings, photographs, paintings, and other ways you can create a visualization of the situation, stimulating speech activity of students, causing the need to speak a foreign language.

With the help of drawings, photographs, paintings, assotsiogramms we can create situations stimulating and motivating speech activity of students, causing the need to speak a foreign language.

Thus, visual aids are an indispensable learning tool. It is a means of creating a motivational incentive level of communication, a means of creating an environment close to actual conditions, and it is necessary for the active speech and irreplaceable when learning a foreign language. The teacher needs to know the nature and types of the visibility of fine material to a certain speech situation to apply the desired visual material.

Learning tools, primarily picturesquely subject and schematic clarity increase the opportunity for a clear management process of formation of foreign language skills.

In the lesson are also widely used teaching and visual aids: tables, plot images, illustrations to the book, and cards for the organization of individual work.

One of the conditions conducive to the formation of grammatical speech automatisms is the use of situations.

Now for modeling of learning situations are widely used audio-visual training aids (visual aids, demonstrated in the soundtrack).

In the practice of foreign language teaching takes place combination of different kinds of visual aids. Depending on the intended use of the visual aids we can talk about its following functions:

- 1) presentation of language material (in connected speech or in isolation);
- 2) clarification of knowledge of language phenomena;
- 3) creation of conditions for the use of natural language as a medium of instruction for the use of communicative language material in speech and writing.

The use of modern information tools provide an opportunity to intensify the educational process, to make it more complete, informative, motivating, providing new content and forms a valuable attitude to learning a foreign language.

Thus, each kind of visual aid has its function in certain situations; you can not use any kind of visual aid, and to choose the most effective one in a definite case.

Visual aids used in the English lessons are applied at all stages of learning by students. Depending on the didactic tasks the teacher uses a variety of visual aids.

For example, when presenting a new theme there can be grammar tables. Or, if it is a consolidation of knowledge – it can be exercises on the board. After reading the text, students can create a written plan for it, questions or crossword puzzle.

As an exercise, you can use the text in which the words are missing. For each student, it is selected individually. You can vary the frequency gaps or change omissions depending on the grammatical or lexical topics (missing articles, auxiliary verbs, lexical or grammatical turns, etc.).

Especially successfully is carried out systematization of linguistic material in the tables on English grammar, where with the help of diagrams, symbols, signs the most complex grammatical phenomena, syntactic structure of the English language are explained.

Schemes allow trainees to focus on the main in the studied material, supplied to the trainees comprehension of the laws, but do not provide ready-made conclusions, language requiring a certain mental activity of students, develop thinking. The number and nature of the questions depend on the complexity of the subject, lexical or grammatical content of the table and the level of training of trainees. Particular attention should be paid to the specifics of a tabular form, the location of the material, notations.

Every time when using certain visual aids, the teacher needs to understand what kind of function of these benefits are carried out in the educational process, what role they should play in solving educational problems. Visual aid is necessary and useful to the extent that it contributes to the activation activity of the students in the knowledge of these objects.

More adequate formula of the visual aid is the following:

- visual aid – is an understanding and activity;
- visual aid – is a focused and specially organized display of educational material, which prompts the learner laws phenomenon under study;
- visual aid is really the foundation for modern foreign language teaching.

Thus, the learning efficiency is achieved by combining the words of the teacher, practical activities trainees and different means of presentation, since the process of concept formation is inseparable from specific submissions from the formation of modes of action.

Developing subject environment – is a combination of natural, social and cultural subject means that meet the needs of the current, the nearest perspective development of the student, the formation of his creative abilities, providing a variety of activities.

Therefore, when learning a foreign language it is necessary to take into account the major role of the principle of visualization.

References

1. Prokofiev V.L. Visual aid as a means of creating communicative motivation for teaching oral foreign language communication [Text] // Foreign languages at school.- 1990.- № 5.- pp. 41-45.
2. Ryauzov V.V.. Grammar tools [Text] // Foreign languages at school.- 1980.- № 1.- pp. 37-42.
3. Scheper M.N. Formation of grammatical speech automatisms based on audio-visual [Text] // Foreign languages at school. – 1979. – № 2. – pp. 25-30.

Based on the above successful and approved by the outstanding scientist K. Toyma: «The Association is a language in its «pre-speech readiness», revealing the hidden, hidden from direct observation method of «the content of the language» in the memory of the vehicle, opening the mysterious veil over how to construct the human language faculty» [8, p.15].

1-The procedure for the association experiment

Selected group of subjects read aloud a specific word, and the task was to write down the first word which comes after you hear the word spoken, brought against you. As a result we are recorded the reaction time as well. Each informant brought against only one word from the list to exclude the influence of the semantics of words and other «clean», so the result, that is, each informant was obtained single reaction.

2- Analysis and processing of the results of the experiment consists of several stages:

The first stage of treatment included a selection of responses to each stimulus protocol of experiments on the frequency, on the one hand, and on the distribution of responses by type of the target language – Kazakh, Russian and English languages by level of education (syntagmatic and paradigmatic word association).

Next short-changing reactions were conducted to a certain frequency and functional criteria. For each stimulus word was formed by two arrays (entries), ranked as follows:

- Decreasing frequency (from the words with the highest frequency of occurrence to the words with a single occurrence);
- Reaction, forming a group of words or a sentence.

According to L.V. Saharnyi, the problem of classification of associations is one of the most problematic in association studies [8]. Such classifications as psychological, linguistic, logical are widely used and known in psychology.

However, the problem of the distribution of associations for some a consistent base is closely related to the problem of determining the nature of the associative connection.

Traditionally the most common classification of psycho-linguistics associations of «paradigmatic» (if the stimulus and response are in paradigmatic relations, such as «chair-stool») and «syntagmatic» (if they are in syntagmatic relations – «chair-stands, a chair-green») are investigated.

Stimulus and response in the paradigmatic associations may be related to the co-ordination (if they are on the same level of abstraction «chair-stool»), the chain of command (from the «kind» to the «mind»: fruit – apple) or (from the «form» to the «old»: chair-friend) and antonyms (friend-enemy).

Syntagmatic relations can be divided into categories: (noun – verb, noun – adjective).

3. Results

Classification of paradigmatic and syntagmatic accessories based on stimulus and response to one or different parts of speech and gives a lot to solve the problem of the nature of the associative connection.

It is our belief parameter level of knowledge and language learning can be introduced for the study of semantic and grammatical level of language ability of the individual to identify the features of syntagmatic and paradigmatic relations of words.

As part of our research in a free A.E 510 subjects participated: students 1, 2, 3 and 4 courses of philological faculties studying Kazakh language – 186 people, students of first, second, third and fourth years of philological faculties studying Russian – English 162 and languages - 160 people. In the task subjects were asked to write the first who came to their minds the words on the word-stimuli: in Kazakh «kitap, oku, akyldy», in Russian «teacher, foreign language, to read», in English «a student, to study, clever».

As explained above for a more detailed study of the nature and properties of syntagmatic and paradigmatic relations of word associations obtained by the experimenter from the subjects during the experiment, we had done a free A E on word-stimulus: kitap, oku, akyldy, teacher, foreign language, reading, a student, to study, clever.

These incentives comprehensive study of the association experiment were chosen for several reasons:

- Words-incentives – must relate to different parts of speech

- Words-incentives – belong to different types of languages - Kazakh, Russian and English. There are parallels in other Indo-European languages, which makes it possible to conduct comparative studies.

- data words refer to the area of the neutral common lexicon that allows us to study its lexical-semantic relations in all areas and styles of the national language, i.e. nationwide words, incentives should be evaluative element in its meaning (akyldy, znayushy, clever).

Words – incentives have been selected on the basis of the stimulus material used for the study of associations' informants learning Kazakh, Russian and English languages.

This choice was due to the comparative nature of the study.

The response time was limited to 3 minutes; the number of responses was not limited. The result obtained was 1438 response reactions, vol. i.e. averaging about 9 per test reactions. Various reactions, including different forms of the word, were given 515 average coefficients of diversity (Cr) responses reactions AE – 0.39. The basic data on the results of the experiment are shown in the table number 1.

Given the state of the theoretical problems of dichotomy in the speech behavior of individuals, language learners and data from a number of empirical studies put forward the following hypothesis:

- The level of linguistic identity, industrial use types understanding the native language determines the readiness of the language person in a foreign language.

- Secondary language personality a person who owns a foreign language, is formed under the influence of the primary language of the person, formed their own language rights.

Фёдорова Марина Леонидовна

ст.преподаватель , КГУ им.А.Байтұрсынова, Костанай,Казахстан

EFFECTIVENESS OF INDIVIDUAL AND DIFFERENTIATED APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Practice shows that the currently used two basic organizational forms of differentiation are:

1. External differentiation the main indicators of which is the separation of students by age, interests, achievement, etc. Forms of external differentiation are special schools and classes with a certain bias, electives for high school students, language courses for students.

2. Internal differentiation: within each group there is a division of students into smaller sub-groups according to various criteria, such as the degree of advancement in training or a combination of similar individual psychological qualities.

In the training process individualization of learning and differentiated forms of work with students are the bases of the principle of individual approach.

Thus, the similarity of these phenomena is that the learning process is aimed at the personality of the student, his individual cognitive, psychological characteristics.

The grammar of a foreign language is one of the most difficult aspects, because the grammar of the native language is different from the grammar of a foreign language, that's why many students often slip into the Russian language, so it makes sense to differentiate domestic and independent (control) exercise to verify the assimilation of grammatical material.

While improving the skills of speech, including the retelling of the text, students of lower language level can prepare a plan to resolve the answer, use the keyword, extracts of their text. These students begin the retelling, higher level students complement and extend the story. A dialogic speech activity is carried out in the best way, when high and low level (or average) students are paired to cooperate. Such pairs can not be constant. For example, at first dialogue is prepared by higher and lower level students, then by higher and average level students to stimulate higher level students. In addition, students enjoy the practice of public speaking, presentations, it is better if these reports will be prepared by higher-level students. Besides, the practice of making a report is a non-special exercise to develop listening skills. A more gifted student, who prepares a report, can also prepare after-listening exercises for the whole class, such as: «Find the correct answers», «Agree or disagree», «Find the appropriate picture». For higher level students it is a good exercise to develop speaking skills, speech in public. In addition, such tasks make the lesson more interesting for the rest of the students.

Most often, all the work in the classroom is conducted at the same time with the whole group, but sometimes such organization of work can be applied when the teacher with some students works frontally, while others work independently. This work is also

justified when, for example, lower level students are working on the implementation of tasks aimed at controlling the assimilation of material at this moment the teacher has time to work with higher level students, answering their questions, and vice versa.

It has been already mentioned, that it is necessary not only to differentiate tasks but to control processes. Of course, in the differentiation of tasks it is very difficult to organize frontal test, but it is possible to apply the following method: high (or low level) students are checking their homework in groups, and the teacher at this time is working with low (or high) level students, depending on the characteristics of the material.

Working on individualization and differentiation is a huge time-consuming. It is always very difficult to consider the mood, opportunities, interests, level of knowledge of each student, as practice shows. But if the teacher wants to make the training process effective he must try to implement these approaches at the lessons.

Based on the experimental application of differentiated and individual approaches the following conclusions can be made:

1. Differentiation and individualization are an integral part of the process of learning foreign language students.
2. The learning process is carried out successfully if the teacher uses these forms of organization in practice training activities.
3. The differentiation and individualization are labor-intensive organizational forms, which require that certain theoretical knowledge, pedagogical skills, experience, patience and desire.

References:

1. Бутузов, И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке [Текст] / И. Д. Бутузов. – Новгород
2. Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. – Горький
4. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А. А. Кирсанов. – Казань
5. Кирсанов, А. А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников [Текст] / А. А. Кирсанов. – Казань

Веретенникова В.П.

Одесская национальная академия связи им. А.С. Попова

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Под лингводидактическим тестированием (language testing) подразумевается, во-первых, использование и проведение теста в процессе обучения иностранному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой

The word – expresses the human experience in its interaction with the objective world, as a human cognitive process. On the basis of this statement, we consider it necessary to examine the organization of units of the lexicon, namely syntagmatic and paradigmatic word association in the structure of language competence in terms of the psychological processes of memory and thinking. It is known that in human memory stores information about the structure of our knowledge and its organization [6, p. 93].

Memory is not only remembers and stores information, but also converts the received information. The study of vocabulary in terms of thought processes is the subject of the study of psycholinguistics, which «can be regarded as a linguistic discipline, as she learns the language, and the discipline of psychology, as it learns the language as a phenomenon of the mind» [7, p.6]. Prominent scientist L.V. Sakharov identifies three basic principles underlying the science of psycholinguistics, chief among which is the human factor [7, p.88].

It is known that the factor of a particular person with a real memory, age feature, personal experiences, goals, etc., determines the nature of not only speech, but also the language [24]. Factor of the speaker or hearer human entails the emergence of a specific situation in which the communication takes place [7]. The third important factor, after human factor and the factor of the situation, determining the specifics of psycholinguistic approach to structuring vocabulary is – factor experiment [7]. Psycholinguistics – experimental science, while traditional linguistics is based on the «method of observation» exploring «ready» text [7]. For Psycholinguistics main language is not a distraction from the man, and the man and his speech activity [7].

Scientist de Saussure believed that associative links can occur only within the ranks of words related paradigmatically [4, p.78]. Later it turned out that «semantics of the word is determined by the totality of its paradigmatic and syntagmatic relations» [8, p. 43]. Paradigmatic relations exist in the language, while syntagmatic relations are realized in speech [7, p.47].

Syntagmatic relations are syntactic patterns of speech activity. Word – a stimulus enters into syntactic relations with the word – a reaction to form a phrase or grammatical basis of the proposal [7, p. 33]. Syntagmatic associations can be divided into categories of parts of speech: noun-adjective; noun-verb, for example, a friend – to meet; a friend – true [22, p.93]. Associative fields are types of fields studied in the framework of psycholinguistics and psychology, which «is characterized by the union around the word – the stimulus of certain groups of words – associates» [7, p. 381]. In the fields of associative words of similar meaning are grouped together [7, p. 34]. Associative field of each person and the names on their composition and strength are tied up among themselves. [7, p. 93].

a native speaker, with all its peculiarities of speech he described the object is not a linguistic and psychological, sociological, didactic studies [6, p.107].

By the end of 60s or/and early 70-ies. N. Chomsky followers begin to understand by these terms «language ability,» i.e., potential knowledge of the language and the language of its real media, and the «linguistic activity», i.e. the real question in the real world. The contents of these concepts clearly formulated D. Slobyn, pointing to the difference «between what a person is theoretically capable of speaking and understanding, and the fact that he actually speaks and understands in concrete situations» [7, p.23].

Thus, for a short time during the development of the idea was a «shift» in the direction of so-called human factor. This exacerbated the problem of the origin and development of language competence. By N. Chomsky, it is based on innate knowledge of basic linguistic categories (universals) and the child's ability to «design for a grammar» – the rules describe proposals perceived in the language environment. This knowledge is empirical in nature and function as a linguistic intuition («internal representations» of the language) and the language of introspection speakers. As for language ability, it is recognized education, having a double – natural and social – conditioning [8].

Changing the content of the concept is leading to the expansion of empirical studies on the genesis of an early pre-speech and speech of behavior of children. In foreign science such research is carried out for a long time [13].

Deny the importance of the ideas of N. Chomsky for the development not only of linguistic science, but also psychologically impossible, so many overseas studies rely on them. However, his concept of flow caused methodological criticism, which leads to the conclusion that the concept of linguistic competence and deployed based on this model for this phenomenon, having a number of advantages, it is hardly adequate psycholinguistic, psycho-pedagogical, lingvo-methodical studies [6, p.11].

2. Materials and methods

Development of the association experiment associated with the name of the Swiss psychologist – Carl Gustav Jung, who in 1906-1913 worked with Sigmund Freud and created his own analytical psychology. As a result of a long-term clinical studies have come to the conclusion that in the human psyche plays an important role, not only individually, but also the collective unconscious, the content of which is represented by the archetypes, inherited from ancestors. Central place is the archetype of the self. Proposed to the typology of characters on a basis of two criteria such as installation orientation (extraversion – introversion) and dominant function (thinking, feeling, sensation or intuition) causes and develops the method of associative experiment. Think that word in the lexicon of the person, being the result of human interaction with the outside world, expresses much more than can be found in the study of abstract lexical-semantic system of the language, i.e. without departing from the scope of linguistics [6, p. 52].

и речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке; во-вторых, совокупность процедур и этапов планирования, составления и апробирования лингводидактических тестов, обработки и интерпретации их результатов.

Развитие лингводидактического направления педагогического тестирования началось в начале XX века и связано с именем американского психолога Торндайка, чье имя хорошо известно в истории развития педагогического тестирования. Книга Э. Торндайка «An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements» сыграла большую роль в научной разработке проблем педагогического тестирования и способствовала созданию теоретической базы по конструированию дидактических тестов.

В истории развития лингводидактического тестирования можно выделить несколько периодов: донаучный, психометрически-структуралистский, психолингвистически-социолингвистический. Каждый из этих периодов обозначился работами, которые способствовали дальнейшему развитию и совершенствованию лингводидактического тестирования.

В донаучном периоде – это книга V. Henmon «Achievement Tests in the Modern Foreign Languages», в психометрически-структуралистском – монография Роберто Ладо «Language Testing», а в психолингвистически – социолингвистическом периоде – работы Хаймза (Hymes D.), которые кардинально перевернули подход к лингводидактическому тестированию, изменив его с аналитического на синтетический, коммуникативный. Определение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции становится основной целью лингводидактического тестирования. В психолингвистически-социолингвистическом периоде появляется компьютерное тестирование, которое активно используется для контроля обученности студентов иностранному языку.

Дидактическое тестирование занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и поэтому является, с одной стороны, областью методики преподавания иностранных языков, а с другой стороны, относится к педагогическому (предметному, дидактическому) тестированию как часть к общей тестологии, которая включает в себя также психологические, профессиональные и другие тесты.

В методической литературе по лингводидактическим тестам можно встретить различные определения теста. Например, Э. А. Штульман определяет методический тест как «контрольное задание, проводимое в равных для всех обучающихся условиях, и характер которого строго соотносены с объективными факторами и результаты выполнения которого поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту данного теста».[2]

В. А. Коккота под лингводидактическим тестом понимает подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошед-

ших предварительное апробирование с целью определения его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и/или речевой компетенции.[3]

Как известно, основная роль тестирования в преподавании заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле), и чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественное тестирование.

Лингводидактический тест должен быть подготовлен в соответствии с определёнными требованиями и включать комплекс заданий, а также пройти предварительное апробирование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и (или) речевой (коммуникативной компетенции), и результаты которого под- даются определённой оценке по ранее установленным критериям. Под тестовым заданием или заданием теста следует понимать ту минимальную составляющую единицу теста, которая предполагает определённую вербальную или невербальную реакцию тестируемого. Каждое тестовое задание должно создавать для тестируемого некоторую лингвистическую и экстралингвистическую ситуацию, называемую тестовой ситуацией, а более точно – ситуацией тестового задания.

Тестовая ситуация должна быть представлена стимулом задания, который может быть вербальным или невербальным, т. е. наглядным. Вербальный стимул в тестовом задании называют основой, или текстом задания. Ответ тестируемого также может быть вербальным и невербальным. Вербальный ответ может быть выборочным, т.е. избирательным или свободно-конструируемым. В первом случае студенту предлагается выбрать ответ среди нескольких вариантов, один из которых является правильным, другой (другие) – отвлекающим, или дистрактором. Следовательно, важнейшими характеристиками теста являются его количественная оценка (главное отличие от традиционной контрольной работы), экономичность (минимальные затраты времени для выполнения теста), практичность (доступное содержание тестовых заданий) и валидность т.е. возможность сравнить результат теста с внешним критерием

Лингводидактические тесты подразделяются на две группы: языковые и речевые тесты. Языковые тесты измеряют в основном лингвистическую компетенцию тестируемых. Примерами языковых тестов могут служить лексические и грамматические тесты. Речевые тесты (тесты чтения, аудирования и т. д.) можно условно разделить на следующие подгруппы: традиционные, прагматические и коммуникативные. Традиционные речевые тесты предназначены для выявления навыков и умений чтения, аудирования и письма с помощью традиционных приёмов, например, вопросно-ответных заданий. Примерами прагматических тестов являются тесты восстановления типа клоуз, диктанты и др.

Коммуникативные тесты – это в основном тесты устной речи. Все речевые тесты измеряют разные компоненты коммуникативной компетенции, поскольку имеют вербальный характер.

content of language competence – is mastering the language of categories and units and their functions, understanding laws and rules of functioning of the language.

I.A. Zimnyaya understands the language as a means and speech as a way of forming and formulating thoughts through language in the course of activity [4, p.102].

Language competence, we consider as a result of learning, achievement, of course assuming that the same level of achievement can be involved different sets of abilities. High productivity in a foreign language-speech activity can show people with different types of abilities.

The founder of modern linguistics was Ferdinand de Saussure. We quote his remarks about language and linguistics: «Linguistics – the science semiological. The language must be studied in himself and for himself. Linguistics – the science is not natural and historical. Linguistics – a section of social psychology. Foreign Linguistics: the ratio of dialects and non-dialects boundaries of languages, the history of the development of society through the language, etc. Sounds matter – same here»[4, p.4].

Syntagmatic or/and (syntagmatic) relations in lexicon (Greek. Sintagma – something connected) are implemented in the possibility of compatibility, or valence of the word. Words are come into the relation (connection) with each other based on semantic and syntactic properties, based on the rules of their compatibility with each other (valence), in the context of use. Valency – one of the main features of word-is the potential (ability) combined words (connected) to each other.

Compatibility of the word – it is a specific compatibility of certain words in grammatical forms and syntactic structures and certain words (lexical-semantic variants). Words come in combination with each other based on their semantic and grammatical properties, so compatibility (valence) and is divided into lexical and grammatical (syntactic). Terms of word based on their semantic properties are called lexical combinability (valence). Terms of word based on their grammatical properties, called grammatical combinability (valence). In relationship lexical compatibility enter words, if between the realities of what they call, there is a logical adjacency relationships (subject-logical and associative links) «Mektep-oku (mektepe oku)» house – build (build a house) chair – sit (sit on the couch), a knife – to cut (cut with a knife), wind – blow (wind) school- to study [9].

The term «language competence» has been introduced by N. Chomsky about the middle of the XX century and semantically opposed to the term «use of language.» Difference of the values of these terms is revealed as a difference between knowing «speaker-listener» on language and the use of language in the practice of communication and human activities. In an effort to remain within the strictly linguistic research, N. Chomsky tried to ignore the real speech acts and repeatedly emphasized that he had in mind the «ideal speaker-listener», i.e. abstractly conceivable native speaker. Real as

overlap two systems: lexical and semantic, resulting in lexical relations do not show through as clear as phonological.

The fact that the words are connected syntagmatic and paradigmatic relations, was marked by Ferdinand de Saussure, the founder of the doctrine of the paradigmatic and syntagmatics. He wrote: «On the one hand, the words in question, connecting with each other, come to one another in a relationship based on the linear nature of language, which excludes the possibility of pronouncing two elements at the same time ... These elements are built one after another in the flow of speech. These combinations having a length may be called syntagmas ... [2].

On the other hand, is the process of speech for a word having interconnected anything to be associated in memory so that they form groups which are found in very varied ratio. So, the word *enseignement* «training» involuntarily conjures a host of other words (e.g., *enseigner* «train», *renseigner* «again to teach» and others. Or *armement* «arms», *changement* «change» and others. Or education «education», *apprentissage* «teaching» and others) that one or another feature similar to one another.

It is easy to see that these relations have a completely different character ... They are not based on the length, localized in the brain and belong to the stored in the memory of each individual's treasure, which is the language. These relationships will be called associative relations «[2, p.155-156]. Later, freed from the psychology of Ferdinand de Saussure, linguists have replaced the term associative relationship to the term paradigmatic relations. More important for the system description language is to identify two basic relations between linguistic units:

- Paradigmatic,
- Syntagmatic relations.

There are several types of competencies: communicative competence, speech competence, language competence. Let's consider each separately. Communicative competence is regarded as a satisfactory degree of mastery of certain norms of communication, behavior, as a result of learning. Communicative competence – is the assimilation of ethnic and socio – psychological standards, the standards of behavior that mastery of «technique» of communication. In so-called communicative approach provides in addition to mastering the knowledge of the language of practical mastery of technique of communication, the rules of politeness, and norms of behavior.

Speech competence – is the linguistic system in action, the use of a limited number of linguistic resources, patterns of their operation to construct sentences from the simplest expression of feelings to transmit the nuances of intelligent information [3, p.144].

Language competence is understood as the capacity of linguistic (linguistic) human knowledge, a set of rules of analysis and synthesis units of language, allowing building and analyzing proposals to use the system language for communication purposes. The

Как указывает С. К. Фоломкина, при анализе результатов теста достигается его обучающий эффект (операции типа: проверка по ключу ошибочных ответов). Кроме того, на этапе подготовки к тесту и в ходе работы над заданиями теста лингводидактические тесты выполняют также воспитательную функцию через преодоление различных психолингвистических, мыслительных и других трудностей, т. е. путём воспитания силы воли, целеустремлённости, добросовестности и других качеств личности, а также путём изменения отношения к учёбе, к иностранному языку. [1]. А благодаря стимулирующей роли оценки (балла) теста (при анализе результатов теста) изменяется также эмоциональное состояние тестируемых.

Наиболее важными из многочисленных функций лингводидактического тестирования являются учебно-организационные и функции контроля.

К общеидидактическим функциям можно отнести следующие:

- функции прогноза успешности обучения;
- функция определения готовности к учёбе;
- функция диагноза пробелов;
- функция определения общего владения иностранным языком.

Функции контроля включают функции определения текущей и промежуточной успеваемости, итоговой успеваемости, а также эффективности обучения (приёма, метода).

- функции самоконтроля (взаимоконтроля).

Уже в ходе подготовки к тесту проявляются общеидидактические функции обучения. Обучаемые систематизируют свои знания, ликвидируют пробелы. В ходе выполнения теста происходит определённое повторение и закрепление материала, активизируется мыслительная деятельность, развивается память, т. е. достигается определённый обучающий эффект. Этот эффект тем больше, чем более контекстуален и коммуникативен тест, чем быстрее происходит обратная связь в системе тест – тестируемый, например, при использовании компьютера. Основной функцией тестирования является функция контроля. Тесты также могут выполнять специфические исследовательские функции. При проведении тестирования используются разные виды тестовых заданий, благодаря чему достигается большая достоверность результатов. Тестовые задания можно разделить на две категории:

1. тестовые задания закрытого типа;
2. тестовые задания открытого типа.

В заданиях закрытого типа обычно содержатся вопросы и даются варианты ответов на них. При этом задания могут быть с одним или с несколькими вариантами ответов. Кроме заданий на выбор существуют также задания на соотнесение и упорядочение. При этом вопрос должен быть чётко и грамотно сформулирован, а все варианты ответов должны выглядеть правдоподобно. Открытые задания имеют, как правило, более высокую сложность, поскольку они могут требовать краткого ответа либо развернутого суждения по какой-либо тематике. Кроме того, выделяют стандартизированные и нестандартизированные тесты.

Стандартизированным тестом считается тест, который опробован достаточно большим и представительным контингентом тестируемых (500-1000 чел) и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию. Нестандартизированными называются преподавательские тесты, которые составлены самим преподавателем для своих студентов.

Существует так же ещё так называемые промежуточные тесты между стандартизированными и преподавательскими. Эта разновидность называется локально стандартизированным тестом. Как следует из названия, его отличие от стандартизированного теста состоит в том, что представительной выборкой является контингент тестируемых одного ВУЗа города в пределах 100-300 человек.

Лингводидактические тесты классифицируются по целям тестирования следующим образом: тесты учебных достижений, тесты общего владения иностранным языком, диагностические тесты и тесты способностей.

Тесты учебных достижений или успешности обучения следует составлять точно по программе (учебнику) или пройденному языковому материалу и использовать для осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля. Эти тесты, кроме того, выявляют ошибки и недостатки обучения и поэтому имеют также некоторые диагностические функции.

Тесты общего владения иностранным языком составляются независимо от программ (учебников) предыдущего обучения. В тест такого рода, как правило, включена проверка тех иноязычных навыков и умений, которые будут необходимы для дальнейшей работы или учёбы.

Лингводидактические тесты имеют следующие отличительные свойства:

1. Акцент делается не на то, как провести тестирование, а на то, что тестировать, поскольку непосредственным объектом тестирования является коммуникативная компетенция, состоящая из языковых умений.
2. Лингводидактические тесты непременно имеют вербальный характер.
3. Лингводидактические тесты измеряют обученность, развитие и прогресс в учебной деятельности в отличие от психологических тестов, которые измеряют обучаемость и связанные с ней параметры.

Следует подчеркнуть, что активное развитие лингводидактического тестирования как средства контроля привело к появлению различных видов лингводидактических тестов.

В зависимости от цели тестирования можно выделить следующие виды тестов:

- а) Aptitude Test – тест определения способности к изучению иностранного языка, с помощью которого можно определить перспективы усвоения данной области знаний;
- б) Diagnostic Test – диагностический тест, который определяет уровень владения иностранным языком;
- в) Placement Test – распределительный, вступительный тест, который служит для распределения тестируемых в равные по уровню обученности учебные

knowledge of several languages (Kazakh, Russian, English), translations and translators, prompting the need to study the Kazakh, Russian and English languages, which requires a detailed and comprehensive study of the paradigmatic and syntagmatic connections of words.

The relevance of the study determined the importance of the comparative study of languages of various types, such as Kazakh, Russian and English languages, the need for systematic description of the paradigmatic and syntagmatic connections of words in the effective assimilation of language – the Kazakh, Russian and English.

The relevance of the study is due to the long overdue and need to mindfulness universal assimilation of Kazakh, Russian and English languages in the Republic of Kazakhstan, which will facilitate the accession of Kazakhstan to the highly developed countries of the world community.

The purpose of research – is a comprehensive analysis of the paradigmatic and syntagmatic connections of words in the structure of the language competence of the students learning Kazakh, Russian and English languages.

In accordance with the purpose of the following tasks:

1. The definition of «paradigmatic and syntagmatic connections of words in the structure of language competence.»
2. Writing a detailed interpretation of the concept of «linguistic competence.»
3. To carry out systematic study of the process of functioning of syntagmatic and paradigmatic relations of words in learning Kazakh, Russian and English with the help of free association experiment.
4. Determine the specificity and the role of syntagmatic and paradigmatic relations of words when learning Kazakh, Russian and English languages.

Objects of study are paradigmatic and syntagmatic connections of words in the structure of language competence learning Kazakh, Russian and English languages.

The subject of this study is to linguistic competence and features of the formation of the paradigmatic and syntagmatic connections of words in the structure of the language competence of students of Kazakh, Russian and English languages in the experimental analysis.

At the heart of the structural organization of the language are syntagmatic and paradigmatic relations of its elements. These relations are interpreted as a combination of laws and the laws of alternation, the efforts of linguists clearly demonstrated on the phonological material. It is known that «not only sounds – all units of language are subject to two types of laws: they alternate regularly and naturally blended. These laws are basically the same type for the whole language, only in morphology and syntax, word formation and vocabulary they are often more complex than in phonetics» [1, p.3]. The hardest thing these laws are presented in the lexicon, which explains the practical infinity of lexical weight, as well as the fact that the word is extremely difficult to

SYNTAX: STRUCTURE, SEMANTICS, FUNCTION

Doctor of Philological Sciences Gaisha Imambayeva ⁽¹⁾,

Master of Law Erik Akhmetov ⁽²⁾,

Candidate of Philological Sciences Toizhan Dzharasova ⁽³⁾,

Master of Arts Aigul Akhmetova ⁽⁴⁾

¹ Innovative Eurasian University, Pavlodar, Kazakhstan.

² Pavlodar State University named after S. Toraygirov, Pavlodar, Kazakhstan.

³ al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

⁴ Pavlodar Pedagogical State Institute, Pavlodar, Kazakhstan.

PARADIGMATIC AND SYNTAGMATIC CONNECTIONS OF WORD IN THE PROCESS OF LEARNING KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract: The article deals with the syntagmatic and paradigmatic connections of words in the structure of language competence. The authors analyse the developing of syntagmatic and paradigmatic connections of words in language competence of the person in the process of learning Kazakh and English languages.

Keywords: Paradigmatic and syntagmatic connections, language competence, component

1. Introduction

Currently in linguistic science has increased interest in the study of the paradigmatic and syntagmatic connections of words in the structure of the language competence of students of Kazakh, Russian and English languages.

A comparative study of linguistic units associated with the paradigmatic and syntagmatic relations of words in different languages is increasing every year and is becoming increasingly important.

Development of general theoretical problems paradigmatic and syntagmatic connections of words associated with basic research Kazakh, Russian and foreign scientists, as A. Baytursynov, K. Zhubanov, S.A. Amanzholov, R.M. Frumkina, I.A. Zimnyaya, A.A. Zalevskaya, A.A. Ufimtseva, Z.K. Temirgazina, K.S. Taymetov, T.B. Dzharasova, A.P. Vasilevich, L.V. Ekshembeyeva, G.E. Utebalieva.

Development of science and technology has caused a great need for information exchange. Increased volume of international trade, diplomacy, expanded cultural ties between the countries. All these changes have caused unprecedented still need

группы. Это – либо тесты достижений, либо тесты общего владения иностранным языком.

г) Proficiency Test представляет собой тест общих умений и применяется для контроля усвоения курса в середине года;

д) Achievement Test представляет собой тест учебных достижений, который помогает получить информацию о том, что усвоено по одному из аспектов языка, и над чем необходимо ещё работать.

Лингводидактические тесты имеют преимущества перед нетестовыми формами контроля, которые заключаются в следующем:

1) более высокое качество знаний благодаря их предварительной проверке в предтексте;

2) большая надёжность лингводидактических тестов благодаря выборочному способу ответов, чем обеспечивается объективность подсчёта результатов теста, а также благодаря возможности привлечения большего количества заданий за одинаковое время;

3) относительная объективность всего языкового теста и объективность подсчёта результатов;

4) экономия аудиторного времени за счёт компактной письменной формы заданий;

5) экономичность проверки ответных листов лингводидактических тестов;

6) возможность стандартизации процедур проведения тестов и применения статистического анализа результатов языковых тестов;

7) более положительная мотивация и отношение тестируемых к тестовым формам, где исключена субъективность оценки;

8) удобство массового использования;

9) лучшая воспроизводимость и репрезентативность результатов лингводидактических тестов благодаря стандартной процедуре тестирования;

10) лёгкий переход на компьютерное тестирование и т.д.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов анализируются преподавателем и являются, с одной стороны, показателем уровня знаний студентов, а с другой – самооценкой работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок.

Литература

1. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку. Иностранные языки в школе. М.: 1986, №2.

2. Штульман Э. А. Функции эмпирических методов исследования. Сов. педагогика. М.: 1986, № 3.

3. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. Москва, 1989.

4. Цатурова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.

5. Розенкранц М.В. Использование тестовой методики при обучении чтению иноязычных текстов. – Хабаровск, 1984.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. № 1.
7. Henmon V.A.C. (ed.) Achievement Tests in the Modern Foreign Languages, Prepared for the Modern Foreign Language Study and the Canadian Committee on Modern Languages. New York.: 1929.
8. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / J.B. Pride, J.Holmes (eds.). Harmondsworth, 1972.
9. Lado R. Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests. London, 1961.

Кебекбаев М. А.

КазГосЖенПУ, г. Алматы

ПРОИСХОЖДЕНИЕ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ И НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Китайский театр, как и греческие комедии и трагедии, индийские санскритские спектакли относятся к трем древним театральным искусствам в мире. А широкой известностью пользуется во всем мире пекинская опера – один из видов китайского театра.

Китайский театр возник на основе народных танцев, шуточных и музыкальных представлений в народе. В течение 100 лет эти танцы и представления непрерывно развивались (особенно при династиях Тан, Сун, Мин и Цин). Так образовались полные системы различных местных опер (примечание: представления на местном диалекте), среди них ведущее место занимает пекинская опера.

Самым распространенным и самым влиятельным театральным жанром является пекинская опера. Ее прародитель – еще более древний жанр «куньцзюй». Пекинская опера появилась в Пекине в начале XIX века, это сценическое искусство объединяет в себе элементы пения, драмы, акробатики и боевого искусства. За 200 с лишним лет это сценическое искусство вобрало в свой репертуар свыше 1000 замечательных опер, отличающихся оригинальными условными сценическими приемами. Пекинскую оперу прославили выдающиеся актеры Мэй Ланьфан, Чэн Яньцю, Ма Ляньлян, и Ду Цзиньфан, появилось много молодых выдающихся актеров, беззаветно преданных любимому искусству, искусство пекинской оперы не утрачивает свои традиции. Среди четырех известных актеров, исполнявших женские роли, самый известный был г-н Мэй Ланьфан (1894 – 1961). Он сделал важный вклад в процветание пекинской оперы в отношении танцев, музыки, костюма,

з іншими досліджуваними сполучувальними параметрами. Селективність сполучуваності є величиною, оберненою до широти сполучуваності, тому показник коефіцієнта кореляції у цьому випадку дорівнює -1. Важливою є також негативна кореляція між селективністю сполучувальності та кількістю суттєвих синтагматичних зв'язків: прикметники, що демонструють обмеженість або заборону сполучуваності з певними підкласами іменників, заперечують цим самим можливість вступати з ними в синтагматичні зв'язки.

У перспективі передбачається порівняння взаємної залежності між статистичними параметрами прикметників зі значеннями «світлий» і «темний» у сучасній англійській мові.

Література:

1. Гладкоскок Л. Сполучуваність прикметників зі значенням «темний» в англійській мові / Леся Гладкоскок // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Левицький. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 532 : Германська філологія. – С. 26–43.
2. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / Левицкий В. В. – Черновцы : Рута, 2004. – 190 с.

Як видно з таблиці, максимально велику широту сполучуваності, тобто здатність вживатися з усіма семантичними підкласами іменників, демонструють *dark* і *black*. У цих лексичних одиниць зафіксовано також найвищу частоту вживання в тексті. Найменша частота вживання у лексем *dismal* і *dusky*. Найвищий ступінь селективності спостерігаємо у *swarthy*, це прикметник з невисокою частотою вживання. Найбільша кількість суттєвих синтагматичних зв'язків характерна прикметникам *brown*, *sad* (по 6), *dark*, *black* (по 5). Найбільшу середню кількість значень фіксуємо у *dark* і *black*, найменшу – у *swarthy*, *threatening* і *hidden*.

Підаємо дані таблиці кореляційному аналізу [2, с. 24], результати якого дозволять простежити обумовленість одних статистичних характеристик досліджуваних слів іншими. Результати обчислення наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Співвідношення параметрів сполучуваності прикметників зі значенням «темний»

	широта сполучуваності	селективність сполучуваності	к-сть синтагматичних зв'язків	середня к-сть значень
частота вживання	0,74	-0,74	0,63	0,82
широта сполучуваності		-1	0,79	0,71
селективність сполучуваності			-0,79	-0,71
к-сть синтагматичних зв'язків				0,60

Як видно з таблиці, між усіма спостережуваними сполучувальними характеристиками слів, окрім селективності сполучуваності, зафіксовано позитивну кореляцію, що набагато перевищує статистично значущі показники (0,44–0,56). Це свідчить про високий взаємний зв'язок таких сполучувальних параметрів прикметників, як частота вживання, широта сполучуваності, кількість суттєвих синтагматичних зв'язків і середня кількість значень слова.

Якщо говорити про частоту вживання слова в тексті, то вона найвиразніше залежить від середньої кількості значень слова. Що більше значень має слово, то більша сфера його вживання і, відповідно, частота появи в тексті. Водночас кількість значень слова впливає на широту його сполучуваності. Кількість суттєвих синтагматичних зв'язків найбільше зумовлена широтою сполучуваності слова: що ширша сфера вживання прикметника, то більша його можливість вступати в синтагматичні зв'язки з різними підкласами іменників.

Не можна залишити поза увагою також показники коефіцієнта кореляції зі знаком мінус, які вказують на обернену залежність селективності сполучуваності

грима і т. д. В его репертуаре главными были оперы «Фаворитка Ян выпила чуть больше», «Прощание Сян Юй со своей фавориткой Юй Цзи» и т. д. Г-н Мэй Лань-фан и его труппа пекинской оперы гастролировали во многих странах мира, таких как бывший Советский Союз, Америка, Япония и др. Таким образом, китайский театр стал известным всему миру.

В настоящее время благодаря экономическим и политическим связям Казахстана и КНР (Китайская Народная Республика) наблюдается рост интереса к изучению китайского языка. Китайская иероглифика является одним из древнейших видов письменности в мире. Кроме того, это единственная иероглифическая письменность, которая была изобретена в древности и сохранилась до наших дней. Письменность других древних цивилизаций на Ближнем Востоке, в Южной Азии, Центральной Америке, не сохранилась, от нее остались только некоторые фрагменты.

После Цан Цзе, который создал иероглифы, прошли уже тысячи лет. Сколько людей уходило и сколько приходило на Землю с тех пор? Культура, переданная Богами, проявляет новый смысл, великий Дао уже создан и небесная дверь открывается. Каждая черточка иероглифов имеет специальное положение, и если произвольно изменить её положение, то иероглиф будет лишён гармонии. На самом деле конструкция общества человека очень похожа на иероглифы.

Китайские иероглифы, как часть божественной культуры, имеют самое глубокое содержание и древнюю историю. Звукоподражание, пиктограмма, синтетическая идеограмма, наличие собственного источника каждого иероглифа, который охватывает и передаёт указание божеств, для того чтобы люди могли понимать Истину Вселенной. Разные люди находятся на различных уровнях, и их понимание об иероглифах неодинаково.

В»知道»(знать), »好»(хороший) отразилась идеология Даосов. Что значит – «хороший» (好)? В отдельности, иероглиф «女» – означает дочь, женщина, а «子» – сын, мужчина. Некоторые говорят, что когда в семье есть дочь и сын – это хорошо. Некоторые говорят, что союз мужчины с женщиной – это хорошо. Наверное, всё это правильно. На самом деле, этот иероглиф отражает даосский принцип Вселенной. «女» представляет «Инь», «子» представляет «Ян», и в то время как «Инь» и «Ян» соединяются, все живые существа рождаются. Равновесие «Инь» и «Я» – это значит «хороший».

В китайском языке испокон веков в качестве письма используют иероглифы. В предыдущем столетии с целью обучения фонетике была разработана система «пиньин», в которой используются латинские буквы для передачи транскрипции китайских иероглифов. При этом для обозначения звуков, которые отсутствуют в латинской азбуке, применяются сочетания букв «sh», «ch», «zh» и т.д. Многих интересует вопрос, существует ли китайский алфавит. В действительности, нет. В китайском языке нет букв и, как уже было сказано, для записи используются иероглифы, состоящие из отдельных черт. Но

так как система пиньин состоит из латинских букв, в этой публикации мы позволим себе называть её китайским алфавитом.

Сейчас не существует единой точки зрения о происхождении и эволюции китайской письменности. Однако, как правило, историки и лингвисты склонны рассматривать зарождение письменности в Китае с двух позиций: мифологической и научной.

Мифологическое объяснение происхождения иероглифов. Китайская иероглифическая письменность, как великое культурное достояние Поднебесной, всегда ассоциировалась в сознании китайцев с заслугами определенного исторического лица. Первые упоминания о традиционной китайской иероглифике можно найти в мифических сказаниях о Фу Си, одном из основателей китайской культуры и создателе триграмм, и Шень-нуне, родоначальнике земледелия и медицины.

Китайские легенды гласят, что Фу Си (правил в 2852 – 2737 г.г. до нашей эры), легендарный император Древнего Китая и один из мифических Трех Владык, первый раскрыл содержание восьми триграмм (ба-гуа). Одним прекрасным днем, гуляя по берегу реки Хуанхэ (Желтая река), Фу Си увидел Великого Дракона, на чешуе которого были видны загадочные знаки. Позже, он отразил эти символы в известных нам восьми триграммах. Все они соответствуют определенным понятиям (небу, земле, грому, ветру, огню, горе, водоему). Триграммы, в свою очередь, образовали 64 гексаграммы, которые стали фундаментом для создания Книги перемен (И-Цзин (易經)).

Что касается Шэнь-нуна, то ученый-филолог Сюй Шэнь в своем предисловии к словарю написал о нем: «Когда Фу Си стал правителем Вселенной, он первым создал восемь триграмм, а Шэнь Нун для нужд правления и передачи приказаний пользовался узелками на шнурах». Похожие высказывания также можно увидеть в «И-Цзине», у Лао Цзы и Чжуан Цзы, являющихся известными историческими личностями. Для записи событий люди завязывали узлы. Для обозначения важного события использовался большой узел, соответственно, маленький узел представлял собой незначительное событие. Таким образом, можно полагать, что Фу Си и Шэнь-Нун являются первыми создателями протоиероглифов, которые являлись условными обозначениями реальных предметов.

Далее, в мифе о развитии китайской иероглифики говорится о том, что официальный историограф известного Желтого Императора (Хуана Ди) Цан Цзе является создателем сегодняшней китайской иероглифической письменности. Как гласит легенда, Цан Цзе однажды увидел божество, на лице которого были своеобразные знаки, напоминающие письмена. Это и подтолкнуло Цан Цзе к созданию иероглифов.

Другая версия легенды говорит о том, что во время охоты Цан Цзе увидел черепаху, на панцире которой был высечен искусный узор с синими прожилками. Изучив структуру изображения, историограф пришел к выводу, что фигуры на панцире могли иметь значение и смысл, поэтому с помощью знаков люди могли бы общаться между собой, и вести запись событий.

Цан Цзе долго размышлял над этим, он искал возможности для того, чтобы передавать и описывать события. Его осенило, что для обозначения какого-то пред-

Метою статті є підтвердити чи відкинути висунуту нами гіпотезу щодо наявності взаємозв'язку між окремими сполучувальними параметрами прикметників.

Об'єктом аналізу є прикметники зі значенням «темний» у сучасній англійській мові, об'єднані в лексико-семантичну групу.

Матеріалом дослідження слугують літературні тексти сучасної англійської мови загальним обсягом близько 2,5 млн. слів, з яких дібрано 2594 фрагменти, що містять прикметники зі значенням «темний».

Установлено, що в досліджувану підгрупу входять такі прикметники: *dark* (домінанта підгрупи); *black, dim, gloomy, murky* (ядро), *obscure, dismal, dusky* (центр); *brown, evil, sad, secret, sinister, mysterious, hidden* (периферія першого ступеня); *sullen, wicked, threatening, angry, swarthy* (периферія другого ступеня).

Для того, щоб встановити, від яких чинників можуть залежати інтенсивність, широта та селективність сполучуваності, укладаємо таблицю, в якій представлено величини трьох указаних параметрів, а також частоту вживання досліджуваних слів і середню кількість їхніх значень за словниками (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Величини основних параметрів сполучуваності та інших характеристик слів зі значенням «темний»

хар-ки слова	частота	широта сполучуваності	селективність	к-сть позитивних зв'язків	середня к-сть значень
dark	692	1	0	5	10,2
black	828	1	0	5	10,4
gloomy	36	0,67	0,33	1	2,8
dim	66	0,71	0,29	2	6,4
murky	10	0,33	0,67	0	2,2
obscure	46	0,57	0,43	4	4,4
dismal	6	0,24	0,76	0	2,4
dusky	6	0,24	0,76	0	2
brown	310	0,86	0,14	6	2,2
mysterious	61	0,52	0,48	2	2,6
evil	30	0,38	0,62	3	4,6
sad	101	0,86	0,14	6	5,6
secret	140	0,62	0,38	4	3,8
hidden	75	0,62	0,38	2	1,4
sinister	33	0,57	0,43	2	2,2
sullen	16	0,38	0,62	0	3
angry	63	0,67	0,33	2	3
wicked	46	0,57	0,43	1	4,2
threatening	19	0,48	0,52	0	1,2
swarthy	10	0,14	0,86	1	1

Таким чином, під час аналізу дефініцій поняття «соціальна педагогіка» було виявлено, що у визначеннях терміну існують деякі відмінності, такі як направленість на соціум в цілому (Д.Г. Тсаусіс та Д. Хаджидіму) та направленість поняття саме на освітній процес (С. М. Ніколау). Також до аналізу були залучені декілька «допоміжних» термінів соціальної педагогіки, які теж мають певні відмінності.

Отже, аналіз дефініцій терміну «соціальна педагогіка» у новогрецькій мові дозволив зробити висновок, що предметом соціальної педагогіки є дослідження всієї суми чинників, як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, цілеспрямовано організованих та стихійних, які впливають на процес соціалізації як окремої людини, так і груп людей упродовж усього їхнього життя.

Література:

1. Сущность и содержание социальной педагогики [Електроний ресурс].- Режим доступу: http://studopedia.net/10_125427_struktura-sotsialnoy-pedagogiki.html
2. Τσαούσης Δ. Γ. Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας.: GUTENDERG – ΑΘΗΝΑ, 1989. – 390 σ.
3. Νικολάου Σ.-Μ. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως αντικείμενο σπουδών: Έρευνα στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, στο: Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών τχ. 61, τόμ. ΙΣΤ. – 2012. – 28 σ.
4. Χατζηδημού Δ. «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική»: Εκδ. Κυριακίδη. – Θεσσαλονίκη, 1991. – 420 σ.

К.ф.н. Гладкоскок Л.Г.

Чернівецький національний університет, Україна

СПІВВІДНОШЕННЯ ПАРАМЕТРІВ СПОЛУЧУВАНOSTІ ПРИКМЕТНИКІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ «ТЕМНИЙ» У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У ході дослідження сполучуваності лексико-семантичної групи прикметників зі значенням «темний» розглянуто основні сполучувальні параметри обраної групи слів, такі як широта, селективність та інтенсивність сполучуваності. Кожен з названих параметрів обчислено за допомогою статистичних методів та інтерпретовано загальнолінгвістичним описовим методом (див. [1]). Проте відкритим залишається питання про те, чи впливають одні сполучувальні характеристики слів на інші, та яким чином можна простежити їхню взаємну зумовленість.

мета и явления не обязательно рисовать сам предмет, достаточно условного обозначения. На основе наблюдений за поведением птиц, зверей, насекомых, рыб, расположением звезд и созвездий, формой растений и предметов Цан Цзе создал письменные знаки, которые стали первыми китайскими иероглифами – цзы (字).

Наука о зарождении китайской иероглифики. Научный подход к изучению исторических явлений, конечно, не позволяет принять миф о создании Цан Цзе первых иероглифов как начало создания китайской иероглифики. Зарождение и развитие любой письменности проходит длинный этап эволюции, и она не может быть создана только одним человеком. Иначе говоря, с научной точки зрения, китайские иероглифы создавались на протяжении всей китайской истории целым народом.

Возможно, Цан Цзе, как реальная историческая личность, является не создателем китайских иероглифов, а первым человеком, который смог собрать и упорядочить иероглифы, которые уже существовали в то время по всему Китаю в хаотичном виде. Сторонники этого подхода приводят косвенные доказательства, однако, прямых свидетельств существования иероглифики в то далекое время по-прежнему нет.

Существуют свидетельства того, что протоиероглифы уже существовали более 6 000 лет назад. Уже во второй половине XX века различные виды надписей были обнаружены на глиняной посуде в различных местах Китая, в Баньпо возле Сианя, а также в городе Хуалонцзы провинции Чан'ань. Эти знаки имели определенную закономерность и порядок. По своему графическому написанию они напоминали ранние китайские иероглифы. Многие китайские ученые склоняются к тому, что история китайской иероглифики насчитывает более 6 000 лет.

В настоящее время существует огромное количество археологических находок, которые свидетельствуют о том, что происхождение китайских иероглифов своими корнями уходит в далекое прошлое. Например, недавно археологи обнаружили черепахи панцири с надписями, датируемыми 6600-6200 гг. до н.э., в Цзяху провинции Хэнань. В городе Дамайди области Нинся были найдены искусно вырезанные знаки на скалах, которые датируют 6000-5000 гг. до н.э.

Література

1. Люй Шу-сян «Очерк грамматики китайского языка», М., Наука, 1965 г.
2. Горелов В. И. «Грамматика китайского языка», М., Просвещение, 1974 г.
3. Горелов В. И. «Теоретическая грамматика китайского языка», М., Просвещение, 1989 г.
4. Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка. М. 1952.
5. Н. В. и В. М. Солнцевы. Счетные слова (классификаторы) и единицы измерения в китайском языке. Китайское языкознание: VIII Междунар. конф.: Материалы, Москва, 25-26 июня 1996 г. / РАН. Ин-т языкознания; Редкол.: В. М. Солнцев (отв. ред.) и др. – М., 1996. – 185 с.
6. Т. П. Задоев, Хуан Шуин. «Основы китайского языка. Основной курс». Издательство «Наука» Главная редакция восточной литературы. М. 1986.

К. філол. н., Рак О. М.
Bukovinian State Medical University, Ukraine

MIXED FORMS OF EDUCATION AS THE MOST PERSPECTIVE MODEL OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Participation of teachers and students in the grant programs of our university, the enlargement of duty possibilities in leading European universities, requires learning and mastering of foreign languages for professional purposes.

Among the numerous methods offered today classical classes are supposed to be the most interactive, where the teacher involved in real time conditions can correct their students and evaluate their skills. Students can work with a teacher, individually or in groups. To achieve any progress classes must be regular and limited in time. The most productive time for memorizing is during the first 25 minutes and then 5% per day is lost subsequently. It is better to have half an hour lasting classes every day per week. Obviously, such scheme is not compatible with the nowadays realities so two hours classes per week are more frequently used in practice as along-term perspective method and quick results should not be expected. Generally, you need from 50 to 100 hours of intensive study to feel the progress and moral satisfaction from your work.

We presume that E-Learning Method in foreign languages study based on experience is effective only for improving certain skills. Today there is a variety of learning possibilities including computer Internet courses, audio courses and satellite TV used as an additional source to consolidate the material studied in a standard manner. We do not deny the fact that companies oriented at distance learning courses can achieve good results. A number of experts point out that many students who start intensive distance study often become despondent. It is clear that they are alone in front of a computer screen and can rely solely on themselves. That is why more providers offer tutors, who can consult you at any convenient time by telephone or e-mail, and who are coordinating the educational process.

Having analyzed a number of publications dedicated to mixed (hybrid) form of education, namely full time and distance form integration, we consider it the most effective model of foreign languages study. This form is perfectly acceptable for our department, especially for medical students who study foreign languages for professional purposes and use distance study to profound their knowledge previously acquired at school. These courses can also be used for consultation, possibilities to receive additional information and even for self-evaluation of knowledge. Such an opportunity is given by a local telecommunicate network. It also gives the ability to establish at our university the teaching resources system Moodle – modular objectively oriented dynamic learning medium. While preparing and conducting classes in the

За своєю структурою термін «соціальна педагогіка» двокомпонентний, утворений за моделлю прикметник + іменник. Тому, для вірного розуміння терміну необхідно проаналізувати компоненти цього словосполучення.

Термін «педагогіка» походить від двох грецьких слів: *παις*, *παιδός* – дитя, дитина та *αγω* – веду. У сукупності це означає «той, хто веде дитя». Термін «соціальний» (від лат. *socialis*) означає суспільний, пов'язаний з життям і відносинами людей у суспільстві [1].

У світовій науковій спільноті термін «соціальна педагогіка» був запропонований німецьким педагогом А. Дістервегом, а введений до наукового обігу П. Нагторпом у праці «Соціальна педагогіка».

Проаналізуємо визначення терміна «соціальна педагогіка» грецькими науковцями.

У словнику з соціології Д. Г. Тсаусіс визначає термін «соціальна педагогіка» як галузь соціології, яка вивчає педагогіку як соціальний процес виробництва та передачі знань, соціалізації, соціального розширювання та навчальних норм (інститутів) у відношенні з іншими соціальними нормами і соціальним комплексом в якому вони функціонують [2, с.161].

Лектор з соціальної педагогіки Янінського університету (Грецька Республіка) С. М. Ніколау відзначає, що соціальна педагогіка, головним чином, розглядає різноманітні відносини між суспільством та освітою, та дозволяє виявити роль школи в соціальній мобільності, а також безпосередню залежність успішного навчання у школі від соціального походження [3, с.9].

Дослідник висуває тезу про те, що оскільки соціальна педагогіка вступає в міждисциплінарні контакти із соціологією освіти та виховання, етикою, соціальною психологією необхідно також розглянути такі терміни як: «соціальна робота», «соціалізація» та «соціальне середовище».

У словнику з соціології Д. Г. Тсаусіс визначає термін «соціальна робота» як наукову та професійну галузь для здійснення соціального забезпечення як на індивідуальному так і на колективному рівні використовуючи методи соціології, психології та інших наук [2, с.143].

На думку Д. Хаджидіму термін «соціалізація» означає процес, за допомогою якого індивід стає членом суспільства та культури цивілізації. За допомогою цього процесу він отримує та знаходить, у певній соціальній системі, пристосованість його також і особистість його [4, с. 24].

У розумінні Д. Г. Тсаусіса, термін «соціалізація» означає процес суспільного відтворення соціальної групи. Та з боку соціального об'єднання, мета соціалізації полягає у перенесенні соціальної спадщини та культури соціальної групи з одного покоління у інше [2, с.152].

Під терміном «соціальне середовище» Д. Хаджидіму розуміє сукупність подразників та видів впливу, які супроводжують людину від народження та до самої смерті. До соціального середовища відносяться нерівність, мова та звичаї [4, с.50].

«The free combination of details in the new, forbidden for the existing culture model combinations is creativity. If the world given to the person is reflected in system of signs, creativity, creating new, unprecedented signs, destabilizes the old world and creates the new. Therefore at creativity – two persons: laughter and mutiny. Their relationship reveals in the general merge in elements of a carnival. The laughter is connected with the world mobile, creative, with the world open for freedom of judgments. The carnival releases thought. And the carnival has one more face – a mutiny face». So, the «many-sided» carnival is, certainly, both the culture phenomenon, and a protest form, and a lot of things many other things. However, first of all, in our opinion, the carnival is a manifestation extramental the person of phenomenological dialogue in the form of humorous culture. The carnival in different forms existed and «ruled the world» at all times.

References

1. Random House Webster's Dictionary (The dictionary of English Webster) – USA: Random House, 2001. – 864 p.
2. Bakhtin M. M. Problem of the text in linguistics, philology and other humanities. Experience of the philosophical analysis. // M. M. Bakhtin. Esthetics of verbal creativity. M.: Art, 1979. – p. 286-287, 304
3. Karpova O. Memento Dei carnival SveetEvangelija № 7 (453) 15. 02. 04
4. Bakhtin M. M. Questions of literature and esthetics. Researches of different years. M., 1975, p. 487.
5. Bakhtin M. M. Literary critiques. M., 1986, page 513-514 («If the people on the square don't laugh...»).
6. Averintsev S. S. Bakhtin and the Russian attitude towards laughter the Collection in honor of E. M. Meletinsky's 75 anniversary. – M., 1993. – Page 341-345

Студентка ОКР «Бакалавр» Никифорова Н.І.
Міріупольський державний університет, Україна

ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА» У НОВОГРЕЦЬКІЙ МОВІ

Кожен науковець має своє особисте ставлення до суспільства та світу в цілому, що спричиняє появу декількох дефініцій одного терміну. Тому актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю порівняння визначень терміну «соціальна педагогіка» шляхом виявлення дефініцій терміну.

Отже, предмет дослідження – контент терміну «соціальна педагогіка» у новогрецькій мові. Метою дослідження є аналіз дефініцій терміну «соціальна педагогіка» новогрецькими вченими.

Moodle teacher uses a set of materials including didactic material, grammar, additional audio-video, self-assessment and others.

Teacher's task is to create the corresponding educational forms for the aims and objectives of the lesson combining various course elements and organizing study of the given material.

For those who want to learn quickly, but have little free time to attend classes, phone is a possible alternative because the teacher can contact you at your work place at a convenient time for you. Modules are short (15 to 30 minutes), twice or three times a week, in some cases, training can take place early in the morning or late at night. Phone is a good addition to the E-Learning courses.

Foreign language lessons by e-mail are popular nowadays in Europe. E-mail letter containing text, audio documents, questions on understanding, active vocabulary and grammar exercises per day, offers ten-minute sessions. The results will be available in five minutes.

Involvement into target language medium is very popular and optimal for both students and teachers to improve foreign language study. It is a radical way to experience the language and learn about the culture and national traditions. Our students have such a possibility during the summer internship in Austria, Germany, France, and because of an educational program Erasmus Mundus, which promotes the mobility of students, teachers and scholars of European universities and higher education institutions in the third world countries all over the continents.

So one of the important tasks of modern education is to train highly qualified professionals containing information and communicative technology, foreign languages knowledge and can independently acquire it. Therefore, considering Bologna process, the ratio of independent work of all subjects in a curriculum is increasing.

Zhuztayev Zh.B., Yesmakhanova G.D., Kadyrova A.B.
L.N. Gumilyov Eurasian National University

ACQUISITION OF HARDWARE AND SOFTWARE IN MODERN TEACHING

Hardware and software often pose problems for teachers in the classroom, and just-in-time technical support may be unavailable. Teachers may lack the time and the motivation to learn technology skills. Professional development activities may not provide ongoing, hands-on training for teachers or practical strategies for implementing technology into lesson plans. Initial technology funding may not be sustained and thus not capable of providing upgrades, maintenance, and ongoing professional development. Fortunately, these obstacles can be addressed and overcome. This Critical Issue provides practical information for promoting technology use in schools.

The push to provide technology in schools has been successful in recent years. According to Goldman, Cole, and Syer, most schools have computer labs and many have computers in every classroom. More than 90% of all schools are connected to the Internet, and more than 33% of teachers have Internet access in their classrooms. Yet teachers readily admit that they are not making as much use of technology as they could. According to an Education Week survey, nearly 30% of teachers said their students use computers only one hour per week; nearly 40% said their students do not use computers in the classroom at all (Trotter). Although technology is more prevalent in the schools, several factors affect whether and how it is used. Those factors include placement of computers for equitable access, technical support, effective goals for technology use, new roles for teachers, time for ongoing professional development, appropriate coaching of teachers at different skill levels, teacher incentives for use, availability of educational software, and sustained funding for technology.

Access to technology is an important issue for teachers and students. Although schools may have computers available, one factor that determines their use is where those computers are located. If computers are connected to the Internet but are not in a convenient location, the availability to students and teachers will be limited. To make the best use of limited connections and equipment, schools can explore various strategies for allocating computers.

The standard *computer lab* is commonly used in schools. If the use of the computer lab is carefully scheduled, it will provide high equipment utilization; on the other hand, keeping the computers in one place may be a barrier to using them on a continual but intermittent basis as a part of the curriculum. Some schools prefer to place computers in the *regular classroom*. These computers often are distributed through incremental roll-out. In incremental roll-out, technology is given to a limited number of classrooms at first and then expanded to an additional classroom each year. Another practical strategy is to have computers available through *mobile computer labs*. In this strategy, the computers are placed on small carts or desks with wheels so they can be moved to the area of need. In some schools, however, each classroom may be allocated *only one computer*. A valuable tool for a one-computer classroom is a projector or large monitor that teachers can use to make the computer screen more visible to students; the teacher can use the computer or have students take turns using it, and the increased visibility enables the rest of the class to see their efforts. Some schools have chosen to start with their Internet connection in the *school library*. This location necessitates that the library-media specialist is aware of educational sites to supplement students' classroom activities. The library-media specialist also needs to work with teachers and the technology specialist to determine the best use of the equipment. *Without continuous technical support, technology integration in the classroom will never be satisfactorily achieved* (Bailey & Pownell, 1998). Most teachers have heard horror stories about equipment failure, software complexity, data loss, embarrassments, and frustration. They don't want to be left hanging with 30 students wondering why nothing is working

culture led to its acceptance through assimilation. Is result of a carnival that Bakhtin, development of the culture due to destruction of unambiguity, rigidity of forms, completeness highlighted. Structural elements of a carnival are shown, on the one hand, and with another – will organize structure of consciousness i.e. in order that these structures were embodied in a certain cultural form, they have to exist in human consciousness. Through derision and violation of norms of people masters culture both in historical scale, and in the course of individual development.

The principle of action and the direction of carnival changes is additional in relation to other interesting process – psychoanalysis.

The main mechanism of carnival images, carnival in general – acceptance through rejection, the birth through destruction – is symbolical realization of the process described by Freud when murder of the father led to identification with it and to acceptance at the level of the identity of the ban existing as external. In this plan the carnival is opposite to process of the psychoanalysis directed on acceptance by the individual of own, forced-out in unconscious feelings, thoughts, memoirs connected with realization of instincts It. «On a place It has to become I», – Freud claimed, and manifestation of instincts has to be most subordinated to control of consciousness, but not extramental censorship Over – I. No full merge of official culture and national, consciousnesses and unconscious hardly perhaps and it is hardly desirable.

On the structural and substantial features, on function and the had effect action of a carnival forms complementary couple in relation to process to psychoanalysis. Both in one, and in other case there is a movement between different forms of representation, reflection levels, in one case culture levels, in the friend – levels of individual mentality.

Psychoanalysis and a carnival can be presented as opposite processes by means of which the movement from unconscious to consciousness, from the individual to weight, from natural level to the cultural is made. Contact between those elements of the contents which don't seek for contact is as a result reached and are focused on «the monological mode» of existence that defines the compulsory nature of a carnival and psychoanalysis assuming inevitable overcoming of resistance.

The carnival and psychoanalysis are also included in uniform process • adaptations and developments as which model the autocommunication mechanism as transfers of the message described by M. Yu. Lotman in one system leading to emergence of new meanings acts. At the level of culture and at the level of the personality there is a continuous change of the dominating description language – system of the used codes, the movement up – from to sign level to sign and down, from sign to sign that leads to complication of system, generation of new meanings and accumulation of information

Counter flows are crossed at the level of ordinary consciousness and other intermediate, media even educations which the carnival and psychoanalysis. Substantial and structural proximity of carnival culture and unconscious It such is that it is possible to assume that the speech in general goes about the same phenomenon. At the same time other couple, the personality and official culture don't form unity, keeping among themselves a big or smaller distance.

and the Russian tradition knows the Christmas-tide, knows Buttered Week before the Lent. However Orthodoxy didn't test anything similar to Franciscan revolution and, we will notice, «laughter» and until now appears in the authorized catalog of sins of which the Orthodox Christian has to repent.

M. M. Bakhtin who couldn't but realize so significant distinctions, nevertheless, built the Russian philosophy of laughter on reflections about Rabelais and other phenomena of the West European tradition. It is possible to object, certainly: he reflected on such Russian subject as Gogol's humour. For Bakhtin important that «the Ukrainian bursa sky laughter was the remote Kiev echo of western «risispaschalis». Obviously, for creation of the Russian utopia of the laughter self-sufficient and autocratic, life-giving and pure, Bakhtin was in great need in otherness of the West.

Having returned to a subject of world humorous culture in one note, he more didn't speak neither about the Middle Ages, nor about Rabelais any more. L. E. Pinsky noted in due time that the idea of the personality, seemingly western, is shown at Bakhtin on works of the Russian writer Dostoyevsky, and idea of conciliarity, seemingly Russian – on works of the western writer Rabelais. But after all not only by acceptable rules of the game the word «conciliarity» for Bakhtin's book is tabooed: it is lexically incompatible with the word «laughter». Bakhtin's thought with need was attracted to removal of some quite Russian problem perhaps further out of limits of the Russian context. Known reaction of A. F. Losev to Bakhtin's interpretation of Rabelais practically reminded of this Russian context, or, better to say, through it this context reminded of itself. So, as A. Gurevich notices, M. M. Bakhtin «almost thought up everything».

Thus, we are as if presented by M. M. Bakhtin with a choice – or it is necessary to recognize system imperfection of its communication culturological concept, or to try to answer a question of why the basis of research of national humorous culture elected by him material, so contrast and alien for the Russian culture. These contradictions induce us to address once again to the primary source – not to M. M. Bakhtin, and to Rabelais. And, first of all, we will note that Rabelais's book on party positive and negative at all desire doesn't share.

Development and cultures, and the identity of the person is carried out on a joint of two various systems of representation, sign and to sign, figurative and evident and effective, presented, in particular, by official and national humorous culture. During medieval carnivals the content of «official culture», religious ideals was also exposed to «decrease» through derision, parodying, and the translation into language of «a corporal bottom». The ritual laughter was directed on the highest: shamed and mocked at the sun (the highest god), other gods, and the higher terrestrial authority to force them to be updated. Official state and religious texts were expressed in parody images of vulgar culture, vulgar gestures. Overcoming of a gap between the content of «official culture» and the semantic sphere of the personality was result. Mocked and the reduced values became closer and clear, and observance of norms which were rejected and destroyed during a carnival – more natural. Contact became possible due to refusal of a sign form. As a result refusal of the principle of significance as a protest against official

the way it is supposed to be. When teachers are trying to use technology in their classrooms and they encounter difficulties, they need immediate help and support. «*Helping technology users while they are actively engaged with technology at their work location is probably the most meaningful, essential and appreciative support that can be provided,*» advises Brody (1995, p. 137). «*Real learning takes place (or stops) when actually trying the new skills,*» states McKenzie (1998). «*The best way to win widespread use of new technologies is to provide just-in-time support, assistance, and encouragement when needed. Not tomorrow. Not next week. Now!*»

The best situation is having a technical specialist in the building whose role is to provide technical support on a full-time basis. «Hiring an on-site technology coordinator is the single most effective action a school administration can take when embarking on technology integration,» contends Clifford (1998).

Technology is not transformative on its own. Evidence indicates that when used effectively, «*technology applications can support higher-order thinking by engaging students in authentic, complex tasks within collaborative learning contexts*» (Means, Blando, Olson, Middleton, Morocco, Remz, & Zorfass, 1993). Instead of focusing on isolated, skills-based uses of technology, schools should promote the use of various technologies for sophisticated problem-solving and information-retrieving purposes (Means & Olson, 1995).

In other words, new technology can be an appropriate vehicle for promoting meaningful, engaged learning. It allows students to work on authentic, meaningful, and challenging problems, similar to tasks performed by professionals in various disciplines; to interact with data in ways that allow student-directed learning; to build knowledge collaboratively; and to interact with professionals in the field. Technologies also can be used to promote the development of higher-order thinking skills and allow opportunities for teachers to act as facilitators or guides and often as a co-learner with the students.

One barrier to technology integration is the difficulty many teachers face in finding and using appropriate software for instruction (Glenn, 1997). Teachers at novice or apprenticeship stages of technology integration may need guidance in locating multimedia software and Internet sites to support the school's learning goals, either because they are unfamiliar with these media or because they feel overwhelmed by the profusion of software on the market and sites on the Internet. Lack of time and experience to make good decisions about what particular products or sites have the potential of fostering learning goals can make technology integration a frightening prospect. Glenn (1997) succinctly summarizes the challenge: «*Problems exist with finding and using appropriate software or courseware for instruction. The number of high-quality curriculum materials has increased, and there is a wider variety; however, creating innovative learning opportunities for all students remains a fundamental challenge and elusive for far too many teachers.*»

Whenever possible, software-selection activities should involve teams of teachers. Teachers working together can plan curricular projects, develop and apply criteria for selecting software or Internet sites, engage in action research to evaluate the use of

specific software or Internet sites, and reflect upon how their teaching is changing through technology integration. Teaming can facilitate technology integration, especially when teacher teams reflect on their degree of success. «*When teachers engage with others in ongoing reflection about what they learned about the instructional use of technology, they are more likely to critically evaluate their own pedagogical practice and redesign their instruction,*» notes Brand (1998). Such peer interaction ranks high among teachers as an effective option for technology staff development.

Browne and Ritchie (1991) state, «*Teachers exposed to trainers who model the progressive nature of knowledge in educational technology often have their fears alleviated and are provided with the confidence to pursue the use of technology in their classrooms*» (p. 30).

Goals:

- The school's technology plan clearly identifies learning goals to be achieved through technology.
- Technology supports the instructional learning goals. It is integrated into instruction in meaningful ways so that it contributes to the attainment of high standards by all students.
- Technology is used for challenging, long-term projects that promote students' higher-order thinking skills instead of merely for drill-and-practice programs to improve basic skills.
- All students have opportunities to use a variety of technologies to support their work on authentic tasks.
- All technology is in operable condition and is being used effectively and to the maximum extent possible.
- Just-in-time technology support is available for teachers and students.
- There is a flexibility in managing the technology to ensure that all students and teachers have equity of access.
- Professional development is considered an important part of the technology plan and the technology budget.
- The professional development component of the technology plan ensures that every teacher has allotted time throughout the school year for professional development relating to technology and its integration into the classroom.
- Professional development in technology is directly applicable to the classroom situation.
- A diverse portfolio is in place to ensure that funding is available to support technology and ongoing professional development.

References:

1. Bailey, G., & Pownell, D. (1998, November). Technology staff development and support programs: Applying Abraham Maslow's hierarchy of needs. *Learning and Leading With Technology*, 26(3), 47-51.

It is known that clowns in the Middle Ages united in shops. The shop is a form of institutional protection. They provided certain actions, key of which – an annual Holiday of Fools (in France). For it ritual destruction of a social order was characteristic. Everything was interchanged the position – it was possible to criticize anyone, except the king. And the church protected this institute. There were even works of clergymen which proved need of its preservation. The tradition of this holiday goes back to ancient rituals – to the Roman Saturnalia which main line consisted that masters and slaves were interchanged the position.

I.e., the social order besides turned over. The holiday of footmen in Ancient Babylon was same according to the contents. The most different cultures give examples of ritual shift of a social order. Thus, «the holiday of fools» is only an echo, heritage of more ancient rituals.

In Russia of «a holiday of fools» wasn't. Clowns and buffoons a hook weren't institutionally protected as their colleague in Western Europe. Similar function at us was carried out by foolishes. And, it is interesting to note that the culture of craziness came to Russia from the West, – so first canonized foolish was the native of the western lands. In the Western Europe clowns appear from VIII-IX centuries. And craziness gains distribution late enough – since the XIV century. Foolishes carried out the same function, as clowns are there were persons who obviously put themselves out of a social order. They achieved it in the external ways – clothes, behavior, food; a main goal was to show that they others, not such as all also stand out of the social order criticized by them. As M. Bakhtin wrote: «Craziness... there is some kind of form, some kind of estheticism, but as if with the return sign». They were protected by both the church authorities, and secular. Also there was a craziness very long – it died under ice of Neva in 1916 in the person of the last foolish of the aged man – Grigory Rasputin. And though foolishes were protected, and buffoons were exposed to persecutions, nevertheless, the humorous culture in Russia carried out the function similar western, but peculiar: in the general culture, public opinion, mass consciousness it took a place «out of» and «sideways». As it stood out of a social order, the powers that be when it was necessary to change them in this order something resorted to its help. It is possible to remember that introduction by Ivan the Terrible happened through a carnival, ridicule of the existing order. This historic fact is well illustrated in Sergey Eisenstein's movie «Ivan the Terrible». I.e., to destroy an order, it is necessary to jump out in a certain zone where possibilities of the new future – in a zone of chaos open, laughter; to designate the exit in a zone of other future, to mark it with this humorous culture, and then to return back. The same was undertaken by Peter I, creating the humorous cathedral – to change a social order, he «jumped out» in a chaos zone, behind a mask of humorous culture made changes, I forgot then about conventions.

So, all western institution of «carnival» is also based on that that laugh when – it «is possible», addresses in it «is possible» – with such on such number – and in it its radical difference from the Russian tradition of humorous culture more precisely when most it «is impossible» owing to the special formalized permission to time. Of course,

According to legends of church historians, these days raved, that is put on themselves masks (mask), suits, and men in women's suits, sometimes men dressed up in quite strange suits more terrible to seem, and such masking was the cause of the most cheerful revelry, fury and debauchery in which, to shame of that time, women took part. Ancient pagan rites of a Saturnalia were given new shapes; from Italy they passed into other Christian countries where samples for imitation were and where domestic customs mixed up with them.

Prior to the beginning of the XIII century carnival holidays according to agrarian works made winter, spring and autumn cycles. About agricultural cults of antiquity the, X to the XIII century, gradually regenerated in a classical carnival of the Middle Ages. Coordination with a church calendar became its main feature. Now the spring carnival passed on the eve of – the Lent and came to an end «fat Tuesday». Ritual activity of a winter cycle concentrated in a 12-day interval between Christmas and the Epiphany. The semantic structure of a medieval carnival always included a phase accruing «fillings» and a phase of abundance and triumph, i.e. actually the carnival which was coming to the end with a post and clarification. Its indispensable attribute – populous procession though it is necessary to notice that in the Middle Ages of a procession were favourite cultural action, and not only in the last, «carnival», week of the Lent. In France wide fame was gained by the processions dated for the Rise celebration. Processions during which carried the image of the dragon won by «archangel Mikhail» proceeded some days. The decline of this wonderful tradition begins in the XVIII century. About any popularity of processions and processions and about that, how seriously treated national culture in medieval Italy testifies that fact that time of carrying out and nature of actions was strictly fixed in laws (statutes) of city and rural communes. Processions differed on structure and structure of participants.

As a rule, carnival procession on the eve of the Lent began in craft quarters, bypassing then a market square, a cathedral, the palace of the bishop, the house of sovereign persons, and went beyond city walls where the big feast was arranged. The procession took out the Death effigy made of the blood-stained shroud and filled by rotten straw from the city. The carnival served as magic guarantee of future populousness and the future prosperity of the medieval city.

As well as all European folklore culture of the XIII-XVI centuries, a carnival developed within difficult cultural unity. Having got in the XII century to the European city, pagan rite made close contact with others, the subcultures developing parallel to it: university, shop, courtois and, first of all, the church. The city carnival differs with a rural cult, gradually turning into a kind of city leisure. In Renaissance the carnival finally turns into an esthetic event, becoming more and more magnificent and spectacular and gaining theatrical character. In Europe the Venetian carnivals, and in the XVIII century, during decline of Venice at that time were best-known, the Roman carnivals became most noticeable.

2. Brand, G. A. (1997). What research says: Training teachers for using technology. Journal of Staff Development, 19(1). Available online: <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/brand191.cfm>
3. Brody, P. (1995). Technology planning and management handbook: A guide for school district educational technology leaders. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publishers.
4. Browne, D. L., & Ritchie, D. C. (1991). Cognitive apprenticeship: A model of staff development for implementing technology in schools. Contemporary Education, 63(1), 28-33.
5. Clifford, W. (1998, August/September). Updating teachers' technology skills. Momentum, 29(3), 34-36.
6. Glenn, A. D. (1997). Technology and the continuing education of classroom teachers. Peabody Journal of Education, 7(1), 122-128.
7. McKenzie, J. (1994, May). From technology refusal to technology acceptance: A reprise. From Now On, 4(9) [Online]. Available: <http://www.fno.org/may94fno.html>
8. Means, B., & Olson, K. (1995). Restructuring schools with technology: Challenges and strategies. Menlo Park, CA: SRI International.
9. Saye, J. W. (1998, Spring). Technology in the classroom: The role of dispositions in teacher gatekeeping. Journal of Curriculum and Supervision, 13(3), 210-234

Жұбаназар Асанов

филология ғылымдарының докторы.

Қазақстан. Ақтөбе қаласы.

«ҚАРАСАЙ-ҚАЗИ» ЭПОСЫНЫҢ ПОЭТИКАСЫ

«Қарасай-Қази» эпосы – Едіге ұрпақтары туралы эпостардың бір саласы. Тарихқа жүгінсек: Едігеден Нұраддин, Нұраддиннен Оқас, Оқастан Мұса, Мұсадан Алшағыр, Алшағырдан Орақ, Орақтан Қарасай мен Қази туған. «Қарасай-Қазидың» отызға тарта нұсқасы бар. Мұндағы басты кейіпкерлердің бірі Әділ болуына байланысты, қайсыбірі «Әділ сұлтан» деп аталады. Эпоста түркілердің *салт-дәстүр* жырлары орын алған. Жыр версияларының поэтикасын тексергенде, ондағы жоқтауларға тоқталмай өтуге болмайды. Қарасай мен Қазидың, Әділ сұлтанның тарихи тұлғалар екенін, Түркияның ықпалымен Қырым қалғасы Әділ сұлтанның Иран жеріне жорық жасап, сол жорықта қолға түсіп өлгені тарихи шындық екенін ескерсек, оның өліміне арналған жоқтаулардың да болғанына еш күмән жоқ. Ендеше, жас сұлтанның азап астында өлген трагедиялық жағдайына байланысты шыққан сай-сүйекті сырқыратар

жоқтаулардың «Әділ сұлтан» жырының қалыптасуына бірден-бір негіз болғаны ақиқат. Санкт-Петербург нұсқасындағы Әділдің әйелінің:

...Ай, ел көшсе де мен көшпен,
Артарға менім түйем жоқ.
Ел қонса да мен қонман,
Байларға менім биім жоқ.
Ордасын ел тіксе де мен тікпен,

Уай, менім айқасып ойнар ием жоқ... [1,65], – деп жоқтауы немесе «Қарасай-Қазидың» Қашаған нұсқасында шешесінің:

Алдыра қалған ақ Орда,
Әділім саған кірер ме?
Арқасы құтсыз Ақтабан,
Әділім саған мінер ме?
Ауылымның үстіне
Билер кеңес құрар ма?
Билер басы құралып,
Көңілімді сұрар ма?
Отырсам неғып тұрармын,
Қарағың аман келеді деп

Естір ме екен құлағым? [2,159], – деп аң ұруы тыңдаушысын бей-жәй қалдырмасы хақ.

Қазақтың «Қарасай-Қази» жырының нұсқаларында да, ноғай версиясында да түс көруге кең орын берілген. Түс көру – қаһармандық эпосқа тән нәрсе. Мәселен, «Қобыланды батыр», «Алпамыс батыр» сияқты классикалық эпостарда түс көруге айрықша мән берілген.

«Қарасай-Қазидың» Қашаған нұсқасында Әділдің қарындасы Илия түс көріп, қуанып оянып, ұйықтап жатқан шешесін тұрғызады. Түсімде ағам жаныма келіп қолымнан тағам беріп жүрмін, торға түсіп қалдым деп, өзінен-өзі налып тұр дейді. Сөйтсе шешесі де түс көріп жатыр екен. Түсімде балам қасыма келіп, дәм татып, содан соң жеті қабат темір үйдің төрінде жатырмын Қарасай досым мені іздемеді деп арыз айтты дейді кемпір.

«Әділ сұлтанның» Ә.Сикалиев жазып алған Ноғай нұсқасында да Әділдің шешесі:

...Әділім мінген ақ шал ат

Кісі астында көрінді,
Ер мырады екі аяқ
Созылыңқы көрінді,
Ер медеуі екі қол
Бүгіліңкі көрінді,
Ер шырағы екі көз
Жұмылыңқы көрінді... [3,116], – деп қайғылы түсін баян

етеді.

three levels are staticized. Autocommunication and interpersonal communication belong to the first level. At the second level are group and mass communication. And, at last, at the third level – the cross-cultural communication connected with synchronous interaction existing in at one time cultures and broadcast of cultural experience. From our point of view, such association of various ways of communication allows to speak about universality of a carnival as mechanism of communication of subjects of culture. Within a carnival the situation of phenomenological dialogue as unalienated interpersonal communication and effective way of development of valuable semantic layers of various cultures is possible. Carnival – a type of mass national festival with street processions and the dramatized games. Word «carnival», apparently, Romance origin (compare Latin «carnelevamen», Milanese dialect – «carnelevale», Italian «carnevale», French «carnaval»). Explaining to his etymology express important semantic tints: the name «carnival» is associated with the Latin phrase of «Carni vale dico» («I say goodbye with meat») or combination of words of «Carnislevamen» from a «sago» (meat) and «levare» (to renounce) is time in which on church canons believers renounce the consumption of meat. In the beginning a period was so named from Epiphany (holiday of Three Tsars) to beginning of Lent. Actually by a carnival, in obedience to the Explanatory dictionary of French to Letter, night was named on the eve of the Ash-colored environment, in the north of Italy so in Middle ages named the first days of Lent. However, some scientists erect the origin of term «carnival» to the late Latin name of representing a ship festive chariot of «carrusnavalis».

Here the etymology given by M. M. Bakhtin: «<...> carnival processions were comprehended sometimes in the Middle Ages, especially in the German countries, as processions of the discredited pagan gods. Antique (ancient) gods of<...> play a role of the discredited tsar of a Saturnalia. It is characteristic that else in the second half of the XIX century a number of the German scientists protected the German origin of the word «carnival», making it from «Kagp» (or «Herth») that «the consecrated place» (i.e. a pagan community – gods and their attendants) and from «val» means (or «wal») that «dead», «killed» means. The carnival, thus, meant <...> «procession of the died gods». So, «dance of death» = «procession of the died gods». In Ancient Rome annually, since December 17, a Saturnalia – a holiday in memory of the mythical «Golden Age» which came in Latin when there god Saturn governed consulted.

Despite historical and geographical distinctions, at all stages of the existence the carnival keeps an essence of idea of a Saturnalia: «the world topsy-turvy», the change of an appearance allowing to break for short time the norms obligatory in daily circumstances. The carnival had impact on development of various forms of folk art and literature. Characteristic for a carnival «peculiar, logic of incessant movements of top and a bottom («wheel»), persons and the back, the logic of parodies and the travesty, decrease, profanations and dethronements» (M. M. Bakhtin) received reflection in creativity of F. Rabelais, I. Bosch and many other masters, up to representatives of the West European romanticism.

... da es ins Leben trat, trat es ja in den Tod, und mit jeder Sekunde, die es sich vom Augenblick seines Anfangs entfernt, nähert es sich dem Augenblick seines Endes. [2]

В то же время мы видим ребенка не только как некое физическое тело, обреченное на муки, а как одно из творений Бога, перерождение космоса в человеке (*Neugeburt des Alls*).

Определяя тип построения связей заголовка и текста, можно отметить, что данное заглавие является внутренне направленным: оно не отсылает нас к каким-либо другим произведениям (как, например, внешне направленные заглавия-аллюзии), а активизирует комбинаторно-парадигматические возможности языка и работает, в первую очередь, на семантическом уровне организации текста. Эти связи образуются в частности использованием приёма контраста между заглавием и содержанием текста произведения.

Связь заглавия с текстом реализуется в данном случае эксплицитно за счёт дистантных повторов слова *das Kind* и сквозного использования многочисленных синонимов (*der Neugeborene, der Zuwachs, das arme Wesen, Neugeburt des Alls, der Geschöpfte, Stück des neuen Lebens* и т.д.), пронизывающих весь текст. Подобный приём обеспечивает организацию наиболее тесной связи заглавия с повествованием.

Литература

1 Куприна Н.А. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Просвещение, 1980. – 80 с.

2 Польгар А. «Das Kind»

Adizbaeva D. Zh. Cand.Phil.Sci., professor KazNAU; Shoibekova A. Zh.

Asfendiyarov S. D. KazNMU; Shalabaeva Zh. F. Kaz NAU,

Kazakhstan, Almaty

CARNIVAL

The problem of research of a carnival as mechanism of communication of subjects of culture and as one of compound in definition of its philosophical culturological status is shown in this article. In a carnival various communication processes are statified. The carnival is a manifestation extramental the person of phenomenological dialogue in the form of humorous culture. The carnival in different forms existed and «ruled the world» at all times.

Problem of research of a carnival as mechanism of communication of subjects of culture – one of compound in definition of its philosophical culturological status. As a result of the conducted research we came to a conclusion that in a carnival various communication processes which set can be presented in the form of the structure including

Жыр нұсқаларындағы небір көркем кестелі сөздер эпостың қадір-қасиетін үстемелей арттырады. «Қарасай-Қазидағы»:

... Мен хас асылдан болармын,
Күркіресем күндей соғармын,
Күлсем жайма шуақ болармын.
Мен буырылша аттан мықтымын,
Бұғалық салсаң үзермін.
Мен буыршыннан мықтымын
Мұзға салсаң мұнайман.
Мен толарсақтан қисықпын
Тезге салсаң түзелмен.
Мен ашылмас қара тұманмын,
Көлденең жатқан қара шұбар жыланмын, – деген

Қарасайдың сөзі, «Әділ сұлтандағы» сұлу қыздың көркін сипаттайтын:

Ей, керегеден қараған,
Дестелеп шашын тараған,
Мойыны алманың сабындай,
Бұғағы ақбөкеннің таңындай,
Жасы байтақ, жалқын шаш,
Қобағы мұрын, қиғаш қас,
Бетін айдай балқытып,
Көзін судай толқытып,
Омырауын салқытып,
Иісін жұпар аңқытып,
Сыбыр-сыбыр сөйлесіп,
Сыңкылдасып күлісіп.... [1,66], – деген жолдар осының

айғағы. Мұны терең түсіну үшін академик Р.Нұрғалидың «Бейнелілікті болмыстың фотографиясы деп ұқпаймыз, суреткер қиялымен екшелген құбылыстардың бірін-бірі сәулелендіруі арқылы туған соны әлем деп білеміз» [4,146], – деген тұжырымын еске алған дұрыс.

Ей, күлдір де күлдір кісінетіп
Күреңді мінер ме екенміз!
Күдеріден бау тағып
Көбені киер ме екенміз.

...Төбедегі төрт жұлдызды оңға алып,

Қоныраулы найза қолға алып,
Қоңыр салқын төске алып,
Әуелгідей ғалтақ күн –

Біз енді жортуыл жортар ма екенміз! [1,66], – деген ғажайып өрнекті Ақтамберді Сарыұлының (1675-1768) сөздерімен салғастыра қарасаңыз «қазақы ен таңба» көзге ұрады.

Батырлардың соғыс үстіндегі қимылы жыр нұсқаларында асқақтата жырланады. Мәселен, Қайроллада:

Күншығыстан Қарасай,
Күнбатыстан Ер Қазы,
«Орақ!» деп жауға шабады.

«Орақ» деген дауысы
Жер-дүниені жарады.
Қалада жатқан әскердің
Құлағына барады.

Қарасай, Қазы келіпті,
Екі жақтан тиіпті

Қаладан шығып кетпесек,
Бізге салар бүлікті,

Келсе бізді қоймас» деп,
«Мұнда жүріп болмас» деп,

Түнімен қашып болыпты [5], – деп сипатталса, Нұрпейіс

батырлардың майдан даласындағы ойынын асқан шабытпен жырлап, көркемдігін бұдан да асырып жібереді:

Алшынның ұлы Алауың
Тастады іліп жалауың.

Жүз батырын жүздіріп
Бұзды жаудың қамауың.

Айсаның ұлы Ахмет
Айбыны күшті құдірет

Бір бүйірден ол тиді,
Жауар күндей күркіреп.

Қамалды бұзып кетті өтіп
Сілкініп дүние дүрілдеп.

Тигеннен жауды еңіретті,
Көн садақты Көрбетті

Тас қорғанды талқандап,
Тар кезеңнен ол да өтті.

Қатулы батыр Қартқожак
Азу тісін қайрады [6,287].

Нұсқаларда жорыққа қатысқан батырлардың аттары аталып отырады, мәселен, Нұрпейісте осы аталған батырлардан басқа Жаңбыршыұлы Ағыс, Қазғансұр бар. Ал Қайролла нұсқасында– Айсаның ұлы Ахмет, Алшын ұлы Алуа, тоғыз жасар Қазбан, Бегімнің ұлы Жанай, Қараның ұлы Сидак, Мәліктің ұлы Шора, Жаңбыршының баласы Онбай мен Шотай, Қарсының ұлы Тарғын, Қоянақ ұлы Қартқожак, Көкшенің ұлы Қосай, Жаңбыршының ұлы Телағыс бар.

Эпос нұсқаларында Ер Тарғынның әкесінің аты әртүрлі аталады. Қашағанда «Қарсының ұлы Ер Тарғын» делінсе, Мұратта «Естерек ұлы Ер

тема, заголовок приобретает новый смысл и новую эмоциональную окраску. Ассоциирующая функция в данном тексте тесно связана с эффектом обманутого ожидания. Прочитав заглавие текста, читатель невольно представляет себе примерную картину того, о чем может пойти речь в произведении: некоего ребенка, с которым связывается коннотационный ряд из положительных эпитетов и представлений. Ребенок кажется читателю чем-то чистым, невинным, добрым и маленьким, существом, перед которым лежит вся жизнь впереди. Таковы «пороговые» ощущения, вызываемые заглавием у читателя. Но уже первое предложение рассказа задает абсолютно другой тон:

Nun das Kind zur Welt gekommen ist, haben alle, mit Ausnahme des Neugeborenen, große Freude. [2]

Первое же предложение ставит под вопрос все те ощущения, которые возникли у читателя после прочтения заглавия, и начинает выстраивать абсолютно новый коннотационный ряд. На протяжении небольшого рассказа ребенок, невинное существо, которое вроде бы должно нести радость в жизнь всех окружающих людей, оказывается сосредоточением будущих страданий, в какой-то момент это даже *das Böse en miniature*, а его родителей, создателей той самой новой жизни, автор называет не иначе как *«ausgepichte, eingewöhnte Sträflinge des Lebens»*.

Из рассуждений автора возникает представление, что родители должны чувствовать себя виновными за то, что породили на свет новое обреченное на жизнь и смерть существо:

«Na, so lach doch ein bisschen» heißt so viel wie: Zeige doch, dass du mir verzeihst, dich in die Gemeinschaft der Lebenden gestoßen zu haben. Vaterliebe ist zum Teil Schuldgefühl gegen das Geborene, das Böse eine Miniatur. [2]

Выполняя символизирующую функцию, данный заголовок должен сохранить у читателя воспоминания о тексте. И именно благодаря необычной трактовке автором сущности ребёнка, текст и венчающее его заглавие западают читателю в память.

Связь заглавия с содержанием и смыслом текста реализуется в данном случае, в первую очередь, посредством многочисленных синонимов, которыми как бы переплетен весь текст:

das Kind; der Neugeborene; das feuerrote, verrunzelte Stückchen Mensch; der Zuwachs; das arme Wesen; das Geborene; die Kreatur; das planvoll organisierte Zellenhäufchen; die kleine Maschine; ein Mensch; Neugeburt des Alls; der Geschöpfle; Stück des neuen Lebens.

Сколько самых различных определений вобрал в себя в данном случае концепт «ребенок»! Причем многие из них оказываются очень неожиданными и еще менее ожидаемыми при прочтении одного только заголовка. Ребенок предстает перед нами не как прекраснейшее из творений природы, а как существо, при своем рождении обреченное на страдания и с каждой минутой от начала жизни приближающееся к ее завершению:

Мустафина К.Е.

Костанайский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА КОНТРАСТА МЕЖДУ ЗАГЛАВИЕМ И СОДЕРЖАНИЕМ ТЕКСТА

Рассказ австрийского писателя, публициста, критика и переводчика Альфреда Полягара «*Das Kind*» является типичным образцом однокомпонентного по количеству составляющих его семантических единиц заголовка. Композиционно в данном рассказе очень сложно выделить составляющие элементы, т.к. произведение имеет скорее характер рассуждения, но, тем не менее, на эмоциональном уровне можно выделить три части: в первой части мы наблюдаем рождение ребенка как существа, которому лучше бы не появляться на этот свет («... *nicht geboren werden das Beste*»). В этой части даже ласки отца рассматриваются автором как попытка загладить свою вину перед новорожденным за то, что он обреч малыша на новую жизнь (*Vaterliebe ist zum Teil Schuldgefühl gegen das Geborene*.).

Во второй части происходит эмоциональный перелом и ребенок рассматривается уже как организованный организм (*das planvoll organisierte Zellenhäufchen*), перерождение космоса (*Neugeburt des Alls*) и реализация высшего замысла Бога (*der Geschöpfte, Stück des neuen Lebens, die Kreatur*). Ребенок сопоставляется со взрослым и оказывается великолепным существом, поглощающим своим взглядом окружающий мир и открытым для всего нового:

Wenn es zum ersten Male die Augen aufschlägt, da vollzieht sich Neugeburt des Alls durch das Neugeborene... Auge des Kindes: da blickt eine Welt hinein. Auge des erwachsenen Menschen: eine Welt blickt da heraus. [2]

В третьей части автор возвращает нас обратно в реальный мир и показывает, как бесправен и бессилен человек, как с детства подавляется его воля:

So wird der Mensch vom Beginn an durch Nahrung bestochen, seine wahre Meinung zu unterdrücken und Ruhe zu geben und lieb zu sein. Ach wie lieb ist das Kind! Auch das Böse eine Miniatur ist lieb. [2]

Автор видит в ребёнке величайшее творение природы, но в современном человеческом обществе он изначально обречён на бесправие, бесконечную борьбу за существование и возможность быть Человеком.

Рассмотрим более подробно основные характеристики и функции заглавия данного произведения.

Рассматривая функции заголовка в данном случае, нужно отметить, что он, как и любое другое заглавие, выполняет три основные функции: тематизирующую, символизирующую и ассоциирующую. [1] Выполняя тематизирующую функцию, заголовок называет нам основной концепт, вокруг которого строится весь текст: *ребенок*. По мере развёртывания рассказа разворачивается и сама

Тарғын» делінеді. Ер Тарғынның өзге ұлт версияларындағы әкесінің аты тұрақсыз, мысалы, ноғайдың «Мамай» жырында бір жерде «Аспара ұлы Эр Тарғыл» [3,95] делінсе, тағы бір тұсында «Қазан ұлы Эр Тарғыл» дейді [3,79]. Тарихи Ер Тарғынның Едіге ұрпағы екенін жырлардағы әкесінің атына қарап айыру мүмкін емес.

Академик С.Қасқабасов «Қырымның қырық батыры» тарихи тұтастану барысында өмірде болған адамдармен қатар жырға шежірелік сипат беру мақсатымен өмірде болмаған кісілерді де сюжетке енгізген» – деп түйіндейді. Бұл түйіннің өзі эпостың жанрлық өзгешелігіне байланысты қорытылған ой. Эпостың өзге жанрлардан өзгешеліктерінің бірі – мұндағы кейіпкерлердің аты-жөні аса маңызды нәрсе емес. Бұған айғақ ретінде қазақтар арасында кең тараған «Қобыланды батыр» жырын алуға болады [7,326].

Тұтастанған «Қарасай-Қазі» жырының аяғы қаһармандық эпостар заңдылығына сай жақсылықпен бітсе, «Әділ сұлтан» жырының Орынбор нұсқасы мен ноғай версиясы нұсқалары трагедиямен, яғни Әділ сұлтанның өлімімен аяқталады.

Ұлттық версияларды салыстыра зерттеулер – жырлардың ғана емес, татар, башқұрттың, өзбек пен қарақалпақтың, ноғайлардың (қырымлы-ноғай, сары ноғай, қара ноғай т.б.), қазақтардың түбі бір екенін айғақтап тұр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Исин А.И. «Әділ сұлтан» эпикалық жыры. – Алматы, 2001. – 148 б.
2. Күржіманұлы Қашаған. Топан. – Алматы: Жазушы, 1991. – 176 б.
3. Ноғайдың қырк бағыри. Эдиге. – Махачкала, 1991. – 158 бет.
4. Рымғали Нұрғали. Әдебиет теориясы. Астана: Фолиант, 2003. – 344 б.
5. Иманғалиев Х. «Қарасай-Қазі» // Комплект из 4-х пластинок. Моно М 30 48425-30008; М 30 48435-36008. «Мелодия», 1988.
6. Байғанин Н. Естеліктер. Тандамалы шығармалар. – Алматы, 2006.
7. Нұрмағанбетова О. Қазақтың қаһармандық жыры «Қобыланды батыр» – Алматы: Дешті Қыпшақ, 2003. – 480 б.

Жұбаназар Асанов

филология ғылымдарының докторы.

Қазақстан. Ақтөбе қаласы.

«ЕДІГЕ» ТАРИХИ-ҚАҒАРМАНДЫҚ ЭПОСЫ ЖӘНЕ ШОҚАН УӘЛИХАНОВ

Түркілердің әйгілі тарихи-қаһармандық эпосы «Едігенің» шығу тегі XV ғасырда жатқанымен, оны зерттеу мәселесі кеш қолға алынған. Жырды алғаш баспасөз бетінде жариялаған түркі халықтарының фольклорын зерттеуде көп

еңбек еткен Ресей Ғылым Академиясының шығыстану саласындағы тұңғыш корреспондент-мүшесі Г.И.Спаский (1783-1864) болды. Г.И.Спаский 1818-1824 жылдары Санкт-Петербургте «Сибирский вестник» деп аталатын журнал шығарған. Журналда жалғыз Сібір ғана емес, Қазақстан мен Орта Азия халықтарының этнографиясы мен географиясы, фольклоры мен тарихы туралы материалдар басылып тұрды. Ғалым «Едігенің» үзіндісін қара сөз түрінде жазып алып, өз журналында 1820 жылы жариялады.

Академик В.М.Жирмунский осы Г.И.Спаский нұсқасын, одан соң А.Ходзько жазып алған ноғай варианты ағылшын тілінде «Парсы халық поэзиясы» деген кітапта Лондонда 1842 жылы жарияланғанын жан-жақты баян ете келіп, әуелгі жарық көрген бұл екі нұсқаға «Обе эти публикации, хотя по времени самые ранние, содержат поздние и плохо сохранившиеся варианты сказания» деген баға береді [1, 351-б.].

Бұлардан соң «Едіге» жырын тануда 1841 жылы әкелі-балалы Шыңғыс пен Шоқан Уәлихановтар жазып алған нұсқа ауызға алынады.

Едіге туралы жырды жазып алу 1820 жылдан 1940 жылдарға шейін қарқынды өткен. Жырдың версиялары, тарихи негіздері, ондағы сюжеттік желілер туралы азды – көпті зерттеулердің, ғылыми пікірлердің айтылғанымәлім. Бірақ олардың көпшілігі дастанның баспаға дайындалуына байланысты жазылған кішігірім алғы сөздер түрінде келеді. Дастан туралы толымды ғылыми пікірді әуелгі болып қазақ оқымыстысы Шоқан Уәлиханов (1835–1865) айтқанына арғы-бергі едігетанушылар тегіс қол қояды. Өзінің айтуынша Шоқан 1841 жылы Қыпшақ Жаманқұл ақыннан естіген. Жазып алмаған, алғаш естіген. Оның әкесі Шыңғыс сұлтанда жырдың үш көшірмесі болған, екеуін Жаманқұлдан, біреуін арғын Арыстанбайдан жазып алыпты. П.М. Мелиоранскийдің қолына тиген нұсқада «Эдыге. Джир. 1841 г. Декабрь. Звериноголовская станица» [2,369-б.] деген жазу бар. Бұл Шыңғыстың хатқа түсірген уақыты. Логикаға сүйенсек, осы жерде мынадай ой туады: Шоқан «Едіге» жырын 1841 жылы Жаманқұлдан естиді. Жаманқұл шебер орындаған көркем туынды балаға айрықша әсер етеді де, үйінде жатқан әкесінің үш қолжазбасы есіне түседі. Соны жедел қарап, дастанның әдебиеттану ғылымындағы атакты «Классикалық Шоқан нұсқасын» 1842 жылы дайындап тәмам қылады. Оны жазуы жақсы Ахмет деген кісіге мұқият көшіртеді. Бұл туралы кейінірек Шоқанның өзі аққа қарамен таңбалаған. Жырды әкесі Шыңғыс сұлтан жазып алғанын, үш нұсқа болғанын айта келіп: «Наконец из этих трех списков, вместе с Чингизом мы составили в 1842 году свод, переписанный Ахмедом с которого уже переведена настоящая рабсодия», – [ЗБ.224-225]дейді. Шоқан-Шыңғыс нұсқасы түрік халықтары арасындағы Едігеге қатысты барлық жырлардың ішіндегі көнелігі, көркемдігі жағынан ең құндысы, бағалысы деп табылған. Едігені тұңғыш рет орыс тіліне аударып, дүниежүзі фольклористеріне таныстырған, елу беттік тарихи-филологиялық зерттеу жазып, әлемдік ғылым назарына шығарған да Шоқан. Сондықтан бұған **кеңірек тоқталып өту** керек

Кроме того, негативно на процесс аудирования влияют психологические барьеры, связанные с субъективным, иногда негативным, отношением к иностранному языку. Практика показывает, что чаще всего негативное отношение формируется ко второму иностранному языку.

Однако помимо психологических барьеров существуют и другие группы трудностей, которые отрицательно влияют на эффективность процесса аудирования.

Н.И. Гез считает, что в контексте аудирования можно говорить о двух категориях трудностей: 1) *общих*, характерных для аудирования вообще, и 2) *специальных*, обусловленных спецификой изучаемого языка.

1. Общие трудности обусловлены индивидуальными характеристиками говорящего и слушающего, с одной стороны, и материальными условиями, в которых осуществляется говорение, с другой стороны.

2. Специальные трудности возникают в связи со сложностью самого языкового материала, т.е. определяются наличием или отсутствием аналогичных категорий в родном языке.

Важным фактором успешного овладения иностранным языком, способствующим одновременно и преодолению психологических барьеров, является, как мы уже говорили, *мотивация*. Обучающийся должен четко понимать конкретную цель изучения языка. Иностранный язык требует систематической ежедневной работы. Хорошо развитая мотивация и четко сформулированная цель являются активными стимуляторами познавательной деятельности студента.

В последние годы проблемы аудирования привлекают все больше внимания. Преодоление психологических барьеров остается одной из основных задач современной науки и теории, а соответственно, требует дальнейшего изучения и совершенствования, поскольку чаще всего акцентируется именно выполнение конкретного задания и недооценивается важность и роль психологических трудностей.

Литература:

1. Агеева, Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании / Н.В. Агеева // Язык и культура. – Томск: ТГУ, 2008. – № 2. – С. 65-74.
2. Агеева Н.В. Теоретические подходы к изучению психологических барьеров аудирования / Н.В. Агеева // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 18. – С.146-148.
3. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики / И.А. Гончар // Вестник СПбГУ. – 2011. – № 4. – С. 117-121.
4. Обдалова О.А. Обучение аудированию как средство развития коммуникативного потенциала обучаемых / О.А. Обдалова // Вестник Томского государственного университета. – 2003. – № 277. – С. 224-226.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF THE LANGUAGE

К. фил. н. Горюнова М.Н., к. п. н. Желуденко М.А.

Национальная академия статистики, учета и аудита, г. Киев,
Украина Национальный авиационный университет, г. Киев, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Успешное овладение иностранным языком зависит в равной степени от выбора преподавателем адекватной методики обучения и мотивации студента. Мотивация, на наш взгляд, формируется умением преподавателя заинтересовать своим предметом и личными качествами, т.е. *психологическими особенностями* самого обучаемого.

Некоторые ситуации учебной деятельности приводят к *психологическим барьерам*, которые блокируют познавательную активность обучаемого и понижают эффективность профессиональной подготовки. Термин «барьер» означает своеобразную реакцию человека, которая сопровождается возникновением напряженного психического состояния. Особенно проблематичным с точки зрения психологических барьеров является *аудирование*.

Исследования показывают, что даже люди, свободно владеющие иностранным языком, испытывают трудности при слушании речи носителей языка. Восприятие и понимание иноязычной речи – это сложный психический процесс, а поэтому аудирование должно быть развито больше других умений.

Мы разделяем мнение таких преподавателей-методистов как О.А. Обдалова, Е.П. Айлазян, Т.А. Шабунина, Т.А. Шашко и др., которые считают, что аудирование – это основа общения, оно является основным видом речевой деятельности и одновременно фактором стимулирования механизмов речи на иностранном языке во внутренней и внешней речи. Однако психологические предпосылки для облегчения процесса аудирования на сегодняшний день разработаны недостаточно.

Н.В. Агеева основными причинами психологических барьеров называет:

- слабую познавательную мотивацию и дефицит воображения;
- неготовность к самостоятельной деятельности, отсутствие навыков контроля и самоконтроля;
- недостаток знаний, умений, способностей;
- несовершенство процессов восприятия и мышления; недостаточно развитый фонематический речевой слух;
- низкую самооценку некоторых студентов, эмоциональную неустойчивость, сложности социальной адаптации;
- временную ограниченность и необратимость процесса аудирования и др.

деп есептейміз. 1842 жылы Шоқан жетіде екен. Осы жағдайға қатысты профессор Сұлтанғали Садырбайұлы «1904 жылы Петербург қаласында Шоқан Уәлихановтың жинағы жарыққа шықты, сонда Шоқанның «Едігеге» қатысты кіріспе сөзі былай басталады: «В первый раз я услышал эту рабсодию в Аманкарагайском округе в кочевьях небольшого аула Керлеум Кыпчаков от акина Джумагула в 1841 году». Едіге туралы жырды Шоқан Жұмағұл ақынның айтуынан 1841 жылы жазып алған деген деректі В.В. Жирмунский, П.М. Мелиоранский сияқты фольклористер жиі қайталап айтады. Шоқанның Аманкарағай дуанының көшпелі қазағы Жұмағұлдан «Едіге» жырын алғаш рет естуіне ешкімнің шүбәсі жоқ, бірақ жырды аталған ақыннан 1841 жылы Шоқан жазып алған деген жыл саны нақтылы емес, себебі Шоқан Уәлиханов (шын аты Мұхаммед-Ханафия, Шоқан деп анасының еркелетіп атағаны) 1835 жылы (кейбір әдебиеттерде 1837 жыл деп көрсетіледі, ол қате) Көкшетаудың Құсмұрын деген жерінде туған. Сондықтан, Шоқан Жұмағұлдан Едігенің әңгімесін 1841 жылы жазып алуы мүмкін емес: ол кезде Шоқан алты жаста, жыр жазып алмақ тұрмақ, ойыннан қолы босамай жүрген, көп баланың бірі болатын» [4,146-6], – дейді. Біздіңше, біріншіден, ол замандағы жетідегі баланы қазіргі біздің жетідегі баламен салыстыруға болмайды, «он үште отау иесі» деген уақыт басқашалау. Сол замандағы он үштегі адам қазіргі жиырмадағы «баламен» пара-пар. Бала билер туралы еске алайық. Қазақтың XX ғасыр басындағы түркі жұртына танымал зиялысы Ахмет Байтұрсынов Мөңке би Тілеуұлы туралы жазған «Мөңке би» деген еңбегінде «Шекті ұлы Мөңке би жеті жасында билік айтып, кісі құны дауды бітірген екен дейді.

Бір судың бойына бір бай ауылы келіп қонады. Су бойында бір топ бала ойнап жүрсе балаларды келіп ауыл иесі ақсақал қуалайды. Байдың астындағы асаулау байтал екен. Балалардың біреуі атын үркітіп қалғанда, байдың бөркі басынан ұшып, байталдың алдына түскен кезде, байтал тулап, бай жығылып жан тапсырады.

Байдың елі балалардан құн алмақ болып жиылады. Үш күн, төрт күн жатады, бітісе алмайды; бес күн, алты күн жатады, бітімге келе алмайды. Сөйтіп дағдарып тұрған уақытта, бір тайға мінген жеті жасар бала келеді. Бала қарап тұрады да, бұ жұмыстың билігін маған берсеңіздер, мен бітірейін дейді. Бала бір айтады, екі айтады, оның сөзіне баласынып ешкім құлақ аспайды. Ақырында ақсақалдар дағдарып: «Осы «Қой асығы деменіз, қолыңа жақса сақадай, жасы кіші деменіз, ақылы жақса атадай» деген қайда? Манағы бала кім баласы екен? Тауып әкеліндерші» – деп іздетіпті. Сұрастырып баланы тауып әкеледі. Баланың аты Мөңке деген, бала келіп айтады: «Билікті маған берсеңіздер, менің айтатын билігім мынау, – дейді. – Ердің құны жүз жылқы, бұл істе тентек төртеу, әуелі ойнап жүрген бала тентек, екінші, оны қуған бай тентек, үшінші, үріккен байтал тентек, төртінші, бастан ұшқан бөрік тентек. Төрт тентекке жүз жылқыны бөлу керек» – дейді.

Сонда жүз жылқының үш бөлімі байдың өзіне түсіп, бір бөлігін ғана бала жағы төлейді. Жұрт бала билігіне ырза болады. Сол бала үш жүзге белгілі Мөңке би атанып, аты аспанға шығады» [5,100-б.], – дейді. Келтіре берсек мұндай мысал көп. Бұл жерде Шоқанның шыққан ортасын, ерте сауаттану мүмкіндігін, жұрттан асқан айрықша талантын ескеру керек.

Тағы да нақты дерекке сүйенуге тура келеді. «Шоқан алғашқыда Құсмұрында қазақ мектебінде оқып, сауат ашады, қарындашпен сурет салуды үйренеді. Сол кездегі дәстүр бойынша Шоқан ескі шағатайша да оқиды, араб, парсы кітаптарымен біртіндеп таныса бастайды, ұйғыр жазуына қанығады.

Шоқанның жастай араб, ұйғыр жазуларын үйренуі, шығыс қолжазбаларының мәніне көңіл қоюы оған кейінен аса пайдалы болады. Ол ер жетіп, қызметке араласып, аса жауапты тапсырмалар атқара бастаған шағында бала кезде алған білімін тереңдетіп, шығыстанудың небір қиын сауалдарына көне кітаптар мен қолжазбалардан жауап табады. Кадет корпусынан алған европалық біліміне шығыс тілін білетіндігі қосылғанда, таптырмайтын сирек маманға айналады» [6,47-б.].

Көріп отырмыз Ш.Уәлиханов Омбыдағы Кадет корпусына барғанша-ақ сауатты бала болған. Не бары отыз жас жасап, түркі тарихында өшпестей із қалдырған, асқан талантымен орыс, европа оқымыстыларын тамсандырған Шоқанды бала кезінде вундеркинд болды демей-ақ қояйық, бірақ соған жақын болғаны анық. Осы жағдайларды ескере отырып, 1842 жылы «Едігенің» классикалық нұсқасын Шоқан дайындағанына күмән келтіруге болмайды. Академик Рахманқұл Бердібай «Шоқанның өскен ортасы, жастай алған тәрбиесі оның болашағына үлкен әсер еткен. ...Ш. Уәлихановтың ғылыми еңбектерінде орын тебетін тарихи, этнографиялық мағлұматтардың көбі оның балалық шақта ұққандары мен байқағандары болады. Өз ата-бабаларының әулеттік шежіресін жастай біліп алуының өзі аса қымбат білім еді. ... Ш.Уәлиханов ес біле бастағаннан қазақ тарихы мен сол кездегі жағдайын сипаттайтын аңыз-әңгімелердің қалың ортасында жүреді. Мұның өзі баланың ойына берік орнап қалғаны мәлім», – дейді [6, Б.49–50].

П.М. Мелиоранскийдің айтуынша, Шоқан әрбір беттегі түсінуге ауыр деп есептеген ескі сөздерге, сөз тіректеріне түсініктер берген. Көлемі 42 бет. 1904 жылы шыққан «Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. Издан под редакцией д.ч. Н.И.Веселовского. Записки Императорского Русского Географического Общества по отделению этнографии. Т. XXIX. С. – Петербург, 1904» деген кітаптағы Шоқанның орысша аудармасымен салыстырып, қазақша түпнұсқаны ешбір өзгеріссіз баспаға әзірлейді. Оны 1905 жылы Санкт-Петербургтен «Сказание об Едыге и Тохтамыш. Киргизский текст по рукописи, принадлежавшей Ш.Ч. Валиханову. Издан проф. П.М.Мелиоранским. С-Петербург Типо-литография. И. Бобораганского и К. Отделении оттиск приложение к XXIX тому записок Императорского Русского Географического

3. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с.

4. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

6. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя [Текст] : избранные статьи / Б.А. Ларин. – Л.: Худож. лит., 1974. – 288 с.

7. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб.пособие / Г.Я. Солганик. – 9-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 256 с.

8. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте [Электронный ресурс]: монография / И.А. Тарасова. – 2-е изд. перераб. – М.: Флинта 2012. – 196 с.

elements of the author's idiosyncrasy creates some specific literary unity caused by the tendencies of the development of the literary genres [4, p.107].

Contrary to the previous approaches to the study of individual style, esthetically marked one is connected with the esthetic modification of specific expressive author's means as a precondition of the formation of his individual method (M. Bahtin, B. Larin, O. Stavitskaya).

Individual style and individual creative consciousness, according to M. Bahtin, aren't defined only by the linguistic means. Style is not a language in its narrow understanding but esthetic writer's perception and feeling of his writing as a tool of creating new literary reality [2, p. 177].

Representatives of imagery compositional approach focus their attention on the originality of individual style from the point of view of unique individual dynamics of speech forms, imagery transformation of text creation and compositional methods of prosaic strophe forming (V. Vinogradov, G. Vinokur, A. Domashnev, B. Larin,

G. Solganic, I. Shishkina). Style as personification studies G. Solganic who thinks that to define the peculiarities of individual style means to determine and describe them on the background of the common, widespread. Scientist sees individual style in the prosaic strophe forming and indentation division of compositional and syntactical structure of the text [7, p. 231].

Communicative approach is considered by such researches as N. Bolotnova, N. Golovanova, O. Selivanova, B. Chernyavskaya. N. Bolotnova links attention to the idiosyncrasy with the communicative approach to the text study. Individual style, which becomes apparent in textual activity in the process of communication, reflects language culture, type of thinking, thesaurus [3, pp. 15-21].

Addressee directed approach is connected with the problem of effectiveness of author's textual activity concerning addressee taking into consideration specificity of their speech personality (I. Arnold, A. Bondarenko, V. Samohina (Dmitriyenko)). Text as a message is examined in the works by I. Arnold. The researcher believes that stylistic analysis must be carried out basing on the reader's own perception of the author's text [1, p.28].

Functionally dominant approach based on the stylistic analysis of the text and revealing special idiosyncrasy concepts-dominants and different language ways of its representation is used in the works by L. Vigotskiy, N. Golovchenko, A. Tarasova. The aim of idiosyncrasy description is in its correlation with the notion «concept». We must interpret individual style as the unity of mental and linguistic, concepts and cognitive structures of its language embodiment [8 pp. 9-10].

References:

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 8-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 384 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Общества по отделению этнографии», – деген айдармен бастырып шығарады [7, Б.368-373].

Қолжазбаны қараған П.М. Мелиоранский де, кейінгі қазақ ғалымдары да мұнда түсініксіз сөздер өте көп деп есептейді. Жыр құрылысына да көңілдері толықырамайды. Себебі олар бұл жырдың ескі нұсқа, архетиптердің бірі болуына байланысты екендігіне ден қоймайды. Ал мұны айтушы жыршы-ақындар Жұмағұл да, Арыстанбай да ондай көзқараста болмаған, болса «өңдеп», түзеп жіберер еді. Қолындағы нәрсе. Сол кездегі тыңдаушы көпшілікке де түсінікті деп есептеген. Эпос табиғатын аса терең сезінген Шоқан қолындағы нұсқаның артықшылығына сүйсінген, сондықтан да «ең тамаша жыр» деген, қазір ауыз екі сөйлеуде тым көп қолданылатын араб, парсы сөздерінің жоққа тән екенін, тілінің көнелігін, сол себепті тазалығын аққа қарамен таңбалаған. Ескіше сауатты Шоқан мұны білген соң айтқан. Академик Р.Бердібай осы нұсқа туралы: «Әуел баста Шыңғыс және Шоқан Уәлихановтар түрлі айтушылардан жазып алып, құрастырған нұсқаның ерекше маңыздылығы жырдың қазақ, ноғай, қарақалпақ, башқұрт, татар варианттарына тән «ортақ» желіні неғұрлым толық қамти алғандығында деуге болады. Едіге туралы нақтылы тарихи эпостың өзге нұсқаларымен салыстырып қарағанда кейде қысқа, енді бірде сәл «өзгешелеу» баяндалатын жерлері кездескенімен, негізінен алғанда аңыз-әңгіменің көп ретте түбірлі сарындарын сақтай алғандығын аңғарамыз. Кейінірек жазылып алынған варианттарды оқығанда, олардың «таныс, бейтаныстай» әсер қалдыратыны да осы себептен» [8,18-б.], – дейді.

Тәуелсіздік алған бетте ескі араб әрпімен жазылған жырды қайта оқып, байсалды зерттеу жасаған, үлкен еңбек нәтижесінде текстологиялық сүзгіден өткізген, «түсінігі ауыр» деп жүрген жерлеріне түсініктеме беріп, соқырға таяқ ұстатқандай қылған, Шоқан нұсқасын халықпен қайта табыстырған ғалым Едіге Мағауиннің еңбегін ерекше атаған жөн [9].

Академик Сейіт Қасқабасовтың жетекшілігімен «Шоқан нұсқасына» қатысты тұшымды ғылыми еңбек жазған Едіге Мағауин: «Мелиоранский бастырған түпнұсқада Едігенің баласы Нұралын деген атпен аталады. Бірақ екі жерде Нұрадын, енді бір тұста Нұралы деп жазылған (жырдың басқа халықтардағы нұсқаларында – Нүреддин, Нұрадын, Нұралын, Мұрадын, Нұр Әлі т.с.с.) бастырушы Мелиоранский мұны байқаған, бірақ түзетпеген. Шоқанда нұсқаның бірнеше көшірмесі болған дедік. Мұны Мелиоранский де растайды. Түпнұсқамен көп жұмыс істеген Шоқан, сірә осы қолжазбалардың жеке беттерін өзара алмастырып пайдаланған. Жырдағы Едіге баласының есімінде мұндай дыбыстық айырманың ұшырасуы себебі осында болса керек» [9,67-б.], – дейді. Осы жағдайларды ескерсек, Шыңғыс Уәлиханов үш нұсқаны дәл 1841 жылы өзі қағазға түсірген немесе түсірткен деп кесіп айтуға болмайтынын пайымдаймыз. Ол нұсқалар бұдан бұрынғы әр жылдарда жазылып алынуы да мүмкін.

Шоқан баспаға даярлаған көлемді кіріспе сөзінде жырдың пайда болған мезгіліне, кейіпкерлері Едіге, Тоқтамыс, Сатемір тағы басқалардың тарихи

тұлғалар екендігіне тоқталады. Мұнда суреттелетін оқиғаларды, тіл өзгешелігін талдай отырып, оны оқиғасы бойынша XIV ғасырға, ал пайда болған дәуірі бойынша XV ғасырға жатқызады. Ғалым жанрлық өзгешеліктерін, өлең құрылысын айқындау үшін мысалдар келтіреді. Шоқан осы кіріспе сөзінде Едігенің шығу тегіне байланысты мифтік сюжетке назар аударып, оны жыр қаһарманына қатысты шежірелерменен салыстырады. Сол арқылы Едігенің ата-тегі туралы дастандағы мифтік оқиғалардың шындық пен белгілі бір дәрежеде байланысы бар екендігін көрсетеді. Мысалы Ибрагим Хальфиннің 1822 жылы басылып шыққан хрестоматиясының төртінші бөлімінде әңгіме етілген шежіреде Едігенің бабалары Баба Тұқлас, Құттықиялардың есімдері кездесетінін атайды. Тарихшы Ибн Арабша пікірлерін таяныш етіп, жыр қаһарманы Едігені текті жерден шыққандығын, сол тұстағы Алтын Орда ханы Темір Құтлықпен белгілі дәрежеде туысқандық қатынаста екендігін дәлелдейді. Сөйтіп, «Едіге» жырының табиғатын тереңірек ашуға мүмкіндік жасайды. Осы алғы сөзде эпостың қашан, кімнен, қалай жазып алынғаны жөнінде мәлімет береді. Орысшаға қалай аударылғаны туралы да айтып өтеді. П.М. Мелиоранский өз сөзінде: «Шоқанның орыс тіліне аударған мәтінінде біз жариялап отырған «Едіге биден» өзгеше болып, оған ұқсамай кететін жерлері бар. Соған қарағанда Шоқан орыс тіліне аударғанда «Едіге биден» басқа тағы бір мәтінді, бұдан гөрі толығырақ жазбасын пайдаланған сияқты. Ол Шыңғыс сұлтанның екінші рет жазып алған нұсқасынан аударып қосуы да мүмкін», – дейді [10].

1904 жылы шыққан жинаққа Едіге туралы тағы да бір қысқаша аңыз енген. Мұнда Едіге мен Нұраддиннің өлімі туралы айтылады. Нұраддин Тоқтамысты өлтірген. Арада бір жыл өткен соң, көл жағалап, құс атып жүргенде Қадірбердіге кездеседі. Қадірберді Нұраддинді қонаққа шақырып, үлкен құрмет көрсетеді. Қонақ болып отырғанда құс жастық ішіндегі пышаққа түседі. Ауыр жарақаттанып, содан қайтыс болады. Нұраддинді өлтіргеннен кейін Қадірберді жендеттерін жіберіп, Едігені де өлтіреді.

Кейін жырды Шоқан орыс тіліне аударған дедік. Ол жөнінде Г.Н. Потанин «... орысша аударма көлемі 13 бет, бірақ оның 10-11 беттері жоғалған» [11, 298-б.], – дейді.

Сонымен, 1841 жылы Шоқан жүйелеген нұсқа жырдың қағазға ерте таңбаланған үлгілерінің біріне жатады. «Бірақ Шоқан нұсқасының көнелігі оның бұрынырақ таңбаланғанымен ғана емес, мазмұнының толықтығымен де анықталады. Жыр сюжеті Едігенің әулие атасынан басталады, батырдың құсдан өлуімен аяқталады. Едіге атына байланысты жырларда сөз болатын оқиғаларды тізбектесек, Шоқан нұсқасында бұлар түгелге жуық кездеседі. Сонда көлемі жағынан да сөз болып отырған нұсқа алғашқы қатарда болып шығады» [8, 67-б.], – дейді Едіге Мағауин. Бұл пікірдің ақиқаттығын академик В.Н. Жирмунскийдің мына сөзінен де көреміз: «Оригинал рукописи Валиханова, опубликованный П.М. Мелиоранским, и русский перевод Валиханова, впервые напечатанный в его сочинениях, до сих пор остаются наиболее надежным

Література:

1. Staples M.J. The Pearly Queen. / M.J. Staples. – London: Transworld Publishers Ltd, 1992. – 384p.
2. Tibbals J. The Ultimate Cockney Geezer's Guide to Rhyming Slang / J. Tibbals. – London: Ebury Press, 2008. – 276 p.

Sydorenko I.

*National Technical University of Ukraine
«Kyiv Politechnic Institute», Ukraine*

THE NOTION OF THE AUTHOR'S IDIOSTYLE AS AN OBJECT OF LINGUO-STYLISTIC ANALYSIS

The issue of language of the personality and its unique stylistic features always has been one of the fundamental in the linguistic analysis. Consequently, the notion of the author's individual style became the object of investigation of many great scientists such as N. Bolotnova, V. Vinogradov, G. Vinokur, N. Golovchenko, V. Kucharenko, B. Larin, I. Tarasova. Almost all researches agree with V. Vinogradov who determined individual style as complicated but structurally connected and internally bonded system of specific stylistic means inherent in textual activity of the certain author.

Grammatical approach to the study of the language of the literary writing that predominated at the beginning of the XX century didn't reveal the whole essence of such complex phenomenon as stylistics of literary speech. The general strategy of modern linguistics of the text is the analysis of it as the communicative system determined by such inalienable component as the author's personality in the totality of his psychological, sociocultural and cognitive peculiarities. While it is true to say that in modern scientific environment common approaches to the interpretation of the categories «idio- style» and «individual speech of the writer» in the context of linguo-stylistic analysis of the literary text don't exist.

According to the previous analysis of linguistic approaches to the scientific research of idio- style we can separate six main approaches which, to our way of thinking, give the fullest understanding and characteristics of individual style as a part of stylistic system of the literary text. They are: systematically structural, esthetically marked, imagery compositional, communicative, addressee directed, functionally dominant.

Systematically structural is characterized by structural study of the style of the literary text where the central place belongs to the author's image (M. Brandes, V. Vinogradov, V. Grigoryev, V. Kucharenko, L. Novikov and others). One of the basic tasks of clarifying the inner unity of stylistic means of literary text, by V. Vinogradov, is the problem of author's image speech structure. Scientist indicates that the inner connection of all

Безробітний Уїлл Флетчер намагається не лаятися у присутності маленької Лулу, але іноді у його мовленні прослизують лайливі слова:

«That's it, lady, chuck your Christianity about», he said [1, с.160] («Ось так, леді, киньте до біса своє християнство», – сказав він).

У мові неосвічених мешканців Іст-Енду часто можна почути багато лайливих слів:

«Well, ruddy 'ard luck», he said [1, с.85] («Сказано не поталанило», сказав він).

Айві, слуга у родині Гіббсів, теж вживає cockney, коли він роздратований:

«It ain't 'is chair, it's just where 'e puts 'is bottom when 'e pops in», said Ivy [1, с.226] («Це не його стілець, це місце, куди він кидає свій зад, коли причвалається сюди»).

Навіть люди з поважних родин іноді вживають слова з діалекту cockney. Софі Гіббс, дочці власника великого маєтку у лісі, дуже сподобався Джиммі, який буквально витягнув її з під конячих копит. Вона теж часто вживає слова з cockney:

«Golly, you were quick», she said [1, с.116] («Ну й швидкий ти, чорт забирай!» – сказала вона).

Уваги заслуговують, насамперед, жартівливі звертання: mate, guv'nor (governor), chum, cock, duck, love у значенні «приятель».

У мовленні різних персонажів ми зустріли такі слова з лексики cockney:

іменники: tanner (монета у шість пенсів), old cock (другако), bob (шиллінг), feller, bloke, cuss (хлопець), posebag (кошик із сніданком), chump, mug (дурень), quid (фунт стерлінгів), daily (робітниця, яка щоденно приходиться на роботу), bounder (нахаба), snap (легкий сніданок), rotter (підла людина), half (півфунта), palaver (морочка), brolly (парасолька), nag (кінь), blighter (шкідник), gel (дівчина), heathen (неук), chump, topknot (голова), sell (омана), chippie (тесля), north and south (пот), licking (прочуханка), saggy-on (метушня), fright (страховисько), geezer (дивак), old man (чоловік);

дієслова: to blow (втратити шанс), to holler, to bawl (волати), to wallop (лупцювати), to buzz off, to scarper (услизнути), to rile (сердитися), to muck in (розділяти щось з кимось), to diddle (розігрувати), to lay (битися об заклад), to pop round (забігти до когось);

прикметники: spiffin (чудовий), soppy (сентиментальний), cheeky, brash нахабний), daft (тупий, про людину), ruddy (клятий), shirty (роздратований), potty, off one's rocker, dotty (божевільний), measly (негідний), wonky (ненадійний), fishy (сумнівний).

Таким чином, у лексичному плані можна відмітити той факт, що члени родини Ендрюс із вказаного роману не вживають лайливих виразів. У їхньому мовленні можна почути загальноновживані фрази із словнику cockney. Навіть люди з поважних родин іноді вживають слова з діалекту cockney. У мовленні неосвічених мешканців, волоцюг та пияк з Іст-Енду, навпаки, можна почути багато вульгарних та лайливих виразів.

Перспективою подальшого дослідження може бути аналіз фонетичних та синтаксичних особливостей діалекту cockney у персонажному мовленні вказаного роману.

источником для изучения сказания как по филологической тщательности текста, так и по близости содержания варианта к предполагаемому архетипу» [1,351-6.].

П.М. Мелиоранскийде «Рукопись не носит никакого киргизского заглавия», «орфография нашей рукописи оставляет желать очень многого» деген сиякты кейбір жаңсақ пікірлер бар. Бірақ мұндай жаңсақтық атақты ғалымның «Едіге» жырына деген ыстық ықыласына, эпосты жарияға алып шығуға сіңірген өлшеусіз еңбегіне ешқандай ақау түсіре алмайды. П.М. Мелиоранскийді жинаушы, бастырып шығарушы ғана деп қарамай, эпос хақында алғаш ғылыми пікірлер білдірушілердің бірі деп бағалағанымыз жөн. Профессор бұдан бұрын да «Едіге» жырына ерекше назар аударып, Петербург университетіндегі студенттерге эпосты жинау жөнінде тапсырма берген-ді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Жирмунский В.М. Тюркский героический эпос. – Л., Наука, 1974.- 728 б.
2. Валиханов Ч.Ч. Сочинения.//Записки Русского Географического Общества. – Т 29. – СПб. 1904.
- 3.Валиханов Ч.Ч. Собр. соч. в 5–ти томах. Том 5. – Алматы: Главная редакция казахской советской энциклопедии. 1985. – 528 с.
4. Садырбаев С. Фольклор және Жамбыл. – Алматы: Ана тілі, 1996.– 204б.
- 5.Байтұрсынов А. Тіл тағлымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 бет.
6. «Қазақ фольклористикасының тарихы». Монография. – Алматы: Ғылым, 1988. – 432 бет.
- 7.Мелиоранский П.М. Сказание о Едиге и Тохтамыше по рукописи принадлежащей Ч.Ч. Валиханову. // Валиханов Ч.Ч. Собр. соч. в 5–ти томах. Том 5.– Алматы: Главная редакция казахской советской энциклопедии, 1985. – 528 с.
8. Едіге батыр. Жинақ. – Алматы: Ы. Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының республикалық баспа кабинеті, 1999. – 363 бет.
- 9.Мағауин Е. Едіге. – Алматы: Айқап, 1993. – 76 бет.
10. Мелиоранский П.М. Предисловие к тексту «Сказание об Едиге и Тохтамыше» // Валиханов Ч.Ч. Сочинение. – СПб, 1904. Приложение.
- 11.Потанин Г.Н. Отрывки из киргизского сказания о Идыге // Валиханов Ч.Ч. Собр. соч. в 5–ти томах. Том 5. – Алматы: Главная редакция казахской советской энциклопедии. 1985. – 528 с.

Жұбаназар Асанов,
филология ғылымдарының докторы. Гүлсім.....
Қазақстан. Ақтөбе қаласы.

ОТАРЛЫҚ ЕЗГІ ҚҰРБАНДАРЫ: САРЫ БАТАҚҰЛЫ

Сары турасында әдебиеттанушылар біраз жазды, әйтсе де тәуелсіздік алғаннан кейін ақынға қатысты жаңаша көзқарас тұрғысынан анықтай түсер жерлер баршылық. Осы мақсатпен ақынның туған еліне 2003 жылы үш дүркін барып қайттық. Көргені көп, көңілге түйгені көл, ақылы кеніш, білігі артық, тартынбай сөйлейтін ер, академик Ахмет Жұбановтың қиыннан қиыстырғыштығы арқасында Сары Батақұлының шығармалары қылышынан қан тамған совет империясы тұсындағы жүйе кезінде-ақ елге танылып, «Поэзия народов СССР» («Библиотека всемирной литературы») деген алтынмен апталып, күміспен күптелген жинаққа еніп кеткен болатын.

А. Жұбанов «Қазақ композиторларының өмірі мен творчествосы» (кейін «Замана бұлбұлдары» – А.,1975ж.) монографиясындағы «Сары» атты еңбегінде ақынның шығармашылық өмір жолына жан-жақты тоқталады. 1988 жылы «Ғылым» баспасынан шыққан «ХІХ ғасырдағы қазақ ақындары» деген беделді басылымда ол туралы «Публицистика, кейде көркем очеркке жақын бұл еңбекте Сары өмірінің кейбір сәттері автор қиялының шарықтауына байланысты біраз әсерленкіреп берілгенімен, жалпы творчествосы мен өмірі байыпты талданған. Сондай-ақ мұнда оның шығармалары түгелге жуық қамтылған. Ақын мұрасы кейінгі өзге жинақтарға А.Жұбановтың осы кітабының негізінде енді» делінген[1,155-бет]. Орынды сөз. Тек «Сондай-ақ мұнда оның шығармалары түгелге жуық қамтылған» деген сөйлем асығыс айтылған. Академик жария еткен 200 жол шамасындағы өлең – заманға қарай іріктеп алынғандары ғана. Туған ағасы «халық жауы» болып өлімге кесілген, өзі де әлденеше қуғын-сүргінге ұшыраған, «Қазақ композиторларының өмірі мен творчествосы» атты есіл еңбегі пышаққа түскен А.Жұбановтың бұлай етпеске, сақтанбасқа лажды жоқ-ты. Сары өлеңдерінің Ақаң білетін негізгі бөлігі ол дүниеге өзімен бірге кеткеніне еш күмән жоқ. Жалғыз Сары емес, Пұсырман, Әкімгерей, Жапаберлі, Жанаберген, Молдабай ақынның шығармалары, олардың өміріне қатысты мол мұра да іште кетсе керек [2]. Заманы кінәлі. Қай тарихты ашып қарасақ та, отарлық езгі, құлдық бұғаудағы кіріптар елдің жағдайы осылай болған. Оның үстіне отар елдер ішінде қазактың көрген қорлығы алабөтен. Есеңгіретіп жібергені соншалық, ұлттық сана қайда, тілін, дінін, атасының атын, тарихын ұмытып қалды.

Сарыға байланысты зерттеу еңбектердің бірі «ХVIII-XIX ғасырлардағы қазақ ақындарының шығармалары»[3] деген кітапта берілді. Аталған еңбектердің құндылығы даусыз, әйтсе де сәл жаңсақтықтар бар екенін ашып айтқан жөн деп есептейміз. А. Жұбанов Сары Батақтың кенже баласы еді дейді.

Перше, що вона зробила, намагалася «дати розуму» своїй кузині Мод Ендрюс, але, коли це не допомогло, Еді перебрасалася жити до Ендрюсів та стала керувати господарством. Вперше за всі роки життя почало налагоджуватися знову. Тітка Еді була люблячою, великодушною, доброю, та понад усе вона була їхньою Перламутровою Королевою.

Дуже цікаво прослідкувати лексичні особливості діалекту sockney у персонажному мовленні персонажів роману. Але слід відмітити, що члени роди Ендрюс не вживають лайливих виразів, бо це дуже порядна родина, хоча й не заможна. У їхньому мовленні можна почути загальноновживані вирази із словнику sockney.

Мова Джека Ендрюса так і майорить виразами sockney. Так, Джек вживає займенник *meself* замість *myself*:

«I'll forget something *meself* in a minute», said Dad darkly [1, c.28]. Він погрожує дружині, щоб вона по-материнському ставилася до дітей, а не як чужа жінка.

Батько дуже розлютився, коли мати винесла з хати усі речі, щоб віддати їх бідним. Він прийшов до секти, щоб усе повернути та стикнувся з Пастором Пітером:

«Oh, you're bloke in charge of the loony bin, are yer?» said Dad. «Well, back off a bit, because I'm comin' down to knock your bleedin' 'ead off» [1, c.250] («А, це ти, друже, керуєш цією божевільнею, чи не так?» – спитав батько. Відійди-но трошки, тому що я зараз підйду та відірву твою дідькову макітру»).

Мод Ендрюс намагається не вживати sockney, але час від часу вона це робить:

«No cheek, my girl», said Mother [1, c.193] («Не нахабствуй, моя дівчинко», – сказала мати»).

Тринадцятирічна дочка Петсі теж часом вживає нестандартну лексику з лексикону sockney. Ось як вона називає подружку своєї молодшої сестри:

«That's it, talk barmy», said Patsy [1, c.103] («Вона ж говорить, як пришелепкувата», сказала Петсі).

Тітка Еді у своєму мовленні часто вживає красномовні вирази:

«She's off 'er rocker», said Aunt Edie forthrightly [1, c.46] («Вона чокнута», – рішуче сказала тітка Еді),

«Well, my time's busy this evenin'», said Aunt Edie, «so hop it» [1, c.318] («А я сьогодні увечері зайнята», – сказала тітка Еді, – так що линияй звідси»).

Джо Гослінг, приятель тітки Еді, вживає напіввульгарні вирази, але робить він це незлобливо:

«Whatcher, Edie, me peach, where yer goin'?» [1, c.58] («Подивіться-но, Еді, красунько, куди ти йдеш?»),

У мовленні волоцюг та пияк з Іст-Енду, навпаки, можна почути багато вульгарних та лайливих виразів sockney. Так, Генрі Муллінз, побачивши Пастора Люка та його жінок, заволав:

«Oh, gawd blimey, look 'oo's 'ere if it ain't black Nick hisself and 'is fancy doxies» [1, c.73] («Щоб мені провалитися, якщо це не старий чорний Нік власною особою та його пришелепкуваті дівки»).

байтақ әлемді алып жатыр. Ол – дүниенің небір тылсым құпияларынан шым-шымдап шындық тартып, адам тіршілігінің сан сала тәжірибесінен сыр түйгендей ғажап бір тағылымды ой- пікір әлемі» [5,259 бет].

Қос ғұламаның да көздейтін мақсаттары бір – ғибратты ой айту, жастарға тағылымды тәрбие беру.

Әдебиеттер:

1. Мұхтар Әуезов. Абай Құнанбаев. Алматы. Санат, 1995.
2. Қабуснама. Өзбек тілінен аударған- Т. Айнабеков.- Алматы: Жазушы, 2005.- 160 бет.
3. М.Мырзахметов. Абай және Шығыс. 1994
4. Абай. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Алматы. Жазушы, 1995.
5. Ысмағұлов Ж. Абай: Даналық дәрістері- Алматы: «Өнер» баспасы, 2007.- 400 бет.

К.філол.н. Насалевич Т.В., Стояновська Т.Л.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького, Україна*

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ У РОМАНІ М.Д.СТЕЙПЛЗ «THE PEARLY QUEEN»

Сучасна англійська письменниця Мері Джейн Стейплз є автором тридцяти романів-бестселерів про життя кокні, багато з яких мають риси улюбленої читачами родини Адамс. Критики називають М. Дж. Стейплз всюдисущою королевою бібліотечних книжкових полиць. Вона популярна серед читачів-жінок середнього віку своїми нескінченними серіями романів про родину-кокні Адамс, яка постраждала під час війни.

У романі «The Pearly Queen» йдеться про родину-кокні Ендрюс з лондонського Іст-Енду та їх родичку, тітку Еді. Вона насправді була Перламутровою Королевою. Так називали переможницю конкурсу традиційного одягу вуличної торгівки, який проводився у лондонському Іст-Енді. Цей одяг був прикрашений великою кількістю перламутрових гудзиків.

Дія роману відбувається після Першої Світової війни. Усі любили тітку Еді, особливо родина Ендрюс. Джек Ендрюс переживав важкі часи. Повернувшись з війни він зрозумів, що його дружина Мод «got religion» («вдарилася у релігію»). Вона захопилася нею настільки, що нарешті пішла з родини, приставши до релігійної секти і залишивши свого чоловіка Джека з трьома дітьми. Джек із дітьми поралися, як могли, але їм було дуже важко, коли з'явилася тітка Еді.

Кейінгі өз атынан зерттеу жазғандар осыны қайталайды. Шындығында ең кішісі Мұхамедияр. Дәлел келтірейік. Қазір Шалқар қаласында тұратын шежіреші, зейнеткер Т.Ахмедиев бұл жөнінде былай дейді: «Менің атаконысым –Ұлықұм, руым – Тілеу. Тілеудің бір баласы Әлдеберді, одан Құлтума, Жалтума. Жалтума – менің арғы атам. Батақтың Сарысы да осы Жалтуманың ұрпағы. Зейнеткер болғаныммен әзір ақыл-есім тұзу. Бес саусағымдай білемін: Жалтумадан Тәңірберген, одан Достан, Достанның жеңгелей алған әйелі Қызайдан Мамай туған, одан Батақ. Батақ екі әйел алып, біріншісінен Жәңке, Жолбарыс, Тілеулі, екіншісінен Сары мен Мұхамедияр туған. Мұхамедмияр әйел үстіне менің әкем Ахмедидің туған апасы Әуенді алған. Совет үкіметі ұнатпағанымен, екі әйел алу – ол кезде қалыпты жағдай. Әкем жастай жетім қалып, жездем Мұхамедиярдың қолында өскен. Мұхамедияр Батақтың екінші баласы емес, ең кенжесі. Суырып салма ақын екен, әкем марқұм көп өлеңін жатқа білетін. Бәрін көңілге тоқымағанмен бірсыпырасы біздің де жадта қалды, әсіресе Рысқұл Бекбасұлымен айтысы. Мұхамедияр 1928 жылы конфискацияға ілініп, үй ішімен айдалып кеткен. Әуеннен Сағидан деген ұл сүйген. Сол Сағидан айдаудан қашып келгенде Байкеш атам қой сойып, аңқаулықтан айналасын шақырыпты. Қонақтардың біреуі көрсетіп, Сағидан қайта ұсталып, хабарсыз кеткен».

Ахаң Сарыны Тілеудің Алтоны десе, кейінгілер бірте-бірте оны «Алтынға» айналдырып жіберген, сірә, әйелдің аты Алтоннан гөрі Алтын болуға лайық десе керек. Осы уақытқа дейін ақынның ата-тегі туралы ортақ пікір жоқ. Ғылыми еңбектерде Тілеудің Алтоны десе, тәуелсіздік алған соң Сары туралы деректер жинап, оны газет бетіне жариялаған Ж. Жансүгіров, Ж. Төлегенов, З.Байдосов Қызайға жатқызады. Шежіреші Т.Ахмедиев былай дейді: «Сары Алтоннан шықпайды, жоғарыда біз айтқандай, Мамайдың немересі, яғни, Қызайдан шыққан, Достанның бәйбішесі Алтоннан Құлекен туған, одан Қарағұл, содан Шолан (болыс) туған. Яғни, Алтоннан шыққан – Шолан. Ахмет Жұбанов Шоланды Қызайдан таратқан. Құдайға шүкір, Алтон – Қызайдың Шалқар ауданында ұрпақтары көп, сұраңыз, жеті атасын жақсы біледі.

Жаладан іс істедің Шолан болыс,

Ісімнің жай-жағдайын шешпей тегіс.

Атам бір, анам басқа сеніменен,

Қашаннан Алтон, Қызай жолың теріс, – дегені «атамыз–Достан, біріміз – Қызай, екіншіміз –Алтон дегенді» нұсқағаны, бұл шумақта «Шолан Қызайдан тараған» деген сөз жоқ.

Ахаң марқұм «Замана бұлбұлдары» (1975) деген кітабында «Қызайдан шыққан Мырзағұл» [1.229] деп жаңсақтасқан. Олай емес, Мырзағұлды әкесі Шыманнан бастап 15 атасына дейін таратып бере аламын. Жалтумадан Тәңірберген, Қазыбай бірге туған. Мырзағұл он арыс Қазыбайдың Сәдібегіне жатады. Сәдібектен Жаулыбай, одан Шыман,» – деп сөзін аяқтаған Тіркес Сарының кейбір біз естіген-естімеген өлеңдерін төгіп-төгіп жібереді.

Баласы мен Батақтың, атым – Сары,

Құрысын мендей болса жұрттың бәрі.
Он екі ай абақтыда жатқанымда,
Қара шай бір қайнатым болды дәрі.
Баласы мен Батақтың Сары батыр,
Шайнайды қара нанды қатыр-қатыр.
Сапырулы сары қымыз ішпейтұғын,
Қара су бір стакан балдай татыр.

Біз жолыққанда жасы 92-дегі Шалқар қаласының тұрғыны Жүгініс Төлегенов Достанның Қызай аталығынан екен, осы кісі Сарының інісі Мұхамедияр туралы: «Оны бала кезімде көрдім, қарасұр, орта бойлы, жігерлі адам еді. Кішкене шақшаға насыбай салып, екі танауына кезек апарып иіскеп отыратын. Бай деп кәмпескілеп, жер аударды. Кейінірек бір хаты елге келген. Өлеңмен жазылған ұзақ хаттың төмендегі жолдары ғана есте қалыпты.

Сағыныш хат жазайын халкым сізге,
Қазаннан Орынборға қайттық біз де.
Асаудай жаңа ұсталған талпынамыз,
Күн қайда бұрынғыдай енді бізге.
Жайықтың жағасында босып жүрміз,
Қол ұстасып, мінгесіп «көк дөненге».
Көрмеген бұрын тосу балаларым,
Қор болды-ау осы күні күн көруге.

Атқұмар адам-ды. Жылқы десе жанын беретін. Өңшең жүйрік ұстайды. Батақтың кенжесі еді. Ал Достанның бәйбішесі Алтоннан үш бала туады, соның бірі – Құлекен. Құлекеннен Қарағұл, Көздібай, Құнан. Қарағұлдан Шолан туған», – дейді.

Бұдан соң Жүгініс ақсақал Сарының бұрын – сонды біз естімеген 40 жол өлеңін жатқа айтып берді. Сонымен, Сары – Қызайдан, Шолан – Алтоннан. Батақтың ең кіші баласы – Мұхамедияр. Мырзағұл Қазыбай аталығынан. Ақиқаты осы.

Ендігі біреу сөз ақын өлеңнің текстологиясы жайлы. Бұрынғы басылымдардың бәрінде:

Баласы мен Батақтың тұтқындағы,
Көмекей көрінбейді жұтқындағы.
Би-болыс арыз салып жата берші,
Мен де бір қызыл түлкі бытқылдағы, –
деп берілген жолды Төлегенов:
Баласы мен Батақтың тұтқындағы,
Жел сөзді шығарайын жұтқындағы.
Соңыма орыс-қазақ бірдей түсті,
Біз-дағы қызыл түлкі бытқылдағы, –
дейді. Біз білмейтін тағы бір шумаққа ойысып:
Баласы мен Батақтың, ер Сарыбай,
Жел сөзді боратайын жауған қардай.
Қолында ит орыстың кім бір жатсын,

Абай өзінің қарасөздерін тікелей халыққа арнаса, ал Қайқаус өзінің «Қабуснамасын» ұлы Гиланшахқа, ол арқылы бүкіл адамзат баласына арнап жазады. Ол – «Алла тағаланы тану туралы», «Пайғамбарлардың қасиеті туралы», «Ата-ананы құрметтеу туралыдан» бастап, өнер, қарттық, жігіттік, нәпсіні тыю, қонақ күту, дүние-мал жию, саятшылық, соғыс өнері, дем алу, дос таңдау, бала тәрбиесі, жаза беру, кешірім жасау, дәрігерлік емдеу, жұлдыздар ғылымы, падишаға қызмет ету, жомарттық туралы т.б. қарапайым тіршілік тынысынан бастап, ел билеу биігіне дейінгі аралықтағы өмір- тәжірибесін, тәлім-тәрбиесін ұрпағына өсиет еткен атаның ұлына арнаған ғибрат сөздер жинағы болып табылады.

Абай қарасөздерінен «Қабуснаманың» тағы бір ерекшелігі бірнеше тараулары жоғарыда айтып кеткендей, падишалық және падишаға қызмет етуге арналған, ол тараулары мыналар: «Падишаға қызмет істеу туралы», «Падишаға жәрдемші болу туралы», «Падишалықтың шарттары мен әдеті туралы» т.б. Сонымен қатар Қабуснамада этикалық, эстетикалық мәселелер көп қамтылған. Олар: «Шарап ішудің шарттары туралы» «Қонақ күту, қонаққа бару туралы», «Әзіл- күлкі, шахмат, дойбы ойнау тәртібі туралы», «Моншаға бару туралы», «Ұйқы және демалу туралы», «Саятшылық- аң аулау туралы», «Ат үстінде доп ойнау туралы» т.б.

Екі шығарманың тағы бір ұқсас тұсы- Қабуснаманың сегізінші тарауы мен Абайдың отыз жетінші қарасөзі. Бұл шығармалар түгел афоризмдерден тұрады. Абайда 23 нақыл сөз берілсе, Қабуснамада 38 афоризм қамтылған, бірақ Қабуснамадаға берілген афоризмдер Қайқаустың өзінікі емес Анушированың үгіт-насихаттары. Абайдың нақыл сөздері қазіргі таңда мақал-мәтелге айналып кеткен.

Абай қарасөздері мен «Қабуснаманың» өзара үндестігін олардың адамгершілік мәселесін кеңінен қамтуынан, сонымен қатар алланың ақ жолын насихаттауынан көреміз. Қайқаус: «Алла тағалам дүниені жаратумен бірге, ризық-несібені қоса жаратты. Алла тағала адамзатты жаратты, оған қажетті заттық игіліктердің алуан түрін пайда қылды...» (14). Абай: «...Хайуанға берген денеге кара, адамға берген денеге кара. Адам екі аяғын тік басып тұрып, дүниені тегіс көрмекке, тегіс тексермекке лайықты. ...Ол дәлел болса, адам баласын артық көріп, қамын әуелден алланың өзі ойлап жасағанына да дәлел емес пе? Енді адам баласының құлшылық қылмаққа қарыздар екені мағлұм болмай ма?»

«Қабуснамада»: Жақсылықты білмейтін кісіге жақсылық істеу сортаң жерге сепкен ұрық сияқты зая кетеді (6 тарау). «Қарасөзде»: Кісіге біліміне қарай болыстық қыл; татымсызға қылған болыстық өзі адамды бұзады (37-Қарасөз).

Қайқаус: Жаман істерден, өтіріктен, қанағатсыздықтан ұял: тура сөз, ізгі тілек, жақсы бастамадан ұялма ... қай жерде ұялып, қай жерде ұялмауды білгенін жөн (6-тарау). Абай: ...Шын ұят шарифатқа теріс, я абиұрлы бойға теріс бір іс себепті болады. Мұндай ұят екі түрлі болады... (36- Қарасөз).

Зерттеуші ғалым Жұмағали Ысмағұлов Абай қарасөздері туралы былай дейді: «Абайдың әдеби- шығармашылық мұрасында өлеңдері өрнекті ой тізбегінен өркеш- өркеш болып жарыса бой көтерген күз қия, шыңдардың тұтасқан бір жүйесін құраса, қарасөздері асқаралы алып жартастай өз алдына бір

сөздердің бағасы – Абай заманындағы жағдайды, тарихтық шындықты өз қалпында бұлжытпай толық танытып береді. Рас, біздің заманымыз үшін Абай сынап, суреттеп отырған ортаның барлық болмысы, барлық дерті және Абайдың сол ортада отырып, күнделік өмірмен байланысты атап отырған мақсаттары, кейбір ұсыныс ойлары- бәрі де ескірген.

Екінші – Абайдың адамгершілік жөніндегі моральдық өсиеттерін алсақ, олардың ішінде біздің заманға да бағасы зор шындықтары, тәрбиелік ойлары аз емес. Бұл жағы айрықша таратып, талдауды қажет етпейтін түсінікті жайлар»[1,219-220б.] деп ұлы жазушы Мұхтар Әуезов өзінің «Монографиялық зерттеу» еңбегінде Абайдың қара сөздерінің алар бағасын айта келіп, қара сөздерінің барлығына дерлік жан- жақты талдау жасаған. Сонымен қатар, Абай мұрасының рухани нәр алған қазыналы көздері жөнінде алғаш рет ғылыми тұрғыда жүйелі пікір қозғап, өз танымын батыл түрде ұсынып дәлелдеген де осы жазушы Мұхтар Әуезов болатын.

Абай оқыған әрі көп мәселеде оның қара сөздерімен қарым-қатысы бар көне деректердің бірі – Шығыс әлеміне ертеден әйгілі Унсурал Моалий Қайқаус бинни Искандар бинни Қабуc бинни Сушмагирдің «Қабуc- намеcі» (кейде оны «Насихат- наме» деп те атайды) деп танымыз.

«Қабуcнама»- 1082- 1083 жылдар ішінде жазылған аса бағалы педагогикалық мәні бар туынды. «Қабуcнаманың авторы- Қайқаус Каспий теңізінің оңтүстік жағалауында мекендейтін Гилан ру-тайпасының ұсақ феодал отбасында (1021- 1022 жылдарда) дүниеге келеді [3,3б.].

Қайқаус 63 жасында «Қабуcнаманы» өзінің ұлы Гиланшахқа арнап жазады. Үгіт- насихат жазушы Искандар ұлы Қабуc, Қабуc ұлы Бушмагир, Бушмагир ұлы Амир Қайқаус өзінің перзенті Гиланшахқа: «Ей, перзентім, мен қартайдым, тәнімді күн сайын қуатсыздық жайлап келеді, өлім уақыты да жақындап қалды. Тірлікте мәңгі өлмейтіндердің бірі- кітап, оны құртып жіберетіндей құдіретті күш жоқ. Мен өзімнің төрімнен көрім жақын екенін сезіп, өлім жарлығы қолыма тимей тұрған шақта білген ақыл- кеңесімді кітапқа жазғым келді. Әрбір қиын істі жеңіп, соңғы ұрпақтарға үлгі болатындай жақсы атақ қалдыру үшін әрекет жасау жөнінде бірнеше әңгіме баяндаймын, сен ғибрат алғайсың, ал мен аталық парызымды өтейін»[3]-, деп бастайды өзінің өсиетнамасын.

Ал Абай қарасөз жазудағы мақсатын өзінің бірінші сөзінде былай деп береді: «... Ақыры ойладым: осы ойыма келген нәрселерді қағазға жаза берейін, ақ қағаз бен қара сияны ермек қылайын, кімде – кім ішінен керекті сөз тапса, жазып алсын, я оқысын, керегі жоқ десе, өз сөзім өзімдікі дедім де, ақыры осыған байладым, енді мұнан басқа ешбір жұмысым жоқ» [4].

Абайдың қарасөздері мен «Қабуcнаманың» құрылысы жағынан ұқсастықтарын байқауға болады, яғни шығармалар саны бірдей. Негізгі айырмашылық «Қабуcнамада» тараулардың тақырыптары берілсе, ал Абайдың қарасөздерінде нақты берілмеген.

Түрмесін дал-дүл қылып елге бармай, – деп бір кетті.

Ақынның мұндай шумақтарының кеңес тұсындағы жинақтарға енбеуі – заңды құбылыс. Қазақты айтқанмен, орысты айтуға болмайды. Тәуелсіздік алғанымызға нешеме жыл. Әлі назардан хақас жатыр. Асықпасақ тағыда айтылмай қалуы мүмкін.

Бұрынғы жинақтарда:

Тарлан ат бас аяғың ұрынбай-ақ,

Салбырар төбе шашың тұлымдай-ақ, –

деп келетін жолдарды Жүгініс ақсақал:

Тарлан боз, бас аяғың ұрынбай-ақ,

Кекілің желбірейді тұлымдай-ақ, – деп толғайды.

Бала кезінде жаттаған сөзі. Логикаға келеді, себебі қазақта «төбе шаш» тек адамға байланысты айтылады, айуанға емес.

Сары шығармаларының бірсыпырасы Қыз Қосанға арналған. Қосан жайында осы уақытқа дейін айтылмай келе жатқан бір жайт – қыздың ата-тегі, шыққан ортасы. Қосан – Қабақ руынан.

Сарының:

Басы еді Ұлықұмның Қарашолақ,

Аяғы көрінеді Қаратамақ.

Суаттан мың жылқы ішкен айдын-көлдей,

Ортада отырушы еді Тілеу-Қабақ – дейтіні бар.

Осындағы Қабақ. Қабақтың бір баласы Қангелді. Қангелдіден Пұсырман, Пұсырманнан Қарабас, одан Жапақ, одан Бәсен, одан Көтібар, Көтібардан Есет батыр. Көтібардың да, Арыстанның да, Есеттің де аттары атақты «Айман-Шолпан» жырына енген, қазақша мектеп көргендерге тегіс мағлұм. Қарабастың бір баласы – Тінәлі. Одан Арыстан. Арыстаннан Қыз Қосаннан әкесі Сейдақ туған. Сейдақ ата дәулеті кетпеген, бай болған адам. Екі ұл, төрт қыз сүйген. Қыздарының аты – Алтын, Алқа, Қосан, Досан. Яғни, Қосан текті жердің қызы. Ақынның:

Беріпті Қосан бізге мақпал қолғап,

Ауызын таспа зермен қойған торлап.

Қыз Қосан мен келгенше үйден шықпа,

Төртқара алып кетпейд сені зорлап, – дейтіні бар.

Қыздың атастырылған жері Төртқара Демесіннің баласы. Шалқар ауданындағы Көкжиде елді мекені Қарабастың қонысы болған. Сейдақ бай осы атақонысында қыстайды. Сары Қарабас ауылын Қосанға байланысты көп төңіректейді. Қарабастың ер көңілді жігіттерімен араласады. Бір сөзінде:

Мен өзім елден шығып Табын астым,

Табында бір жыл жүріп араластым.

Әркім де өз адамын мақтағанмен,

Жігіті артық болад Қарабастың, – дейтіні бар.

Қалың малы төлеулі, баталасып қойған келінін Демесін болыс оңайлықпен берсін бе, тентегінді тый деп Сарының тумаларына айбат шегеді. Шолан болысқа

сызды хабар салады. Мырзағұлды араластырады. Ақынның өз ағайындары да қатты қарсылық көрсетіп, қатқыл қабақ танытады. Сары мен Қосанның қимыл-қозғалысына қатаң бақылау қояды. Күйінген ақынның:

Артықбай не қылайын бөтенінді,
Балшыққа айдап сабадым Өтенінді.
Соңынан кара айғырмен қуып жетіп,
Бәти-ау бір түсірдім көтенінді, –
дейтін тарихи сөздері сол кезде туған.
Ішінде Жалтуманың батыры мен,
Жауласқан жаман екен жақынымен, – дейтіні де содан.

Өркеуделі ақын:

Қыз Қосан – шеберлердің құрған кезі,
Жауапты неше түрлі білед өзі.
Өзіме Қосан серік болып тұрса,

Қылатын сырттан билік кімдер өзі?! – деп қанша өрепегенмен аяғы трагедиямен аяқталады. Ағайынның алауыздығын пайдаланған отарлаушылар Сарыны түрмеге жабады, Сібірге айдайды.

Сәлем айт біздің елдің болысына,
Аямай ұстап берді орысына.
Далада біздің ауыл қалды дейді,

Көшіріп ала көрсін қонысына, – дейді айдалған ақын. «Бәрі де көрген түстей өтті кетті» дейді, енді оралмасын жан-ділімен айқын сезініп. Сібірге жеткізбейді, өктем отарлаушылар қазақ жерінде-ақ сотсыз өлім жазасына кеседі. Қапыда кеткен қайран ер:

Күз болса, құс қайтады жайлауына,
Дұшпанның біздер түстік байлауына.
Артымның іздейтұғын кісі жоқ боп,
Сібірдің кеттім қапы айдауына, – деп аң ұрған еді.

Ахмет Жұбанов «Сары» атты зерттеу еңбекпен шектелмей, ақынға арнап пьеса жазды. Есебін тауып, әндерін «Амангелді» кинофильміне енгізді. Өлеңдерін жер жүзіне таныту үшін күресті. Артық туған Ахмет аға Жұбанов дүниеден озған соң «Артынан іздейтұғын кісі жоқ боп» Сарының 140, 145, 150 жылдық мерейтойлары атаусыз қалды.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Жұбанов А. Замана бұлбұлдары — Алматы: Жазушы, 1975ж.
2. Жұбанов А. Соловьи столетия. — Алматы: «Жазушы», 1967 г.
3. XVIII-XIX ғасырлардағы қазақ ақындарының шығармалары. — Алматы:

Ғылым, 1962 ж.

Використання слова *little* тут досить складне; звернемося спочатку до того, що взагалі спостерігається у мові. У прямому значенні *little* означає розмір і синонімічно нейтральному *small*. У розмовному стилі мови це предметно-логічне значення сильно придушене емоційним, так що *little* висловлює симпатію, ніжність, співчуття, жаль і еквівалентно зменшувально-пестливим суфіксам української мови. Саме це значення і складає основу стилістичної конотації першої групи прикладів.

Показово, що для розмовної мови, особливо для мовлення, вживаною в розмовах з дітьми, характерна сполучуваність *little* в цьому значенні з прикметниками *dear* і *nice*: *a dear little cottage*, *a dear little boy*, і т.д.

Часте вживання *little* звучить афектацією, подібно до зловживання в розмовній мові зменшувальними суфіксами, створює враження нещирого сюсюкання. Сама стереотипність цих поєднань, ужитих в невластивій мові, показує їх удавання і брехливість, нещирість; поет передражняє тих, хто буде спокушати юнака мріями про міщанське благополуччя, і висміює їх.

Проведене нами дослідження дає змогу зробити висновки про те, що наскрізною лінією через вірш «Don'ts» К. Розетті проходить його особлива емоційність, що особливо яскраво виражена на лексичному рівні. Досить поширеним явищем у поетичному мовленні К.Розетті є використання багатозначних слів, зокрема, у різних видах повторів, що за своєю стилістичною функцією наближуються до мовної гри, а також надають віршові сатиричний характер.

Література:

1. Арнольд И. В. Стилистика английского языка/ И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.
2. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций// Язык и эмоции. – Волгоград: Перемена. – 1995. – 250 с.
3. Low E.C. Big Book of Seasons / E.C. Low. – Penguin Books Ltd., 2004. – 164 p.

Сейсембай Гүлмира Амангелдіқызы, аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты, Қазақстан

Медетова Назерке Капиевқызы

Қазақ және орыс филологиясы факультеті, «Қазақ тілі мен әдебиеті»
мамандығының 3 курс студенті, Қазақстан

АБАЙ ҚАРАСӨЗДЕРІ МЕН «ҚАБУСНАМАНЫҢ» ҮНДЕСТІГІ

«Абайдың кара сөздері – оның ақындық мұраларына қосылған бағалы қазына дейміз. Абайдың өз тұсында болған тарихи шындықпен, қоғамдық құрылыспен, күнделік сан алуан надандық, қанаушылық, озбыр зұлымдық атаулының барлығымен байланысты туған шығармаларды көрдік. Қара

том значення, або стилістичну конотацію, воно типово для певних функціональних стилів і сфер мови, з якими воно асоціюється навіть будучи вжито в нетипових для нього контекстах.

У руслі сучасних наукових досліджень проблема вивчення емоційної мовленнєвої поведінки людини привертає сьогодні увагу науковців, серед яких Ю. Апрусян, Н. Арутюнова, Л. Бабенко, В. Телія, В. Шаховський та ін.

У своїх віршах Крістіна Розетті використовує яскраві фарби, ретельно виписані деталі, підкреслену декоративність, з одного боку, і особливе духовне наповнення, з іншого, які відрізняють всі витвори прерафаелітів, як у літературі, так і у живописі. Саме тому у цьому аспекті особливу увагу привертають засоби вираження емотивності її вірші «Don'ts»

Використання багатозначності слова в поєднанні з повтором може за своєю стилістичною функцією наближатися до мовної гри, як це і відбувається у вірші *Don'ts* щодо прикметника *little*, яке тут використовується в різних варіантах, з різними конотаціями.

Тема протесту проти міщанської моралі, міщанських ідеалів і міщанського лицемірства розкривається у своєрідному слововживанні, пародіює слововживання дорослих у розмовах з дітьми. Автор передбачає фальшиві настанови, які молода людина почує від сюсюкаючих (*mealy-mouthed* посилено повтором) старших, що вимагають, щоб хлопчик щосили намагався бути хорошим (*be a good little, good little boy being as good as you can*), і наполегливо рекомендує цих рад не слухати, не бути тим покірним хлопчиком, яким його хочуть бачити ханжі, а боротися і бути чоловіком. Контраст між значущістю теми та пародійною інфантильністю лексики створює гострий сатиричний ефект.

Повтори, поряд з пародійним використанням фамільярно-розмовного стилю і особливо *baby-talk*, є тим ключовим стилістичним прийомом, з якого зручно починати аналіз. Вони різноманітні за характером. Поряд із простим повторенням двох або більше абсолютно тотожних елементів: *mealy-mouthed, mealy-mouthed, greedy-mouthed, greedy-mouthed*, вводиться повторення з якою-небудь варіацією. Таким виявляється, наприклад, *greedy-mouthed* стосовно *mealy-mouthed*. Подібність між ними потребує їх зіставлення, а відмінність доповнює характеристику «*xumprix*» «*старих нероб*» (*the sly, every old lout*).

Також цікавими є семантичні варіації в повторі, тобто використання різних лексико-семантичних варіантів, що входять в семантичну структуру одного і того ж слова, що підкреслюються, завдяки його паралельному вживанню в одному контексті, відмінності в конотаціях.

Слово *little* вжито в даному вірші в двох різних лексико-семантичних варіантах з прямо протилежними конотаціями. У фразях «*good little, good little boy*», «*dear little girl*», «*dear little home*» *little* має одне значення; у фразях «*little fight*», «*let in a little air*», «*a little fresh air*», «*a little hole in the holy prison*», «*your own little bit*», «*your own little try*» – інше.

Терешкова О.Н.

УО Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, г.Горки,
Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ПЕДАГОГОВ – ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Анализ практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах свидетельствует о том, что в центре внимания оказывается формирование умений и навыков, необходимых для осуществления профессионального общения, в основном, в опосредованном виде. Особенное внимание при этом уделяется чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов. Недостаточно внимания уделяется профессиональному общению на иностранном языке в диалогической и монологической форме. Матиева М., формулируя задачу изучения иностранного языка на современном этапе, подчеркивает, что тенденция обучения иностранным языкам предполагает коммуникативную направленность на развитие навыков и приобретение умений пользования языком, а не приобретение и накопление определенной суммы грамматических правил [6].

Навык, по определению Жука А.И., приобретенное в результате обучения и повторения умение решать трудовую, учебную или игровую задачу, оперируя орудием труда и другими средствами деятельности с заданной точностью и скоростью [3]. С точки зрения физиологии характеризует понятие навык Криворучко С.М.. Он убежден, что физиологической основой любых навыков, в том числе, и навыков устной речи на иностранном языке, являются системы временных связей в коре больших полушарий головного мозга [5]. Навыки определяют быстроту реакции при порождении устной речи на иностранном языке. Чтобы взглянуть на эту проблему с точки зрения психолингвистики, обратимся к трудам Л.С. Выготского. В своих исследованиях он выделил пять этапов в механизме порождения речи: первая фаза – это мотивация; вторая фаза – это мысль; третья фаза – внутреннее программирование речевого высказывания; четвертая фаза – опосредование мысли в значении внешних слов; пятая фаза – опосредование мысли в словах [2].

О поэтапном порождении устного высказывания говорит Тяглова С.И., анализирующая трудности говорения на иностранном языке. Эти трудности, констатирует Тяглова, возникают, начиная с третьей фазы. С этой фазы начинается разворачиваться линейная лингвистическая структура, т.е. формируются отдельные ключевые фразы фразовые блоки будущего текста, выбирается стиль высказывания. В четвертой фазе устанавливаются отношения взаимосвязи, как внутрифразовые (лексико-грамматические), так между фразами (синтаксические). Пятая фаза представляет собой акустико-артикуляционную материализацию и объективацию внутренней речи. При ее восприятии мы наблюдаем обратный процесс [8]. Классически

звучит высказывание по данной проблеме Л.С. Выготского [2]. Если внутренняя речь – это движение от целого к частному, от мысли к слову, то внешняя речь – это процесс «испарения речи в мысль».

Рассмотрим место навыка в процессе обучения иностранному языку с позиций теории деятельности. По определению С.Л.Рубинштейна: «навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения» [7].

Формируя навыки устной речи у студентов неязыкового вуза, подачу языкового материала следует начинать с несложных типовых фраз, наиболее употребительных слов, речевых клише, устойчивых выражений, подлежащих усвоению. Ситуации следует подбирать таким образом, чтобы они способствовали небольшому устному высказыванию, умению самостоятельно организовать речевую деятельность. С особенностями неязыкового вуза связана и необходимость содержательного отбора материала, используемого в учебном процессе. Акценты следует переместить на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведение научных дискуссий.

На первом этапе обучения в неязыковом вузе студенты овладевают навыками постановки вопросов и ответов по профильной тематике, учатся с помощью вопросов вести небольшую беседу в виде монолога и диалога. На втором этапе обучения студенты овладевают навыками диалога на базе нового лексического материала. Объем высказывания уже значительно увеличивается.

И, наконец, на третьем этапе (4 семестр) студенты владеют навыками монологической и диалогической речи, умеют делать краткие сообщения по специальным и бытовым темам, понимают на слух довольно объемные тексты.

Навык, по определению Колеченко А.К. – это только один из компонентов, обеспечивающих речевую деятельность [4]. А речевая деятельность на иностранном языке, в свою очередь, не может осуществляться без сформировавшегося навыка использования иноязычных средств и способов формирования и формулирования мысли [1]. Отсюда следует, что формирование навыков является одной из наиболее важных проблем обучения иностранным языкам, ведь овладеть языком, можно только системно упражняясь в нем.

Литература

1. Артемов, В.А. Речевой поступок / В.А. Артемов // Преподавание иностранных языков. Теория и практика: материалы международной научно-практ. конф. / под ред. А.Т.Базиева. – М., 1971 а.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999.
3. Жук, А.И., Кошель, Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И.Жук, Н.Н.Кошель. – Минск: АБЕРСЭВ, 2003.
4. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К.Колеченко. – СПб: КАРО, 2002.

білдіріп тұр. «Соғыс» концептісі күн-түн антонимдік теңеуімен берілген, күн мен түн теңеу образдары қызметін атқарып, қарама-қарсы мәнде жұмсалған. Түнге күннің, күнге түннің образ болуынан күні-түні жалынға оранған соғыс алаңындағы оқиғаның суретін елестетеміз.

Түндерді көрдім:

Жанған күндей.

Күндерді көрдім:

Қараңғы түндей.

/»Түндерді көрдім», 68/.

Сонымен, С. Мәуленов өлеңдерінде «соғыс» концептісі түрлі қырынан сипатталып, ақынның өзіндік стилдік қолтаңбасын қалыптастырған.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Мәуленов С. Шығармалар жинағы: 3 томдық. Өлеңдер. – Алматы: Жазушы, 1982. – Т. 1. – 480 б.
2. Хасанов Ғ.Қ. Қазақ тілінің лексикалық синтагматикасы: ғылыми монография. – Алматы: «Үш қиян», 2009. – 488 б.

Пікалова А.О., Сосюк І.Г.

Комунальный заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ НА ЛЕКСИЧНОМУ РІВНІ ПОЕТИЧНОГО МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ «DON'TS» КРІСТІНИ РОЗЕТТИ)

Вивчення категорій емотивності на матеріалі дитячої поезії має значний інтерес для вивчення. Світ емоцій формується в дитинстві, і література, перші книги, з якими знайомиться дитина, значною мірою разом із сферою і соціумом визначає розвиток сфери емоцій індивіду.

Емоційні оцінювання дійсності відображаються в семантиці мовних засобів, що використовуються для вербалізації. Вони кодовані у вигляді компонентів, що формують емотивність слова – здатність відтворювати у відповідних типізованих умовах досвід вербального вираження певних емоційних ставлень суб'єктів до того, що несе дане слово-образ.

Метою для нашого дослідження стає аналіз засобів вираження емотивності на лексичному рівні поетичного мовлення. Слово має стилістичним компонен-

Біз де сонау майданның кебін киіп,
Суды, нанды мөлшермен үлестірдік.

/(Соғыс даусы алыстан тұр естіліп), 109/.

Теңеу белгісінің ауыспалы мағынаға ие болуынан жасалған метафоралық теңеулерде теңеулік мағына өткірлене түскен. Соғыс жағдайы суреттеліп отырған жағдайда *талдың бақсылардай сарнауы, бірде аңдай ұлуы* немесе *құмның аш қасқырдай ұлуы* – бәрі де оқиғаны барынша бейнелі, әсерлі етіп жеткізу мақсатында жасалынған метафоралық теңеулер. «Соғыс» концептісі эпитеттік теңеу арқылы былай суреттелген.

1. Қып-қызыл боп тұтылып,

Бұлтқа кірді азалы ай.

Қара аспанда *қанжардай*

Жарқылдады нажағай.

/(Нажағай), 40/.

2. Көк төсіне қадалған оқ

Күннің көзін жаба алған жоқ,

Жолбарыстай жаланған от

Жерді жаулап ала алған жоқ.

/>Көк төсіне қадалған оқ», 301/.

3. Келе жатты ол қан сасып үсті-басы,

Күн сәулелі егіннің үстін басып,

Жалғыз көзді обаян жалмауыздай,

Келе жатты ол ысқырып, ұшқын шашып.

/(Соғыс – сойқан), 223/.

Нажағайдың қанжардай жарқылдауы, оттың жолбарыстай жалануы, соғыстың жалғыз көзді обаян жалмауыздай ысқырып, ұшқын шашуы – соғыс шындығынан алынған іс-оқиғалар суреті теңеулік құрылыммен өте әсерлі етіп берілген. Соғыс танымын білдіру үшін теңеулік құрылымдағы сөздер өзара үйлесімділікке түскен. «Соғыс» концептісі грациялық теңеумен берілген жағдайда оқиғаның барынша дамып, өрши түскені көз алдымызға келеді.

1. Сол сәтте өзен өксіп жылағандай,

Сол сәтте аспан жерге құлағандай,

Сол сәтте көк ормандар тұра қалды

Қанды өртте жаным жатқан тірі адамдай.

/>Сол сәтте өзен өксіп жылағандай», 45/.

2. Найзалар соқтығысып қағысқандай

Жер мен көк бір-біріне жабысқандай.

Зіркілдеп минометтер ақырады.

Бұлқынған, бұрқ-сарқ қайнап, *арыстандай.*

/>Найзалар соқтығысып қағысқандай/, 205/.

Өзеннің өксіп жылағандай болуы, аспанның жерге құлауы мен көк ормандардың қанды өртте тірі адамдай жануы – бәрі «соғыс» концептісін

5.Криворучко, С.М. Об организации парной работы учащихся / С.М.Криворучко // Психология в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1967.

6.Матиева, М. К проблеме обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов / М.Матиева.- Усть-Каменогорск: Восточно-Казахстанский Государственный Университет, 2006.

7.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1940.-340 с.

8.Тяглова, С.И. Акцент как психолингвистическая проблема перевода с родного языка на иностранный в процессе формирования речевого высказывания / С.И. Тяглова // Инновационные процессы в образовании: материалы XXV11 межд.научно практ. конф., г.Кемерово, 1-2 февраля 2006г. – Кемерово: ГОУ ВПО «Кемеровский госуниверситет», 2006.

Магистр гуманитарных наук Даулетова Д.Д.

Западно- Казахстанский государственный медицинский университет
имени Марата Оспанова
(г.Актобе,Казахстан)

INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The term «personal approach» is understood as a system of teaching resources of the educational process in a foreign language, including a change of purpose, content, process and forms and guidelines foreign language course for students acquired profession and the possible scope of its real use in professional activities

Individual approach is considered by us as a complex pedagogical phenomenon that determines the effectiveness of foreign language teaching and suggesting an active role of the subject of learning activities. The successful implementation of an individual approach advocate differentiation, which is expressed in the account's initial language training of students, staging personally important goals for the student, the development of sustainable management of independent work skills and the ability to implement a systematic approach to mastering knowledge.

When learning a foreign language are breaking psycho-physiological mechanisms of speaking in their native language and the creation of new mechanisms of speaking in a foreign language. But formed in mass secondary school psycho-physiological mechanisms of speaking in a foreign language are often incorrect, so before high school teachers faced with the task of reforming «school» mechanism so that after completing the course of study in high school formed mechanisms of speaking in a foreign language were more stable, and they functioned the future.

It should be noted that the choice of foreign languages to study at school or any other educational institution not affiliated with any language, or even from a psycholinguistic aspect of the problem. It is due to purely utilitarian purposes: popular in the world, the availability of personnel, textbooks, etc. Therefore, not being able to choose to study the most convenient from a psycholinguistic point of view of a foreign language, the design of the course is necessary to consider the similarities and differences between languages, highlighting the advance those phenomena which can cause difficulties for trainees, and paying special attention to them. This is particularly important in determining the material for independent work.

Native language plays an important role in learning a foreign language. Experience of learning the native language, which, like all experience, can not play a positive role, if only because that at the beginning of learning a foreign language as a system of people already owns (or is assumed that owns) system of the native language. Mastering a foreign language on a number of parameters differs from mastering their native language, and this hinders rather than helps in learning a foreign language. Also, remember that a foreign language can not and should not implement the entire set of functions that provides native language.

The course was built on an individual approach to learning a foreign language, performs a variety of pedagogical functions: motivation of educational activity – the transition from the motive evaluation and motive of avoiding trouble reaching the motive, professional interest, the introduction of diversity in the work and the opportunity to work at their own pace, learning through the establishment of the lesson speech situation close to the real; formation of skills of independent work of students, which are the basis and guarantee of continuing education and self-education.

Learning a foreign language can be viewed from several angles: from a teacher, that is, of his/hers activities the objectives of the teaching of this subject, taking into account their psychological characteristics of students, etc.; from the perspective of learners, that is the extent of their involvement in the learning process, increase motivation, etc.; from the standpoint of finding internal reserves provide training to going permanent development of the student.

Applied to the study of a foreign language, you can set the following general objectives: 1) familiarity with the culture and way of life of the country the language is spoken, and 2) the ability to communicate with native speakers, you have to read what is written in the target language, understood by hearing what is said in the natural pace in the target language, speak and write in the target language so that understood by native speakers, and 3) the preparation for the use of foreign language in professional activities.

As a minimum achievable goals are the general requirements of the educational standard. It should be noted that all existing programs are designed for the average student, but the students who came to the first course, have different training on the subject, and some of them, in fact, do not speak a foreign language.

Those students who are able and willing to go beyond the established minimum, you must provide an opportunity to further improve language skills by solving a higher

Қан болды талай көк жейде,
Жеткізбей өмір – жол алыс.
/»Соғыста жүрмін қан кешіп», 443).

Тұрғандай үңгіп қолымды оқ,
Соғыстың жүрген жолы боп.
Шұп-шұңқыр қолым қалғандай
Соғыстың қазған оры боп.
/»Бұрқансам дауылдай», 447).

Аспанның көлдей, көлдің аспандай болуы, оқтың ажалдың қызыл-жасыл көздеріндей болып толастамай зуылдауы, дүниенің көркі – жиырма жастағы жастардың өлім құшуы, ал қыздардың кемпір болып қалуы, адам қанының тамызыққа құйылуы, соғыстың жалынын жұтып, тамұқтың отына күйгендей болуы, талай көк жейденің қан болуы, шұп-шұңқыр қолының соғыстың қазған орындай болып қалуы – бәрі де «соғыс» концептісін танытып тұрған тілдік бірліктер.

С.Мәуленов өлеңдерінде «соғыс» концептісі теңеулік құрылымға салынған. «Соғыс» концептісін беруде **қара** түс атауы жиі қолданылған.

Қап-қара бомба түскенде
Қап-қара күн боп күндізім,
Қап-қара түн ішкендей
Көре алмай қойдым күн жүзін.
/»Қап-қара бомба», 114/.

Соғыс танымын білдіруде қолданылып тұрған *қап-қара түн ішу* – ақын қолданысында ғана кездесетін тың теңеу. Соғыс танымын білдіретін сөздер де әр адамда әртүрлі сезім, түсінік, қабылдау туғызады. «Концептің негізінде адамның жеке өмірлік тәжірибесі тұрады, яғни концепт ядросы – өмірлік тәжірибе, өмір сүру тәжірибесінен туған танымның тілдегі репрезентациясы» [3, 383]. Мысалы:

Соғыс селдей жайылған қанды тасқын,
Апат болды басына кәрі-жастың.
Соғыс қиып өмірін жігіттердің,
Махаббатын ұрлады қарындастың.
/»Соғыс селдей жайылған қанды тасқын», 55/.

«Соғыс» концептісі *селдей жайылу* – тұрақты теңеумен берілген, ақын жер бетін қан сасытқан алпауыт соғыстың өрши түскенінен хабар беріп тұр. «Соғыс» концептісінің бір көрінісі метафоралық теңеулермен бейнеленген.

1. Бақсылардай сарнап тал
Бірде аңдай ұлды.
Келе жатыр солдаттар
Арман етіп жылы үйді.
/(Бақсылардай сарнап тал), 99/.

2. Соғыс даусы алыстан тұр естіліп,
Аш қасқырдай көшпелі құм есті ұлып.

RHETORIC AND STYLISTICS

Бекбосынова Асия Хасанқызы

Филология ғылымдарының кандидаты

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

Қазақстан Республикасы

«СОҒЫС» КОНЦЕПТІСІНІҢ ТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ

Өлеңдері сырға толы лирик ақын – Сырбай Мәуленовтің бір топ өлеңдері Ұлы Отан соғысы тақырыбына арналған. Ақынның жастық шағымен тұспа-тұс келген осы кезең жайлы ақын былай деп еске алады: «Қырқыншы жылдар мені майдан шебіне алып барып, сұрапыл соғыстың сынына салды. Менің жүрегіме көп оқиғаның ізін қалдырды. Көп ойлардың теңізіне жүзгізді. Енді сол ойлардың толқынымен ағып, өткен күндерді өлең тілімен сөйлетуге тиіс болдым» [1, 8].

С.Мәуленов өлеңдерінде ақынның танымдық білімдер жүйесін зерделейтін концептінің бірі – «соғыс» концептісі. Адамзат баласына үлкен қайғы-қасірет әкелген Ұлы Отан соғысын жырлауда ақын өзінің аялық біліміне сүйенеді.

Жалпы тілдік қолданыста «соғыс» концептісін бейнелеуде *күрес, қару-жарақ, шабуыл, шайқас, жарақат, жанын қию, жеңіс* т.б. тілдік бірліктері жиі қолданылады. Ал С.Мәуленов өлеңдерінде «соғыс» концептісі түрлі қырынан танылып, ақынның өзіндік көзқарасын қалыптастырған. Мысалы,

Жер шеңберін таба алмай адасқандай,
Аспан көлдей, боп кетті көл аспандай.

Қызыл-жасыл ажалдың көздеріндей,
Зуылдады оқ топан толастамай.

/»Жер шеңберін таба алмай адасқандай», 432/

Тұратұғын дүниенің көркі боп,

Жиырма жаста талайларды өлтірді оқ.

Жиырма жаста тұратұғын толықсып,

Жиырма жаста қалды қыздар кемпір боп.

/»Ауыр бомба алып соғып толқыны», 220/

Адамның тамызыққа құйып қанын

Соғыс ұйтқыды шашып өртті.

/»Мәлік», 349/

Соғыстың жұттым жалынын,

Отына күйдім тамұқтың.

/»Қап-қара бомба түскенде», 441/

cognitive level, so that at the end of course they can implement this knowledge in achieving specific professional goals: teaching a foreign language preschool and primary school children, working as tutors, improving foreign language skills with the help of non-linguistic sources.

To achieve these goals requires a fundamentally different organization of the whole process of learning a foreign language, which will make a real, not only meet the requirements of the program, but also help to implement this knowledge in professional work.

Offers courses in a foreign language includes focused on phonetic and grammar. It takes into account pre-treatment of students, their actual capabilities, the presence or absence of positive motivation, individual characteristics.

This course includes not one but three programs (general education, which is based on state standards, basic and advanced). Strictly speaking, it is not three separate programs, and three options which, in turn, allow for some variation of the same program, but with a difference in the distribution of difficulty and detail of the content, the degree of independence, the rate of movement.

All teaching in a foreign language, thus organized in three modes (programs): the first mode (minimum program) – for the less-prepared students that conditionally read and translate with a dictionary; the second mode (a more complex program) – for those who know how to read and translate with the dictionary, but does not own speaking; third mode (the most difficult program) – for those who have the skills of reading and speaking a foreign language.

Work carried out in the same classroom, in the same study time in one and the same educational material, but in each of these modes. Essentially, within the traditional framework of the educational process is carried out differentiation and individual approach to working with students, provide positive motivation, because the fear disappears, students are convinced of the possibility of achieving increased interest in the subject. Traditional homework are unnecessary because students are able to choose within the three modes of material volume and time of its assimilation in the classroom or at home.

Schematically it can be represented as follows: target (prospect) → the main stages and types of activities → the student's activity → analysis and introspection of the result, the comparison with the intended purpose → conclusion, evaluation → setting new goals, etc. The important point is to determine the scope of the tasks that students can perform with the help of the teacher, and drawing algorithm of their work, so that each student had the opportunity to go forward with the speed at which it is capable. Thus, the student gets the opportunity to active involvement in the learning process and becomes a full-fledged subject of the process.

The organization of work for such course must comply with the following conditions: student begins to learn a foreign language in high school with the level to which came after school; learn as fast assimilation of the material, which is capable of, of the proposed three modes of operation, he chooses the one that considers to be the most appropriate, the student during the period of study has the right to move from one mode

to another, work on a cycle is complete when the all scheduled tasks completed and the student has mastered the necessary knowledge, skills and abilities.

Thus, a student who works in a first mode, develops a certain amount of material; student working in the second mode, mastering the material of the first mode, plus additional material; student working in the third mode, mastering the material of the previous two plus additional material.

All course material is offered in accordance with the requirements of the program, from the phonetic and grammatical course, reading texts and oral order. The main form of learning is a cycle. During the cycle, each student is studying specific language material, reads a few texts, a common theme, performs independent work. At the end of each cycle is carried out audit work, which is determined by the student's readiness to go to work the next cycle.

In addition students are offered work plan algorithms (steps) to work on all types of speech activities: listening, speaking, reading and writing, as well as algorithms work on all aspects of language: phonetics, vocabulary, grammar, the algorithm works inside the loop, the algorithm of setoff and offset. Knowing how and what to do with the right of choice, the student immediately involved in the educational process and truly becomes a subject of study, an active participant in the learning process.

Literature

1. Jones, L. The Student-centered Classroom / Leo Jones.— Cambridge University Press, 2007.
2. Scrivener, J. Learning Teaching: 3rd Edition / Jim Scrivener. — Mcmillan Books for Teachers, 2011.
3. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. Труды МГЛУ. Вып. 370. — М., 1991.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2004.

Көптілеуова Д.Т., Атабай Б.А.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан

АРАБ ТІЛІНДЕГІ САН ЕСІМДЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Егемендігімізді алу нәтижесінде қоғамдық өмірдің барлық салаларында, соның ішінде білім беру саласында өзіндік ұлттық үлгісі қалыптасуда. Республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алынуда.

форму внимания, когда учащиеся вполне отдают себе отчет о контролируемом характере выполняемой ими деятельности. Этот вид контроля в большей мере ставит обучаемых в положение истинных субъектов обучения.

Интеграция этих видов контроля позволяет детерминировать мышление студентов, а также стимулировать их познавательную активность.

Литература

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Методическое пособие / под ред. Р.С. Алпатовой и др. — Обнинск, 1999. — 253 с.
2. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка: Принципы обучения, основанные на психологии: Собр. соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 487 с.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. — М.: Просвещение, 2000. — 173 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Просвещение, 1984. — 344 с.

Для объективного измерения качества знаний обучаемых по овладению иностранным языком на основе тестирования задания должны отвечать ряду требований. В качестве требований мы выделяем следующие:

1. Учет характера информации и речевой деятельности.
2. Отбор языкового материала.
3. Учет уровня владения языковыми единицами.
4. Учет предшествующей учебной деятельности.

Особое место в организации контроля играют мультимедийные технологии. Система контроля является той отличительной характеристикой, которая ставит компьютер на качественно новый уровень по сравнению с другими средствами обучения, не обладающими возможностями обратной связи. Благодаря интерактивности, компьютер моделирует основную функцию преподавателя, заключающуюся в регуляции и контроле взаимодействия обучающей среды с учащимся [2, с. 235].

В мультимедийных программах контролирующую функцию выполняют итоговый тест и пошаговый контроль.

Пошаговый контроль осуществляется на протяжении всей работы с программой и осуществляется в двух формах. Первая форма контролирует каждое действие пользователя. Такая форма контроля, назовем ее открытой, реализует в программе принцип интерактивности, т.е. компьютер управляет программой с учетом действий пользователя. Открытый контроль проявляется в моментальной реакции машины на все действия студентов. Он выражается в звуковых и зрительных комментариях.

Вторая форма контролирует выполнение каждого упражнения в целом. При таком контроле действия учащихся анализируются системой, а результат этих действий фиксируется и запоминается ею. Затем результаты заносятся в электронный журнал успеваемости.

Итоговый тест является заключительной формой контроля. Причем, мультимедийные тесты позволяют выстраивать задания таким образом, чтобы студенты не просто читали вопрос, а действовали при восприятии разные анализаторы.

Таким образом, дифференцированные требования, предъявляемые к системе контроля, а также его полифункциональный характер, позволяют нам сделать вывод о том, что все вышеперечисленные формы контроля, базируясь на индивидуально-психологических особенностях учащихся, можно интегрировать в два блока: скрытый и открытый контроль. Скрытый контроль носит экстравертивный характер, осуществляется на основе произвольной формы внимания и органично вплетается в канву общения. Все возможности личности учащегося – волевого, интеллектуального и эмоционального характера – направлены при этом не на преодоление испытания, а на осуществление положительной, содержательной деятельности. Открытый контроль имеет интровертивный характер, опирается на произвольную

Қоғам өмірінде тіл адамдармен өзара пікірлесу, түсінісу қызметін атқарады. Сондықтан тілді оймен байланысты өткір құрал ретінде ұстарта білу де өнер.

Тіл мәдениеті дегеніміз – сөздерді дұрыс қолдану, сөйлеу үстінде оларды бір-бірімен қиюластырып, үндестіріп, дұрыс айту, емле мен тыныс белгілері ережелерін сақтап, сауатты жазу, тілдің ғасырлар бойы сұрыпталып келген, сөз зергерлері оюлап берген көркемдігі мен әсем өрнегін орнымен қолдану сияқты амал-әрекеттерді қамтиды.

Тіл білімі жөніндегі материалдың мазмұнына орай әдіс-тәсілдерді тандау, қолдану, олардың жолдарын көрсету, жаттығу мен дидактикалық материалды тандап, іріктеумен тікелей байланыста. Мысалы, фонетиканы оқытуға байланысты түрлі фонетикалық, әріптерді талдау, дыбыстарды дұрыс айта білу, ал сөз таптарын оқыту барысында морфологиялық талдау түрлі салыстырулар, жалғау мен жұрнақтың ара жігін ажыраттыру сияқты әдіс-тәсілдер қолданылады [1, 4].

Сан есімді оқыта отырып, студенттің тілін дамытудың маңызы зор. Сан есімді оқыту тұсында кейбір сан есімдердің этимологиясын талдап, студенттерді қызықтыруға да болады. Сан есімді түсіндіріп болған соң, студенттерге келесідей ауызша тапсырманы орындатуға болады: тақтада цифрлар жазулы тұрады, олардың қандай тарихи оқиғаны білдіретінін айтқызу, олардың ауызекі сөйлеу тілін дамыту да мақсат етеді.

Сан есімнің негізгі жүйесін оқушыларға білгізу үшін, оның өзіне тән белгілерін дұрыс танытатындай және практикада қолдана білуге жол ашып, үйрететіндей әдіс-амалдарын қолданып отыру керек.

Айталық А1-А2 деңгейдегі 1-курс студенттеріне араб тілі дәрісінде сан есімдерді оқытуда пайдаланатын сан есімдер мен жаттығуларды қолданудың негізгі ерекшеліктерін қарастырайық.

Есептік сан есімдердің саналатын зат есімдермен байланысы әртүрлі болып келетіні және бұл оларды үйренуде студенттерге белгілі дәрежеде қиындықтар туғызатыны белгілі. Араб тіліндегі «бір» және «екі» сан есімдері сын есім сияқты жасалады яғни саналатын зат есімнен кейін келіп әрі онымен толығымен қиысады. Дегенмен, бір және екі затты білдіру үшін әдетте жеке және екілік сан есім түрлері қолданылады, ал «бір» және «екі» сан есімдері тек оларға логикалық екпін қойылған кезде ғана қолданылады.

Күрделі сан есімдердің құрамына кіре отырып, «бір» және «екі» саналатын зат есімдердің жекеше түріндегі тегімен қиысады. Сонымен бірге күрделі сан есімдердің құрамындағы «бір» сан есімі ер тегі үшін – (أحد) үлгісіне және әйел тегі үшін – (إحدى) үлгісіне ие болады.

Үштен онға (қоса санағанда) дейінгі сан есімдер әдетте саналатын зат есімдердің алдына септелетін хальде олардың тегіне қарама-қарсы текте қойылады. Саналатын зат есім өз кезегінде, ілік септігінде анық хальдегі көпше түрде болады.

Екінші ондықтағы (11- ден 19- ға дейін қоса алғанда) сан есімдердің бірлігі бірінші орында тұрады да, «он» сөзі екінші орында тұрады. 11 және 12 сан

есімдеріндегі «бір» және «екі» бірліктері басқа да күрделі сан есімдер сияқты саналатын зат есімдердің тегімен қиысады. 13-тен 19-ға дейінгі сан есімдердің бірлігі саналатын есім сөздердің тегіне қарама-қарсы текте тұрады, ал «он» сөзі саналатын зат есімдердің тегімен қиысады. Екінші ондықтағы сан есімдер септікке септелмейді және бірінші сөзі септелетін 12 сан есімнен басқалары өзгермейтін [-а-] үлгісіне ие. Екінші ондықтағы (11-ден 19-ға дейінгі) сан есімдерден кейін саналатын зат есімдер табыс септігінде, жекеше түрде анық емес халде келеді.

Дөңгелек ондықтарды білдіретін сан есімдер бірінші ондықтағы сан есімдерге сәйкес келетін негізге ون – жалғануы арқылы жасалады (бірнеше түрөзгешелік үлгіге ие 20 және 80 сандарынан басқасы) және ер және әйел тегінде де бірдей үлгіде болады. Бұл сан есімдер «тұтас» көпше түрдегі зат есімдер сияқты септеледі.

21-ден 99-ға дейінгі сан есімдер бірінші ондықтағы сан есімдер мен ۹ шылауы арқылы байланысқан ондықты білдіретін сәйкес келетін сан есімдермен қиысуы арқылы жасалады. «Бірінші» және «екіншіден» басқа бірліктер саналатын зат есімнің тегіне қарсы текте қойылады. 21-ден 99-ға дейінгі күрделі сан есімдердің екі жағы да септеледі. 21-ден 99-ға дейінгі сан есімдерден кейін келетін зат есімдер анық емес хальдегі жекеше түрдің табыс септігінде тұрады.

Дөңгелек ондықтар мен мыңдықтар келесідегідей сан есімдер түрінде беріледі:

1. Жүз (100) – مئة (күрделі сан есімдердің құрамында бола отырып, ол жекеше, көпше түрде өзгермейді). Үш жүзден тоғыз жүзге дейінгі жүздіктерді атауда бірліктер «жүз» сөзінің алдына қойылып, септелетін хальде тұрады («жүз» сөзі ілік септігінде тұрады). Бірліктерді септеуде әдеттегідей, септелетін хальде өзгереді.

– مئةسان есімі жүздеген зат есім мағынасын білдіре отырып, көпше түрде үлгісіне ие болады.

Мың (1000) – ألف (көпше түрде екі үлгіде жасалады – ألف, آلاف) үлгісі әдетте күрделі сан есімдердің құрамында қолданылады, ал ألف үлгісі зат есім мағынасында қолданылады).

Үш мыңнан бастап және одан жоғары мыңдық саны сан есімге сәйкес беріледі, ал сөздің тегі мен жекеше, көпше түрлері осы сан есімге байланысты болады. Мыс.: Үш мың – ثلاثة آلاف / Он бір мың – أحد عشر ألف / Жүз мың – مئة ألف

2. Миллион (1 000 000) – مليون

3. Миллиард (1 000 000 000) – مليار

4. Триллион (1 000 000 000 000) – ترليون

Миллиондардың, миллиардтардың және триллиондардың мөлшері сәйкес келетін сан есімдер және миллион, миллиард, триллион сөздерімен қиысу жолымен беріледі. Мысалы: Үш миллион – ثلاثة ملايين

Он бір миллиард – أحد عشر مليار / Бес триллион – خمسة ترليونات

ятельности, так и условия осуществления контроля. Такая дифференциация позволяет нам четко выделить в процессе контроля функции обучающего и обучаемого, а также ориентир (эталон) их деятельности.

Для педагога в этом случае важно четко сформулировать часто-дидактическую цель обучения по каждой теме, что требует анализа содержания учебной информации с целью выявления логики изучаемого материала и определения тех элементов и связей между ними, которые раскрывают суть объектов, явлений и процессов, которые должны быть усвоены. Помимо этого, преподаватель, разрабатывающий эталон деятельности студента, должен определить необходимое количество и качество усвоения выявленных в ходе анализа элементов учебного содержания и связей между ними.

Алгоритм построения языковой деятельности на основе обучающе-контролирующего эталона предусматривает моделирование и воссоздание шести организационных форм, имеющих место в реальном общении. В зависимости от функционального содержания, т.е. от речевых функций участников общения и комбинаций этих функций, основные формы могут выступать в большом количестве своих вариантов. Они обеспечивают условия обучения, адекватные реальному общению: эвристичность, динамичность, нестандартность.

Совместная деятельность педагога и учащегося в рамках обучающе-контролирующего эталона направлена в конечном итоге на реализацию таких целей обучения, как: познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентационная, когнитивная, социальная, информационная и интерактивная.

Однако максимально полно принципы интегративно-дифференцированного подхода реализуются в тестовом контроле. Тестирование получило в настоящее время широкое распространение и имеет определенные преимущества: экономии времени преподавателя и студента, широкий охват учащихся, осуществление фронтальной и индивидуальной проверки. Помимо вышеперечисленных преимуществ, по сравнению с другими средствами контроля, система дифференцированных тестовых заданий обладает рядом отличительных характеристик:

- выявляет не только общий индекс успеваемости группы, но также и индивидуальный индекс успеваемости каждого отдельного студента;

- позволяет дифференцировать задания не только по уровню сложности, как при организации традиционных форм контроля, но и по типу восприятия, т.е. при восприятии и последующем выполнении заданий студенты задействуют разные анализаторы; такое построение дифференцированных контролирующих заданий позволяет студенту лучше понимать смысл вопроса, поэтому вероятность правильного ответа повышается;

- гарантирует объективное измерение уровня знаний;

- способствует целенаправленному развитию таких мыслительных операций, как: сравнение, сопоставление, нахождение причинно-следственных связей.

Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в разрабатываемой управляемой системе контроля должен ориентироваться на межполушарную асимметрию, тип мышления, тип восприятия, способности и тип темперамента учащихся.

Выбирая форму контроля, адекватную тому или иному аспекту языка, необходимо учитывать специфику предмета «Иностранный язык» и, соответственно, объекты контроля.

Главными объектами контроля на занятиях по языку являются:

- языковая компетенция, т.е. лексико-грамматическая сторона речи;
- коммуникативная компетенция, т.е. способность пользоваться языком как средством общения в заданной ситуации;
- социокультурная компетенция, включающая в себя знания о стране изучаемого языка и поведении его носителей в различных ситуациях.

Каждая из вышеперечисленных компетенций должна подразумевать адекватный ей контроль.

Контроль навыков выполнения действий и операций с языковым материалом должен быть направлен на проверку знания лексических единиц и на умение образовывать с их помощью грамматические формы.

Контроль коммуникативной компетенции предполагает проверку умения выполнять действия с языковым материалом при оформлении и понимании высказывания.

Знание культурологических реалий показывает уровень усвоения лингвострановедческого материала.

Выше обозначенные соответствия предполагают дифференциацию форм контроля, обусловленную значительной разницей в объектах контроля, которая заключается в том, что речевые навыки, т.е. навыки владения языковыми единицами представляют собой объект контроля «более низкого ранга» в сравнении с контролем речевых умений, поскольку при этом «контролируется только подготовка учащихся к речевой деятельности, но не сама деятельность, свидетельствующая об обученности ИЯ». [1, с. 19] Исходя из этих различий, для контроля сформированности коммуникативной компетенции целесообразно использовать не только традиционные формы контроля монологических и диалогических умений, но и обучающе-контролирующие эталоны, а для проверки усвоения языкового и лингвострановедческого материала – тестовые задания.

Под обучающе-контролирующим эталоном мы понимаем специфическую категорию средств контроля, осознаваемую не как физическая величина, а как двойственная среда, включающую в себя как алгоритм построения языковой де-

Дөңгелек жүздіктер мен мындықтардан кейін келетін саналатын зат есім анық емес хальдегі жекеше түрдің ілік септігінде тұрады; сан есімнің өзі септік халінде тұрады. Мысалы: Жүз кітап – مئة كتاب / Мың түн – مئة ليلة

Жүздік немесе мындықтан және ондықсыз «бір», «екі» бірліктерден тұратын күрделі сан есімдерде саналатын зат есім жүздік немесе мындықтан кейін келіп, сосын жекеше немесе екілік түрде қайталанады. Мысалы:

Жүз бір кітап – مئة كتاب و كتاب / Жүз екі кітап – مئة كتابان

100 ден кейінгі басқа күрделі сан есімдерде заттың саналатын зат есімі соңғы айтылатын санға сәйкес қойылады. Мысалы: Жүз үш кітап – مئة وثلاثة كتب

2-ден 10-ға дейінгі реттік сан есімдер моделі арқылы жасалады («бірінші» реттік сан есімнен басқасы, ер тегінде ол أول, әйел тегінде أولي үлгісінде келеді). «Алтыншы» реттік сан есім ست сәйкес келетін түбірден жасалмайды, ол سادس түбірінен жасалады (سدس).

Сөйлемде бірінші ондықтағы реттік сан есімдер қиылысқан анықтауыш сияқты жасалады: олар саналатын зат есімнен кейін келіп, онымен текте, септікте және халь жағынан қиылысады. Мысалы: Бірінші оқытушы – المعلم الأول

Алтыншы үйде – عند البيت السادس / Олар сегізінші бөлмеге кірді – دخلوا الغرفة التاسعة

11-ден 19-ға дейінгі реттік сан есімдер келесідегідей үлгімен жасалады: оларда бірліктер реттік үлгіде қойылады да, ондықтар – есептік үлгіде келеді. Бұл сан есімдер анық емес хальде септелмейді және өзгермейтін [-a-] үлгісіне ие (табыс септігі). Анық хальде бірлікті білдіретін сөз септеледі, ал «он» сөзі өзгеріссіз қалады (анықтық артиклі тек бірліктерге ғана қосылады).

Күрделі реттік сан есімдерде (20-дан жоғары) бірліктер сәйкес келетін реттік сан есімдермен белгіленеді («бірінші» бірлікті білдіру үшін واحد, ал ондық, жүздік және одан да жоғары реттік сан есімдерді білдіру үшін сәйкес келетін есептік сан есімдер қолданылады әрі барлық құрама бөліктері у шылауымен байланыстырылады).

Анық хальде анықтық артиклі күрделі реттік сан есімнің әрбір бөлігіне жалғанады. Үлкен сандарды беретін (әсіресе «жылды» белгілеуде) күрделі реттік сан есімдерді білдірудің қарапайым әдісі алдымен саналатын зат есім, сосын ілік септігіндегі күрделі сан есімнің есептік үлгісі келуіне саяды. Мысалы: 1972 жыл – سنة ألف و تسع مئة و ثمان و سبعين

Датаны (күнтізбелік күн) білдіруде және аз мөлшердегі сандарда осы әдіс қолданылады. Бірақ жасты беруде реттік сан есім қолданылады. Мысалы:

Ол өмірінің отыз төрт жасында үйленді – تزوج في الرابع و الثلاثين من عمره

Сан есімдерді үйренуде біз орындалуы барысында жақсы түсінуге және материалды пысықтауға, сондай-ақ, сан есімдерді жасау ережелерін игеру процесінде туындайтын қиындықтарды жеңуге көмектесетін жаттығулар жүйесін қолданамыз. Жаттығуларды шартты түрде ауызша және жазбаша деп бөлуге болады:

- 1-ден 10-ға дейін тура және керісінше ретпен санау;
- Жұп, сосын тақ сандарды санау;

- 1-ден 10-ға дейін әйел тегінде санау;
- Жүзге дейін санау;
- 1-ден 10-ға дейін реттік сан есімдер құрастыру.

Мұндай тапсырмаларды сан есімдерді игерудің алғашқы этапында орындау керек. Кейін парақтан күрделі сан есімдерді оқу сияқты біршама күрделі тапсырмаларға өту керек. Мысалы, келесі сандарды оқындар:

- 986.296.724.000
- 4.654.007

Жаттығудың жазбаша түрі тапсырманың келесі түрін қамтиды:

- Бірінші ондықтағы әрбір сан есімі бойынша бірнеше қатар жазу;

- Араб тіліне: 5 үй; 11 үй; 184 түн; 84 кітап; 486507577222 дирхем сияқты сөз тіркестерін аудару.

Сан есімдерді араб тілі дәрістерінде үйретуде біз сонымен қатар карточкаларды қолданамыз. Мысалы, студентке карточканы таңдау ұсынылады. Карточкада әдетте тапсырманың келесі түрлері беріледі, аударыңыз: 76435700201 гиней; 95561790297 роза гүлі.

- Харақаттарын қойып, келесі сан есімдерді оқып, қазақ тіліне аударындар;

- Харақаттарын қойып, келесі сан есімдерді оқып, араб тіліне аударындар;

Карточкамен жұмыс істеуге белгілі бір уақыт бөлінеді. Сонымен екі күрделі сан есімнен тұратын карточкамен жұмыс жасауға орта есеппен 5 минут кетеді. Сан есімдерді үйренуде біз студенттер сан есімдер қосатын, көбейтетін және бөлетін жаттығуларды пайдаланамыз.

Қорыта айтқанда оқытудың түпкі мақсаты – алған білімді өмірде қолдана білу. Бұл дәріс үстінде қалыптасады. Осы мақсатта білім, білік, дағдыларды қалыптастыру, қорытындылау қайталау дәрісінде жүзеге асатыны белгілі. Ал аудиторияда сан есімнің қызметін жақсы білгізу студенттердің ақыл-ойын дамытып, дұрыс сөйлей білуге және сауатты жазуға үйрену жағынан маңызы ерекше екендігін байқауға болады.

Әдебиеттер:

1. Құлмағамбетова Б. және басқалар Қазақ тілін оқыту әдістемесі. -Алматы: Білім баспасы, 2000.
2. Бұзаубақова Қ.Ж. Жаңа педагогикалық технология. -Тараз, 2003.
3. Лебедев В.Г., Тюрева Л.С. Практический курс арабского литературного языка. Части 1-2-3. –М., 2007

Савельева Н.П.

Казахстан, Шымкент

Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, кафедра мировых языков

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Обучение неразрывно связано с процессом контроля над его результатами. Именно по результатам обучения можно судить о степени достижения образовательной цели. Контроль, выполняя оценочно-диагностическую функцию, позволяет выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как усвоен учащимися материал, выработаны ли навыки и умения. Следовательно, контроль неразрывно связан с учебной деятельностью и учебными действиями, в структуру которых входят три части: ориентировочная, исполнительная и контрольная. [4, с. 56]. Ориентировочная часть действия связана с использованием ориентиров, необходимых для успешного выполнения действия. Исполнительная часть обеспечивает соответствующее преобразование объекта. Контрольная часть направлена на слежение за ходом действия путем сопоставления получаемых результатов с заданными целью деятельности эталонами, при этом производится необходимая коррекция в ориентировочной и исполнительной частях действия. Трехступенчатая структура действия предполагает три звена в процессе контроля и оценки уровня овладения материалом: 1) наличие модели, образа желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия; 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. При этом контроль является средством управления учебным процессом и реализуется за счет использования «набора контрольных инструментов, способных дифференцированно и тонко управлять образовательным процессом». [3, с. 61]

Предлагаемая нами стратегия контроля как средства управления должна носить дифференцированный характер и отвечать следующим требованиям: форму контроля необходимо выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся; форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется.