

## **БАС РЕДАКТОР**

**Т.Т. АЯПОВА** - ф.ғ.д., профессор

## **БАС РЕДАКТОР ОРЫНБАСАРЛАРЫ:**

**Баданбекқызы З.** - ф.ғ.к., доцент

## **РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:**

**Абуов Ж.А.** - ф.ғ.д., профессор  
**Мирзоев К.И.** - ф.ғ.д., профессор  
**Абдрахимова Г.Б.** - ф.ғ.к., доцент  
**Букабаева Б.Е.** - ф.ғ.к., доцент  
**Кемелбекова З.А.** - ф.ғ.к., доцент  
**Али Али Шабан** - PhD Каир (Египет)  
**Дэвис Brent** - PhD (АҚШ)  
**Ханс Шахл** - PhD (Австрия)  
**Фатима Шнан-Давен** - PhD (Франция)  
**Наср М.Ариф** - PhD (Араб Эмираты)  
**Әлімсейіт Әбілғазы** - ф.ғ.д., профессор (ҚХР)  
**Иноятова У.И.** - п.ғ.д. (Өзбекстан)  
**Окутман Осман Кабадайы** - PhD (Турция)

## **НӨМІРГЕ ЖАУАПТЫ ТҮЛҒА:**

**Есенаман С.Е.** - магистр, оқытушы

## **ЖАУАПТЫ ХАТШЫ:**

**Есенаман С.Е.** - магистр, оқытушы

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

**Шығарылу мерзімі жылына 4 рет**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Т.Т. АЯПОВА** - д.ф.н., профессор

**ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:**

**Баданбеккызы З.** - ф.ғ.к., доцент

**СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:**

**Абуов Ж.А.** - д.ф.н., профессор

**Мирзоев К.И.** - д.ф.н., профессор

**Абдрахимова Г.Б.** - к.ф.н., доцент

**Букабаева Б.Е.** - к.ф.н., доцент

**Кемелбекова З.А.** - к.ф.н., доцент

**Али Али Шабан** - PhD Каир (Египет)

**Дэвис Брент** - PhD (США)

**Ханс Шахл** - PhD (Австрия)

**Фатима Шнан-Давен** - PhD (Франция)

**Наср М.Ариф** - PhD (Арабские Эмираты)

**Элімсейіт Әбілғазы** - д.ф.н. (КНР)

**Иноятова У.И.** - д.п.н. (Узбекистан)

**Окутман Осман Кабадайы** - PhD (Турция)

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК ЖУРНАЛА:**

**Есенаман С.Е.** - магистр, преподаватель

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ:**

**Есенаман С.Е.** - магистр, преподаватель

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 12 февраля 2013 г. №13343-Ж

Периодичность 4 раза в год

**EDITOR-IN-CHIEF**

**Tanat Ayapova** - Doctor of Philological Sciences, Professor

**EDITOR-IN-CHIEF'S ASSISTANTS:**

**Zaure Badanbekkyzy** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

**EDITORIAL STAFF:**

**Zhumagaly A. Abuov** - Doctor of Philological Sciences, Professor

**Knyaz I. Mirzoyev** - Doctor of Philological Sciences, Professor

**Gulnara B. Abdrakhimova** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

**Bakhytkul E. Bukabayeva** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

**Zada A. Kemelbekova** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

**Ali AliShaban** - PhD Kair (Egypt)

**Davis Brent** - PhD (USA)

**Hans Schachl** - PhD (Austria)

**Fatima Shnah-Daven** - PhD (France)

**Nasr M. Arif** – PhD (Arab Emirates)

**AlimseyitAbilkazy** - PhD (China)

**Inoyatova U.I.** - Doctor of Philological (Uzbekistan)

**Okutman Osman Kabadayı** - PhD (Turkey)

**Saule Yessenaman** - MA, teacher is responsible for this issue.

**EXECUTIVE SECRETARY:**

**Saule Yessenaman** - MA, teacher

**Journal is registered at the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan  
(Certificate №13343-J) 2013, February 12**

**Periodicity 4 times a year**

## **ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**МРНТИ: 16.01.45**

*Абуов Ж.А.<sup>1</sup>, Балмуханова С.Н.<sup>2</sup>*

*КазНПУ им. Абая*

<sup>1</sup>*доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков*

<sup>2</sup>*кандидат филологических наук, доцент кафедры  
иностраннных языков*

### **КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДХОДА CLIL**

#### *Аннотация*

В статье обсуждаются в контексте предпринимаемых в казахстанском обществе мер по реализации политики трехязычного образования концептуально-методологические основы метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), предопределяющие его эффективность и востребованность в практике школьного и вузовского обучения в условиях би- и полилингвализма во многих странах мира.

**Ключевые слова:** подход CLIL, интеграция контекста, языка и познания, модель 4С, языковой триптих, политика трёхязычного образования;

*Ж. Ә. Әбуов<sup>1</sup>, Балмұханова С.Н.<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ*

<sup>1</sup>*филология ғылымының докторы, профессор, шетел тілдері кафедрасының меңгерушісі*

<sup>2</sup>*филология ғылымының кандидаты, шетел тілдері кафедрасының доценті*

### **CLIL ӘДІСІНІҢ НЕГІЗІНДЕГІ КОНЦЕПЦИЯЛАРЫ МЕН МЕТОДОЛОГИЯСЫ**

#### *Аңдатпа*

Мақалада еліміздегі үш тұғырлы тіл саясатын жүзеге асыруға тиімді болып саналатын, әлем мемлекеттерінде екі тілдік оқыту жүйесін жүзеге асыруға қажеттілігі маңызды тіл мен пән кіріктірілген оқыту тәсілі (CLIL) арқылы оқытудың мәселесі қарастырылады. CLIL-ді теориялық тұрғыдан талдаудың нәтижесінде шетелдік ғалымдардың пікірлерін басшылыққа ала отырып оқыту үрдісінде үш тұғырлы тіл саясатын асыруға мүмкіндік беретін CLIL әдісінің негізіндегі концепциялар мен методология қарастырылды.

**Түйін сөздер:** пән мен тіл кіріктірілген оқыту тәсілі, контекст, тіл мен танымның біріктірілуі, 4С үлгісі, тіл триптихі, үш тұғырлы тіл саясаты;

*Abuov Zh.<sup>1</sup>, Balmukhanova S.N.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Foreign Languages Chair*

<sup>2</sup>*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Chair*

### **CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF CLIL APPROACH**

#### *Abstract*

The article considers conceptual and methodological framework of CLIL approach, underpinning and determining its globally recognized efficiency and relevance to education which are

of paramount importance for our society in terms of the goals outlined by the policy of trilingual education implementation in Kazakhstan.

**Key words:** CLIL approach, integration of context, language and cognition, 4C model, language triptych, the policy of trilingualism;

Слова одного из основоположников технологии CLIL Д.Марша “The future doesn’t just happen, it is shaped and modelled by our actions” [1, с.1] предельно точно отражают смысл происходящих в нашей стране преобразований и перемен в сфере языкового образования на всех его уровнях, которое приобрело исключительно важное значение в свете приоритетов, обозначенных стратегией «Казakhstan - 2050». Признание на уровне государства роли английского языка - лингва-франка современного мира - для нашей билингвальной страны как ключа к мировым инновационным технологиям, прогрессу и развитию, и тем самым, к мировой интеграции, лежит в основе тезиса трехязычного образования, инкорпорирующего идею овладения населением нашей страны, наряду с казахским и русским языками, третьим языком - английским. Бесспорным на настоящем этапе является тот факт, что новейшие наукоемкие отрасли, информационные технологии, общественный прогресс, модернизация происходят в современном мире на английском языке. Не знать его - означает пребывать в полном информационном вакууме, поскольку, по имеющимся данным, из 10 млн. книг, издающихся в мире, 85% выходят на английском языке. Недавним высказыванием главы государства о том, что ‘знание языков повышает качество человеческого капитала и интеллектуальную мощь страны’, еще раз подчеркивается актуальность и необходимость проводимых реформ для страны как адекватных мер на стратегические вызовы времени.

В свете вышеизложенного, вопрос успешной реализации казахстанской модели трехязычного образования как фундаментального принципа образования, прежде всего в системе школьного и высшего образования, приобрел решающее значение для нашего общества. За несколько прошедших лет был предпринят ряд радикальных мер на государственном уровне, направленных на реализацию политики трехязычного образования. Одной из программ, конкретизирующей пути достижения триязычия, представляется «Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы», согласно которой переход на обучение на английском языке предметам «Биология», «Химия», «Физика», «Информатика» планируется осуществлять в 10-х, 11-х классах средней школы с 1.09. 2019 г. Данное целеполагание однозначно предполагает, в первую очередь, решение проблемы методологического и кадрового обеспечения трехязычного образования.

В сложившихся условиях приоритетными задачами являются поиск, освоение и внедрение инновационных технологий, методов и подходов, в полной мере отвечающих требованиям полиязычного обучения для целей подготовки конкурентоспособных компетентных специалистов - педагогов школ по данным предметам, владеющих английским языком на качественно ином уровне, в том числе, путем изучения на рациональной основе уже существующего методического опыта, накопленного международным сообществом. В этой связи релевантным представляется мнение одного из европейских исследователей о том, что «слишком много усилий прилагается для поиска ‘самого лучшего метода’, хотя педагогические исследования за последние 50 лет не смогли обеспечить такой результат. Вместо этого нам следовало бы задаться вопросом, какой метод либо комбинация методов является самым лучшим для каких целей, каких обучаемых и при каких условиях».[2, с.116] Поэтому тот факт, что отечественные специалисты в области образования обратились к широко и с успехом практикуемому в европейских странах подходу (технология, метод, методика) CLIL (Content and Language Integrated Learning), или «предметно-языкового интегрированного обучения», представляется совершенно логичным, как к подтвердившему на многолетней основе свою жизнеспособность, как к эффективному подходу к школьному обучению на компетентностной основе, радикальным образом предопределившему европейский подход к билингвальному образованию.

Как известно, идея и практика подхода CLIL возникла в Европе в 80-е годы перед лицом интеграционных процессов как результат возросших требований к уровню владения иностранным языком при ограниченном времени, отведенном на его изучение, и получила

быстрое распространение в европейских странах, среди которых в числе топовых можно назвать такие как Финляндия, Нидерланды, Болгария, Австрия, Испания, Италия, Франция и другие. Сам термин-аббревиатура CLIL был введен в научно-педагогическую сферу группой разработчиков в первой половине 90-х годов прошлого века. Д.Марш, один из международно-признанных экспертов в области мультилингвализма и билингвального образования и идейный промоутер CLIL, еще с 80-х годов прошлого столетия деятельно продвигал в жизнь идеи би- и полилингвального обучения и внес весомый вклад в фундамент CLIL.

Следует отметить, что этот метод завоевал прочные позиции в мире и оправдал свою эффективность на более ранних этапах языковой подготовки, т.е. в до- и школьном обучении. Вместе с тем, в настоящее время наблюдается подъем педагогического интереса к этому методу и повышение его удельного веса также в контексте высшего образования, что детерминировано, по мнению исследователей, переоценкой ценностей в высшем образовании, в том числе, в связи с внедрением компетентностно-ориентированной модели обучения, жизненно востребованной в условиях радикального изменения стратегического целеполагания в свете происходящих в мире глобальных трансформаций. Свидетельством этому являются большое количество исследований зарубежных ученых, утверждающих, что для современного высшего профессионального образования характерна направленность, обозначаемая как 'English medium tertiary education system', т.е. система высшего образования с обучением на английском языке. [3, с. 59] Английский язык все более востребован исключительно в функциональном аспекте, как средство реального и полноценного международного общения и профессионального сотрудничества. Таким образом, осознание того факта, что просто обучение английскому языку является неактуальным и нерациональным для высшего образования, обусловило смещение акцента в сторону сбалансированного совмещения контента и английского языка.

В условиях сложившегося социального заказа перед педагогическими вузами страны особенно остро встала проблема подготовки будущих педагогов-предметников с учетом специфических профессионально-языковых потребностей общества. В этом контексте, подход CLIL, зарекомендовавший себя как наиболее эффективный в европейской модели языкового обучения представляет и для нас принципиальный интерес с точки зрения его потенциала, возможностей применения к условиям школьного и высшего образования в казахстанском языковом континууме для достижения целей, обозначенных мерами по реализации политики трехязычия.

Что есть CLIL в своей сущности? Является ли он реально прорывным методом, сравнимым по своему воздействию с коммуникативным методом в ELT более 2 десятков лет назад? Или это просто преходящий популярный тренд в обучении? Согласно точке зрения некоторых зарубежных исследователей, CLIL не является абсолютно новой формой преподавания ни языка, ни предметного содержания, а инновационной комбинацией совместного преподавания какого-либо дополнительного языка и предмета. Авторство, как уже отмечалось, принадлежит европейским педагогам, осознавшим двунаправленную связь языка и предмета в школьном обучении. Еще в 1986 г. один из исследователей заметил, что при изучении предмета недооценивается роль языка как средства обучения, на язык смотрят только как на объект обучения, а при изучении языка часто упускается из виду тот факт, что им передается содержание. [4] Системообразующим концептом, на котором зиждется феномен этого метода, является интеграция предметного содержания и языкового материала, которые органично переплетаются и равновесомы, и определяют его ингерентную особенность - дуальный фокус обучения, в котором дополнительный язык используется как инструмент для обучения как неязыковому предмету, так и непосредственно языку, что обуславливает его уникальность как особого подхода к обучению.

Существует ряд способов интеграции языка и контента, которые представлены в ряде концептуальных теоретических моделей, из которых наиболее заслуживающими внимания с точки зрения их принципиальной сущности представляются 4C Framework и Language Triptych.

Целостная концептуальная модель 4C Framework наиболее наглядно воплощает идею объединения контента и языка на основе 4-х генеральных параметров, составляющих каркас CLIL в процессе обучения: Content - содержание предмета; Communication - интеракция в процессе

учебной деятельности; Cognition - познание, сопряженное с изучением предмета; Culture – культура - осознание культурной идентичности и инаковости [ 5].

Согласно данной концептуальной модели лишь через прогресс в знаниях, навыках и понимании предметного содержания, через вовлечение в связанный с этим когнитивный процесс, интеракцию в коммуникативном контексте возможно развитие соответствующих языковых знаний и навыков, а также приобретение углублённого межкультурного осознания. Хотя 4C составляющие тесно взаимосвязаны, при определении ожидаемых результатов обучения их следует рассматривать отдельно в контексте обучения. Соответственно, конкретные цели в CLIL определяются с точки зрения модели 4 C: приобретение предметных знаний, навыков; повышение общей коммуникативной компетенции в изучаемом языке; развитие мышления и понимания; развитие межкультурного понимания, межкультурные знания.

В отличие от ELT, где акцент делается на языковом обучении, механизм 4C центрирован на предметном контенте и сфокусирован на взаимосвязи между предметным содержанием, коммуникацией, познанием и культурой для создания синергии интегрированного обучения (контент и познание) и изучения языка (коммуникация и культура).

Модель 4C является конструктивным механизмом при планировании учебной деятельности для понимания ожидаемых результатов обучения, для максимизации его потенциала в любой его модели, на любом уровне и любом возрасте.

Одна из составляющих 4C, коммуникация, имеет непосредственное отношение к языку, именно интегрируемый язык позволяет обучаемым постигать содержание предмета. Вторая концептуальная модель Language Triptych, материализуя идею о том, что язык – это самый лучший инструмент обучения, репрезентирует реконцептуализацию сути языкового обучения [5]. Языковые достижения в использовании языка в процессе коммуникации формируются на основе данной модели. Язык изучается в контексте, через язык реконструируется содержание предмета и связанные с ними когнитивные процессы. Согласно концептуальной модели Language Triptych язык как инструмент обучения в CLIL оперирует трояким образом: язык может выступать как:

- язык изучения – язык, необходимый для освоения новых предметных знаний, понимания базовых концептов в данном контенте: функционально необходимые грамматические структуры, лексика, термины и др.;

- язык для изучения - создает основу, связанную с метакогнитивными навыками, язык, необходимый при выполнении заданий в данном контенте: языковые формулы и клише для презентаций, написания рефератов, стандартный метаязык;

- язык через изучение - усваивается дополнительно в процессе выполнения учебных заданий, как результат когнитивного развития: продвинутые языковые навыки презентации, Q&A session, коммуникативные навыки для участия в дискуссии и др.

Для создания возможности постижения предметного содержания и формирования собственной интерпретации обучаемыми преподавателю необходимо проанализировать языковые сложности содержания и устранить их, обеспечив контекстно релевантными, понятными и доступными языковыми структурами. Отмечается, что язык как интегральный элемент CLIL имеет функциональный характер, относится к содержанию предмета и характеризуется преобладанием:

- предметно-тематического словаря;
- языковых структур для проведения исследования, обсуждения и описания проблемы;
- языковых структур для реализации когнитивных навыков (дефиниции, аргументирование, оценка, формулирование гипотез, составление выводов);
- языковых структур для развития навыков учения (например, поиска информации, интерпретации информации и ее классификации).

К ключевым характеристикам, формирующим в своей основе методологию CLIL, исследователи относят:

- интерактивная методология: развитие предметных знаний, навыков, а также когнитивных навыков, связанных с изучением предмета, происходит через интеракцию и диалог; интеракция в учебном контексте является фундаментальной для обучения. Интерактивная методология предоставляет наиболее благоприятные возможности, как уже отмечалось, как для изучения

предметного контента, так и для усвоения языка, поскольку контекст обучения оперирует через изучаемый язык.

- множественный фокус (multiple focus): CLIL, по определению, характеризуется дуальным фокусом, однако в процессе обучения в фокусе находятся не только контент, и не только язык. Эти компоненты находятся в тесном переплетении, причем в какой-либо момент больше внимания уделяется либо первому, либо второму в зависимости от задач и этапа обучения с целью достижения максимально высокой степени интеграции между языком и контентом и между различными предметами.

- надежная и обогащающая среда обучения (safe and enriching learning environment): оптимальные возможности для экспериментирования с языком и контентом, путем предоставления управляемого доступа к аутентичным материалам и среде обучения. CLIL обеспечивает более естественную среду, где язык усваивается легче, быстрее и эффективнее. Он также предусматривает со стороны преподавателя более тщательный анализ языковых потребностей обучающихся, заложенных в заданиях.

- аутентичность (authenticity): предполагает связь обучения с реальной жизнью и активное применение современных, актуальных материалов из различных источников, с целью создания содержательно-релевантного контента для аутентичного общения. В аутентичном коммуникативном контексте изучение языка становится осмысленным, целенаправленным и осознанным, язык используется для решения конкретных, реальных профессионально-направленных задач в обучении.

- личностно-ориентированный подход (active learning ): учебный процесс центрирован на обучаемом, построен на принципе равноправного сотрудничества, обучаемый не пассивный, а активный участник процесса обучения и усвоения предметных, языковых и когнитивных навыков. Удельный вес коммуникации у обучаемых выше, чем у преподавателя, он выступает главным образом в качестве фасилитатора.

- подмости (scaffolding): применение преподавателем временных приемов обучения и механизмов, поддерживающих учебные потребности обучаемых, подкрепляющих процесс более прочного усвоения знаний и навыков, и устраняемых, когда они становятся более самостоятельными в процессе учения. Лингвистический скаффолдинг обеспечивает языковую - структурную, лексическую, прагматическую поддержку; когнитивный скаффолдинг обеспечивает поддержку, сфокусированную на когнитивных стратегиях и метакогнитивных навыках; культурный скаффолдинг – содействие пониманию иной культуры.

- сотрудничество (cooperation) – высокая степень сотрудничества между преподавателями предмета и языка при планировании занятий.

8 лет назад исследователи отмечали, что «позиция CLIL в высшем образовании, несомненно, находится на этапе исследования во многих странах, и хотя имеются ситуационные и структурные показатели, которые работают против его внедрения, тем не менее, есть факторы, которые придают ему значительный потенциал (культурное и языковое многообразие и компетентностное обучение). [5, с.18] К настоящему времени его эффективность и многообразные преимущества приобрели признание и применение не только за рубежом, но и в казахстанском образовании. Здесь за последние несколько лет был создан ряд экспериментальных методологических платформ в средних школах и университетах с целью апробации и внедрения подхода CLIL в образовательный процесс. Есть очевидные основания ожидать, что подход CLIL обретет полномасштабную имплементацию в рамках реализации государственной политики трехязычного образования и европейский тезис о том, что обучение через второй или третий язык есть норма в соответствии с требованиями мультилингвализма 21-го века, станет образовательным стандартом и для казахстанского общества.

*Список литературы:*

1. D. Marsh. *Using languages to learn and learning to use languages.* - University of Jyväskylä, Finland, 2000. [electronic resource] - [www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK](http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK).
2. U. Dahllöf. *Towards a new model for the evaluation of teaching.* In U. Dahllöf, J. Harris, M. Shattock, A. Staropoli, & R. Veld (Eds.), ... Stigler, J.W., & Hiebert, J. 1999.
3. U. Smit. *Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language.* Stellenbosch Papers in Linguistics, Vol. 39, 2010. pp. 59-74.



4. B. Mohan. *Language and Content. Reading, Massachusetts: Addison Wesley, 1986. - 143p.*

5. D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. *CLIL: content and language integrated learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 pages.*

**МРНТИ: 14.35.09:**

*С.Е.Есенаман*<sup>1</sup>  
*Абай атындағы ҚазҰПУ,*  
*<sup>1</sup> магистр, оқытушы*

### **ИНФОРМАТИКА МАМАНДЫҚТАРЫНДА ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРГЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ӘР ТҮРЛІ ДЕҢГЕЙДЕ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақала ЖОО-дағы болашақ мамандарға информатика мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілінде қалай тиімді әрі әр түрлі деңгейде оқыту ерекшеліктері мен информатика саласының қазіргі замандағы орны туралы мәселелерге арналған. Аталған мәселе информатика мамандықтарында білім алатын студенттерді шетел тілінде еркін сөйлесуге үйрету кезінде туындайды. Мақалада осы ерекшеліктер мен қазіргі замандағы ақпараттық технологиялардың мәні мен оның жоғары оқу орны студенттерін оқытудағы маңызы зерттеледі. Автордың пікірі бойынша, қазіргі кезеңдегі қоғамның дамуы ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың тоқтаусыз өсуімен сипатталады.

**Түйін сөздер:** шет тілдік құзыреттілік қалыптастыру, информатика, ақпараттық құзіреттілік, ақпараттық технологиялар, ағылшын тілінде оқыту.

*Yessenaman S.E.*<sup>1</sup>  
*Abay KazNPU*

<sup>1</sup> master of pedagogical sciences, teacher

### **PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS STUDYING ON IT MAJOR IN DIFFERENT LEVEL**

Abstract

The article focuses on how to effectively and in different levels to teach English to the students of computer science faculties at the university and a place of computer science in the field of modern world problems. This issue arises during a conversation in a foreign language with the IT major students. The article includes the specification and the essence of modern information technologies and its importance in teaching university students. According to the author, the current period is characterized by the constant growth of the development of information and communication technologies.

**Key words:** formation of foreign language competence, informatics, information competence, information technology, foreign language teaching.

*Есенаман С.Е.<sup>1</sup>  
КазНПУ им Абая  
<sup>1</sup>Магистр, преподаватель*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА , СТУДЕНТАМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАТИКИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ .**

### *Аннотация*

В статье основное внимание уделяется тому, как эффективно и на разных уровнях преподавать английский язык студентам факультетов информатики в университете и месту информатики в области современных мировых проблем. Эта проблема возникает во время разговора на иностранном языке со студентами факультета компьютерных технологий и информационной безопасности. Статья включает в себя спецификацию и сущность современных информационных технологий и ее важность в обучении студентов университетов. По мнению автора, нынешний период характеризуется постоянным ростом развития информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** формирование компетентности иностранного языка, информатика, информационная компетентность, информационные технологии, преподавание иностранного языка.

Рухани интеграция дәуірлеген бүгінгі таңда ағылшын тілі - ғаламдық феноменге айналды. Мемлекетаралық байланыстарды нығайту елдердің экономикалық қарқынына ғана емес, ол руханиятқа, соның ішінде, тілге де тәуелді. Оқыту саласына түбегейлі өзгеріс жүріп жатқан, оқыту әдістері мен оның мазмұны қайта қарастырылып жатқан қазіргі таңда шетел тілдерін оқытудың тарихи тәсілдері мен оның негізгі тенденцияларын жетілдіру жүйесіне орала кету орынды. Қазір шетел тілін оқыту методикасы ғылым болып қалыптасып келе жатқанына ешкім күмән келтіре қоймас. 1930 жылы Е. М. Рыт методикаға алғаш анықтама берген. Ол: «Шетел тілін оқыту методикасы салыстырмалы тіл білімінің тәжірибелік айқындаушы», - деп баға берген болатын. Қолданбалы тіл білімі секілді әдістемеге де түрлі көзқарастардың туындауы 1930 жылдардағы шетел тілін пән ретінде оқыту жүйесінің жеткілікті деңгейде анықталмауымен тікелей байланысты болатын. Сол кезеңдерде зерттеу әдістерінің жүйесі де әзірленбеген еді. Әдістеменің ғылым ретінде сипат алуындағы алғашқы бағыттар Б.В.Беляевтің есімімен ұштасады. Ол әдістемені қолданбалы психология саласына тиесілі. Алайда, аудитория жұмысына сай іс әдістерін қолданудағы айырмашылықтар, материалдарды сараптау - методиканың басты мәселесі болған. Сондықтан әдістеменің бұл анықтамасы кең жайылған жоқ. 1930 жылдардың аяғы мен 1940 жылдардың басында педагогикалық ғылым ретіндегі методика анықтауыш бағыты ресімделді. Педагогика мен методика үйретуде бір ғана нысанға ие. Ол – оқыту процесстері, тәрбиелеу, оқытудың мақсат-міндеттері, сабақтың мазмұны. Мұның ішінде біртұтас болып қалған педагогикалық ғылым ретіндегі әдістемеге берілген анықтама. Методика-өз алдына ғылым. Оның зерттеу әдістері мен өзіне тән заңдылықтары бар. Оған берілген нақты анықтама мынадай: «Оқыту методикасы – оқыту жүйесін, тәсілдерін, заңдылықтарын, мақсаты мен мазмұнын зерттейтін, сондай-ақ шетел тілі материалы арқылы оқу-тәрбие үрдістерін үйрететін ғылым» Көп ұзамай шетел тілдерін оқытудың салыстырмалы әдісі қалыптасты. Бұл әдіс бойынша шетел тілін үйрету ана тілімен салыстыру негізінде жүргізіледі. Осы тәсілдің негізін қалаған - педагог ғалым Л. В. Щербу.

Өзге тілді аудиторияда жаңашаландырып жаңғырта оқытудың деңгейлік әдістемесінің негізін қалаған профессор Қ. Қадашеваның зерттеуінде де жаңалықтар өте көп берілген. Ғалым еңбегінде тіл үйретудің ішкі деңгейлері мен “Фонетикалық тамшылар” әдісі – тиімділігімен тәжірибеде кең таралып кеткен тіл үйретудің оңтайлы жолы болып саналады. Саралап, деңгейлеп оқыту педагогикалық технологиясында алынған нәтиже сәйкесті меңгеру деңгейлері түрінде анықталады.

Деңгейлеп оқытудың маңыздылығы:

- тіл үйренушілердің барлығы жұмыс жасайды;
- бос отырған үйренуші болмайды;
- өздігінше жұмыс жасау дағдысы қалыптасады;
- тіл үйренуге деген қызығушылығы арта түседі;
- сабақ барысында тіл үйренуге деген белсенділігі арта түседі;

Деңгейлеп оқытудағы нәтиже:

Өз бетімен ізденіп, шығармашылық қабілеттерін жетілдіре алатын, өз қателерімен жұмыс жасай алатын тұлға тәрбиелеу; Үйренушінің алдына қойған мақсатына жете алатын тұлғаны жетілдіру; Үйренушінің өз деңгейін біліп қана қоймай, оны әрі қарай дамыта алуы. Бұл деңгейлердің тапсырмаларына төмендегідей талаптар қойылады:

I – деңгейдегі тапсырмаларға:

- 1) жаттап алуға лайықталған болуы керек;
- 2) алдыңғы сабақта жаңадан меңгерілген білімнің өңін өзгерпей қайталап, пысықтауына мүмкіндік беруі тиіс.
- 3) тапсырмалар жаңа тақырып үшін типті және өмірмен байланысты болуы керек.

II- деңгейдегі тапсырмаларға:

- 1) өтіп кеткен материалдарды реттеуге және жүйелеуге берілген тапсырмалар. Бұлар өзгертілген жағдайлардағы тапсырмалар, яғни бұрынғы тапсырмаларға ұқсас, бірақ оларды орындау үшін алғашқы алған білімдерін түрлендіріп пайдалану қажет.
- 2) үйренушінің ойлау қабілетін жетілдіруге берілетін тапсырмалар. Оларда ұлттық ерекшеліктер ескеріліп, танымдық және үйретімділік маңызы болуы қажет.

III- деңгейдегі тапсырмаларға:

- 1) танымдық-іздену (эвристикалық) түрдегі тапсырмаларды орындау барысында тіл үйренушілер жаңа тақырып бойынша меңгерген алғашқы қарапайым білімдерін жетілдіріп, тереңдетумен қатар, ол тағы да жаңа білімді меңгеріп, өзі үшін жаңалық ашуы тиіс.
- 2) өз ісіне талдау жасай білуі, білімді жаңа жағдаймен пайдалана алуы қажет.
- 3) эвристикалық ( танымдық-іздену) түріндегі жұмыстарды оқытушы көмегімен өздері орындайды.

IV – деңгейдегі тапсырмаларға:

Бұл сатыға өз бетімен жұмыс жасай алатын, ұшқыр ойлы үйренушілер көтеріле алады.

- 1) үйренуші өз бетімен эссе жазуы қажет;
- 2) мәтін кейіпкерлеріне хат жаза алуы тиіс;
- 3) олимпиадалық тапсырмаларды орындау [1,17-23].

Демек, бұл тапсырмалар – үйренушінің біліктілігі мен дағдысын қа-

лыптастыру және оны бағалау деңгейі болады. Сабақ барысында грамматикалық тапсырмаларды орындауда, өтілген сабақты еске түсіргенде, үйге берілген тапсырмаларды сұрағанда сонымен қатар жаңа сөздермен жұмыс жасағанда түрлі ойындар, жарыс сабақтарын ұйымдастыруға болады.

Ағылшын тілін жоғары мектепте тілдік емес мамандық студенттеріне оқытудың әдістемесі бойынша көптеген зерттеулерде оны тиімді ұйымдастыру және іске асырудың түрлі аспектілері қарастырылып, оның ішінде оқу пәні ретінде ағылшын тілінің мәні, осы пәнді оқытудың мақсаты, принциптері, мазмұны мен әдістемесі, ағылшын тілін мамандандырып оқыту әдістемесінің проблемаларын педагогикалық мамандық, тілдік әрекет түрінде оқыту ашылып көрсетіледі.

Ағылшын тілін үйрету үрдісінде оқытушы әр студенттің жеке дара мүмкіндігін ескерген жөн. Бұл мақсатты іске асыру студенттің қызығушылығын, тапсырыс алуы, қолдануы, ұмтылуы, түсіну мүмкіндігі ескерілу қажет деп саналады. Студенттің өзіндік жұмысы кезінде осы ерекшеліктердің барлығына аса зор көңіл бөлінеді. Білім беру саясатының өзгеруі елдегі біртұтас білім беру негізінде ағылшын тілін оқытудың вариативті болуына ұмтылыстың өсуіне, арта түсуіне бағытталған жаңа бағдарламалық құжаттарды жасаудың өзектілігін дәлелдейді.

Ақпараттық оқыту информатика пәні арқылы жүзеге асырылады. Ағылшын тілі пәнаралық байланыс принциптеріне негізделген осы оқу нәтижесін тұтынушы ретінде көрініс табады. Бұл байланыстың мақсаты студенттердің коммуникациялық құзырлығын дамыту болып табылады. Оған лингвистикалық (тілдік және сөйлеу) тақырыптық (пәндік), әлеуметтік мәдени, компенсаторлық, оқу (оқуға бейімділік) құзырлықтары жатады. Ақпараттық білім беру ағылшын тілін оқытудың тікелей мақсаты болып табылмайды, дегенмен оның нәтижелі болуының шарты болмағанмен, белгілі бір дәрежеде негізі ретінде айтуға болады. Әлеуметтік мәдени компетенция ағылшын тілін оқытудың экстралингвистикалық ақпараттық ортасы негізінде қалыптасады. Ол ақпараттық технология құралдарының әлеуметтік ортасы ресурстарынан алынады. Ағылшын тілімен информатика арасындағы пәнаралық байланыс ақпараттық білімдер және іскерліктерді қолдану деңгейінде ғана жүзеге асырымай мазмұндық деңгейде де жүретіндігін байқалады [2,444].

Ағылшын тілін меңгеруде ақпараттық құралдар қолдану оқытушы мен студенттердің өзара әрекетінде қажетті деңгейде олардың компьютерлік даярлықтары тәжірибие барысында байқадық. Мультимедиядағы бейнелер мен графикада ағылшын тілін сазды кескіндемелік анимациялық иллюстрациялар арқылы бере отырып, ағылшын тілін оқытуда үлкен маңызға ие болатындығын аңғардық. Бұл кездегі ұсынылған формалар, көрсету құралдары, политра, дизайн, лингвистикалық, көркемдік және бейнелік т.б. шешімдердің үйлесім табуы ағылшын тілін үйрену үдерісіндегі оның мазмұнын толықтырады.

Бастапқыда компьютер болмаған кезде адамдар барлық есептеу, іс-жұмыстары қолмен істеген. Кейін технологияның қарқынды дамуына байланысты көптеген қажетті ақпарат құралдары пайда бола бастады. Осы пайда болған құралдар ішінде әрине өзімізге аса тиімді ақпарат құралы компьютер де бар. Компьютер арқылы ақпаратты сақтауға, өңдеуге, тасымалдауға және де қабылдауға болады. Оның осы тиімді жақтарын пайдалана отырып, біз өзімізге тиісті жұмыстарымызды атқаруға мүмкіндік береді. Дами келе көптеген программалау тілдері пайда бола бастады [3,512]. XXI ғасыр елімізде қоғамдық информатикаландыруды — мемлекеттік саясаттың негізгі элементінің біріне айналып отыр. Қоғамды информатикаландыру — деп информатиканы елдің экономикалық нығаюын қамтамасыз ететін, ғылыми — техникалық прогресін жеделдетін қоғамдық байлық ретінде жаппай пайдалану және жылдам әрі нақты ақпараттар беруді айтамыз. Елбасымыз көздеген әлемдік рейтинг кестесінің жоғары бөлігіне іліккен елдер қатарынан орын алуымызға мүмкіндік беретін басты негіздерінің бірі — жастарымыздың еркін дамуына, жан-жақты білім алуына, белсенді, шығармашыл болуына жағдай жасау болып табылады.

Әлемдік білім беру және білім алу кеңістігінде бәсекеге барынша қабілетті кірігудің тиімді жолдарының бірі — әрбір қазақстандықтың кемінде 3 тіл білуі деп атап өтілді. Осы биік мақсаттарға жетелеу, қалыптастыру кезеңі адам өмірінің мектептегі өткізген жылдарына сайма-сай келетіні — білім беру саласына үлкен жауапкершілік пен сенім артады, білім берудің жаңа ұлттық тиімді механизмдерін құрумен байланыстырады. Жоғарғы оқу орындарында барлық мамандықтар үшін информатика мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілінде оқыту жүргізу жұмыстары іске асырылуда [4,20]. Жоғарғы оқу орындарында барлық мамандықтарды ағылшын тілінде оқыту студенттерге сөздік қорын кеңейте отырып, есептеу техникасы және

ақпараттық технологиялардың даму үрдістерін әлемдік білім негізінде зерттеуге, жаңалық ашуға және кәсіби міндеттерді шешуге ықпал етеді, сондай-ақ, заманауи құрылғыларды кәсіби деңгейде қолдану қабілетін арттырады. «Информатика» мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілін оқыту студенттеріміздің өз беттерімен ізденуіне және идеяларының халықаралық деңгейге шығуына зор мүмкіндік болатыны анық. Тіл үйрену барысында жаңа технологияларды қолдана отырып, педагогикалық қалыптасқан жазу, тыңдау, түсіну, сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға да әбден болады[5,89]. Компьютер желісін және мультимедиялық - электрондық құралдарды шет тілі сабағында тиімді қолдану. *Ағылшын тілі, халықаралық қарым-қатынас тілі ретінде, студенттердің ақпаратты алу мүмкіндігіне үлкен әсер тигізеді. Ол (жаңа халық санағы бойынша ) планетада 2,25 миллиард адам үшін, ресми тіл болып табылатыны, кездейсоқтық емес[6,48].*

Сонымен қатар, информатика және ақпараттандыру саласында білім алатын болашақ мамандар үшін, ағылшын тілі - бағдарламалау тілінің 99,9% -ын құрайды және олардың кәсіби жұмысының негізі болып табылатынын есте сақтау қажет. Олардың бағдарламаларының жұмысын жақсарту үшін қажет болатын программалау сөздері және терминдері , сөзсіз, барлық сол ағылшын тілінде тап болады[7,538]. Ақпараттың және әр түрлі программалардың 80%-ы ағылшын тілінде енгізіледі, сондықтан информатика мамандарына ағылшын тілін қарқынды үйрену және оқу өзекті тақырып болып табылады.

Негізгі құзыреттеріліктерді қалыптастыру CLIL әдістемесі бойынша (ContentLanguageIntegratedLearning) өткізу ағылшын тілінде информатиканы оқытуға, ықпал етеді. Осы оқыту әдістемесінің ерекшелігі- сабақтың жүргізу тиісті тілде, яғни екі тілде (отандық және шетелдік), жүзеге асырылуы[8,3] . CLIL әдістемелік тәсілін анықтау кезінде Еуропа елдерінде мынадай төрт негізгі аспектілері бар :

Content (мазмұны) - бұл білім, дағды, информатика саласының ақпараттық құзыреттілігін қалыптастыру, яғни қабілетімен, іздеу, талдау, таңдау, процесстерін және қажетті ақпаратты беруге қабілеті;

Communication ( сөйлесу,байланысу) оқыту кезінде студенттер ағылшын тілін қалай пайдалану керектігін үйрену, сонымен қатар, оқытудың шет тілін қолдана білудің қосымшаларын ұсынуы, дегенді білдіреді. Бұл аспект ретінде, коммуникативті құзырлықтарды қалыптастырады себебі ол сұрақтар қоя білу мен жауап алуды, тыңдап, қарым-қатынас жасау қабілетін дамытады, сонымен қатар мұқият тыңдауға және мәселелерді белсенді талқылауды, пікірді білдіру және оларға сыни баға беру қабілеттерін дамытады[9,69];

Cognition (таным) және танымдық ойлау дағдыларды дамытуды жүзеге асырады және білім беру құзыретін қалыптастыруға ықпал етеді, бір немесе бірнеше оқу салаларында студенттердің табысты дайындалуын қамтамасыз ету;

Culture (мәдениет) - жалпы мәдени құзыреттілігін дамытуға жәрдемдесу аспектісі, меңгеру мәдениетін қамтамасыз ету, әлемді білу жолдары, өзін мәдениеттің бір бөлігі ретінде көру, басқа мәдениеттерді саналы түрде түсіну және қабылдау болып табылады ;

Информатика, шын мәнінде, бастауыш, орта және жоғары мектептерде мета курс болып табылады, және баланың жалпы мәдени-танымдық жеке дамуы мен өзін-өзі дамыту, білім беру үрдісінің барлық деңгейлерінің сабақтастығын тұтастығын қамтамасыз етуіне көмектеседі. Информатика және ағылшын тілінің интеграциясы немесе байланысы өте пайдалы және сәтті. Интегративтік информатиканың іргелі ғылым ретінде және оның зерттеу негізгі нысандарының сипаты ретінде анықталады. Білім беру процесін ақпараттандыру жалпы білім дағдылары мен информатикада ақпаратпен жұмыс істей білу рөлі талассыз. Информатика және ағылшын тілі тығыз байланысты болып табылады себебі көптеген компьютерлік бағдарламалар, әсіресе күрделі интеграцияланған графикалық пакеттерінің және де интерфейс тілі ағылшын тілі болып табылады. Барлық жоғары деңгейлі бағдарламалау тілдері ағылшын тілінде ресми сөз ретінде қолданылады. Ағылшын тілін «Информатика» мамандықтарында оқитын студенттерге үйрету,ағылшын тіліне ақпараттық көзқараспен қарауға мүмкіндік береді[10,17]. Ол жаңа білімді жүйелендіруге және осыдан ассоциативті байланыстардың пайда болуына көмектеседі деп есептеледі, оның негізінде жан-жақты оқыту қызметі мен жүйелік оқыту қызметіне деген көзқарасты дамытуға, ықпал етеді.

Қорытындылай келе, бүгінгідей жаһандану заманында көп тіл білетін адамның қоғамдағы алар орны да ерекше. Өзге тілді үйрену, оны жетік меңгеру — бұл ең алдымен халықаралық қатынастар кезінде айрықша рөл атқаратыны баршамызға аян. Тіл – халықпен бірге өмір сүріп дамиды. Бүгінгі таңда жоғарғы оқу орындарында шет тілін кәсіби деңгейде оқыту басты орында тұр. Яғни әрбір студент өз мамандығына байланысты шет тілін жетік меңгеріп, одан әрі қарай дамыта алады. Білім беру үрдісінде жаңа ақпараттық технологияларды қолдану мәселесі өзекті мәселелердің қатарынан орын алуда.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер*

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981-17-23с.
2. Пассов С. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991-444с.
3. Перкас С.В. Подготовка иноязычного текста для аудирования. // Иностр. яз. в shk. - 1974. - № 512с.
4. Фоломкина К. С. О работе над компонентами чтения. // Иностр. яз. в shk. - 1997.- № 12-20с.
5. Хегбольд П. Изучение иностранных языков. - М.: Просвещение, 1963-89с.
6. Әбдіғалиев Қ. Осы заманғы педагогикалық технология // Қазақстан мектебі. – 2001. – №2. – б.48.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. – М., 1995-538с.
8. Бітібаева Қ. Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. – Алматы, 1999-36.
9. Жанпейісова М. Модульдік оқыту технологиясы. Алматы, 2002-69б
10. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 17 с.

**МРНТИ: 14.35.09:**

*С.Е.Есенаман<sup>1</sup>  
Абай атындағы ҚазҰПУ,  
<sup>1</sup> магистр, оқытушы*

### **CLIL ӘДІСІН ҚОЛДАНА ОТЫРЫП ИНФОРМАТИКА МАМАНДЫҚТАРЫНДА ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРГЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ӘР ТҮРЛІ ДЕҢГЕЙДЕ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

#### **Аңдатпа**

Мақала ЖОО-дағы болашақ мамандарға информатика мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілінде қалай тиімді әрі әр түрлі деңгейде оқыту ерекшеліктері мен информатика саласының қазіргі замандағы орны туралы мәселелерге арналған. Аталған мәселе информатика мамандықтарында білім алатын студенттерді шетел тілінде еркін сөйлесуге үйрету кезінде туындайды. Мақалада осы ерекшеліктер мен қазіргі замандағы ақпараттық технологиялардың мәні мен оның жоғары оқу орны студенттерін оқытудағы маңызы зерттеледі. Автордың пікірі бойынша, қазіргі кезеңдегі қоғамның дамуы ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың тоқтаусыз өсуімен сипатталады.

**Түйін сөздер:** шет тілдік құзыреттілік қалыптастыру, информатика, ақпараттық технологиялар, CLIL.

Yessenaman S.E. <sup>1</sup>  
Abay KazNPU

<sup>1</sup> master of pedagogical sciences, teacher

## PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS STUDYING ON IT MAJOR IN DIFFERENT LEVEL WITH THE HELP OF CLIL .

### Abstract

The article focuses on how to effectively and in different levels to teach English to the students of computer science faculties at the university and a place of computer science in the field of modern world problems. This issue arises during a conversation in a foreign language with the IT major students. The article includes the specification and the essence of modern information technologies and its importance in teaching university students. According to the author, the current period is characterized by the constant growth of the development of information and communication technologies.

**Key words:** formation of foreign language competence, information technology, CLIL.

Есенаман С.Е. <sup>1</sup>  
КазНПУ им Абая

<sup>1</sup>Магистр, преподаватель

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, СТУДЕНТАМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНФОРМАТИКИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ С ПОМОЩЬЮ CLIL.

### Аннотация

В статье основное внимание уделяется тому, как эффективно и на разных уровнях преподавать английский язык студентам факультетов информатики в университете и месту информатики в области современных мировых проблем. Эта проблема возникает во время разговора на иностранном языке со студентами факультета компьютерных технологий и информационной безопасности. Статья включает в себя спецификацию и сущность современных информационных технологий и ее важность в обучении студентов университетов. По мнению автора, нынешний период характеризуется постоянным ростом развития информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** формирование компетентности иностранного языка, информатика, информационные технологии, CLIL.

Кіріктіру ұстанымының басты қағидасы – ғылыми-жаратылыстану және қоғамдық гуманитарлық білімдерді жеке білім аймағында шартты түрде қарастыра отырып, оқушыларға және студенттерге әлемнің біртұтастығы жайлы ғылыми-синтездік білім беру болып табылады.

Бүгінгі жаппай қолданылып жүрген жаңа технологияның өзі кіріктірілген болып саналады. Қазіргі педагогикалық технологияда пәнаралық байланыс кіріктірілген білім берудің моделі болып саналады. Пәнаралық байланыс оқытудың кешенді жүйесін құрай отырып, әртүрлі білім салаларының ортақ тақырыптарын, кейде ортақ элемент, бөлім, дәйек, теория, ұғым заңдарды біріктіріп, құрылымдық және ғылыми-мазмұнды блоктар жасайды.

Оқытудың жаңа технологиясы — оқытудың тиімді әдіс — тәсілдерін қолдануды,

оқытудың әр түрлі әдістері мен формаларын біріктіруді, оқу материалын тиімді пайдалануды, оқудың сапасына білім мен біліктілікті жүйелеуді жүзеге асырады. Оқытудың жаңа педагогикалық технологиясы — оқытуды ізгілендіру, өзін-өзі дамытып, тәрбиелей білетін, заман ағымына ілесе алатын кәсіби, білікті, жан-жақты жеке тұлға қалыптастыруды мақсат етеді. Оқушылардың кәсіби білім сапасын арттырумен бірге өз қабілетіне қарап, өзін-өзі дамыта отырып, өзіне сын көзбен қарауға мүмкіндік береді. Танымдық белсенділігін арттырып, шығармашылық қабілетін дамытады. Қазіргі таңда Зияткерлік мектептердің білім беру бағдарламасы ұлттық және халықаралық тәжірибелердің ең үздік үлгілерін кіріктіруді көздейді

Оқу пәндерінің бірігуі төмендегі шарттарға байланысты:

- зерттеу нысандарына сәйкес келуі немесе өзара жақын болуы;
- кіріктірілген оқу пәндерінде зерттеу әдістерінің бірегейлігі немесе ұқсастығы;
- кіріктірілген оқу пәндерінің жалпы заңдылық, жалпы теориялық тұжырым негізінде құрылуы.

Осы арқылы бір дидактикалық мақсатқа негізделген оқу бағдарламаларын жасауға болады. Пәнаралық байланыс құрамдық функционалдық талдау әдісіне сүйенеді, ол әдіс белгілі бір құбылысты тұтастай құрылымдық-бөлшектеу арқылы зерттейді, осы арқылы әрбір элементтің функционалды арнаулы қызметі қарастырылады және кіріктіріліп отырған екі (одан көп) пәннің құрылымдық элементтері анықталады (мөлшері, тақырыбы, бөлімі, дәйегі, ұғымы, заңы, теориясы) т.б. Нәтижесінде жалпы білім беретін пәндердің матрицасы құрылады. Әрбір пән оқушыға қажет білім, білік, дағды қалыптастырса да, оқушы жеке тұлға ретінде өзін-өзі танытуда. өз мақсатына жету жолында жалпы өмір тәжірибесінде жинақталған әмбебап білім, білік пен дағдыға сүйенеді. Бұл жалпы құзіреттілікке алып келеді. Жүргізілген сараптамалар нәтижесі гимназиялардың оқу жоспарының 48 пайызы танымдық – ақпараттық құзырлылықты қалыптастыратынын көрсеткен.

Пәнаралық байланыс пен оқушы бойында жалпы құзіреттілікті қалыптастыруда тікелей байланыс бар. Оқу бағдарламаларында әр пәннің қалыптастыратын білім, білік, дағды мөлшері жеке анықталса да, тұлғаның өмір сүру аймағында олар өзара байланысты құзіреттілікке ие болады. Өйткені оқушы өмірлік мәселелермен кездескенде, әрбір пәннен алған білімін саралап жатпай, бойындағы интегративті білімнің кең, жалпы әлуеті мен дағдысын пайдаланады.

Кіріктіру – ХХІ ғасыр талабы. Кіріктіру – бұл бір оқу мазмұнының әр түрлі саладағы жан-жақты білімдермен тоғысуы, бір-бірімен араласып кетуі. Кіріктірілген сабақтар оқушыға элем туралы, заттар мен құбылыстардың өзара байланыстары туралы біртұтас мағлұмат береді, олар құрылысы бойынша белгілі қалыпқа сыймайды, сондай-ақ, оқу сағаттарын барынша үнемді пайдалануға мүмкіндік береді. Осы тектес сабақтарда оқушылардың бейнелі ой-өрісі дамып, пәннің жалпы мазмұнын өмірмен байланыстыру арқылы шығармашылық мүмкіндіктері ашылады. Кіріктірілген сабақтардың құрылымы нақтылығымен, сыйымдылығымен, орамдылығымен, сабақтың әр сатысындағы оқу материалының логикалық өзара келісімімен, материалдың зор ақпараттық мүмкіндігімен ерекшеленеді.

Оқу үрдісінде пәндерді кіріктіре оқыту:

ерекше дарынды оқушыларға мәнді де саналы оқуға;

- сабақ құрылымында проблемалық жағдайлар үлесін ұлғайтуға;
- жеке тұлғаның зерттеушілік типін қалыптастыратын оқушының ойлау әрекетін белсендіруге;
- оқушыға бір мезгілде әрекетті орындауда барлық мақсат қоюдан нәтижеге дейінгі барлық процесіне бақылау жасауға;



- білім берушілік, дамытушылық және танымдық үшбірлікті ұстаздың шексіз шығармашылығы тұрғысынан жүзеге асыруға;
- сабақтың ақпараттық сыйымдылығын арттыруға ;
- оқушылардың уәждемесін арттыруға, олардың оқу-танымдық әрекетін белсендіруге, шаршағандары мен қажуларын азайтуға;
- сабақ үрдісінде өтілетін тақырыптың адам және қоғам өмірімен тікелей байланысына мән беруге;
- оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытуға;
- олардың алған білімдерін өмірде қолдана білулеріне көмектеседі.

Кіріктірілген білім негізінде оқушылардың білімі критериалды бағаланады. Критериалды бағалау дегеніміз – оқушының білімі мен білігін алдын ала белгіленген оқу жетістіктерімен салыстыра оқыту, соның негізінде оқушыны бағалау. Критериалды бағалау кезінде алдын-ала бағалау шкаласы белгіленіп, оқушының алдына соған жету жоспары қойылады. Бағалаудың мұндай жүйесі білім алушының кемшіліктерін өзіне түзетуіне мүмкіндік береді, оқушының өзін-өзі және өзгені бақылауына, бағалауына мүмкіндік туғызады, бағаның айқындылығын, адалдығын сақтайды, оқушының сабақ үрдісінде өткен тақырыпты қалай түсінгендігін мұғалімге күнделікті саралап отыруына жағдай жасайды. Осының барлығының негізінде мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланыс бағалаудың жалпы негізін ашады. Яғни, критериалды бағалау оқыту – тәрбиелеу, дамыту, ынталандыру тәрттігін басшылыққа алады.

Әлемде білім беру ісінің нәтижесін бағалай білудің өзіндік тәжірибесі қалыптасқаны белгілі. Бұл ретте біз үшін оқушының қаншалықты білім алғандығы емес, оның алған білімін өмірлік тәжірибеде қаншалықты пайдалана алатындығы маңызды болып отыр. Ал біздің еліміздегі білім жүйесінде басым жағдайда оқушылар өздерінің алған теориялық білім деңгейімен бағаланып, сонымен ғана шектеліп жататыны белгілі. Осы орайда оқушы білімін критериалды бағалау - педагогтарға нақтылық алып келетін бірден-бір жүйе.

Қазіргі таңда Зияткерлік мектептердің білім беру бағдарламасы ұлттық және халықаралық тәжірибелердің ең үздік үлгілерін кіріктіруді көздейді. Осы мақсатта Зияткерлік мектептердің үздік практик мұғалімдері мен стратегиялық әріптесіміз – Кембридждің Халықаралық емтихандық кеңесінің кеңесшілері бірігіп, Кіріктірілген білім беру бағдарламасын яғни жаңа бағдарлама жасап шығарды.

Кіріктірілген білім бағдарламасының алға қойған мақсаты айқын, бағдары жүйелі. Зиялы азаматты – сана әлеуеті жоғары дамыған, сын тұрғысынан және жаңашыл ойлай білетін, рухы мықты, өз білімін қоғамның алға басуына жұмсай алатын адамды тәрбиелеуге ұмтылатын білім беру бағдарламасында тәрбие мен оқыту ажырамас байланыста болады.

Кіріктірілген бағдарлама бірнеше құндылықты негізге алады. Олар:

- құрмет;
- әріптестік;
- азаматтық жауапкершілік қалыптастыру ;
- ашықтық ;
- өмір бойы білім алу;

Белгіленген құндылықтар аясындағы мектептердің мақсаты – жоғары білімді, шығармашыл адамның үйлесімді тұлғаланып, дамуы үшін қолайлы білім беру кеңістігін жасау.

Кіріктірілген білім бағдарламасымен білім алған мектеп түлегі кең ауқымды дағдыларға ие болады. Нақтырақ айтқанда:

- сын тұрғысынан ойлау;
- білімін шығармашылықпен пайдалана білу;
- зерттеушілік дағдылары;

- АКТ дағдылары;
- топта және жеке шебер жұмыс істей білуі;
- коммуникативтік дағдылары (тілдік дағдыларын қоса алғанда);
- қойылған міндеттер мен күрделі мәселелерді шеше білу дағдылары секілді бірнеше дағдылар қалыптасады.

Кіріктірілген білім беру бағдарламасын табысты жүзеге асыру үшін белсенді оқыту, командалық оқыту, пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL), т.б. озық педагогикалық әдістерді қолдану талап етіледі.

Кіріктіріп оқыту (CLIL) дегенде ең алдымен сабақтарда пәнаралық байланыстарды қалыптастыруды қарастыру маңызды екені ескеріледі, яғни CLIL технологиясы шетел тілін басқа пәндерді оқытудың қажетті құралы ретінде қарастырылады. Егер дәстүрлі сабақ оқушыларды біліммен қаруландыруға және негізінен түсіндіру-көрнекілік жұмыстарын жүргізу арқылы құрылатын жалпы білім беру міндеттерін шешуге бағытталған болса, ал кіріктірілген сабақтар оқытудың түрлі әдістерінің және құралдарының үйлесуі негізінде құрылып, сонымен қатар ғылыми-жаратылыстану бағыты пәндері мен ағылшын тілі пәнінің көптеген міндеттерін шешуге ықпал етеді. Кіріктіру барысында түсіндіру-көрнекілік, іздеу, зерттеу әдістері, пікірталас, білімнің түрлі дереккөздері, теледидар бағдарламалары, кино үзінділері, мультимедиа курстары, интернет-технологиялары, оқыту мен бақылаудың басқада техникалық құралдары қолданылады. Сонымен қатар жеке, топтық, жұптық, ұжымдық жұмыс түрлері кеңінен қолданылады. Бұндай сабақтарда танымдық міндеттер жүзеге асырылып, оқушылардың шығармашылық әлеуетін жүзеге асыруға көп мүмкіндік беріліп жағдай жасалады. Тіл мен пәнді кіріктіріп оқытудың тағы бір ұтымды тұсы- тілдік іс-әрекеттің төрт түрін де (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) меңгеруге бағытталған. Ғылыми-жаратылыстану бағытындағы пәндерді оқыту контексінде Қазақстандағы мақсатты тіл – ағылшын тілі болып саналатынын ескере келсек, кіріктіріп оқытуда негізгі орынды ағылшын тілі сабақтары алады, яғни қандай пәндерді болмасын кіріктіре оқыту барысында ағылшын тілі маңызды болып саналады. Тілді үйрену кез келген пән саласы арқылы жүргізіледі деген ұғымды ескерсек, CLIL шетел тілі сабағы емес, шетел тілінде өтетін пән сабағы, яғни кәсіби бағытталған шетел тілі/ ағылшын тілі.

Жалпы, тіл мен пәнді үйлестіре отырып, пәнаралық байланысты жүзеге асырып оқыту когнитивтік дамуды жүзеге асыруға көп жағдай жасайды. Ал үйренушінің білімді меңгеруге ұмтылудың алғашқы қадамы танымдық қабілетін қалыптастырудан бастау алады. Оқыту үрдісіне кіріктіре оқытуды енгізу — ең алдымен, оқушының сабақ үстінде дамуы мен оның психологиялық жағдайын ескере отырып, оқытуды нығайту мүмкіншіліктеріне бағытталған. Ағылшын тілін жаратылыстану бағытындағы пәндермен кіріктіріп оқыту арқылы оқушыларды білім алуға қызығушылықтарын арттыруға, оларды ғылыми тіл дағдыларын дамытуға, терминдерді ана тілінде ғана емес, ағылшын тіліндегі баламасын қолдануға және олардың ағылшын тілінде сауатты түрде «Үштілділік» ұлттық жоба аясында білімін дамытуға болады. Сонымен бұл әдіс оқушылардың тіларалық қарым-қатынас қажеттілігі мен мүмкіндіктерін ана тілінде ойлануларына жағдай жасап қана қоймай, бір мезгілде екі пәнді бірдей оқытуды жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Ағылшын тілін жаратылыстану бағыты пәндерімен кіріктіріп оқыту барысында қолданылатын жұмыс түрлерін атап көрсетер болсақ, олар:

1. «Психологиялық атмосфера» қалыптастыру — Кез келген сабақта, үйренушілердің жаңа тақырыпты меңгеріп, сабақта белсенділік танытып отыруларына оңды ықпал ететін жағдай – олардың көңіл-күйлеріне позитивті әсер етіп, ынталарын арттыратын жаттығу түрлерін алу.
2. «Миға шабуыл» тәсілі арқылы логикалық жұмыс түрлерін жаңа тақырыпқа кіріспе барысында да, пысықтау жұмыстарын жүргізу кезінде де алып отырған үйренушінің танымдық қабілетін арттыруға көмегі тиері даусыз.

3. Жеке немесе топтық жоба арқылы студенттердің бір-бірімен тілдесуін дамыту бойынша жаттығулар орындау;
  4. Жаңа мәтіндермен жұмыстар жасау;
  5. Түрлі жарыс түрлерін ұйымдастырып отыру;
- бәсекелестікке қабілеттілікке баулудың, күзiреттіліктерiн қалыптастыруға алып баратын жаттығулардың оңтайлы түрi.

Қолданылатын мәлімет көлемін түрлендіріп, арттырып отыру оқушылардың қызығушылықтарын арттырумен қатар, олардың дүниетанымын кеңейтіп, тіпті жаңа әдіс-тәсілдердің пайда болуына да апарып соқтыруы мүмкін.

6. Слайдтар қолдану – пәнді шетел тілінде үйрету барысында, түрлі суреттер қолдану арқылы алынып жатқан жаңа сөздер мен сөз тіркестерінің қазақ тіліндегі баламасын оп-оңай табуға болады. Бұл ағылшын тілі мен жаратылыстану пәндер мазмұнының түйісу шегін анықтауға мүмкіндік береді.
7. Тақырыпқа байланысты түрлі терминдерді меңгеруге дағдыландыру үйренушілердің сөздік қорын байытып қана қоймай, сонымен қатар білім берушінің алдына қойған мақсатына жетуіне оңды ықпал етеді.

Ағылшын тілін кіріктіре оқыту әдісі арқылы үйренудің және үйретудің басты артықшылығы, тілді тіларалық және мәдениетаралық қарым-қатынас құралы ретінде ғана емес, кәсіби бағытталған тіл ретінде меңгеруде маңызы зор болып отыр.

Бұл оқушылардың немесе студенттердің халықаралық жобаларға қатысуын қалыптастырып, кеңейтуге, шетелдік әріптестерімен ғылыми байланыстар жасап, оларды нығайтуға, шетел тілдеріндегі ақпарат көздеріне қол жеткізіп қана қоймай, оларды еркін пайдалана алатындай жағдайға қол жеткізулеріне мүмкіндік береді.

Оқу технологиясын қолданудың мақсаты: кіріктірілген оқыту пәнаралық коммуникацияларды кеңінен қолдану арқылы сабақ жүргізуді қамтиды. Кіріктірілген сыныптардың құрылымы ашық сабақты, ықшам, қысқаша, сабақтың әр кезеңінде оқу материалының логикалық өзара байланысы және материалдың үлкен ақпараттық қабілетімен ерекшеленеді.

Қорыта айтқанда, білім беру мазмұнын жаңарту негіздерінің бірі, үштілді білім беруде заманауи CLIL әдісін белсенді қолдану өте тиімді және жақсы нәтиже берері сөзсіз.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер*

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981-17-23с.
2. Пассов С. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991-444с.
3. Перкас С.В. Подготовка иноязычного текста для аудирования. // Иностр. яз. в shk. - 1974. - № 512с.
4. Фоломкина К. С. О работе над компонентами чтения. // Иностр. яз. в shk. - 1997.- № 12-20с.
5. Хегбольд П. Изучение иностранных языков. - М.: Просвещение, 1963-89с.
6. Әбдіғалиев Қ. Осы заманғы педагогикалық технология // Қазақстан мектебі. – 2001. – №2. – б.48.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. – М., 1995-538с.
8. Бітібаева Қ. Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. – Алматы, 1999-36.
9. Жанпейісова М. Модульдік оқыту технологиясы. Алматы, 2002-69б
10. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 17 с.

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

**МРНТИ: 16.01.45**

*Аширова Б.С<sup>1</sup>*  
*КазНПУ им.Абая*  
*<sup>1</sup> К.ф.н., преподаватель*

### **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ФОРМУ**

#### *Аннотация*

В этой статье автор попытался указать на способы адекватного перевода. Текст есть, прежде всего, понятие коммуникативное. Как речевая реализация авторского замысла и коммуникативная единица самого высшего уровня понимается текст с его функциональной стороны и может быть реализован как в письменной, так и в устной форме.

**Ключевые слова:** перевод текста, ориентирование, реализация, коммуникативный.

*Б.С<sup>1</sup> Аширова*  
*Абай атындағы ҚазҰПУ*  
*<sup>1</sup>ф.ғ.к., оқытушы*

### **ФОРМАҒА БАҒЫТТАЛҒАН МӘТІНДЕРДІ АУДАРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

#### *Аңдатпа*

Бұл мақалада автор адекватты аударма тәсілдерін көрсетуге тырысты. Мәтін, ең алдымен, коммуникативтік ұғым. Авторлық ойды сөйлеу арқылы жүзеге асыру және жоғары деңгейдегі коммуникативтік бірлік оның функционалдық жағынан мәтін түсініледі және жазбаша түрде де, ауызша да іске асырылуы мүмкін.

**Түйін сөздер:** мәтін аудару, бағдар, жүзеге асыру, коммуникативтік.

*Ahirova B.S<sup>1</sup>*  
*KazNPU Abay*  
*<sup>1</sup>Candidate of philological sciences, teacher*

### **PROBLEMS OF TRANSLATION OF TEXTS FOCUSED ON THE FORM**

#### *Abstract*

In this article, the author tried to point to the ways of adequate translation. The text is, first of all, a communicative concept. As a speech realization of the author's idea and communicative unit of the highest level, the text is understood from its functional side and can be realized both in writing and orally.

**Keywords:** text translation, orientation, implementation, communicative.

В данной статье нами рассматривается текст художественный. Исходя из объекта, нам импонирует определение И.Р.Гальперина, данное тексту.

«Текст – это речетворческое произведение, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка), и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2].

Лингвистика текста располагает определенным набором информации о существенных признаках художественных текстов. В своей работе возьмем за основу два из них: наличие эстетической функции и отсутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека. Данный выбор определен тем фактическим материалом, который подвергся нами анализу.

Если учесть, что художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления, то при переводе такого рода текста нужно учитывать факт, что соответственно он (художественный текст) строится на использовании образно-ассоциативных качеств речи. Несомненно, это усложняет деятельность переводчика.

Несмотря на то, что художественные тексты не описывают реальные конкретные факты, они служат эстетическим, воспитательным и развлекательным целям. Авторы художественного материала изображают в своих произведениях, как правило, вымышленные события и вымышленные миры по сходству с реальными и, как следствие, устанавливаются аналогии с известной индивиду действительностью. Последнее способствует восприятию читаемого. Иными словами, так как процессы в реальности многомерны, то при восприятии текста сознание индивида способно достраивать отношения между частями текста в мире вымышленном.

В связи с вышеизложенным, художественный текст рассматриваем с позиции современного подхода к типам текста: как текст, ориентированный на форму.

Несомненно, художественный текст сообщает содержание. Соответственно если при переводе не сохранить внешнюю и внутреннюю форму, определяемую нормами художественных произведений или художественными устремлениями автора текста, то неизбежным окажется «провал» в понимании и восприятии читателем переводного материала. Попросту говоря, переводчик совершает моральное преступление по отношению автора оригинала и адресата, читаемого переводной материал.

Итак, перейдем непосредственно к изложению комплекса параметров, которые необходимо учесть в процессе перевода художественных текстов.

С точки зрения перевода текст представляет собой не простую двуединую сущность – план содержания и план выражения – а такую, которая для перефразирования (межъязыковая трансформация, перевод) принимает двойственный характер: первое – это план выражения, выступающий как переменная. Последний имеет два аспекта: языковой и композиционный.

Следует заметить, что чрезмерно свободный подход к плану выражения как переменной ведет к деформации структур композиционно-речевых форм, конституирующих текст, и влечет за собой потерю тех или иных типов логико-семантических отношений, существующих между составляющими текста, или появление новых типов логико-семантических отношений, отсутствующих в оригинале. Несомненно, это отражается на смысловой структуре текста.

В связи с этим, нами рассматриваются логически завершенные сегменты текстов оригинала в переводе и выявляются несоответствия текста оригинала и текста перевода. При этом нами определяются типы композиционно-речевых форм ( повествование, описание, рассуждение), их функционально-коммуникативные признаки, а также логико-семантические отношения между составляющими текста (в лингвистике выделено семь типов) и их способы выражения (эксплицитный, имплицитный).

Итак, в качестве примера возьмем сегмент (вычлненный на части) из художественного произведения «Қаһарлы күндер», автором которого является известный казахский писатель Т.Ахтанов: *Кәкібай Добрушкин мен Дәуреннің денесін өз қолымен окоптың бір қалтарысына әкеліа қойды (I). Политрукпен қоштасты (II). Осының бәрі оған ауыр әсер етті (III).*

Композиционно-речевая форма «повествование» заключена в этом логически завершенном фрагменте (в другой терминологии – сверхфразовое единство), функционально-коммуникативный признак которой квалифицируется как признак диахроничности. Данный признак представлен,

прежде всего, динамическим состоянием субъекта. Об этом свидетельствуют глаголы с акциональной семантикой «әжеліп қойды», «қоштасты». Вторая часть СФЕ находится с первой частью в логико-семантическом отношении соединительного типа, выражая дополнительную информацию к вышесказанному. Пояснительный тип отношений (сема «обобщение»), устанавливается между третьей частью и предыдущими частями. Лексема «осының бәрі» свидетельствует об эксплицитном способе выражения пояснения и дает возможность завершить развертывание фактологической ситуации и тем самым подвести итог.

*Список литературы:*

1. Bassnett, S., (1991), *Translation Studies*, Routledge, London.
2. Baker, M., (2000), "Linguistic perspectives on translation", In: France, P. (ed.), *The Oxford Guide to Literature in English Translation*, Oxford University Press, Oxford, pp. 20-25.
3. Collins COBUILD English Dictionary (1995), Collins, London and Glasgow.
4. Coulthard, M., (1992), "Linguistic Constraints on Translation", In *Studies in Translation / Estudos da Tradução*, Ilha do Desterro, 28. Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 9-23.
5. Herzfeld, M., (2003), "The unspeakable in pursuit of the ineffable: Representations of untranslability in ethnographic discourse", In: Rubel, P.G. and Rosman, A. (eds.), *Translating culture: Perspectives on translation and anthropology*, Berg, Oxford, New York, pp. 109-135.
6. James, K., (2002), "Cultural Implications for Translation", *Translation Journal*, Volume VI / 4.
7. Newmark, P., (1988), *A Textbook on Translation*, Prentice Hall, New York.
8. Nida, E., (1964), "Principles of Correspondence", In: Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*, Routledge, London.
9. Novakov, P., (1999), "U četiri časa pre podne", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Vol. XXVII, str. 99-106.
10. Novakov, P., (2000), "Crvenocijljarski univerzitet", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Vol. XXVIII, str. 89-97.
11. Novakov, P., (2001), "Prevođenje u nastavi stranog jezika na univerzitetu", *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika*, Filozofski fakultet, Nikšić, str. 181-193.
12. Novakov, P., (2007), "Translation and English Language Teaching", *English Language and Literature Studia: Interfaces and Integrations, Proceedings*, Vol II, Beograd, pp. 57-63.

**MPHTI: 14.35.09**

*Badanbekkhyzy Z<sup>1</sup>  
Abay KazNPU,  
<sup>1</sup>Candidate of  
philological sciences, associate professor*

**THE ROLE OF TRANSLATION IN SOCIAL INTERACTION AND SOCIAL RELATION  
CONCEPTS**

*Abstract*

The article defines the concepts social relation and social interaction. They are identified as different concepts. Social relations form the basis of such concepts as social organization, social structure, social institution, social movement and social system. The concept "social relation" is frequently used in social sciences, but there is no commonly agreed meaning for it.

**Key words:** concepts, social relation, social interaction, define, types.

З.Баданбекқызы<sup>1</sup>  
Абай атындағы ҚазҰПУ  
<sup>1</sup>Ф.ғ.к., доцент

## ӘЛЕУМЕТТІК ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҚАТЫНАСТАРДАҒЫ АУДАРМАНЫҢ РӨЛІ

### Аңдатпа

Мақалада әлеуметтік қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудің ұғымдарын анықталады. Олар әртүрлі ұғымдар ретінде анықталады. Әлеуметтік қатынастар әлеуметтік құрылым, әлеуметтік құрылым, әлеуметтік институт, әлеуметтік қозғалыс және әлеуметтік жүйе сияқты ұғымдардың негізін құрайды. «Әлеуметтік қатынас» ұғымы әлеуметтік ғылымдарда жиі пайдаланылады, бірақ ол үшін жалпы келісілген мағына жоқ.

**Түйін сөздер:** ұғымдар, әлеуметтік қатынастар, әлеуметтік өзара әрекеттесу, анықтау, түрлері.

Баданбекқызы З<sup>1</sup>  
КазНПУ им.Абая  
<sup>1</sup>К.ф.н., доцент

## РОЛЬ ПЕРЕВОДА В КОНЦЕПЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

### Аннотация

В статье определены понятия социального отношения и социального взаимодействия. Они определены как разные понятия. Социальные отношения составляют основу таких понятий, как социальная организация, социальная структура, социальный институт, общественное движение и социальная система. Понятие «социальные отношения» часто используется в социальных науках, но общепринятого значения для него нет.

**Ключевые слова:** понятия, социальное отношение, социальное взаимодействие, определение, типы.

Nowadays people depend on social interactions. Social interaction is broadening from time to time. Because there are links between not only people, but peoples all over the world. In this regard the translation and a translator have become one of the most important aspects of our life.

Social interaction and social relation are identified as different concepts. The concept “social relation” is frequently used in social sciences, but there is no commonly agreed meaning for it. In the first instance, a social relation is regarded as a relation between people, and more specifically:

- ▶ a relation between individuals insofar as they belong to a group,
- ▶ a relation between groups,
- ▶ a relation between an individual and a group.

In this sense, a social relation is not identical with a unique interpersonal relation or a unique individual relation, although all these types of relations presuppose each other. Anyway, in sociological hierarchy, social relation is more advanced than behavior, action, social behavior, social action, social contact and social interaction. These concepts denote:

- animal-like behavior is first and most basic behavior, various physical movements of the body like walking, eating;
- action is a movement with a meaning and purpose, for instance, you pick up berries to eat yourself;
- social behavior is addressed towards other people;
- social action requires a response from another person, for instance, you present a diamond ring to your girl-friend;
- social contact is a pair of social actions;
- social interaction is a sequence of social actions.

It should be noted that the last four movements can take place within the frameworks of a social act. There must be three components so that social interaction is realized:

- the subjects (two and more people – who interacts?);
- the object (why to interact?);
- a mechanism to regulate interactions (how to interact?)

If there is no object, individuals don't interact, if there is one, they do. For instance, a young man wants to get acquainted with a girl. It is the girl who makes a decision to interact: if she likes the man (the subject) or the object suggested, she continues the conversation, gives her telephone number etc. In other words, she performs particular actions to get social interaction done.

Social interactions can be differentiated into:

- accidental (also known as social contact) – not planned and not repeated, for instance, asking a stranger for directions. Social contact is interaction without further consequence, i. e. it is not likely to be repeated or the subject of interaction can be easily exchanged by another one. An example would be a failed and not-repeated attempt to start a conversation with the girl a young man likes if she doesn't like him.
- repeated – not planned, bound to happen from time to time. For example, accidentally meeting a neighbor from time to time when walking in your street;
- regular – not planned, but very common, likely to raise questions when missed, for instance, meeting a doorman every workday in your workplace or your tutor at the University, dining every day in the same restaurant, etc.

regulated – planned and regulated by customs or law, will definitely raise questions when missed, for instance, interaction in a workplace (coming to work or class to lectures, staff meetings etc), family etc.

The Romans said that man is a social animal, so an individual depends on the society he lives in. It means that he depends on other individuals with whom he enters into relations forming any social entity.

That's why social interactions are based on interdependencies between two or more people mutually oriented towards each other, i. e. social interaction is any behavior that tries to affect or take account of each other's subjective actions or intentions. It suggests that the parties to the social interaction must be aware of each other. It does not mean being in sight of or directly behaving towards each other. Friends writing letters are socially interacting, as are enemy generals preparing opposing war plans. Social interaction is not defined by type of physical relation or behavior, or by physical distance. It is a matter of a mutual subjective orientation towards each other. Spying one on another is not social interaction if the other is unaware. Thus, even when no physical behavior is involved, as with two rivals deliberately ignoring each other's professional work, there is social interaction.

Social interaction is a dynamic, changing sequence of social actions between people (or groups) who modify their actions and reactions due to the actions done by their interaction partner(s).

An American researcher R. Rummel in his work, *Understanding Conflict and War*, describes social interactions by their meaning, direction, intensity, extension, duration, and organization.

The meaning of social interaction involves understanding such behavior as act, action, or practice.

The direction of interaction depends on whether people orient their acts towards each other, and whether the acts involve common intentions and the desire or aim of helping each other to achieve that intention. There are two opposing directions of interaction – solidary and antagonistic. The first involves acts of similar intentions and a mutual orientation of the parties towards helping each other to achieve these intentions. For instance, friends helping each other to pass an examination, parents mutually cooperating to bring up their children, a team of scientists trying to discover a cure for cancer, and so on.

Antagonistic interaction takes place when the parties intend to hinder each other from achieving their purpose. For instance, two people competing for promotion to the same position, generals fighting for the same territory, or rivals trying to capture the same market share. The interaction between a master and slave, a prisoner and his guard are also examples.

It should be noted that antagonistic interaction does not imply that intentions are different. The parties share a common desire and mutual orientation towards each other. They have the same aims (a promotion, possession, achievement etc) which they don't want to or can't have together. Antagonistic interaction is characterized by this main element: a perception of incompatible purposes and the belief that the achievement of one's own aim entails frustrating the others.

There is also a mixed interaction, which is partly antagonistic, partly solidary. The mutual acts may be solidary as the parties intend to achieve a common goal but their actions may be antagonistic. A doctor and



patient may both have the patient's health uppermost in mind, but the patient's actions may be antagonistic, when he refuses to stay in bed as ordered.

On the other hand, the acts may be antagonistic while the actions are solidary, for instance, parents argue while keeping their voices down so as not to wake up their children.

Besides meanings and direction, social interactions are also characterized by high or low intensity. Deeply felt, strongly motivated intentions can be involved, as in a world chess match, war, labour strike, or marriage. On the other hand, the interactions may involve little emotion or peripheral intentions, as with those playing tennis to relax or disagreeing over what movie to see.

Due to extension interactions may be extensive or narrow. They may invoke a range of activities, such as beating all competitors for the presidency of a country, fighting a war, or building a good academic department. Narrow interactions may be restricted to particular activities, such as cooperation among friends cleaning up after a party, or a legislative disagreement over the tax on imported watches.

Another characteristic of interaction concerns their duration. Interactions may be of momentary or relatively short duration, such as a dispute at the supper table as to who will get the last piece of cake, or an interaction between a sales clerk and customer. Some interactions are of extended duration, as in the rivalry of nations at the annual meeting of the UN General Assembly, or the mutual love directed interaction of a marriage.

Finally, interactions can be characterized as to whether they are organized, that is, governed by law-norms defining a group, or not. For instance, interactions between individuals preparing for a joint weekend may not be organized, while trade between nations, or divorce proceedings are organized interactions.

In total, social interactions manifest various combinations of characteristics, or modalities in terminology by P. A. Sorokin. They may be solidary, intensive, but narrow, short and non-organized, like sexual intercourse; or intensive, extensive, durable, antagonistic and organized, like war; or intensive, narrow, short, organized, and antagonistic etc.

The known conception is that of P. A. Sorokin who divided the interaction system of organized durable groups into three components: formulistic, contractual and compulsory ones.

The familistic component comprises consistent, solidary, extensive, intensive and durable interactions. Those who are involved in them form an organically interdependent unity, interrelated into a "we". What concerns one concerns them all; it is not a question of what each personally can achieve from the interaction, but what can be done together. Social interactions between father and son, members of religions, sects, athletic teams are often of familistic nature.

The contractual component comprises interactions which are partly solidary, partly antagonistic, limited in duration and extension, with high or low intensity, and legalistic. Contractual interaction tends to be utilitarian, a specific association of the actions of individuals for independent purposes. It is manifested in benevolent neutrality, passive resistance or reluctant cooperation, competitive cooperation, simultaneous love and hate. Examples are interaction between a seller and buyer, an employee and employer, a bureaucrat and citizen. Some modern couples transform their marriages into a contractual affair.

Compulsory interaction is characterized by consistent internal antagonism, as between lifelong enemies, conflicting nations, a slave and master. It may or may not be intensive, extensive, durable and organized. It comprises the attempt of one or more parties or groups to coerce others. The use of coercion is a hallmark of this type of social interaction. In a pure compulsory relationship the parties remain total strangers and outsiders to each other.

Describing interaction with a combination of modalities P. A. Sorokin styles it as the system of interaction or social relationship. If a social contact may have the form of exchange of information, joint activities etc., social interactions form the basis of social relations. Social relation refers to a multitude of social interactions, regulated by social law-norms, between two or more people, each having a social position and performing a social role.

So, social relations can be defined as a stable system of regulated social interactions between two or more people on the basis of a certain platform (i. e. interest). This concept always suggests a goal which the united people intend to achieve. For instance, such institutions as the court or jail are created to maintain social order and punish deviants who break moral and legal norms, encroach on social material or spiritual values.

The availability of a common platform in social relations was marked by M. Weber who also underlined that social behavior of the people should be defined and observed. And social institutions are designed to provide observation. If the function of the institution of the family is to reproduce the population, both physically as delivering children, and socially as their bringing up, consequently we can observe social behaviors of the members of a family such as their methods of influence on the children or planning the family.

In conclusion we can say that social relations form the basis of such concepts as social organization, social structure, social institution, social movement and social system.

*List of literature:*

1. Д.М.Бузаджи, А.С.Маганов «Техника перевода I – Грамматические аспекты перевода» Москва 2007-208с.
2. В.Сарсенова «Пособие по практическому переводу с английского языка на русский» Издательство «Фолиант» Астана 2008-160с.
3. Слепович В.С. «Translation course», 2004-320с.
4. Г.Э.Мирам, В.В.Дайнеко, Л.А.Тарануха, М.В.Грищенко, А.М.Гон «Основы перевода», «Ника-Центр» 2002.
5. Т.А «Translation techniques English-Russian»-«Союз» 2002-320б.

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

МРНТИ:14.35.09

Құрмамбаева Ж.Б.<sup>1</sup>, Аяпова Т.Т.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>докторант ҚазҰПУ

<sup>2</sup>профессор, ф.ғ.д. ҚазҰПУ

### САН АТАУЛАРЫНЫҢ МӘДЕНИ БЕЙНЕ РЕТІНДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

Аңдатпа

Мақалада қазақ мәдениетінде сандарға арналған лингвомәдени зерттеулер қарастырылған. Әрбір ұлт ұлттық кодтары бар сандармен әр түрлі рәміздерден тұрады. Олар әлем мен халықтың көзқарасын түсіндіреді. «Бір көзді дәу», «жеті басты жалмауыз», «үш басты айдаһар», «жеті әулие» сияқты әртүрлі мифологиялық кейіпкерлердің лингвомәдени сараптамасы арқылы беріледі. Мифологиялық бейнелердің ұлттарға тән екенін және халықтардың өмірін бейнелейтінін түсіну керек.

**Түйін сөздер:** Миф, мифтік, бейне, лингво-мәдени зерттеу, ұлт, ұлттық код, феномен.

Ж.Б.Құрмамбаева<sup>1</sup>, Т.Т.Аяпова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>докторант КазНПУ

<sup>2</sup>профессор, д.ф.н. КазНПУ

### ИССЛЕДОВАНИЕ НАЗВАНИЙ ЧИСЕЛ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ

Аннотация

В статье рассматриваются лингвокультурные исследования цифр в казахской культуре. Каждая нация состоит из различных символов с цифрами с национальными кодами. Они объясняют мировоззрение мира и народа. «Бір көзді дәу», «жеті басты жалмауыз», «үш басты айдаһар», «жеті әулие» так как лингвокультурные экспертиза различных персонажей. Следует понимать, что мифологические образы свойственны национальностям и символизируют жизнь народов.

**Ключевые слова:** миф, видео, лингво-культурное наследие, нация, национальный код, феномен.

Kurmambaeva Zh.B.,<sup>1</sup> Ayapova T.T.<sup>2</sup>

Abay KazNPU,

<sup>1</sup> PHD student

<sup>2</sup> Doctor of Philology, professor

### STUDY OF NUMBERS AS A CULTURAL IMAGE

Abstract

The article deals with the lingua-cultural study of numerals in Kazakh culture. Every nation has different symbols with the numerals which have national codes. They illustrate the mentality and people's point of view of the world. Through the lingua-cultural analysis of different mythological characters like «бір көзді дәу», «жеті басты жалмауыз», «үш басты айдаһар», «жеті әулие» etc. One could understand that mythological images are specially national and illustrate the nations' life experiences.

**Key words:** myth, mythological, image, lingua-cultural study, nation, national code, phenomenon.

Мәдениаралық байланыста сан атаулары ұлттық колоритімен ерекшеленеді. Себебі, әр ұлтта әрбір сан әртүрлі символданады. Әралуан ұғымдық мағына білдіреді. Дегенмен, санның әмбебап ұғымы тілдік мәдениетте ортақ көрініс тапқанмен, мағыналық фондында, коннотациялық мәнінде өзгешеліктер болады. Не себепті жалпыадамзатқа ортақ әмбебап ұғым (сан) әр ұлтта мағыналық реңкіне қарай ерекшеленеді? Осы мәселені айқындау үшін сан атауларына лингвомәдениеттанымдық зерттеу жасап, салыстырмалы түрде талдау қажет.

Лингвомәдени феномен ретінде кодталған бейнелерді талдау барысында маңызды факторлар - ұлттық ұжым санасында стереотиптенген дәстүрлі ұстанымдар, жосын-жоралғылар, ырым-тыйымдар негізге алынуы тиіс. Тілде, санада таңбаланған дәстүрлі ұстанымдар - ұлттық өмірдің мәдени идеялары болып саналады. Ал мәдени игілікті бейнелеген атаудың мәнінде ұлттық құндылық туралы ақпарат жатыр. тілде басқаша кодталғанмен, оның астарында халықтың менталитеті мен өмірге деген шынайы көзқарасы жатыр.

Н.Ф. Алефиренконың зерттеуі бойынша, сан атаулары мәдени бейне ретінде тілден көрініс таба алады. Себебі бейне талай жылғы тарихи дәуірде мойындалған халықтық пайымдаулардың меркерленіп, ұғымның таңбаға айналу үдерісінен өтіп, лингвомәдени прецедентке айналуы нәтижесінде тұрақтылыққа ие болады. Бұл бейнелер аксиологиялық жүйеде лингвомәдениеттанымдық доминант- бірлік ретінде танылады. [Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта, 2010. 288 с., с. 99], Аталмыш теориялық тұжырымға сүйене отырып, сан атауларын мәдени кодталған таңба ретінде немесе аксиологиялық мәні бар лингвомәдени бірлік ретінде қарастыруға болады. Себебі бұл тұжырым ұлттың мәдени құндылықтарын маркерлейтін бейнелерді мәдени концепт шеңберінде, яғни когнитивтік кеңістік аясында талдауға мүмкіндік береді.

Көне дәуірден келе жатқан түсінік бойынша, белгілі бір ұлттық мәдениеттің тұтынушысы ретіндегі кез келген адамның өмірі мен сол ұлттың мәдениеті сан атауларының астарындағы мәдени құндылыққа бағынады. Бұл жерде санның математикалық мәні емес, лингвомәдениеттанымдық мазмұны негізге алынады. Яғни сан атауларын лингвомәдени бірлік ретінде қабылдап, математикалық мағынасында емес, мәдени құндылық көзі ретінде қарастыруға бет бұру қажет. Қазақ мәдениетінде ерекше киелі саналатын сандар паремиялогиялық қорда, аңыз - әңгімелерде, салт-дәстүрлер мен жосын-жоралғыларда, тіпті ырым-тыйымдарда кең көрініс тапқан. Киелі сандар мәдени бейне ретінде рухани құндылыққа ие болған. Мәселен, үш, жеті, тоғыз, он үш, қырық, алпыс сандары мистикалық, магиялық, сакральдық мазмұнда танылады. Аталмыш сандардың мәдени бейне ретінде ұғымдарын айқындау үшін, лингвомәдениеттанымдық талдау жүргізу қажет етіледі. Себебі тіл біліміндегі лингвомәдениеттану ғылымы да осындай өмір талабы қажетінен туындаған.

Тілдің лингвомәдени құрылымы антропологиялық негізде тілдің өзін ішінара зерттемейді, тіл адамның рухани бір бөлігі іспеттес қарастырылады. Олай болса, адамның адамдық қасиетін танытатын да, оның өмірінің барлық саласын қамтитын, заттық, рухани мәдениетін келер ұрпаққа жеткізетін де тіл болмақ. Демек, ақпараттардың адам танымында өңделіп, адам санасында қалыптасып, тілде көрініс табуы, адамзат түсінігінің қалыптасуы, оның дүниені тануы, дүниетанымда тіл қандай қызмет атқарады деген мәселелерге негізделеді.

В.В.Воробьев лингвомәдениеттану пәніне: «Мәдениет тек тілдің қызмет етуіндегі өзара байланысы мен өзара әрекеттесуін зерттейтін, бұл үдерісті жүйелі әдістер көмегімен және қазіргі құндылықтар мен мәдени анықтамаларға бағытталған тілдік және тілдік емес мазмұн бірлігін де біртұтас бірліктер құрылымы ретінде бейнелейтін жинақтаушы түрдегі кешенді пән» [1, 476.], - деп анықтама береді.

Лингвомәдениеттану дүниенің бейнесін, рухани құндылықтарды тілдік деректер негізінде қарастырады. Лингвомәдениеттанудың қарастыратын мәселелері өткен заман мен бүгінгі күнді жалғастыратын халықтың мәдени мұралары. Этнолингвистикадан айырмашылығы да оның айналысатын мәселелерінен туындайды. Лингвомәдениеттану өзге ұлтта, өзге тілде эквиваленті бар немесе ұқсас мәдениеттердің ортақтығын анықтауды да негізге алады. Ал этнолингвистиканың басты нысаны этнографизмдер өзге мәдениетте эквиваленті жоқ құндылықтар болып саналады. Ал сан атаулары барлық мәдениетке ортақ әмбебап абстракция болғандықтан оны лингвомәдениеттану аясында қарастырғанмыз жөн.

Белгілі ғалым Ә.Т. Қайдар этнолингвистиканың мақсаты мен міндеттері жөнінде айта келіп, мынадай тұжырым жасайды: «Этнолингвистика, егер оның түп – тамырына тереңірек үңілсек, этнография мен лингвистиканың жай қосындысы емес бір шаңырақ астында әрқайсысы өз бетінше тон пішіп, өзінің жырын жырлайтын шартты түрде ғана қосарласқан дүние емес, этнолингвистиканың объектісі – этнос және тіл, тілсіз этнос, этноссыз тіл өмір сүруі мүмкін емес» [2, 18б.] – дей келе, академик Ә. Қайдардың «Ана тіліміздің бай қоры - ұлтық болмыс – бітімді танытатын тілдік этнодеректердің қазынасы» деген пікірі қазақ этнолингвистикасының негізін салып, аталмыш ғылым жайында: «этнолингвистика – этностың ( одан ұлыс, халық, ұлт) инсандық болмысынан туындап, санасында сараланып, тарихи жадында сақталып, тіл арқылы ғасырлар бойы қалыптасып, қолданып, рухани-мәдени мұра ретінде атадан балаға, әулеттен нәсілге үзілмей ауысып келе жатқан дәстүрлі мирасты жаңғыртып, жан-жақты зерттеп, танымдық мәнін ашып болашақ ұрпаққа ұсыну мақсатына байланысты дүниеге келген тіл білімінің күрделі құнарлы саласы» [2, 475б.] .

XIX ғасырда В.Гумбольдт, Ф.И.Буслаев, А.А.Потебня, А.Н.Афанасьев, кейіннен Э.Сепир, Н.И.Толстой, В.Н.Телия, Ю.С.Степанов, Н.Д.Арутюнова, В.В.Воробьев, В.Маслова сынды ғалымдар бұл мәселелермен айналысып, олар тіл – мәдениет құралы екендігін, оның бөлігі, қалыптасуының бірден-бір шарты екендігін атап көрсеткен болатын.

Лингвомәдениеттану өз алдына ұлттық болмыстың тілдегі көрінісін, тіл фактілері мен халықтың танымдық, этика-эстетикалық категориялары арқылы рухани мәдениетін танытып, олардың қызметі мен орнын анықтау деп мақсат қояды. Ал оның интерпретациясы халықтың ауыз әдебиетінде, паремиологиялық қорында, салт-дәстүрі мен әдет-ғұрыптарында вербалданады.

В.Маслова лингвомәдениеттануды лингвистика мен мәдениеттану түйісуінен пайда болған тілде бейнеленген және бекіген халық мәдениетінің көріністерін зерттейтін ғылым дей отырып, ғылымның зерттеу нысанын, қалыптасу кезеңдерін, әдістемелік, лингвомәдени бірліктердің түрлерін «Лингвомәдениеттану» еңбегінде ашып көрсетеді [3].

Кез келген халықтың өз тарихы, мәдениеті, әдет-ғұрпы, өзіндік өркениеті бар. Ал бұның бәрі сол халықтың тілінде бейнелеп, оны ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп отырады. Лингвомәдениеттану халқымыздың тілінде ғасырлар бойы сақталып, оның тұрмыс-тіршілігі мен мәдениетінен мәліметтер беретін деректерді тілмен байланыстыра зерттеу. Бұл бағыт қазақ тіл білімінде көптеген ғалымдардың Ә. Қайдар, Ж. Манкеева, Н. Уәли, Е. Жанпейісов т.б. еңбектерінде жанжақты зерттеліп жүр.

Ұлттың мәдениеті мен тілін байланыстыра зерттеудің қажеттілігі жөнінде Ж. Манкеева былай дейді: «...атап айтқанда, ұлттық тіл ерекшелігінің сырын, табиғатын сол тілде сөйлеп ұлт өкілінің рухани, психологиялық, әлеуметтік т.б. сипаттарымен біртұтастыққа зерттеу... Солардың ішінде тілді ұлттық сана, дүниетаным, мәдениет, тарих, этностық рухты бейнелейтін таңба ретінде қарастырылатын – лингвомәдениеттану саласы. «Лингвомәдениеттану» деген атаудың құрамында тіл мен мәдениеттің сабақтастығы айқын көрініс табады... Сондықтан ұлттық болмыс мазмұн тұтас мәдени жүйе ретінде өз бойында сақтаған құнды этномәдени дерек ретінде тілдік бірліктерді «ұлт пен тіл біртұтас» деген қағидаға сәйкес жинақтап, жүйелеу, талдау игілікті де өзекті іс болмақ» [4, 8б.] .

А.Вежицкая: «Каждый язык национально специфичен. При этом в языке отражаются не только особенности природных условий и культуры, но и своеобразие национального характера его носителей», - дейді [5, 21б.]. Лингвомәдениеттану – мәдениет пен тіл бірліктерінің жиынтығын танып, жүйелі түрде қарастыратын ғылым саласы. Тілде бейнеленетін, тіл арқылы көрінетін мәдени құндылықтардың қолданылатын жүйесін зерттейді [6, 5б]

Ғалым Р.Авакова: «Әлемді бір бүтін дамудың орталығы деп танитын мәдениет іспетті тіл де бізге өзінің қырлары мен сырларына, жұмбағы мен құпиясына толы шексіз қасиеттерін ашуда» - деп қорытынды жасады [7, 476.].

Тілдік бірліктер туралы деректердің номинациясының маңызын арттыруда ұлттық мәдени өмірімен байланыстылығы жайлы ғалым А.Салқынбай былай тұжырымдайды: «Тілдік деректерді лингвомәдени аспектіде зерттеу – ең әуелі тілдер арасындағы жалпы адами гуманитарлық, мәдени, өркениеттік қырларды айқындау болып табылады. Табиғаттағы, әлемдегі құбылыстар, қоғамдағы сана мен салт, бәрі де тілде өз көрінісін табатындықтан, атау мен оның жасалу сипаты лингвомәдени аспектіде қарастырылады [8, 416.].

Ал профессор Г.Смағұлова лингвомәдениеттану пәнінің өзгешелігін: «Лингвомәдениеттану – этномәдени және этнопсихологиялық факторлар мен тілдегі ұлттық мәдени мағына компоненттерін тіл арқылы мәдениеттану бағытында зерттеп, тілдің дәл қазіргі қолданыс қызметін көрсететін, ұлттық ерекшелігін ешбір идеологиясыз заманға сай келбетін таныту. Бұл ретте тіл – ұлт – мәдениет дейтін үштік (триада) лингвомәдениеттану пәнінің зерттеу нысаны болмақ» деп көрсетеді [9, 1476.].

Аударматанудың лингвомәдени мәселелерін қарастырған А.Алдашеваның тұжырымынша: «Лингвомәдени ерекшеліктер – ұлттық мәдениетпен біте қайнасқан, ұлттық мәдениеттен бөлшектенбейтін төл сипат-белгі [10, 1586.].

Мәдени ұғымдардың ұрпақтан-ұрпаққа көне бұйымдар, олардың суреттері арқылы жетуі мүмкін. Бірақ бұл мәңгілік дүние емес. Сондықтан мәдениетті мәңгілікке жеткізетін - тіл. Тілдегі мәдени құндылықтардың адам санасында терең сақталынуына тірек болатын ауыз әдебиеті, яғни көркем шығарма, мақал-мәтел, тұрақты тіркес, жұмбақтар, жосын-жоралғыларда айтылатын алғыс, тілек, бата, сый, кәде, рәсім атаулары. Ұрпақ жалғастығында ұлттық мәдениеттің тұтастай берілуі тіл ғана сапалы орындай алады. Сондықтан тілдік жүйедегі әлі де басы ашылмаған жаңғыртылмаған мәдени қорды зерттеу үшін лингвомәдениеттану саласы келді. Лингвомәдениеттану ғылымының арнайы зерттеу тәсілдері мен ұғымдық бірліктері мәдени кодты жүйелі айқындауға септігін тигізеді.

Лингвомәдениеттанудың негізгі ұғымдарының бірі - мәдени бейне. Нақтырақ айтқанда прецедентті бейнелер, яғни мифтік бейнелер. «Қазақ мифологиясы» атты белгілі еңбектің авторы С. Қондыбай атап өткендей, қазақ менталитетінің мәнін мифологиялық қабаттармен жұмыс істемей, дұрыс түсіну мүмкін емес. Қазақтың мифтік шығармашылығы ежелгі түркі кезеңінің ғасырлар қойнауына терең бойлаған [Қондыбай С.Арғықазақ мифологиясы. - Алматы, 2006].

Мәдени-мифтік прецедентті бейнелердің арасында сан атауларымен сипатталатын түрлері жиі кездеседі. Демек, халықтың сан арқылы айтылмақ ойды кейіпкердің бейнесін жасауда астарлап жеткізу мүддесі болғанын байқаймыз. Мысалы, бір көзді дәу, жалғыз көзді жалмауыз - мәдени бейнелер. Олардың «бір» сан атауымен және «жалғыз» деген квантитативті ұғыммен берілуі көне грек мифологиясындағы танымның сарқыншағы деп қабылданады.

**Бір көзді дәу** - кейбір аңыз, ертегі-жырларда кездесетін мифтік кейіпкер. Адам баспайтын тау-құздарда аң аулап, тау үңгірлерін паналайтын, маңдайында жалғыз көзі бар алып. Кейбір түркі халықтарының (саха, шор, алтай, хақас, т.б.) ұғымы бойынша, дәу - жер асты әлемінің өкілі. Ежелгі грек ғалымдары Аристей (б.з.б. 7 ғ.) мен Геродоттың (б.з.б. 5 ғ.) айтуларына, жалғыз көзді алыптар туралы әңгімелерді гректер сақтардан естіген [11].

Сонымен бір көзді дәу – адам немесе құбыжық бейнесіндегі қаскөй алып, қиял-ғажайып ертегісінің және мифтің кейіпкері. Бір көзді дәу бейнесі Кавказ, Сібір, Орта және Кіші Азия халықтары ертегі, аңыздарында да кездеседі. Бір көзді дәу ежелгі үнді-еуропа халықтары мифологиясында құдай бейнесінде суреттеледі. «Шахнамада» парсы батыры Рүстем бір көзді дәуге қарсы күресуші қаһарман ретінде сомдалады. Қазақ ертегілерінде бір көзді дәу әйелдерді ұрлап, зорлықпен иеленіп отырады, иен таудың үңгірінде өмір сүреді, адам етін жейді. Қара күш иесі, аңғал, сонымен бірге адамға жат әрекетке баратын қатыгез. Бұлайша сипатталуын жаугершілік заманда болған зорлық-зомбылықтық ақиқат көрінісінің дәйекті дерегі деп тануға болады. Дегенмен, кейінгі замандағы қазақ ертегілерінде бір көзді дәу соншалықты қаскөй күш ретінде суреттеле де бермейді. Кейде өзінен әлдеқайда әлсіз кейіпкерге алданып, оның қызметшісіне айналады. Мысалы, Қанбақ шал бір көзді дәумен сайысып, оны өзіне бағынышты етеді. Бұндағы халықтың айтпақ ойы - «күшпен емес, ақыл-оймен, біліммен де жеңуге болады» деген философиясы.

Тәжіктердің ұғымында бір көзді қара дәу адамдарды жадылап, ақ жолдан тайдырады. Сол себептен де тәжік бақсылары дәуге қарсы магиялық шаралар өткізеді. Ал қазаққа мұндай ұғым тән емес, кейбір бақсы сарындарында «дәу перім» деген рух-ие, керісінше жебеуші күш ретінде көрініс табады. Мысалы,

Айналайын дәулерім,  
Айналайын беклерім..  
Қазан басты қара дәу,  
Жын-шайтанға жау пері..  
Бәрекелді беклерім,

Тартшы бермен дәулерім, - делінеді [12]. Демек, қазақ халқы құбыжық жауыз кейіпкердің өзін мифтік бейне ретінде қабылдап, мәдени мұраны дәріптеу мақсатында пір тұтқанын аңғарамыз.

Дәу - жынның кейпін сомдайды. Мәселен, қазақ дүниетанымында бақсы ойыны кезінде жай адамның көзіне көрінбейтін бақсыға көмекке келетін тылсым күш иесі - жын болған. Оны қақаман (немесе көкеман) деп атаған. Аты аңызға айналған Қойлыбай бақсының да ең күшті жыны, яғни қақаманы болған деседі. Мағжан Жұмабаевтың «Қойлыбайдың қобызы» атты дастанында оны көркем сипаттайды:

...Қойлыбай қобыз алса-ақ қалбалаңдап,  
Қақаман жетіп келед әлдеқайдан.  
Қақаман жалғыз көзді жынның ері,  
Ерегіссе тау-тасқа салған ойран.

Дастанда қақаман-жын жалғыз көзді дәу бейнесінде ғана емес, бес қаруын асынған, төбесі көк тіреген батырдың кейпінде суреттелген. Демек, қазақ дүниетанымындағы жалғыз көзді дәу бақсыларға рух беруші қазақтың хас батыры ретінде қиялданған. Себебі бес қару асыну қазақ ұлтына ғана тән ұлттық болмыс.

**Жалғыз көзді дәу** бейнесі бірнеше ертегіде кездеседі. Соның ішінде «Жалғыз көзді дәу» атты ертегіде Дәу дүлей күштің иесі ретінде суреттеледі. Мұндай адам жегіш дәу «Ақжан батыр» ертегісінде де бар. Жалғыз көзді дәу қазақ иран, араб ертегілеріне ортақ образ. Батыс пен Шығыс халықтарының көпшілігінде кездесетін жалғыз көзді дәу образы жайлы Едіге Тұрсынов ежелгі түркілердің дуалистік мифінде айтылып, кейін скифтер арқылы гректерге өткен деп тұжырым жасаған. Зерттеушілердің болжамы бойынша қазақ ертегілеріндегі дәулер жалғыз көзді болса, парсыларда екі басты дәу жиі кездеседі. Яғни бұл мифологиялық кейіпкерлердің әр халықтың фольклорындағы ерекшелігін көрсетеді [13].

Жалғыз көзді дәу кейіпкерінің түп негізі - циклоп. Циклоп - көне грек халқының қиялынан туындаған мифологиялық кейіпкер. Соғыс пен жаугершіліктен шаршаған халықтың қиялында жеңілмейтін алып күштің әлсіз тұсын біліп, оны мәңгілікке жоқ қылуды армандаудан осындай мәдени бейнелер туындайды. Аталмыш прецедентті бейне сан атауынан жасалған. Жалғыз көзді немесе бір көзді дәудің адам санасында осылайша ұсқынсыз бейнеленуі өткемдіктің, қанаушылықтың, зорлық пен зомбылықтың езгісінің айқын бейнесі деп тануға болады. Жалғыз көзді болуының себебі, алып күш иесі болғандықтан оның бір ғана әлсіз тұсы бар. Ол - оның жалғыз көзі. Бір көзді дәуге қатысты қай ертегіні оқысақ та, елден шыққан батыр дәудің жалғыз көзін ойып алу арқылы жеңіске жетеді. Орыс мәдениетінде «циклоп - мощный и злой великан с одним глазом во лбу» деп сипатталады [14].

Ағылшын мәдениетінде бір көзді дәудің мәдени образдары мынадай эквивалентте сипатталады: «*Cyclops*»), настоящее имя Скотт «Слим» Саммерс (англ. Scott "Slim" Summers) — вымышленный персонаж во вселенной издательства Marvel Comics. Он супергерой, который служит руководителем Людей Икс. Созданный писателем Стэном Ли и художником Джеком Кирби, он впервые появился в X-Men #1 (сентябрь 1963) и сначала был назван Слимом Саммерсом. К #3 Скотт стало его именем, а Слим — прозвищем. Циклоп — мутант и обладает способностью выпускать из глаз лазерные лучи, что заставляет его носить специальные очки в любое время и специальный прибор видения в бою. Возможно, его силы привели к сдержанности и дотошности характера. Однако те же самые свойства делают его идеальным руководителем для Людей Икс и даже такие товарищи по команде, как Росوماха, считающий его «переросшим скаутом», восхищаются его навыками руководства. Он — сын Корсара, брат Хавока и Вулкана,

отец Кейбла, Чудо-Девушки и Человека Икс и муж Джинны Грей. Циклоп много присутствовал в комиксах, родственных Людям-Х, с их начала. Он присутствует почти во всех мультсериалах и видеоиграх о Людях-Х. Джеймс Марсден исполнил роль Циклопа в кинотрилогии «Люди-Икс»[15].

Дүниенің жаратылуы туралы мәселе саналы адам баласын ертеден толғандырып келе жатқаны белгілі. Адамзаттың таным кеңістігіндегі ең басты меже дүниені тануға бағытталады. Қазақ халқының дүниенің жаратылуы туралы танымы (әлем моделі) мифологиялық, діни түсініктер арқылы, соған сәйкес діни тілдік бірліктермен өрнектелген [16, 140б.].

Дүниенің тілдік бейнесі қазақ халқының ауыз әдебиетінде, жыраулар поэзиясында және басқаларында аңғарылады. Мысалы, алғашқы қауымдағы мифтік ұғымдар туғызған небір ғаламат мақұлықтар (*бір көзді дәу, жалғыз көзді жалмауыз*, т.б.) жер беті пайда болған заманда өмір сүрген түсінік халық ертегілерінде баяндалған.

Өктем, тәкаппар адамдар санасында бір саны - “мен” және жалғыздық мағынасын символдайды. Бүкіл әлемді ашса алақанымда, жұмса жұдырығымда ұстаймын дейтін менмендік мінезді сипаттау мақсатында жалғыз көзді дәу персонажы қалыптасты. Бұндағы «бір», «жалғыз» ұғымдарының таңдалып алынуы адамзаттың ойлау зердесінен, жауыздық қасиетін тудыратын жаман мінез жалғыздықты (оқшаулану, тәкаппарлану, менменсу) тани білуінен туындап отыр.

Лингвомәдениеттанудың негізін құрайтын ғылыми ой-тұжырымдардың, дәлірек айтқанда, тілдің еншісі мәдениетпен толығымен, ұлт мәдениеті сол халықтың тілінде сақталып, болашаққа аманатталатыны сияқты ой-пікірлердің туынды төркіні тереңде жатыр. Айтылған ой жайында немістің лингвист ғылымы В. Гумбольдтың лингвистикалық зерттеулеріндегі «Тіл халық рухы, халық рухы тіл арқылы көрініс табады» деген тұжырымы – жаңа ғылыми жолдың концепциясының алғашқы нышаны немесе қағидасы. Сондай-ақ, оның мәдениетті тілдің ішкі құрылымдық бөлшегі деп қарастыруы да тіл табиғатын таныта түсумен қатар, жарыққа шығып келе жатқан ғылыми жаңалықтардың шығу тегіне арқау болғаны сөзсіз. Атап айтқанда ғылымның пікірінше, біріншіден, мәдениеттің екі түрі-материалдық және рухани мәдениет ізі халық тілінде сақталады. Екіншіден, мәдени-ұлт нышаны, тілде өз жүйесін табады: үшіншіден, тіл-адам мен табиғатты жалғастырушы күш; төртіншіден, мәдениет пен халықтық рух-тілдің ішкі формасына тән [17].

Сонымен бірге В.Гумбольд еңбектерінде «ұлтты», «тілдік мәртебесі» бар «адам рухының даралану формасы» деп қарастырып, ол адамзаттың тілге бөлінуін халыққа бөлумен сәйкестендіреді. Демек, тіл мен адам рухының арасындағы байланыс берік болып келеді, бірақ бұл екеуі бір-бірінен бөлек не бірінен кейін бірі дамымайды, бұл процесс екеуіне де бірдей жүреді. Сондықтан тіл мен адам рухы бірігіп, интеллектуалды қабілет әрекетін қалыптастырады.

Э.Сепирдің пайымдауынша «Тіл мәдениеттен тым өмір сүрмейді. Ол дәстүр болып жалғасқан, халықтың тұрмыс-тіршілігімен әбден қабысып кеткен салт-дәстүр мен наным-сенімдерден арыла алмайды. Тілдегі лексика өзі қызмет етіп отырған мәдениетті өз қалпында көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, тілдің тарихы мен мәдениет тарихы жапсарлас дамиды деуге болады»[18]

А.Потебня тіл халық мәдениетімен біте байланысқан ұғым екенін айта келіп: «Тіл-халықтық рухтың жемісі, сондықтан тіл ұлттық ерекшелікті көрсетеді» деп анықтайды. Мәдениет тілдің таңбалау қасиеті арқылы танылатынын, оған дәлел халық ауыз әдебиеті үлгілері екендігін жан жақты сөз ете келе, «халық рухы алдымен тілде, содан кейін барып әдет-ғұрып, салт-дәстүрінде, ән өнерінде, фольклорында көрініс береді»[19].

Ұлт мәдениетінің бір біріне ұқсамайтын өзгешілігі неде?, - дейтін болсақ, оны А.А.Леонтьев былай түсіндіреді: «Әрбір халықтың әлемді тануы мен әлемді қабылдауы негізінде өз мағыналары, әлеуметтік стереотиптері, когнитивтік ойсурет жүйелері жатыр. Сондықтан да адам саналы этникалық жағынан шартты, бір халықтың әлемге көзқарасын жай ғана «қайта белгілер арқылы ауыстырумен» басқа халықтың мәдениет тіліне аударуға болмайды» [20, 55б.].

**Екі басты самұрық құс.** Аңыз бойынша ерте кезде екі басты алып құс болған. Келе-келе бұл тіркес зорлық көрсетер күш иесіне айналды. Қазіргі таңдағы Самұрық - қазақ мифологиясындағы екі дүние арасындағы дәнекер болатын, қыран тәрізді алып құс. Самұрық құсы әлемдік ағаштың (Бәйтерек) шыңында тұрады. Аңыз бойынша Самұрық өлгенімен, қайта тіріле алады. Өлгенде де, тірілгенде де от болып жанады. Самұрық құсы адамша сөйлесетін мифтік бейне



болған. Демек, қазақ танымында бақыт әкелушіні де, зорлық-қорлық көрсетушіні де самұрықпен сипаттау ізі бар.

Г. Байгусынованың зерттеуінде екі басты самұрық бейнесі екіжақты символдық мән беретінін айтады: «Символ двойственности: екі басты самұрық құс (двуглавая птица самрук), которая, согласно преданиям, существовала в древности и стала символом насилия, двуглавый орел, двуглавый дракон». [Байгунисова Г.И. Когнитивные основы употребления чисел в английском, казахском и русском языках // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия Филология 2010 №02 (58)]

Ал қазақтың мифологиялық дүниетанымында ұсқынсыз жауыздарды «жеті басты жалмауыз» т.б. түрінде сипаттаған. Себебі мифтік санамен байланысты «жетілер тобына» ертегі, аңыздарда мифтенген айрықша «Уақыт пен Кеңістік» әлемінде өмір сүретін қиялдағы ғажайып тіршілік иелері жатады: жеті басты жалмауыз, жеті дәу, жеті басты айдаһар (жылан).

**Жеті басты жалмауыз - мифтік** сананың негізінде туып, көптеген халықтардың фольклорында айтылатын өте көне бейненің бірі. Қай халықтың ертегісінде болмасын жеті басты жалмауыз адамзаттың жауы, дүниедегі зұлымдықтың өкілі ретінде бейнеленеді. Қазақ фольклорында да жеті басты жалмауыз көп жағдайда айдаһар, кейде жалмауыз кемпір бейнесінде суреттеледі. Батыр кейіпкердің жеті басты жалмауызбен шайқасуы барлық елдің ертегілерінде бар. Жеті басты жалмауыз кейбір ертегілердің сюжетінде қаланың немесе ауылдың жанында пайда болып, сол елден бірнеше қой мен бір қызды салыққа алып жеп отырады деп суреттеледі. Елді одан құтқару тек елден ерекше шыққан батырдың қолынан келетіні айтылып, халық фольклорында сол батыр арқылы дүлей күшті жеңу идеясын білдіреді [21].

**Жеті саны** - жалпыадамзаттық түсінікте киелі, құдіретті сан. Ал енді жетіліктің зұлымдық кейпін бейнелеуде белсенді қолданылуы қазақ халқына ғана тән. Оның мәнісі мынада. Жетінің киелілігі жеті қазынамен, жеті атамен, жеті ғашықпен, жеті әулиемен, жеті кереметпен, жеті ғаламмен сипатталады. Бірақ жетіліктің табиғаттың зұлмат күшін де танытатын қасиеті бар. Мысалы, жеті жұт. Санада жұттың ерекше санамаланып сақталуы халықтың өмірінде, қиыншылығымен, ауыртпалығымен күресу тіршілігінде, яғни көз алдында, жүрегінің түбінде қалып қоюмен түсіндіріледі. Сол сияқты жеті жоқ, жеті жетім де өмірдің негативті болмысын сипаттау үшін санамаланып сақталған. Осы уәжге сүйенген халық жағымсыз мифтік бейнені жетімен суреттейді. «Яғни жеті бас - халыққа төнген жеті апат. Жеті апаттан толық құтылған халыққа бейбіт өмір келеді» деген философиялық ой жатыр.

**Үш басты айдаһар** — байырғы наным-сенім бойынша алып **жыртқыш**, адам баласына өлім әкелетін дүлей күш. Айдаһар — әлем халықтарының фольклорында жиі кездесетін мәдени бейне. Әсіресе, батырдың айдаһармен соғысу сюжеті мол. В.Я. Пропптың анықтауынша, айдаһар отырықшы-диқан, қалалық мәдениетте болған халықтарда қалыптасты. Айдаһар қазақ ертегілерінде қауымнан ауыр салық алып тұратын дүлей күш жалмауыз ретінде бейнеленеді. Ол «борандатып, дауылдатып» келеді, алдын ала адамдардың дайындап қойған малын, кісісін тірідей жұтады. Әсіресе, қыздарды жалмайды, тіпті патшаның қызын жұтам деп, жұрттың үрейін ұшырады. Онымен шайқасуға бел буған батыр-аңшыны айдаһар жұтқан кезде, ол **қырық құлаш семсерін** сертке ұстап ішіне кіріп, қақ жарады да, жұртты азат етеді, айдаһарды өлтіргенінің белгісі ретінде жонынан таспа тіліп алады. Бұдан қазақтағы айдаһар стадиялық даму сатысына сай өзіндік ерекшелікке ие екенін байқаймыз. **Қытай, Мысыр, Үндістандықтар** үш басты айдаһарды аузынан от шашқан, қанаты, төрт сирағы бар, жаңбыр жауғызып, кейде **құрғақшылық** жасап, елге апат төндіретін, **найзағай** ойнататын бейне [22]

Кейбір қазақ ертегілері мен хикаяларында әйел кейде айдаһардың етіне жерік болады және ол тотемдік сенімнің қалдығы, ал айдаһардың адамды жұтуы кәметтік сынақ салтының ізі екендігі фольклортану ғылымында анықталып отыр. Қазақтардың төл түсінігінде үш басты айдаһар жыланның алып түрі ғана. Сан қатпарлы осы күрделі бейнені жан-жақты талдаған академик **С.А.Қасқабасов**: «Айдаһар түптеп келгенде ғаламат алып жылан» деп пайымдайды [23].

Қазақ ертегілерінде айдаһар «алып жылан» түрінде кей ертеkte, халықаралық сюжеттерде кездесетіндей, сумен қатысты бейнеленеді. Мысалы, әйел бейнесінде құбылып жүріп, жігітке тұрмысқа шығады, шөлге шыдамсыз, түнде тұрып ап, үйдің шаңырағынан мойнын созып, өзеннен су ішкендігі айтылады («Айдаһар»), Кейде ысқырып, аспаннан жаңбыр жауғызады («Айдаһар

катын»), Шөлден қаталап жарылып өлгенде күн бұзылып, жанбыр жауып кетеді («Арғы мерген»), Әлбетте, бұл сарындар диқаншы, отырықшы халықтарда кездеседі. Айдаһарды жауын-шашын, су иесі деген ұғым қазақ этномәдениетіне сыртқы отырықшы жұрттардан ауысып орнықты. Көптеген халықта айдаһарды ұшатын қанаты бар, аузынан от шашатын, сирағы бар мақұлық кейпінде елестетеді. Кейде ертеке айтушылар жылан, айдаһар деген атауларды қатар қолдана береді. Айдаһар төменгі өлілер әлемінің күзетшісі, жанды о дүниеге жеткізуші рух-ие. Ежелгі заманда осы тәрізді неше алуан құбыжықтарға малды, тіпті тірі адамды да құрбандыққа шалатын қатыгез салттың талай түрі болғандығы көне мәдениет тарихынан белгілі [24].

Пифогорлықтарда 3 санының негізінде жан-жақтылық пен бірліктің үйлесімділігі қалыптасқан. Осы мәліметті уәж ретінде ұстанатын болсақ, үш басты айдаһардың бейнесін ашуға толық негіз бола қоймайды. Бірақ үш басты айдаһар үш жақтан от шашып, алды-артына, жанына адам жолатпаған дүлей күш иесі ретінде бейнеленуі адам қиялынан пайда болғанын еске түсіреді. Демек, үштіктің жан-жақтылықты бейнелейтін мәні айдаһардың үш басты болуының басты себебіне аргумент бола алады. Олай болса айдаһардың үш басты болып бейнеленіп, санада ұзақ сақталуы халықтың жан-жақтан жайпаған, адам жеңгісіз зұлымды суреттеуде үштік ұғымды ұтымды қолдануына сан атауының мифологиясы негіз болғанын байқаймыз.

**Төрт мұхаррам періште** - діни ұғым бойынша Алла Тағалаға ең жақын, дәрежесі жағынан бәрінен жоғары бас періштелер. Олар: *Жәбірейіл періште*, *Мекаил періште*, *Әзірейіл періште*, *Исрафил періште*. Осы төрт періште Алла Тағаланың әмірін, аманатын қалт жібермей, мүлтіксіз орындайды. *Жәбірейіл періште* Алла Тағаланың аманатын, хабарын, әмірін жеткізіп тұрады. Ол Алланың әмірімен Мұхаммед пайғамбарды қолдап-қорғап тұрған. *Мекаил періште* Алланың әмірі бойынша көк жүзіндегі тәртіпті бақылайды. Ол желдің соғуы, бұлттың көшуі, қар мен жаңбырдың жаууы, жер ырыздығына жауап береді. Күн күркіреп, жаңбыр жауғанда қазақ Алланың берер берекеті мол болсын деп, Алладан рақман жаңбыр тілейді. Осы тілектерді бақылаушы деп түсініледі. *Әзірейіл періште* Алла Тағаланың әмірімен адамның жанын аларда әртүрлі бейнеде келеді. Жаны таза, иманы берік, күнәсі кешірімді адамдардың жанын аларда қинамай, азаптамай, мейірімді жүзбен Алланың аманатын алуға келгенін айтады, кіжүзді, имансыз күнәһар адамдардың жанын қинап алады, аса қорқынышты, сұсты да, қаһарлы бейнеде көрінеді. *Әзірейілге* «өз жаныңды ал» деген бұйрық келгенде, ол өз жанын өзі алады екен дейді. *Исрафил* періште ақырзаманның болғанын сүр (керней) үрлеп жариялайды. Алланың әмірімен ол сүрді бірінші үрлегенде қатты дауыл соғып, тау-тас қопарылып, апат болады. Тіпті күллі әлемнің тас-талқаны шығады. Қазақ тілінде сұрапыл соқты деген тіркес осындай апатты күндерді бейнелейді.

Періштелер құлағына шалысын деп бет сипау ғұрпында осы періштелер жайлы айтылса керек. Періштелердің төртеу болуы *көктен түскен төрт кітаппен* және *төрт мұрсал пайғамбармен* сабақтас деп ойлаймыз. *Дүниенің төрт құбыласын* қорғаушы қызметтеріне қарай төрттіктің діни уәжіне де сүйенуге болады.

**Жеті піл** - әлемдік мәдени бейненің бірі. Жеті піл - символдық мағынаға ие болған мифология кейіпкер. Піл - ақылдылықты, парасаттылықты, рухани күшті, саналылықты кейіптейді. Піл Үндістан, Қытай, Африка елдерінде патшалық биліктің эмблемасы ретінде қабылданады және жақсы басқарушының сапалық қасиеттерін символдайды, яғни зияткерлікті, шыдамдылықты, сенімділікті, өмірсүйгіштікті, мейірімділікті, өркениеттілікті, бақытты ассоциациялайды. Ал жеті санының таңдалып алынуы киелілігіне байланысты. Жалпыадамзаттық түсінік бойынша, жеті - бақыт әкелуші сан. Пілдің символдық мәні мен жетінің киелі қасиеті бірігіп, жеті піл - бақыт пен қуаныштың мистикалық бейнесі ретінде санаға сіңген. Осы символдық түсінік әлемдік мәдениетте кеңінен орын алды. Қазіргі таңда жеті пілді жәдігер ретінде сақтау немесе бақыт әкеледі деп ырымдап үйде сәнді бұйым ретінде жоғары қою көне мәдениеттің жаңғыруын байқатады.

**Жеті әулие** / жеті пір – басына іс түсіп қысылған жанға көмекке келіп, жәрдем беретін, үнемі көзге түсе бермейтін тылсым күш, рух. «Алпамыс» жырында жеті әулие анық сипатталады. Байбөрі бай мен Жантілес бәйбішенің көз жасы қабыл болып, бәйбіше бір ұл бір қыз туады. Құбыла жақтан ғайыптан пайда болған жеті пір ұлдың атын Алпамыс, қыздың атын Қарлығаш деп қойып, бастарына қиын іс түсіп, шақырса қолдайтын, жәрдем беретін кәміл пір екенін айтады. Ғайыптан пайда болған жеті әулие қалендар кейпінде көрінеді. Олардың басында күләсі, иінінде жәндесі, үстінде мелдесі болады.

Жеті әулие. этномәдени ұжымның санасында ертеден, исламға дейінгі дәуірден келе жатқан наным-сенімдердің бірі болғанға ұқсайды. Ал жәрдем тілеп, қысылған жанға жеті әулие Алланың қалауымен көмек бере алады деген түсінік байырғы наным-сенімді исламмен үйлестіруге байланысты пайда болуы мүмкін. Қазақтың байырғы наным-сенімінде *жеті нан, жеті шөлпек* тарату және оның санының жетеу болуы осы жеті әулиемен байланысты екені байқалады. Діни түсінікте әулиелер тақуалықты қатаң ұстанумен рухани жағынан тазарған жандар. Олар сөзімен де, ісімен де имандылық жолына қызмет етеді. Тұрмыста өзін әулие түрінде көрсетуге тырысып, қарапайым өмір салтымен жүреді. Бұларға ұқсаған жандарды ел ішінде «әулие адам» дейді. Софылық әдебиетте жалпы әулиелер (пірлер) саны 356 деп көрсетіледі. Олар бірнеше иерархиялық сатыларға бөлінеді. Ең жоғарғы сатыдағы әулие Құтыб деп аталады. Келесі сатыдағы 3 әулие Нуқаб, одан кейінгі сатыдағы 5 әулие Аутада, одан кейінгі сатыда 7 әулие Абрар, бұдан кейін әулиелер 40 шілтен Абдал, ең төменгі сатыдағы 300 әулие Ахийар деп аталады. Ал, қазақ фольклорындағы жиі ұшырасатын Қыдыр (Қызыр) бірде ең жоғарғы сатыдағы әулие, бірде пайғамбар бейнесінде сипатталады.

**Қырық шілтен** – мифтік түсінік бойынша көзге көрінбейтін, қиын-қыстауда ауызға алса, батырды қолдап, қорғап жүретін пір, әрі әулие. Қырық шілтен мифтік аңыздарда *Ғайып ерен қырық шілтен* деп те аталады. Әуелде Қырық шілтен көзден ғайып (көзге көрінбейтін) кілең ержүрек *қырық ер* деген ұғымда жұмсалып, батырлардың сиынатын пірі болған. Парсы тілінде гил “қырық” деген мағынаны білдіреді. Эпикалық жырларда батырлар ұрысқа кірмес бұрын, жекпе-жекке шықпас бұрын Қырық шілтенді ауызға алып,

Қыдыр ата жар болып,  
Қырық шілтен қолдай көр.

Жолымды Құдай ондай көр, – деп пір тұтып сиынады. Халық түсінігінде Қырық шілтен о баста батырлардың пірі ретінде қолданыла келіп, кейіннен әулиелер санатына қосылып «қос функциялы қызмет» атқарған екен.

Наурыз тойланатын елдерде 362 әулиенің ішінде Ғайып Ерен, қырық шілтен, жеті әулие ерекше деп танылады, мұндағы жеті әулие абрар деп аталады. Наурызкөжедегі жеті дәмнің арғы мәнінде жеті әулиені пір тұту жатады, деп жорамалдауға болады.

Қазақ дүниетанымы бойынша ана құрсағынан аман-есем жарық дүниеге келген сәбиді *Қырық Шілтен* күн сайын біреуден келіп, қырық күн күзетеді екен деседі. Қырық күн өткенде шілде күзет аяқталды деп, шілдекүзет немесе шілдехана тойын өткізеді. Сол сияқты байырғы наным сенім бойынша қысылып-қиналған, басына тауқымет түскен жан Ғайып ерен, қырық шілтенді шақырып, медет тілеген.

**Қырық қыз.** «Қорқыт ата» жырындағы қырық қыз қасиетті қырық санымен аталған. Ел намысы мен өз намысын қорғаған қазақтың ержүрек қыздары туралы аңыз әпсаналар ел ішінде аз кездеспейді. Сондай аңыздың бірінде *көл жағасында серуендеп жүрген қырық қызға жау әскері тұтқиылдан тап болады. Жау жерімізді таптамасын, бізді тірідей қолға түсіріп, намысымызды аяқ асты етпесін деп, қырық қыз бір ауыздан Тәңірге жалбарынып, жауды жібермейтін тас қамалдай болып, тауға айналайық, мыңғырған дұшпанның қолы тасқа айналсын депті. Сол сәтте қырық қыз қырық шоқылы тау тізбегіне, ал жау әскері етекте жатқан тасқа айналыпты.* Қаратаудың Қазығұрт өңіріндегі Қырық қыз тау аты (ороним) содан қалыпты деседі. [25].

Көрнекті ғалым, фольклортанушы С.Қасқабасов «Қазақ мифі және әлемдік мифология» атты зерттеу еңбегінде: Мифтің бүгінгі күні жеткен сұлбасынан діни сенімнің, таным-тәжірибенің, өнердің, философиялық, тіптен саяси көзқарастардың да алғашқы нышандарын дамытуға болады. Мифтік сана дәуірінде миф біртұтас бөлшектенбеген, синкретті қалпында, әмбебап сананың үлгісі ретінде көрініс тапқан деудің қисыны бар. Былайша айтқанда, Миф дегеніміз – дүние-тіршілікке қатысты қалыптасқан қоғамдық сананың бірден-бір әмбебап көрінісі. Осы тұста байырғы адамдардың қоғамдық санасы ретінде көрініс тапқан миф пен сол мифтің ғасырлар сілемін көктей өтіп келіп, бүгінгі адамдардың аузымен айтылуының арасында айырмашылық болатыны назар аударарды. Бұл айырмашылық мифтің халық жадында құбылуынан немаесе шыңдалуынан туған айырмашылық емес. Мұны дүние тіршілікке қатысты адам санасының өзгеруінен туған айырмашылық десе болар. Себебі, байырғы адамдар үшін Миф – сананың, таным-түсініктің, өмір салттың үлгісі болса, бүгінгі адамдар үшін миф-өткен өмірдің жаңғырығы», – деген болатын.

Қорыта айтқанда сан атауларымен берілген мифтік бейнелер, яғни жеке ұлтқа тән, жалпыадамзатқа тән мәдени бейнелер діни (тәңірлік, буддалық, христиандық) дүниетаным бойынша табиғат құпияларын пір тұту, жан-жануарларды культке айналдыру жағдайында дүниеге келген, жаратылыстың бастауы туралы сыр шертетін мифтік кейіпкерлер. Зерттеуге алынған сан атаулы мифтік бейнелердің құрамындағы сандар мәні ұлттық және әлемдік символикамен сабақтасады. Демек, лингвомәдениеттанудың негізін құрайтын сан атаулы мәдени бейнелер ұлттық, әлемдік мәдениетті жаңғыртушы культтік құндылық болып саналады.

*Пайдаланылған әдебиет:*

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: учебное пособие. Фрагмент книги: сс. 1-112 — М.: Издательство РУДН, 2006.
2. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы, 1970. – 13 б.
3. Маслова В.В. Лингвокультурология. -Москва, 2001.
4. Манкеева Ж. Мәдени лексиканың ұлттық сипаты. – Алматы, 1997. – 272 б
5. Вежицкая А. Язык, Культура, Познание, - Москва: Международные отношения, 1996. - 240
6. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – Москва. Изд. РУДН, 1997. – 331 с.
7. Авакова Р. Фразеологиялық семантика. – Алматы, 2002. – 286 б.
8. Салқынбай А. Тарихи сөзжасам. – Алматы: Қаз. Университеті, 1999. – 309 б.
9. Смағұлова Г.Н. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық-мәдени аспектілері. – Алматы: Ғылым, 1998. – 196 б.
10. Алдашева А. Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер. – Алматы: Арыс, 1998. – 215 б.
11. Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. — Алматы: «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010 жыл
12. Қасқабасов С. Ойөріс. Астана: Полиграфия, 2009.
13. <http://adebiportal.kz>
14. Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка.- Москва, 1992
15. [ru.wikipedia](http://ru.wikipedia)
16. Нұрдаулетова Б. Когнитивтік лингвистика. – Алматы, 2011. 308 б.
17. Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — 452 с.
18. Сепир Э. **Избранные труды по языкознанию и культурологии.** - Москва. Прогресс. 1993. - стр 656.
19. Потебня А. А. Символ и миф в народной культуре. М., 2000.
20. Леонтьев А.А. Психология образа // Вестник МГУ Сери 14. Психология. Москва, 1979. №2.
21. Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. — Алматы: «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010 жыл
22. *Пропт В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: **Лабиринт**, 2000. — С. 2010
23. Қасқабасов С. Қазақ мифі және әлемдік мифология // Жұлдыз.- 1998. - N 11.- 163-176 б
24. [ru.wikipedia.org/wiki/Дракон](http://ru.wikipedia.org/wiki/Дракон)
25. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. 4-том. – Алматы: DPS, 2011.

МРНТИ 14.35.09

*Kemelbekova Z. A.<sup>1</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup> candidate of philological sciences, senior lecturer*

## LITERARY TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

### *Abstract*

The present article is aimed at emphasizing the use of literary texts and main criteria for selecting suitable literary texts in foreign language classroom. The research showed that literary text is not only a tool for developing the written and oral skills of the learners in the foreign language but also is a window opening into the culture of the foreign language, building up a intercultural competence in students. Literary texts serve for creating a highly motivating, amusing and lively lesson.

**Keywords:** foreign language, literary text, reading, teaching, motivation, effectiveness

*Кемелбекова З.А.<sup>1</sup>*

*КазНПУ им.Абая,*

*<sup>1</sup>к.ф.н., ст.преп.*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

### *Аннотация*

В данной статье рассматривается использования и принципы отбора художественного текста на занятиях по иностранному языку. Исследование показало, что художественный текст - это не только инструмент развития письменных и устных навыков обучающихся иностранному языку, но и окно в культуру страны изучаемого иностранного языка, а также формирование у студентов межкультурной компетентности. Художественные тексты служат для создания высоко мотивирующего, забавного и живого урока.

**Ключевые слова:** иностранный язык, художественный текст, чтение, обучение, мотивация, эффективность.

## ШЕТЕЛ ТІЛІ САБАҒЫНДА КӨРКЕМ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

*З.А.Кемелбекова<sup>1</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ*

*<sup>1</sup>ф.ғ.к., аға оқытушы.*

### *Аңдатпа*

Бұл мақалада шетел тілі сабағында көркем шығармаларды қолдану және оларды тандау принциптері қарастырылады. Көркем шығармалар шетел тілін үйренушінің жазбаша және ауызша тіл дағдыларын дамытатын құрал ғана емес, тіл үйренуші көркем мәтінді оқу арқылы шетел тілінің мәдениетін танып біледі. Сонымен қатар көркем шығармалар шетел тілін үйренушілерде мәдениаралық күзиретін қалыптастырады. Көркем шығармалар сабақтың мәнді әрі қызықты өтуіне ықпал етеді.

**Түйін сөздер:** шетел тілі, көркем мәтін, оқылым, оқыту, ынталандыру, тиімділік

## Introduction

The status of the literary text in the didactics of languages has three important periods that can be summed up in three words: development, decadence and renewal. The literary text developed with the communicative approach. "Learning of languages must also become a way of transmitting values, exchange of values and allow men to get to know the self, to understand, to move forward together respecting each other. Literature is the privileged place where you can find these values. Literature is the world of a reader that can be shared. Therefore without making it sacred, it is necessary to give the literature again a place that must be its within training." [1].

The common European Standard frame of languages encourages aesthetic use of poetics of the language in class: «The use of the language for dream or for pleasure is important in educational plan but also as it is itself. Aesthetic activities can raise production, reception, correlation or mediation and can be oral or written [...]. They include such activities as: [...] - production, reception and representation of literary texts such as reading and writing texts (news, novels, poems, etc.). » [2].

The literary text is distant and aside from practices and it is replaced with articles, interviews, dialogues, recordings, pictures, video in classes of foreign language. Its use problematic and unclear in course of learning the language. This problem pushed us at the idea of rehabilitating literary texts in foreign language class. Based on it, we decided to lead a research study on this subject.

Objective is a reflection around questions which we could formulate as the following:

What is the real use of the literary text in foreign language class? How do the students understand and interpret the literary texts? What difficulties do they face in understanding and of interpretation of literary texts? And on which criteria does the professor select to choose the literary texts? Which stakes do the literary texts introduce to the class of foreign language?

### **Read to analyze, to understand, to interpret**

Reading is considered to be a mean of research and discovery of the literary text. It is important for a student to have a contact with the literary text so that to discover the sense of training.

During reading the learner can manipulate the literary text in an autonomous way and the text becomes native to him. Umberto Eco says "The space of work becomes for a reader free to interpret the text of different possible senses". [3].

So, learning autonomously is considered as the subject which becomes a social actor that participates in its own training. Annie Rouxel in her book "To teach literary reading" explains that «they are made to provoke the pupils to questioning of why texts, about reality and imagination to which they return. The questions which they answer already represent a way of their use to implicate in this particular communication that literature works give and it contributes partly to construct their reception». [4].

The method of semiotics is the most registered in the classes of foreign language and allows the student to play indirectly with structure and language of the text. Furthermore it allows to understand better the literary text and to study the specifics of the language of the text. To achieve the aim the teacher must avoid giving his own interpretation of the text and allows students to interpret the text freely without any interference. In that way, student learns to interpret and to speak freely. The teacher must invent new strategies of literary reading. We shouldn't only understand the text as the linguistic and cultural tool, but also allocate its pedagogical role, aiming at change it into the practices of reading of learners. The objective is to find some pleasure in the discovery of the actions of the characters to which the reader can more or less become identified. Reading of the literary texts for the pleasure of the language develops an aesthetic taste of the language. How to transport the learner this idea of pleasure which is linked to reading?

### **The literary text as a mean of access to the culture of other one**

First of all, literature is made by human. It is a privileged tool of the training humanist and human values that allows to develop and to enrich the personality of the readers.

«Literature is a privileged value of creating humanist since it opens all dimensions of the human being (history, culture, imagination, etc.) in that way; literature allows to develop and to enrich the personality of the readers. The necessity of literary transmission as a place of memo and language domiciles due to the fact that it is also a place to master the cultural knowledge and emotion. » [5].

Approach of the cultural aspect of training puts the emphasis on the intercultural communication to make easier the integration of the reader in the text. «The intercultural communication is a prerequisite

because it relates to the text it is in its intercultural essence, accounting an obligatory of the course of culture "multiplicity" characteristic to crossings of the present time civilization» [6].

The training of language in FLT is inseparable of the teaching of culture, culture of other one from another side across other culture. Cultural competence is one of conditions of access to the text to share cultural competences as those of the text, across the text it can be a mean of access to another culture and the culture of the reader.

«The literary text is considered to be one expression, a fragmentary look carried on a cultural model. It is in the sense that we envisage the training of a foreign language. Since to learn a foreign language it is not only to study the language, it is necessary to establish a parallel between the discovery of a culture and the training of language. All in all, highlight this shared culture. Therefore the training of the foreign language implicates the discovery of new cultural practices and new values». [5].

“The contact with the text puts learner in contact with other cultures. While the reading the text student-learner compares the text which he reads with other texts, his own language with the language of other one, and his own culture with the culture of the text.

### **The literary text as “language laboratory”**

The literary texts in a language class allow the students to improve their competences of the oral communication and of writing. Literature is a “language laboratory”. This rebirth of the literary texts registers the continuity of communicative approach in European educational context that reflects the importance granted to literature creativity by the European common standard for languages, among which the best vector is the workshop of writing. Work with the literary text in language class gives taste and pleasure of reading for better writing. So, the use of the literary text can help to develop different categories of knowledge: Linguistic, socio-historical, cultural, and stylistic and rhetoric, discursive etc.

Reading literary texts can help to appropriate the characteristics of different genre of texts (novels, poems, news, commixes, tales, photo novels etc.), to discover the new ways of self-expressing in writing. Indeed, literature recuperates a manifold typology of texts: retelling description, narrative, poetic. The narrative text allows learner to acquire technology ordering their ideas, of telling by using the logic-temporal connector to put ideas in report form, to structure what is written, to take into consideration difference of language etc. and if they consider that “the acquisition of a narrative competence is not easily made”.

The teacher can offer the trainees to make activities at the oral examination with the poetic text. The dramatic text, according to Albert and Souchon [7] can improve the speech of learner as theatrical game teaches to conduct a dialogue, prosody of the language, small play performances help the students to learn to overcome inhibition and fright of public speaking and develop expressive creativity of the oral speech.

### **The literary text is considered as a mean of appropriating the language**

The literary text is the best support which the teacher gives to learner to adapt, to master foreign language. The teacher must give impulse to learner to master the language and use it for linguistic aims and expectations. In literature first of all the text is exploited to transmit literary knowledge, but in foreign language class it should not be the only purpose, it must be exploited to accomplish several pedagogical aims of linguistics; to teach any text means to teach indirectly the language taking into consideration this text, aesthetic aims which concern training of stylistics, and rhetoric and, finally, socio-historical and cultural objectives because firstly, any text is the society and culture to which it relates. From didactic point of view the teacher must take into account all conscience of these dimensions of the literary text education and not only the aspect to enlarge the field of literature investigation of the text and make it more flexible in numerous manners to allow the learner to master it appropriately in various ways. The literary text must be exploited with linguistic aims. The literary text must be the place of pleasure of language and give taste to the training of language to motivate students.

### **Teacher as “ambassador” of knowledge**

As regards the role of the professor, first of all he is animator. He must transmit efficient and pertinent knowledge so that to train a student to find a sense in this training. The role of the teacher is not to be the intermediary between the text and learner because his role will be rather to show the tools which learner can possibly use to grab well the sense of the text. The teacher owes to avoid giving his interpretation but he is a guide who puts questions to a learner to orientate his interpretation and give him freedom to express. On the other hand, it will be appropriate if he points out ways to be followed to understand his ideas and interpretation of the text. When everything is said and done, “the role of

professor is to support the correlation of the text and the reader” [15]. And learner must possibly understand, interpret, analyze the literary text, react to what he reads and express his ideas in foreign language.

### **How to choose?**

The choice of the literary texts is a very complicated thing for the teacher. He must take into account the criteria given below:

1. The age of learner
2. Taste, interests of learner
3. The level of training: length and degree of difficulty of texts
4. Importance of training intercultural communication
5. Take into consideration different genres: drama, poem, epic literature, comic strip, songs, radio plays etc.
6. The aims and objectives of lesson

First of all, it is the choice of the literary texts for being taught. The first objective of the teacher as a social actor is to know his student well as the receiver of the text, to choose accessible text, which is adequate to the level of the students, their centers of interests, but they should also correspond to linguistic and communicative expectations defined in the didactic contract established beforehand. It is necessary for teachers to know the authors and literary texts to be used at language class. On the other hand, as regards the taste of students, it is very hard to satisfy the taste of all students. On the other hand the professor can discuss with them and come to a pertinent solution in class. This interrelation can be very interesting because the student gives a sense of responsibility to his training and becomes a true social actor of the training. He speaks with one person and simultaneously acts with another one.

As for pedagogic approach to be adopted, first of all the teacher must love and make literature alive. The professor must create activities to motivate the curiosity of the students, in accompanying little by little towards discovery and pleasure of literature, with the intention to avoid grammar- translation and reading-translation. It is a problem of managing learners to the reading of literary texts that will allow them to open another world, to open the self to different cultures, and also to develop their critical attitude as well as their creativity. For example, workshop of writing is the possibility of improving their competence of written production, thanks to a stake of communication, in correlation, read- write.

In summary, the work with literary text at foreign language class must be attractive, accessible for all. It is necessary to observe it in an action perspective. The learner acts the text; he does not content himself to notice it, he understands and interpreters. It must be multifunctional because the literary text has linguistic cultural, aesthetic contents and pragmatic trace. The literary image text full fills different functions. It could be a source of knowledge or a mean of motivation. It is a tool of access to reference, which gives power to understand the world, to get your own place in the world to develop the personal identity and creativity of learner.

### *List of literature*

1. M.-H. Esteoule-Exel, S. Regnat Ravier. *Open Books*. (University Grenoble Press of, p. 6. 2008).
2. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Reference frame of languages*. (Paris, Didier, 2005, p. 47).
3. Umberto. ECO. *Reader of fable, the role of reader*. (Edition of Grasset and Fasquelle, Paris.1985.p.27).
4. A. ROUXEL. *Teaching literary reading*. (Rennes: University Presses of Rennes. 1996).
5. Roser. CERVERA. Research of literature didactics, *Synergies of China* n°4, 2009, 45-22.
6. A. SEOUD. *For Didactics of literature*. (Paris: Didier. 1997).
7. M - C. ALBERT. M. SOUCHON. *Literary texts at language class*. (Paris: Hachet. 2000).



МРНТИ 14.35.09

Б.Е.Букабаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>филология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы, филология және көптілді білім беру институтының аға оқытушысы

## СӨЗ МАҒЫНАСЫНЫҢ ОНТОГЕНЕЗИ

*Аңдатпа*

Мақалада онтогенезде сөз мағынасының қалыптасу мәселелері қарастырылады. Бұл мәселені қарастыруда сөз мағынасы онтогенезде дамып отыратыны, оның онтогенезде меңгерілуі ұзақ үрдіс екені сараланады. Сөз мағынасының онтогенезін саралауда баланың сөзінің семантикалық құрылымы ересек адамның тіліндегі сөз құрылымына қиюласатыны адам баласының сөйлеу тілінің шығуы мен қалыптасу мәселесімен айналысқан ғалымдардың бала тілін бақылау мен зерделеу жолдары мақалада ұсынылады. Сонымен қатар мақалада, сөз мағынасы сөз бен ойдың бірлігі болғандықтан, сөйлеудің ұғымдық жағы да дамып отыратыны, сөз мағынасының дамуында күрделі психологиялық процесс жүретіндігі, ол адам баласы қоршаған ортасымен сөйлеу әрекеті барысында іске асатындығы көрсетіледі.

**Тірек сөздер:** Сөйлеу әрекеті, сөйлеу әрекеті онтогенезі, бала тілі, сөз мағынасы, филогенез, сөйлеу әрекеті онтогенезіндегі лексикалық мағына, психологиялық құбылыс, ойлау, сөйлеу, ұғым

*Букабаева Б.Е.<sup>1</sup>*

*к.филол.наук, старший преподаватель, института филологии и полиязычного образования  
Казахского национального педагогического университета имени Абая,*

## ОНТОГЕНЕЗ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

*Аннотация*

В данной статье рассматриваются проблемы формирования онтогенеза значения слова. В статье дается наблюдения и эксперименты отечественных и зарубежных ученых по детской речи, в частности, каков процесс соотношения семантической структуры слова детей со структурой слова взрослых. Также в данной статье освещены вопросы формирования значения слова в речи человека в языковой среде, сложного психического процесса в развитии значения слова, так как значение слова это единица взаимосвязи слова и мышления, и развития понятийной стороны речи.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, онтогенез речевой деятельности, детская речь, значение слова, филогенез, лексическое значения в онтогенез речевой деятельности, психологическое явление, мышление, речь, понятие

*Bukabayeva B.E.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Cand. of philological science, senior lecturer of the Institute of Philology  
and multilingual education at AbaiKazNPU,*

## ONTOGENESIS OF WORD MEANING

*Abstract*

The article deals with the ways of development of the phonetic component in the formation of lexical meaning in the ontogenesis of speech act. This article deals with the problems of the formation of word

meaning ontogenesis. Observations and experiments of native and foreign scientists on child language are given in the article. In particular, the process of correlation of the semantic structure of child's word and the structure of adult's word. And also, the formation of word meaning in human speech in language environment, complex mental process in the development of the meaning of the word, as the meaning of the word is a unit of the correlation of the word and thought, and the development of the conceptual aspect of speech are presented in this article

**Key words:** speech act, ontogenesis of speech act, child's language, word meaning, philogenesis, lexical meaning in the ontogenesis of speech act, psychological phenomena, thought, speech, concept

Қазіргі тіл білімі ғылымының алдына қойған мақсаттарының бірі – тілдегі құбылыстардың шығу тегін, өзгеруін, қыр-сырын, даму ерекшелігін үлкен бір жиынтық ретінде когнитивтік тұрғыда сөйлеу әрекеті негізінде, яғни кешенді түрде зерттеу. Сөйлеу әрекеті кешенді құбылыс болғандықтан, бірнеше ғылым салаларында (лингвистика, психология, физиология, психоллингвистика) зерттеу нысанына қарай қарастырылады. Олардың сөйлеу әрекеті негізінде зерттелуінің себебі, ортақ негіз – тіл. Өйткені, сөйлеу әрекетін күрделі иерархиялық процесс ретінде қарастыра отырып, ондағы алдын ала мәлім, таныс үздіксіз жүріп отыратын жағдайды, тілдік қарым-қатынасты ескермей айқындау мүмкін емес.

Жалпы тіл білімінде сөз мағынасы прагматикалық аспектіде, филогенез деңгейінде жан-жақты қарастырылған. Ал сөз мағынасының алғашқы пайда болуын, қалыптасуы мен дамуы барысын сөйлеу әрекеті онтогенезінде зерттелуінің бірден-бір себебі, сөздің психологиялық статусы ойлау мен сөз формасы бірлікте болатындығында. Өйткені, мағынаның психологиялық құрылымы сөздің сөздіктегі анықтамасымен ғана шектелмейді, ол қолданыс барысында, яғни сөйлеу әрекетінде сөздердің арақатыс жүйесіне байланысты болады. Сондықтан да бұл мақалада сөз мағынасы сөйлеу әрекетінде лингвистикалық мәселе ретінде қарастырылады, себебі ұғым мен мағына тілдің маңызды мәселелерін сараптауда шешуші рөл атқарады.

Сөз мағынасы филогенезде алғаш зерттелуі, дәлірек айтқанда тілдегі семантикалық қатынастардың заңдылықтары мағынаның кенекі мен тарылуы, өзара мәндік ауысу, мағынаның бөлінуін XIX ғ. француз лингвисті М. Бреаль есімімен байланысты болса [1], сөз мағынасының онтогенезі, яғни баланың алғашқы өз ана тілінде сөз мағынасының шығуы, оның даму жолы адам баласының түйсігінің дамуы негізінде болатынын 1930ж. алғаш Л.С.Выготский еңбегінде қарастырылған. Ғалым сөз мағынасының дамуын психологиялық процестің негізінде саралап, сөз мағынасының дамуын ұғымдық және жүйелі сөз мағынасының дамуы деп атайды. Сөз мағынасының ұғымдық дамуы ғалым сипаты бойынша заттың немесе құбылыстың белгілі бір сипатын анықтау және белгілі бір топқа жатқызу өзгеріссіз болмайды, ол бала дамуымен бірге дамып отырады деп, ал сөз мағынасының жүйелі дамуын маңызды психологиялық құбылыс деп санайды. Өйткені сөз мағынасының дамуында тек ұғымдық жағы ғана дамып отырмай, сонымен қатар оның жүйелі психологиялық құрылымы да дамып отырады. Сонымен қатар сөйлеу мен ойлау мәселесін қарастыруда сөз мағынасы бірден-бір жемісті сараптама беретінін астын сыза көрсетті [2,458 б.].

Адам баласы айнала қоршаған ортаны нақты бір байланыс, қарым-қатынас, жалпы ұғымдар арқылы таниды. “Ұғым – заттың немесе құбылыстың жай ғана бейнесі емес, олардың басты белгілерінің ойда қорытылып, топшыландырылған (жалпыландырылған) бейнесі” [3,86 б.]. Заттар мен құбылыстарды бейнелейтін ұғым тілдік белгілер арқылы, мағына түрінде беріледі, яғни тілде сөз арқылы айтылады, сөз мағынасында тіркеледі, бекітіледі. Ал бұл құбылыс адам баласының алғаш тілі шыққанда, белгілі бір зат немесе құбылыс туралы өз түсінігін, өз қажеттігін өзінің топшылауы бойынша жалпылама бір сөзді сөйлеммен береді және бірте-бірте оның бір сөзді айтылымы екі сөзді, үш сөзді сөйлемге ұласып, тілі ширай бастайды.

Сөз бен ұғымға берілген ғалымдардың сипатына сүйенсек, сөз бен ұғым екі түрлі категория: сөз – лингвистикалық, ал ұғым – логикалық категория. Екеуі белгілі бір қарым-қатынасқа түседі де, ұғым сөз негізінде болады да, сөз белгілі бір ұғымды білдіреді, бірақ бұл құбылыс барлық сөздерге тән емес.

Ә.Хасенов сөз мағынасы мен ұғымға тиянақты зерттеу жүргізе отырып, екеуінің арасындағы айырмашылықты былай береді: “Сөз мағынасы дегеніміз ақиқат өмірдегі заттар мен

құбылыстардың тілдегі сәулесі. Сөз ұғыммен байланысты. Ал ұғымда заттар мен құбылыстардың ең негізгі және ең басты белгілері қамтылады.” Мағына, ұғым туралы ғалымның ойын әрі қарай жалғастырсақ: “шылау сөздермен одағайларда белгілі мағына болады да, белгілі ұғымды білдірмейді; сөз алуан түрлі реңке ие бола алады, ал ұғымда эмоциялық бояу болмайды; ұғым жалпы адамзатқа тән категория, яғни зат пен құбылыстың жалпы қажетті жақтарын білдіреді, ал сөз мағынасы нақты бір тілге тән категория” [4, 92-94 бб.]. Олай болса, ұғым құбылысы сол қоғамның мүшесі балаға да тән категория болып табылады. Ал, нақты бір тілге тән сөз мағынасы категориясының пайда болуын, оның шығу және даму барысын көрсететін сөйлеу әрекеті онтогенезі болып табылады.

Ұғым, сөз және мағынаның өзара байланысы шеңберінде жүргізілген зерттеулер баршылық. Сөздің семантикалық құрылымында ұғымның орны және ұғымның мағынадан айырмашылығы тіл білімінде үнемі назарда болды. Тіл білімі тарихында мағына мен ұғым бір деп қарастырылған болатын. Бұның бірден бір себебі, сөз семантикасын тіл білімінде логикалық бағытта қарастыру болатын. Сөз мағынасының пайымдау мен классификациялау табиғатын ескеруде ұғымды қамтымай кету мүмкін еместігі көп зерттеулерде дәлелденген.

Сөз мағынасы онтогенезде өз компоненттерін қайта құрып, дамып отыратыны, сөз мағынасын онтогенезде меңгерілуі ұзақ үрдіс екені және баланың сөзінің семантикалық құрылымы ересек адамның тіліндегі сөз құрылымына қиюласатыны А.Р.Лурия, Е.С.Кубряковалардың пікірі бойынша кеңестік психологияның ғылымға сіңірген үлкен бір еңбегі болып табылады [5; 35, 200 б.].

А.Р.Лурия өз кезегінде Л.С.Выготский теориясына сүйене отырып, сөз мағынасының онтогенезін қарастыруда мән мен мағынаға дәйекті, түбегейлі сипаттама береді. Ғалым мағынаны жалпы адамға тән бірдей пайымдаудың тиянақты жүйесі, бірақ бұл жүйе затты сипаттауда кең ауқымды қамтамасыз еткенімен өзгермейтін түйіні, яғни ядросы бар деп табады. Ал мән немесе ұғым сөздің жеке мағынасы, яғни затты немесе құбылысты белгілі бір кезеңге, белгілі бір жағдаятқа байланысты сипаттау болып табылады. Демек, сөздің мағынасы – заттың немесе құбылыстың объективті көрінісі, ал мән немесе ұғым белгілі бір жағдаятқа сәйкес мағынаның субъективті аспектісі болып табылады. Сөздің аталмыш екі компонентінің дамуын қарастыруда өзіндік ерекшелігі бар экспериментальды зерттеуді қажет ететін бала тілі құнды мағлұматтар бере алады. Алғашқыда баланың сөзі ересек адамның сөзімен дыбысталу жағымен сәйкес келеді. Бұл сәйкестік сөздің номинативті қызметімен байланыстырылып бір сөзді, екі сөзді, үш сөзді сөйлемнен беріледі [6,56 б.]. А.Н.Леонтьев бұл ойды былай деп айқындай түседі: “...слова-предложения” или предложения номинации становятся возможным тоже только тогда, ребенок овладевает назывной функцией слова”, дей келе “появление собственно речевой деятельности связано с номинативной функцией слова” [5, 25-30бб.]. Демек, бұл кезеңде баланың санасында зат пен оның атауының арасында байланыс туа бастайды. Ол сөйлеу әрекеті онтогенезінде бір сөзді, екі-үш сөзді сөйлем түрінде көрініс береді.

Бірақ, баланың алғашқы бір сөзді сөйлемінің мағынасы сөз мағынасымен сәйкес келмейді. Дегенмен де, сөз мағынасының бастауы, баланың алғаш айтқан бір сөзді, екі сөзді, үш сөзді сөйлемдерде негізделетінін Е. С. Кубрякованың мына бір тұжырымы айқындайды: “...ребенок фиксирует смыслы, отражающие некое мысленно содержание, и фиксирует их с помощью вербальных, языковых знаков, обладающих пусть и самым примитивным, неразвившимся, но значением” [7,185 б.].

Қазіргі заманғы тіл білімінде сөз мағынасына берілген сипаттама көлемінің кендігінің себебі оның күрделі, функциональды көп бейнелі және жылжымалы сипатына байланысты. Өйткені, сөз мағынасы деп ұғымды, сөзбен аталатын затты, сөздің қолданылуын, лексико-семантикалық вариантын, сөзбен берілетін ақпаратты немесе ақпарат инвариантын, семантикалық сипаттардың семантикалық жиынтығын, адам баласының сөзге деген реакциясын білдіреді [8].

Тіл мамандары тарапынан да, психологтар тарапынан да сөз мағынасы зерттеу объектісіне қарай жан-жақты қарастырылып, әртүрлі анықтамалар берілген. Сондықтан, алдымен аталмыш ұғымды анықтап алғанымыз жөн. Лексикалық мағына - зат, құбылыс, қасиет, іс-әрекет туралы түсініктің адамның ой-санасында бейнеленуіне және орнығуына ықпал ететін сөз мағынасы [9,254 б.].

Лингвистикада сөздің лексикалық мағынасы – дыбыстық кешеннің, ақиқат өмірдегі құбылыстардың бірімен белгілі бір тілде сөйлеуші коллектив арқылы белгіленген байланыс түрі

болып саналса, психология саласында сөз мағынасы ойлау мен сөйлеу процесінің бөлінбейтін бірлігі ретінде қарастырылып, сөз мағынасы мен пайымдау синонимдар болып табылады [10,88 б.]

Адам баласының тілінің бірте-бірте мағынасына қарай түзіледі. Өйткені, әр кезде белгілі бір мағына болады. Сөздің мағынасында бір затты немесе құбылысты басқа бір заттан не құбылыстан айырып көрсететін белгілер жинақталады. Ал осы белгілер, яғни заттар мен құбылыстардың мағыналары адам баласы тілінде бірден қалыптаспайды. Сөз мағынасын меңгеру – күрделі құбылыс, ол белгілі бір кезеңдерге, факторларға байланысты болады. Өйткені сөз мағыналары дамып отырады. Олар үнемі өзгеріп, дамып, бұрынғы мағыналарының үстіне жаңа мағына қосып алып отырады немесе ескі мағынасы жойылып, басқа мағынаға ие болатыны белгілі.

Жеке адам баласының санасында сөз мағынасының дамуын психологиялық және психоллингвистикалық тұрғыдан қарастырудың бастауы болып табылатын Л.С.Выготский және Ж.Пиажениң еңбектері соңғы жылдары бала тілінде сөз мағынасының даму мәселесін қарастыруда психологтардың, психоллингвистердің және лингвистердің қызығушылығын арттыруда. Біздің зерттеуімізге аталмыш ғалымдардың мектебінің негізгі қағидаларының бірі – бала санасында сөз мағынасы іс-әрекет пен қарым-қатынас барысында қалыптасады деген ойы арқау болып отыр. Сондықтан да белгілі бір тілге тән лексикалық мағынаның пайда болу барысын анықтауда сөйлеу әрекеті онтогенезінде, яғни бала тілінен қарастырамыз.

Сөз мағынасы – ойлау мен сөйлеу әрекетінің бірлігі, өйткені оны не сөйлеу құбылысы, не ойлау көрінісі деп дара қарастыруға болмайды. Сөз мағынасы – ойлау мен сөйлеудің тығыз байланысын көрсететін негізгі құрал екендігін Л.С.Выготскийдің мына бір тұжырымынан көреміз: “Значение слова оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом, ... значение слова есть феномен мышления лишь в том смысле, в какой мысль связано со словом и воплощена в слове – и обратно. Оно есть единство слова и мысли” [2,322б.]. Демек, сөз мағынасының пайда болып дамуы қалыптасуларын зерттеу адам баласының ойлау қабілетінің даму сатыларын бақылауға мүмкіндік береді. Ғалым бала ойлауының негізгі кезеңдерін атап отырып, бала сөзі мен ересек сөзі номинативті қызметі бойынша сәйкес келгенімен, сол атауға бала мен ересек адамның келу жолы, ойлау операциялары түрліше болатындығын айтады [10,143б.].

Сөздің лексикалық мағынасы заттың құбылыстың нақ өзі болмағанымен, ол ұғым арқылы түсірілген бейнесі. Сондықтан сөз мағыналарын саралағанда ең алдымен оның ең алғашқы негізгі мағынасын табу керек. Сөздің негізгі мағынасы айтушы мен тыңдаушыға ортақ нақты заттық ұғымды білдіреді.

Сөз мағынасы сөз бен ойдың бірлігі болғандықтан, сөйлеудің ұғымдық жағы да дамып отырады. Сөз мағынасының дамуында күрделі психологиялық процестер бар. Ол адам баласы қоршаған ортасымен сөйлеу әрекеті барысында іске асады. Тілдегі сөздер бір-бірінен дыбыстық ерешелігі мен құрылым жағынан ғана емес, білдіретін мағынасы жағынан да әр қилы екені белгілі.

Қоғамның даму барысында адам баласының тілі де дамиды. Яғни, баланың алғаш тілі шыққанда айтқан сөз мағынасының пайда болу мәселесі мен дамуы қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу барысында, оның психологиялық, физиологиялық дамуына байланысты болады, және де ұрпақтан ұрпаққа мирас болып жететін тарихи дамудағы тілдік дайын орта бар. Бұл мәселе тек лингвистика мәселесі ғана емес, сонымен қатар жалпы психологияның мәселесі екенінің тағы бір айғағы. Мәселен, Қ.Аханов тілдің шығу мәселесін қарастыруда И. П. Павловтың: “Сөз бірінші сигналдардың сигналы бола отырып, шындық өмірдің екінші, бізге ғана тән сигнал жүйесін құрды” деген тұжырымына сүйене отырып, сөздің сигналдардың сигналы болуымен бірге, адамға айырықша әсер ететінінің себебін былай деп сипаттайды: “Адам сөздің дыбысталуына ғана емес, сонымен бірге ең алдымен, оның мағынасына мән береді” [3,448б.]. Демек, бала мен ересек адам арасындағы сигнализация тілдік белгі сөз арқылы іске асады. Олардың мағынасының меңгерілуі әр түрлі болады.

Ойлау мен сөйлеудің негізгі бірлігі сөздің ішкі жағында, оның мағынасында екені ғалымның сөзге берген мына бір ой тұжырымы айқындайды: “Само слово представляет собой живое единства звука и значения и содержит в себе, как живая клеточка в самом простом виде все основные свойства присущие речевому мышлению в целом” [2,14 б.]. Демек, дыбыс пен сөз мағынасын бір-біріне байланысты емес деп қарастыру мүмкін емес, өйткені мағынадан айрылған дыбыс адам баласының сөйлеуіне тән өзіндік мағынасынан айрылады.

Сөз мағынасының тікелей затқа байланыстылығын бала ересек адамның қатысуымен, яғни оның көмегімен меңгереді. Баланың зат атауы ересек адамның атауымен сәйкес келеді. Бірақ сөз мағынасы сәйкес келмейді. Бала тіліндегі сөз мағынасы ересек адам сөзінің мағынасына сәйкес келмесе де, бала тілінде сөз мағынасы қалыптасу барысы басталып кетеді де, ол тоқтамайды. Өйткені баланың когнитивті дамуының ерекшелігі және заттың атауын ойлап қорытуда шектеуліктер мен қателіктер бар болатындығына байланысты. Бұл қателіктер өз кезегінде сөз мағынасын жалпылау арқылы беруге әкеледі.

Бала заттың белгілі бір сипатына көңіл бөледі, ол баланың ойында үстем болып тұрады, бала оны пайымдайды, жалпылама түрде түсінеді. Бала бұл кезеңде сөз мағынасын әлі меңгермейді, себебі бала түсінігі бұл кезеңде тұрақты емес. Сондықтан сөз мағынасы жылжымалы болады, сөйтіп лексикалық мағынаның құрылымы семантикалық мәні тұрғысынан екі аспектісінің, яғни сөздің денотативті-сигнификативті мағыналарының шығуына әсер етеді. Демек, сөздің лексикалық мағыналарының сигнификативті және денотативті мағыналары Е.С. Кубрякованың қолданған “прямая” және “сдвинутая” референцияларының кезеңінен кейін пайда болады [11,7-9 бб.].

Жылжымалы сөз мағынасының туындауын Т.Т.Аяпова баланың танымында зат пен оның аты арасындағы байланыстылық бірден тұрақты болмайтындығында деп тұжырымдайды [12]. А.Уфимцева сөзді әрі заттың атауы, әрі зат туралы ұғым деп, сөздің заттық мағынасын – денотат, ал сөздің түсінік қатынасын – сигнификат [13,150 б.] деп сипаттайды. Бұл құбылыс бірден қалыптаспайды. Өйткені сөз мағынасын меңгеру үнемі өзгеріп отыратын күрделі құбылыс, бірнеше сатыдан тұратын ұзақ және баяу процесс.

Ғалымдардың экспериментальды зерттеулерінен сөздің заттық мағынасы қоғамдық қалыптасатын тарихи, даму сатыларынан, яғни күрделі процестен өтетінін көреміз. Сөздің заттық мағынасы белгілі бір жағдаяттарда жеткілікті тұрақты болмайды, сондықтан да ол жылжымалы болып табылады. Бір тәжірибенің нәтижесі бойынша, баладан алдындағы заттардың ішінен торғайды әперуін сұрағанда, бала еш бұлтақсыз құс мұрнына ұқсас шығыңқы үшкірі бар кішкене фарфорлы шарды алып берген. Бұл эксперимент баланың дамуының бұл кезеңінде сөзі әлі де болса, тұрақты заттық мағынаға ие емес екендігін көрсетеді. Бала заттың бір қасиетін есіне жақсы сақтап қалып, заттың өзіне емес, оның қасиетіне, формасына, сапасы мән беретіндігі дәлелдейді. Яғни баланың ми қыртысында сараптамалық процесс жүріп жатыр. Өзіне таныс заттың белгілі бір сипатын өзгешелеп алып, оның атауына дәл сол сипаты бар басқа бір затқа қолданады.

Шетелдік және отандық ғылымда баланың сөз мағынасын меңгеруін семантикалық мағына деп атап, бала алғаш заттың бір сипатына, қасиетіне, түріне назар аударатынын айтады және психологиялық тұрғыдан зейін ретінде қарастырады. Затты сөзбен атау, бала үшін затты я, жеке сипаттарын белгілеу, әр заттың артында заттың бүтін бейнесі тұрады.

Заттарды жеке-жеке тұрақты, бүтін деп түсіну, оны тану болып табылады. Ал баланың сөз мағынасын бүтін немесе семантикалық сипаттардың жиынтығы ретінде алуы жағдаятқа байланысты деп есептейміз. Бала жақсы сөйлегенде бала тіліндегі сөздер мағынасы жалпы түсініктен жалқыға, түсініксіздіктен түсініктіге, тар шеңберден кең шеңберлі мағынаға ауысатынына байланысты болады деп тұжырымдауға болады.

Баланың сөзді өз референтіне сәйкес немесе бұрыс, кең не тар ауқымда сөйлеу әркеті онтогенезінде сөзді тікелей номинативті қызметі негізінде қолдануы сөз мағынасын игеруі болып табылады.

Ғалымдар тұжырымдары бойынша, баланың сөз мағынасын меңгеруі – жеке адамның қоғамдық-тарихи және әлеуметтік қатынасты меңгеруі және тілдік белгінің, яғни сөздің функциясын меңгеруі болып табылады. Тілдік белгілер сөйлеу әрекеті онтогенезінде іс-әрекет құралы ретінде қарым-қатынас үшін қолданылады. Тілдік белгі адам санасы мен объективтік орта арасындағы байланыстырушы тізбек ретінде қызмет етеді. Бала қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсе отырып, заттар мен құбылыстар туралы мәлімет алады және де олардың арасындағы байланыс пен қатынастарды меңгереді. Бұлардың барлығы бала санасының дамуына бекітіп, тыңдаушыға қарым-қатынасқа түсуіне оның есеюіне әсер етеді.

Сонымен, тіл білімінде сөз мағынасы мәселесі аясындағы пікір пайымдауларға жасалған шолудың, сипаттаманың негізінде бірқатар мәселелердің теориялық тұрғыдан негізделетіндігі анықталды. Демек, “сөз мағынасының онтогенезі” ғылыми атауының, сөз мағынасы онтогенезі

теориясының қалыптасуы, оның мағыналық талдау тәрізді мәселелерге байланысты ғалымдардың теориялық тұжырымдары өзектесіп, ұштасып келсе, мағына онтогенезіне қатысты ұстанымдардың әлі де болса нақтылана қоймағандығы байқалды.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Шафф А. Введение в семантику. –М.,1963. –200.
2. Выготский В. С. Мышление и речь // Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2.-260 с.
3. Аханов Қ. Тіл білімінің негіздері. –Алматы: Санат, 2003 .495 б.
4. Хасенов Ә. Тіл білімі. –Алматы: Санат, 2003. –414 б.
5. Лурия А. Р. Развитие значение слов в онтогенезе./ Язык и сознание. –М., 1979. -185с.
6. Лурия А. Р. Язык и мозг.// Вопросы психологии. <sup>1</sup>1. –С. 49-60.
7. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. –М.: Наука, 1986. – 250 с.
8. Гречко В. А. Теория языкознания. –М.: Высшая школа, 2003. –375с.
9. Қазақ тілі энциклопедиясы. –Алматы: Қазақстан даму институты, 2000. -500 бет.
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – Москва, 1956.- 400 с.
11. Кубрякова Е. С. Специфика актов референции в детской речи.// Детская речь: проблемы и наблюдения: сб. науч. тр. Государственного педагогического института им. А.И.Герцена. - Ленинград, 1989. –С. 4-12
12. Аяпова Т. Т. Сөйлеу әрекеті онтогенезі: синтаксистік семантика. док. дис. –Алматы, 2003. - 305 бет.
13. Уфимцева А. А. Лексическое значение. Принципы семиологического описания лексики. – М.: Наука, 1986. –204 с.

**МРНТИ: 16.01.45**

*Т.К. Зайсанбаев<sup>1</sup>, Г.А. Карипбаева<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>С.Д.Асфендияров атындағы Ұлттық Медициналық Университеті Акционерлік қоғамы, тілдік пәндер кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты Алматы, Қазақстан.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,*

*<sup>2</sup>халықаралық қатынастар факультеті, дипломатиялық аударма кафедрасының аға оқушысы,  
Алматы, Қазақстан.*

## **ЛАТЫН ӘЛІПБИЕНЕ КӨШУДЕ КЕЗДЕСЕТІН ҚИЫНДЫҚТАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ШЕШУ ЖОЛДАРЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада Қазақстан Республикасының болашақта көшетін латын әліпбиі жобасында қандай кемшіліктер бар екендігі туралы айтылады. Ол кемшіліктерді ашып көрсету үшін мақала авторлары қазақ тілінің дыбыстық жүйесінің зерттелуі мен емле ережелерінің қалыптасу тарихына қысқаша шолу жасайды. ХХ ғасырдың 20-30 жылдары басталған емле ережелері мен қазақ тілінің дыбыстық жүйесі туралы даудың әлі күнге дейін толастамай келе жатуының себебі қазақ тілінің дыбыстық жүйесі туралы тілші ғалымдар арасында біржақты пікір жоқтығынан екенін көрсете келіп, авторлар ол кемшілікті жоюдың ең бірінші шарты – қазақ әліпбиінен қазақ тіліне тән емес дыбыстарды белгілейтін әріптерді шығарып тастау керек деген тұжырым жасайды. Екінші мәселе қазақтың өзінің төл сөздерінің жазылуын бірізділікке түсіру керек дей отырып, авторлар әсіресе латын негізді әліпбиі жобасындағы **и**, **у** әріптерімен жазылатын сөздерді қайта қарау керек екендігіне тоқталады. Сондай-ақ мақалада кірме сөздердің жазылуын бірізділікке түсірудің жолдарын табу қажеттілігі де сөз болады.

**Кілт сөздер:** дыбыстық жүйе, емле ережелері, төл сөздердің жазылуы, латын әліпбиі, кірме сөздердің жазылуы, латын негізді әліпби жобасы.

*Зайсанбаев Т.К.<sup>1</sup>, Карипбаева Г.А.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры языковых дисциплин  
АО Национальный медицинский университет им.С.Д.Асфендиярова  
Алматы, тел: 8 702 352 8063 email t\_1962@mail.ru*

*<sup>2</sup>Старший преподаватель кафедры дипломатического перевода факультета международных отношений  
Казахского Национального Университета им. Аль Фараби  
Алматы, Казахстан*

## ТРУДНОСТИ ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ЛАТИНИЦУ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

### *Аннотация*

В статье говорится о недоработках проекта латиницы, к которому переходит Республика Казахстан. Чтобы подчеркнуть это, авторы статьи кратко рассматривают историю изучения казахской звуковой системы и формирования правил правописания. Авторы также указывают на причины разногласий по правилам орфографии и звуковой системы казахского языка, начавшиеся в 20-30-е годы XX века. По мнению авторов причиной споров является отсутствие единого взгляда между учёными-лингвистами. Авторы считают, что для устранения недостатков необходимо вывести из казахского алфавита буквы, обозначающие звуки нехарактерные или несвойственные казахскому языку. Вторая проблема заключается в том, что необходимо упорядочить правописание родных слов казахского языка. Авторы подчеркивают, что слова, которые пишутся с буквами **и**, **у** должны быть пересмотрены, особенно в проекте латинского алфавита. В статье также рассматривается необходимость упорядочения заимствованных слов.

**Ключевые слова:** звуковая система, правила правописания, орфография казахских слов, латинский алфавит, правописание заимствованных слов, проект латинского алфавита.

*Zaisanbaayev T.K.<sup>1</sup>, Karipbayeva G.A.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Associate professor, Docent of Chair of "Kazakh language and professional Kazakh language" of  
Asfendiyarov Kazakh National Medical University*

*<sup>2</sup>Senior teacher of Chair of "Diplomatic Translation" of Department of "Internat*

## TRANSITION ISSUES INTO THE LATIN ALPHABET AND THE WAYS OF SOLVING THEM

### *Abstract*

This article tells about the Latin transition project flaws... To emphasize it the authors shortly consider the history of researching kazakh sound system and the formation of spelling rules. As well the reasons of disagreements on the spelling rules and the sound system of the Kazakh language begun in 20-30-th of the XX-th century are pointed out. According to the authors the reason of arguing is in the absence of the single view to the idea between the scientists. The authors are sure to eliminate the flaws it's necessary to deduce from the Alphabet letters denoting the sounds unusual for the Kazakh language. The next issue is that it's necessary to streamline the spelling of the kazakh native words. The authors underline that the words which are spelled with letters **и**, **у** should be reconsidered, especially in the project of the Latin Alphabet. As well it is written about the necessity of streamlining the borrowed words.

**Key words:** sound system, spelling rules, spelling of kazakh words, Latin Alphabet, spelling of the borrowed words, project of the Latin Alphabet.

Қазақстан Республикасы президентінің қазақ жазуын латын әліпбиіне көшіру туралы бастамасынан кейін тілші ғалымдар тарапынан да, басқа сала мамандарынан да жүздеген әліпби жобалары ұсынылды. Солардың ішінен таңдап алынған жобалардың өзі үш рет өзгеріске түсті. Тіпті соңғы рет ұсынылған әліпби жобасы мен емле ережесі туралы талас-тартыс толастар емес. Соншалықты дау-дамай тудыратындай қазақ тілі икемге көнбейтін, жазуға бағынбайтын тіл ме деген ой да туйындайды.

Әліпбидегі әріптер тілдегі дыбыстарды белгілейді, яғни әліпбидегі әріптер тілдегі дыбыстардан артық та, кем де болмауы тиіс. А.Байтұрсынұлының сөзімен айтқанда: «Жақсы әліпби тілге шақ болуы керек. Өлшенбей тігілген о жер бұр жері бойға жуыспай, қолбырап, солбырап тұрған кең киім сияқты артық әріптері көп әліпби де қолайсыз; Бойынды қысып, тәнінді құрыстырып, тырыстырып тұрған тар киім сияқты әрпі кем әліпби де қолайсыз болады» (Қазақ білімпаз ..., 2005 ж., 74). Яғни. қазақ әліпбиіндегі әріп саны қанша болуы керек екенін нақтылау үшін, ең алдымен қазақ тілінде қанша дауысты, қанша дауыссыз дыбыс бар екенін анықтап алуымыз керек.

**Материалдар мен әдістер:** Кирилл әліпбиіндегі қазақ тілінің орфографиялық ережелерінде кемшіліктер өте көп. Оның себебі жазу мәселесіне саясаттың араласуы болды. Қазақ жазуын қалыптасуының бастауында болған ХХ ғасырдың басындағы қазақ зиялыларының қазақ тілінің дыбыстық жүйесі және емле ережелерін қалыптастыру туралы пікірлері негізінен дұрыс бағытта болатын. Орыстандыруды мақсат еткен Кеңес Өкіметі үшін олардың пікірлері, көзқарастары дұрыс емес еді, сондықтан алаш зиялыларының қазақ жазуы туралы айтқандары басшылыққа алынбады. Мақалада олардың пікірлерінің дұрыс жақтарын қазіргі орфографиялық ережеге енгізу үшін, латыннегізді әліпби жобасындағы емле ережелерімен өткен ғасырдың 20-30 жылдарындағы емле ережелері салыстырылды. Мақалада ғылыми еңбектерге шолу жасау және салыстыру әдістері қолданылды.

**Әдебиеттерге шолу:** Қазақ тілінің дыбыстық жүйесін зерттеуде бірден-бір дұрыс жолда болған А.Байтұрсынұлы қазақ тілінің өзіне тән ерекшеліктерін көкірек көзімен түйсініп, дұрыс тұжырымдар жасады. Ол қазақ тіліндегі **а, о, ұ, ы** және **е** дыбыстарын ғана арнайы таңбалайды. Ал **ә, ө, ү, і** дыбыстарын таңбалау үшін арнайы белгі – дэйекшіні ұсынады (Байтұрсынұлы, 2005 ж., 270-271]. А.Байтұрсынұлы да, сондай-ақ өткен ғасырдың 20-30-жылдары қазақ тілі дыбыстары туралы зерттеу еңбектер жазған Е.Омаров та, Қ.Кемеңгерұлы да қазіргі қазақ тілінде үнді дауыссыз дыбыстарға жатқызылып жүрген дыбыстарды жартылай дауысты дыбыс деп таныған. А.Байтұрсынұлының 1914 жылғы шыққан «Тіл -құралы» мен 1925 жылғы «Тіл - құралын» салыстырып қарағанда оның жартылай дауысты дыбыстарға деген көзқарасын аздап өзгергенін профессор О.Жұбайдың зерттеуінен көруге болады. Профессор О.Жұбай А.Байтұрсынұлы, Е.Омаров және Қ.Кемеңгерұлының қазақ тілінің дыбыстық құрамы туралы көзқарастарын мынандай кестемен көрсетеді:

А.Байтұрсынұлы Тіл – құрал 1915	А.Байтұрсынұлы Тіл – құрал 1925	Е.Омаров Қазақ тілінің дыбыстары	Қ.Кемеңгерұлы Грамматика Казахского языка
Дауысты: а, о, ұ, ы, е	Дауысты: а, о, ұ, ы, е	Дауысты: а, о, ұ, ы, е	Дауысты: а, о, ұ, ы, е
Жарты дауысты: у, и	Жарты дауысты: у, и, р, л	Жарты дауысты: ымыралы: у, и, р, л ымырасыз: м, н, ң	Жарты дауысты: у, и, р, л

(Жұбай, 200 ж., 6].

Өткен ғасырдың басында қазақ тілінің зерттелуіне зор үлес қосқан ғалымдардың бірі Қ.Жұбанов қазақ тіліндегі дауысты дыбыстарды жуан: а, о, ы, ұу, ый; жіңішке: ә, ө, у, і, үу, ій деп жіктейді де, дыбысталу түріне қарай:

1. Толық дауыстылар: а/ә, е, о, ө
2. Келте дауыстылар: ы/і мен ұ/ү
3. Қосынды дауыстылар: ұу/үу мен ый/ій деп бөледі (Жұбанов, 1966 ж., 170-171).



Осы зерттеулерге қарап отырсақ А.Байтұрсынұлы да, Е.Омарұлы да, Қ.Жұбанов та дауысты дыбыстарды, негізінен, дұрыс анықтаған. Тек қазіргі қазақ тілінде үнді дауыссыз дыбыстарға жатқызылып жүрген **у, й** дыбыстарын жартылай дауысты дыбыстар деп қателескен.

Мектептер мен жоғары оқу орындарында қазақ тілі фонетикасын оқытуда әлі күнге дейін академик І.Кеңесбаевтың ғылыми еңбектері басшылыққа алынып келеді. Ол қазақ тілінде тоғыз жалаң дауысты (монофтонг) (*а, е, ы, і, ә, о, ү, ұ*), екі қосынды дауысты (дифтонгоид) бар (*и, у*) деп есептейді (Кеңесбаев, Мұсабаев, 1962 ж., т 223).

І.Кеңесбаев қазақ тіліндегі дыбыстарға артикуляциялық сипаттама бергенде орыс тілінің фонетикалық зерттелуін басшылыққа алған. Соның нәтижесінде қазақ тілі фонетикасын зерттеуде орыс тіліндегі фонетикалық заңдылықтарды, құбылыстарды қазақ тілінің бойынан да іздестіру басталды. Нәтижесінде, көп жағдайда, фонетикалық құбылыстарды орыс тіліндегідей етіп түсіндіру дәстүрге айналды. І.Кеңесбаев орыс тіліндегі **и** мен **у** дауыстыларын қосып қазақ тіліндегі дауыстылар санын 11 дауыстыға жеткізді. Кейінірек І.Кеңесбаев, А.Ысхахов, К.Аханов «Қазақ тілі грамматикасы» деген еңбектерінде орыс тіліндегі **э** дыбысын қосып, қазақ тіліндегі дауысты дыбыстар санын он екіге ұлғайтты (Кеңесбаев, Ысқақов, 1966 ж., 12). Ал профессор Мырзабектен Сапархан қазақ тілінің байырғы төл сөздерінің құрамында 9 дауысты дыбыс бар, ал **у** мен **и** орыс тілінен енген сөздердің құрамында ғана дауысты болады деп есептейді (Мырзабектен С, 1996 ж., 12-20).

Профессор Ә. Жүнісбек қазақ тілі фонетикасының орыс тілінің үлгісімен зерттелгенін, көптеген тұжырымдардың орыс тілінің үлгісімен жасалғанын сөз етеді. Сөйтіп, фонетика туралы зерттеудің мұндай бағытын «еуропацентристік» немесе «еуропа-өзімшіл» бағыт деп атайды. Үндіеуропа тілдері үшін *фонема*, тай-қытай тілдері үшін *тонема*, түркі тілдері үшін *сингема* терминін қолданған дұрыс болады дейді. Осыған байланысты түркі тілдері үшін аллофон термині де келмейді деп Ә. Жүнісбек түркі тілдері үшін аллосингема терминін қолданады. Ә. Жүнісбектің талдауы бойынша қазақ тілінде үш тірек дауысты бар. Олар: жалаң дауысты **а** (екі аллосингемадан тұрады **а, ә**), жалаң дауысты **ы** (төрт аллосингемадан тұрады **ы, і, ұ, ү**), құранды (дифтонг) дауысты **о** (үш аллосингемадан тұрады **о, ө, е**) (Жүнісбек, 2009 ж., 47-48). Ә.Жүнісбек қазақ тілінің дыбыстық құрамын зерттеген көптеген зерттеушілердің **э** дыбысы араб тілінен енген деген тұжырымдарын жоққа шығарады. Басқа тілден ешқашан дыбыс еңбейтінін ескерсек, өзге тілдерден сөз алмайтын тіл болмайды, бірақ ол сөздерді өзінің тілдік заңдылығына бағындырып алады деген қорытынды жасауға болады. Тілге тән емес дыбыстар жазудың әсерінен, жасанды түрде енуі мүмкін. Шындығында қазақ тіліне ешбір тілден дыбыс енген жоқ. Оны А.Байтұрсынұлының: «Қазақта жазу-сызу болмаған соң, жалғыз-ақ табиғаттың заңына ерген. Өзгелер табиғатты зорлап, емлеге таңып, тілін аздырған» (Байтұрсынұлы, 2006 ж., 248),– деген сөзімен түсіндіруге болады.

Қазақ тіліндегі дауысты дыбыстар туралы зерттеулерге қысқаша шолу барысында қазақ тілінде 9 дауысты дыбыс (4 жуан, 5 жіңішке) бар деген тұжырымды қолдаймыз. Ал орыс тілінен енген сөздерде дауысты деп қазақ тілінің дыбыстық құрамына енгізіліп жүрген **у, и, э** дыбыстарын қазақ тілді адам тура орыс тіліндегідей етіп дыбыстай алмайды. Арнайы дайындықпен ғана айтуға болатын дыбыстарды тілімізге сіңісіп кеткен дыбыстар қатарына жатқызудың ешбір жөні жоқ. Жат дыбыстарды тура сол тілдегідей етіп айтуға айтуға қазақ тілінің артикуляциясы мүмкіндік бермейді және ешбір елде басқа тілден енген сөздерді дыбыстау үшін деп әліпбиіне тілдің табиғатында жоқ дыбыстарды қоспайды. Енді төменде қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстар туралы пікірлерге қысқаша тоқталайық.

Қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстар санын анықтауда да әлі күнге дейін бірізділік жоқ. Мектеп оқулықтарынан бастап жоғары оқу орындарында оқытылатын оқулықтар мен оқу құралдарында **у** мен **и** дыбыстарын «дауыстыдан кейін келсе, дауыссыз, ал дауыссыз дыбыстан кейін келсе дауысты» болады деп ақылға сыймайтын ережемен оқытып келеді. Мектеп оқулықтарында *су, бу, қиын, киім* сияқты сөздерде **у** мен **и** дауысты болады, ал *тау, ай* сияқты сөздерде дауыссыз болады деп оқушылардың басын қатырады. *Су, бу, қиын, киім* сияқты сөздердің дыбысталуы *сұу, бұу, қыйын, кийім екенін* білмейтін тіл мамандары да жетіп артылады. Ал *хат, хабар* сияқты сөздердегі **х** дыбысын, сондай-ақ *шаһар, қаһар, айдаһар* сияқты он шақты сөздерде қолданылатын **һ** дыбысын қатаң дауыссыздар қатарына қосып қана қоймай, бұлар тілімізді байытты, солардың арқасында оминим, омогрфтардан құтылды деп те мақтанатын

болдық. Солардың бірі Н.Әміржанова 1938 жылы әліпбиімізге **х** дыбысының енгізілуі арқасында *қор* (бір нәрсенің жиынтығы), *хор* (музыка) *қабар* (қабағын қабарту), *хабар* (мәлімет) сияқты сөздер бұрын бір тұрпатта **qor, qabar** болып жазылса, енді әр тұрпатта жазылатын болды, соның нәтижесінде олардың лексикалық мағыналары айқындалып тұратын болды дейді (Әміржанова, 2012 ж., 115).

Қазақ тілінде омоним сөздер аз емес. Олардың лексикалық мағынасы сөз тіркесінің, сөйлемнің құрамында анықталатынын айтып жатудың өзі артық. Омоним сөздерден қашамыз деп тілімізге жөн-жосықсыз әріптерді тықпалай беру сауат ашуды қиындатудан басқа ешқандай пайда бермейді. Бірақ кірме дыбыстардың барлығы бірдей тіліміздің табиғатына келмейді деуге болмайды. «Кейбір кірме дыбыстарды оп-оңай пайдаланып кете береміз. Оның себебі қазақ дыбыстарының құрылымында (структурасында) ол дыбыстар үшін бос орын болғандықтан. Сондықтан *хат* десек те, *қат* десек те сөз мағынасына нұқсан келмейді, сөз түсінікті қалпында қала береді. Бірақ алғашқы сөздің естілімінде қазақ тіліне жат норма белгісі байқалып тұрады» (Жүнісбек, 2009 ж., 81). Осы **х, һ** дыбыстарын әліпбиге кіргізу қажет пе деген мәселе өткен ғасырда қазақ жазуын латын әліпбиіне көшереміз деген кезде де сөз болған. 1924 жылы Орынборда өткен «Қазақ білімпаздарының тұңғыш сійезінде» жазу ережелері туралы баяндама жасаған Е.Омарұлы **х, һ** дыбыстарын әліпбиге кіргізуге қарсы болды. Бірен-саран жат сөздерде ғана кездесетін бұл дыбыстарды бұқара халық мүлде айтпайды, бұл дыбыстарды әліпбиге кіргізіп, бұқара халық жат дыбыстарды бұлжытпай айта алатын болып кетсе, халықтың тілі бұзылады деп өте дұрыс айтқан. Ол өз ойын: ««Ахау», «халалай», «аһ», «үуһ» сықылды бір-екі сөздер болғаны үшін әліпбиге «х» мен «һ» ні кіргізу дыбыс жүйесі жағынан керек болғанымен, жеңілдік жағынан үлкен шатақ болады. Қазақта «ә», «мә» деген одағайлар да бар, «іңһі»– дейтін де одағай бар, аттың жүрісін бәсеңдету үшін айтылатын ықылық бар десек, әріптің саны 24 емес 240 болып кетуі мүмкін» (Қазақ білімпаздарының, 2005 ж., 23- 24),– деп қорытындылайды.

**Х, һ** дыбыстары араб, парсы тілінен енген сөздерде айтылады деп әліпбиге енгізсек, **в, ф, ц, ч** дыбыстары орыс тілінен және орыс тілі арқылы енген сөздерде жазылады деп ереже шығарып алдық. Онымен қоймай бұл дыбыстар қазақ тілін дамытты деген теріс пікір қалыптасып қалған. Мысалы, Р.Барлыбаева: «Әдеби тіліміздің лексикасының советтік дәуірде мықтап дамуы оның дыбыстық жүйесінің дамуына да әсер етпей қойған жақ. Ол неден көрінеді десек, біріншіден, тіліміздің құрамындағы жаңа дыбыстардың (*ц, ч, х ц, э, ф*) пайда болуынан, екіншіден, жаңа буындардың дыбыстық құрамының күрделенуінен (*прокурор, пленум, калька, класс* т.т.), дауыссыз дыбыстарымыздың жаңа үндесуіндегі (заводқа, штабка, класта, Омскіге т.т.) жаңалықтардан, үшіншіден, жаңа орфографиялық, орфоэпиялық нормалар мен ережелердің пайда болуынан көреміз» (Барлыбаева, 1978 ж., 126),– деп жат дыбыстардың тілімізге тигізіп жатқан кері әсерін орыс тілінің игі әсеріне жатқызады.

Бір-біріне құрылымдық жақтан ұқсастығы жоқ тілдерге ортақ жазу шығарамыз деуден туған мәселелерді шешу үшін «Қазақ орфографиясындағы қиындықтар» (Уәлиев, Алдашева, 1988) деген арнайы зерттеу еңбек жазуға да тура келді. Әрине бұл еңбек те қазақ орфографиясындағы қиындықты шеше алған жоқ және шеше де алмас еді, себебі қазақ жазуына түбегейлі өзгеріс керек. Ол үшін қазақ тіліндегі дыбыстарды түгендеп алуымыз қажет. Сондықтан қазақ тілінде 11 (12) дауысты, 25 (26) дауыссыз дыбыс бар деген сияқты қате түсініктерден арылуға тиіспіз.

Сонымен, қазіргі қазақ тілінде неше дауыссыз дыбыс бар деген сұраққа жауап беру үшін тағы да профессор Ә.Жүнісбекке жүгінуге тура келеді. Ол қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстар қазақ тіліндегі 9 дауысты дыбыспен тіркес құрай алуын басшылыққа алады. Осы тұрғыдан келгенде **қ, ғ** дыбыстары тек жуан дауыстылармен, **к, г** дыбыстары тек жіңішке дауыстылармен тіркесетінін ескеріп, **қ-к** дыбыстарын бір ғана қатаң дауыссызға және **ғ-г** дыбыстарын бір ғана ұяң дауыссызға жатқызады. Сөйтіп ол қазақ тілінде 17 (**б, ғ-г, д, ж, й, қ-к, л, м, н, ң, п, р, с, т, ұ, у (w), ш**) дауыссыз дыбыс бар деп санайды (Жүнісбек, 2009 ж.). Осылайша ол А.Байтұрсынұлы мен Қ.Жұбановтар көрсетіп кеткен 19 дауыссызды қазақ тілінің төл дауыссыздары деп негізге алады.

Қазір тіл мамандары Кеңес Өкіметінің өктем саясатының кесірінен қазақ тілінің табиғатынан алшақтап кеткен қазақ жазуын латын әліпбиіне көшу арқылы жөндеуге болады деп есептейді. Бірақ А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының мамандары ұсынып отырған латын негізді әліпби емлесінің жобасымен танысу барысында жазудағы қиындықтар бұрынғыша қалып отырғанын байқаймыз. Төменде осы емле жобасындағы кемшіліктерге жеке-жеке тоқталайық.

Біріншіден, бұл жобада қазақ тілінің дыбыстық жүйесіне кірмеген Vv (Вв), Ff (Фф), Chch (Чч), Hh (Хх) дыбыстары жүр. Қазақ тіліне тән емес дыбыстарды (әріптерді) әліпбиге кіргізу, жоғарыда айтқанамыздай, қазақ тіліне тән емес дыбыс тіркесімдерінің пайда болуына алып келеді, яғни кирилл әліпбиімен жазған кездегі қиыншылықтар қайта басталады. Бұл жерде латын негізді әліпбиі жобасының емле-ережелерін жасаушыларды түсінуге де болады. Орыс тілінен және орыс тілі арқылы енген сөздерді 80 жылға жуық орыс тіліндегідей етіп жазуға көздері үйреніп қалған адамдарға шет тілдерден енген сөздерді қазаққылап жазу артта қалғандық сияқты болып көрінетін болды. 1924-жылы Орынбор қаласында өткен съезде Е.Омарұлы: «Жат сөз қазақ тіліне сіңіп түбкілікті қазақ сөзі болып шығуы үшін,- мағанасы түсінікті болмаса да, айтуға жеңіл, құлаққа ерсі болмауы керек. Бұл шартқа келмеген сөз қазақ сөзі бола алмайды, тек кітеб сөзі болып қана қалады. Олай болып кетсе кітеб тілі ел тілінен басқаланып шығады,- кітебтің елге пайдасы болмайды» (Қазақ білімпаз, 2005 ж., 97), – деп, басқа тілден енген сөздерді өзгертпей қабылдаудың тілге қандай зиян беретінін ашып көрсеткен. Кезінде Е.Омарұлы қазақ тілінің заңдылығына бағынбаған сөздер құлаққа ерсі естіледі десе, бұл күндері керісінше орыс тілінің заңдылығымен жазылып тұрған сөздерді қазақыландырып дыбыстау құлаққа ерсі болып естілетін дәрежеге жетті. Әсіресе орыс тіліндегі кісі аттарын, әлемдік географиялық атауларды орыс тілінің жазылу үлгісімен қабылдап үйреніп қалған адамдарға орыс тіліндегі *Александр, Мария, Егор, Федор* сияқты кісі есімдері, *Германия, Англия* сияқты мемлекеттердің атаулары қазақ тілінің дыбысталу заңдылығы бойынша *Ескендір, Мәриә* (немесе *Мәриәм*), *Жәгөр, Шодыр, Алмания, Ангылыя* болады деп түсіндіру мүмкін емес. Қазіргі қазақ тілінің орфографиялық сөздігінде орыс тілінің жазылу үлгісімен жазылып жүрген терминдер жүз мыңнан асып кетті. Ғылым-білімі дамыған еуропа елдерінен орыс тілі арқылы күн сайын қаншама сөз еніп жатқанын ескерсек, оларға тосқауыл қою мүмкін емес екендігін айтып жатудың өзі артық. Мектеп қабырғасында күнде кездесетін *химия, физика, математика* сияқты сөздерді қазақыландырып *қыймыя* (немесе қимиа), *пизике, мәтемәтике* деп айтуды жабайылық, надандық деп санайтын болдық. Қазақтың өз тілі өзіне өгей болып кетті.

Енді жобадағы I (и), ú (у) әріптерінің емлесі туралы мына параграфтарға назар аударайық.

6-параграфта: «I (й), ú (у) әріптері төл сөздерде дара дауыссыз дыбыс ретінде таңбаланады: аI, úI, oishyl, аú, sáúkele, demeúshi, qaúun» (Қазақ емлесінің, 2018 ж., 8), – деген ережеге сүйенсек, *ти* (*ми* – айтылуы *мый*), *ки* (*ки* айтылуы – *кий*), *қи* (*қи* – айтылуы *қый*) сияқты қазақтың төл сөздері екі дауыссыз дыбыстан жасалып тұрған болып шығады. Сегізінші параграфта бұл ереженің тігісін жатқызу үшін: «Айтылудағы уI (ый), úI (ій) дыбыс тіркестері сөздердің барлық буынында 1 әрпімен жазылады: ıgılik, inelik, inabat, iman; kım, tın, tıyn, mıras, sıa, sıaqtı; bı, álpıbı, tarlıhı», – деп толықтыру берген де: «Қосарлы уI (ый) әріптері тек суI (сый), туI (тый) сөздерінде (оларға қосымша жалғанғанда да) жазылады: суıлуq, суıумduлуq, суıú; туıум, туıуú, туıú» (Қазақ емлесінің, 2018 ж., 8), – деп ескерту қосып қойған. Айтылуы *сый* мен *тый* сөзінен айырмашылығы жоқ *ми*, *қи* сөздерінде **ы** дыбысы неге жазылмайды, бұл қандай ғылыми негізге сүйеніп жасалған ереже деген сұраққа жауап жоқ.

Жобаның 7-параграфындағы: «I (и), ú (у) әріптері шеттілдік сөздерде дара дауысты дыбыс ретінде таңбаланады: instıtút, kıno, granıt; únıversıtet, fútbol, resúg» (Қазақ емлесінің, 2018, 8), – деген түзету енгізілген. Бұған қоғамның шеттілдерден енген сөздер туралы қалыптасып қалған көзқарасына тым қарсы шыға беруге болмайтынын ескеріп, амалсыздан жасалған ереже деп түсіністікпен қараймыз. Ал құрамында **й**, **у** әріптері жазылатын бір буынды төл сөздеріміздің емлесін қайта керек деп есептейміз.

Қазақ тілінің бұрынғы орфографиялық сөздіктерінде де латын әліпбиі жобасында да біріккен сөздердің жазылулары бірізділікке түспеген. Енді осы мәселеге тоқталайық.

Жобаның 29, 41, 42 параграфтарында біріккен сөздердің жазылуы туралы айтылған. Жоба ережелерінде бұрынғы орфографиялық ережелердегідей біріккен сөздердің жігінде болатын дыбыстық өзгерістер ескерілмеген. Бұлар – орыс тілінің жазылу үлгісімен жасалған ережелер. Орыс тілі қопарылмалы (флективті) тіл болғандықтан, ол тілдің орфографиялық ережелері үшін морфологиялық қағидат (прицип) басты орында болуы маңызды. Ал жалғамалы тілде ең бірінші орында фонетикалық ұстаным тұруы тиіс. Яғни жобада келтірілген мысалдағы *mektıpaldy top* емес – *mektıbaldu top*; *kereńqulaq* (өс.) емес – *kereńgulaq*; *aqlaq* (тамақ) емес – *ađlaq*; *aqbıkes* (тамақ) емес – *aqrıkes* т.б. Бұл жерде қазақ тіліндегі көрші дыбыстардың бір-біріне ықпал ету

заңдылықтарын ескеру керек. Қазақ тілінде дыбыстар бір-біріне дауыс қатысына және жасалу орнына қарай (артикуляция) әсер етеді. Соған байланысты қазақ тіліндегі дыбыстардың бір-біріне ықпал етіп, оны өздеріне ұқсатуының үш түрі бар (ілгерінді (прогрессивті), кейінді (регрессивті), тоғыспалы (прогрессивті-регрессивті) ықпал). Жоғарыдағы мысалдарда ілгерінді және кейінді ықпал заңдылықтары ескерілмеген.

Морфологиялық қағидатқа негізделген бүгінгі жазуымыздың кесірінен қазір әсіресе жас буынның тілі әбден бұзылды. Кітаптағыдай тақылдап сөйлейтін оларды кейде қазақтілді адамдар түсінбей де қалады. Тіпті олар ғана емес, теле-радио дикторлары да, журналшылар да қазақ тілінің орфоэпиялық заңдылықтарын бұзып сөйлейді. Бұған теледидарда, радиода көп айтылатын *көкөніс* сөзін мысалға келтіруге болады. Бұл сөзді *көгөнүс* деп айтатын диктор жоқ десе де болады. Қазақтың төл сөздерінің өзінің жазылуы мен айтылуы арасында жер мен көктей айырмашылық бар. Мұндай үлкен айырмашылықтар жазу тарихы мыңдаған жылдарға кететін елдерде ғана болады. Кирилл әліпбиіне көшкен 80 жылға жуық уақыт аралығында қазақ тілінде табиғи түрде осынша үлкен дыбыстық өзгеріс болды деп айта алмаймыз. Тілдегі дыбыстық өзгерістер жүздеген жылдарға созылып, баяу жүзеге асады. Тілді тұтынушылар ол өзгерістердің қалай жүзеге асқанын байқамай да қалады.

Жазылу айтылуға барынша жақын болуы керек деген пікірді сонау 1928 айтқандардың бірі Ж.Аймауытов екенін көреміз. Ол «Емлені оңайлату жобасы» деген мақаласында: «Ереже не ғұрлым аз болса, со ғұрым жазу оңай болмақ», «Сөздің құлақпен естігендегі дыбысы мен көзбен көргендегі таңбасы не құрым жақын болса, со құрым қат жазу оңай болмақ» (Жүсіпбек, 2013 ж., 147),– деп жазыпты. Бірікен сөздердің жазылуы былай, айтылуы былай болады деп отыру сауаттылықты төмендетпесе жоғарылатпайды және жоғарыда айтқанымыздай сөйлеу тілінің бұзылуына алып келеді.

Осы жобаның 113 параграфында: «-кт, -ск, -нкт, -пт, -мп, -мб, -фт әріп тіркесіне бітетін сөздерге қосымша у, і дәнекері арқылы, ал -кт, -ск, -нкт сияқты құрамында к әрпі барларына тек жіңішке, басқаларына соңғы буын үндесіміне қарай не жуан, не жіңішке жалғанады: *fakt-i-ge, fakt-i-si; obiekt-i, obiekt-i-ge; aksept-i-ge, aksept-i-si; disk-i-ge, disk-i-si; rýnkt-i, rýnkt-i-ne; romb-y-nyñ; shrift-i-ge; lift-i- de*» (Қазақ емлесінің, 2018 ж., 21),– деп жазылған. Біздің ойымызша, бұл ережедегі **kt, sk, mb** дыбыс тіркесіміне аяқталған сөздерге қазақ тілінің заңдылығы бойынша **у, і** (ы. і) дыбыстары қосылып, яғни *fakti; obiekti; diski; rombu* болып жазылуы тиіс. Тіл білімінде эпитеза деп аталатын бұл құбылыс қазақ тіліне тән емес дыбыс тіркесіміне аяқталатын сөздерді жазуда басшылыққа алынуы керек еді.

Осы параграфтағы *aksept, shrift* сөздерінің жазылуына тоқталмас бұрын қазақ тіліндегі *дос, рас* сөздері туралы айта кетейік. Бұлар *дуст, раст* (Жеменей, 1994 ж., 286) деген парсы сөздері. Қазақ тілінде сөз екі қатаң дауыссызға аяқталмайтындықтан, бұл сөздердегі бір қатаң дауыссыз түсіп қалған. «Тіл-тілде кейбір сөздердің соңындағы дыбыстардың түсіп қалуы (қысқартылып ықшамдалу) құбылысы жиі кездеседі. Бұл құбылыс апокопа деп аталады. Апокопа құбылысына ұшырайтындар көбіне кірме сөздердің соңындағы элементтер» (Аханов, 1965 ж., 365). Яғни, *aksept, shrift* сөздері апокопа құбылысы бойынша *aksep, shrif* болып жазылғаны дұрыс. Ал осы параграфтағы *rýnkt* сөзі *rýnkit* болып, яғни эпентеза құбылысы ескеріліп жазылуы тиіс. 113 параграфта бір ғана ережемен жазылады деп мысалға келтірген сөздерде әр түрлі фонетикалық құбылыстар (эпитеза, апокопа, эпентеза) жүзеге асады. Үшеуін бір ережеге сыйғызу дұрыс емес. Бұл – кирилл әліпбиі кезіндегі ережені қайта көшіріп жаза салу. Бұдан тіл заңдылығы ескерілмеген ереже не үшін қажет деген сұрақ туындайды.

**Қорытынды:** Қазақ тілінің барлық мәселесі латын әліпбиіне ауысумен шешілмейді. Үш мәселе ең бірінші орында тұруы тиіс. Бірінші – қазақ тіліне тән емес дыбыстарды әліпби құрамынан шығару. Екінші – қазақтың төл сөздерінің жазылу емлесін бірізділікке түсіру. Үшінші – кірме сөздерді қазақ тілінің дыбыстық заңдылығына бейімдеу жолдарын анықтау. Әрине, кірме сөздердің барлығын бірден қазақыландырып жіберу оңай емес екенін біз де түсінеміз. 80 жылға жуық санамызды улап тастаған орфографиялық ережелеріміздің зардаптарын бірден жою мүмкін емес. Дегенмен, олардан біртіндеп арылудың алғы шарттарын жасауымыз керек. Ол үшін қазақ тілінің өзіндік ерекшелігі туралы хабарлар баспасөз беттерінде жарияланып, теледидардан, радиодан жиі-жиі үгіт-насихат жұмыстары жүргізіліп, пікірталастар болып тұруы тиіс. Қазақ тілінің дыбыстық жүйесі туралы дұрыс көзқарастағы мамандар пікірлеріне басымдылық беріліп, олардың пікірлерін көпшілік қауымға түсіндірген жөн. Қазақ тілінің өзінің заңдылығы бар екенін,

сингармонизм қазақ тілі үшін ең маңызды құбылыс екенін көпшілік қауым түсінгенде ғана қазақ жазуы жөнделеді, қазақ тілі өзінің төл табиғатына оралады.

*Пайдаланылған әдебиеттер*

1. Қазақ білімпаздарының тұңғыш съезі. – Алматы: «Атамұра», 2005. – 144 б.
2. Байтұрсынұлы А. Бес томдық шығармалар жинағы. 3 т. – Алматы: «Алаш», 2005– 352 б.
3. Жұбай О. «Қазақ тілінің фонетикасы бойынша Қ.Кемеңгерұлының танымы». «Ізденіс», №3, 2000 ж.
4. Жубанов Х. Исследования по казахскому языку Алма-Ата, «Наука» – 1966 г., –362 стр.
5. Кеңесбаев І., Мұсабаев Ф. Қазіргі қазақ тілі (лексика, фонетика). – Алматы «Қазақтың мемлекеттік оқу-педагогика баспасы», 1962 ж., – 316 б.
6. Кеңесбаев І., Ысқақов А. Аханов К. Қазақ тілі грамматикасы. – Алматы: «Мектеп», 1966. –188 б.
7. Мырзабектен С. Қазіргі қазақ тілінің фонетикасы. – Алматы: Мектеп, 1996. – 84 б.
8. Жүнісбек Ә. Қазақ фонетикасы. – Алматы: Арыс, 2009. – 312 б.
9. Байтұрсынұлы А. Бес томдық шығармалар жинағы. 4 т. – Алматы: «Алаш», 2006. – 320 б.
10. Әміржанова Н. Қазақстандағы латын жазуының тарихи тағлымы. –Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты. – 2012 ж. – 300 б.
11. Барлыбаева Р. Қазіргі қазақ тіліндегі қоғамдық-саяси лексика. Алматы: «Мектеп», 1978. – 144 б.
12. Уәлиев Н., Алдашева А. Қазақ орфографиясындағы қиындықтар. – Алматы: «Ғылым», 1988. – 113 б.
13. Қазақ емлесінің негізгі ережелері. Алматы, 2018 ж. 22 б.
14. Жүсіпбек. «Емлені оңайлату жобасы» // «Жаңа мектеп». 1928. №4, 5. 34-38 бб. Кітапта: XX ғасыр басындағы қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы, «Қазығұрт», 2013 ж. – 640 б
15. Жеменей И. Парсыша-қазақша және қазақша-парсыша сөздік. – Алматы: Санат, – 1994 ж., – 368 б.
16. Аханов К. Тіл біліміне кіріспе. – Алматы: «Мектеп», 1965 ж., – 585 б.

**МРНТИ: 16.01.45**

*Matyrbaeva M.Z.<sup>1</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup>Senior teacher, master of linguistic studies*

## **LINGUISTIC CHARACTER OF THE CONCEPT OF METONYMY**

*Abstract*

For centuries, the study of metonymy and metaphor has been regarded purely a matter of style and rhetoric. In addition to that, research into metonymic relationship traditionally has been put only second to the phenomenon of metaphor. However, things have changed a little over the past decades. Especially after Lakoff/ Johnson had published their influential work on metaphor and conceptualization research into cognitive aspects of language gained more ground in linguistics. Deeper insight into the way we structure our perception of the world has led to the conclusion that both, metaphor and metonymy, must be regarded as cognitive phenomena.

**Key words:** metonymy, metaphor, metonymic relationship, conceptualization.

*М.З. Мамырбаева.<sup>1</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ,*

*<sup>1</sup> Аға оқытушы, лингвистика ғылымдарының магистрі*

## **МЕТОНИМИЯ ҰҒЫМЫНЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ СИПАТЫ**

*Аңдатпа*

Ғасырлар бойы метонимия мен метафораны зерттеу тек стиль және риторика мәселесі ретінде қарастырылды. Сонымен қатар, метафораның феноменінен кейін метонимикалық қатынастарды зерттеу дәстүрлі түрде екінші орынға қойылды. Алайда соңғы онжылдықта жағдай біршама өзгерді. Әсіресе Lakoff/ Johnson метафор және тілдің когнитивті аспектілерін зерттеудің концептуализациясы бойынша өзінің ықпалды жұмысын жариялағаннан кейін Лингвистикада кеңінен таралған. Әлемнің қабылдауын қалай құрылымдайтынымызды терең түсіну метафор және метонимия ретінде когнитивті феномен ретінде қарастырылуы тиіс деген қорытындыға әкелді.

**Түйін сөздер:** метонимия, метафора, метонимикалық қатынастар, концептуализация.

*Мамырбаева М.З.<sup>1</sup>*

*КазНПУ имени Абая,*

*<sup>1</sup> ст.преподаватель, магистр лингвистики*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ПОНЯТИЯ МЕТОНИМИИ**

*Аннотация*

На протяжении веков изучение метонимии и метафоры рассматривалось исключительно как вопрос стиля и риторики. Кроме того, исследование метонимических отношений традиционно ставилось на второе место после феномена метафоры. Однако за последние десятилетия ситуация немного изменилась. Особенно после того, как Lakoff/ Johnson опубликовали свою влиятельную работу по метафоре и концептуализации исследования когнитивных аспектов языка получили более широкое распространение в лингвистике. Более глубокое понимание того, как мы структурируем наше восприятие мира привело к выводу, что как метафора и метонимия, должны рассматриваться как когнитивные феномены.

**Ключевые слова:** метонимия, метафора, метонимические отношения, концептуализация.

As such they illustrate the fact that “fundamental cognitive abilities and experientially derived cognitive models have direct and pervasive linguistic manifestations” and, conversely, that by ways of examining language we can analyze important aspects of the way our mind is structured [2.1]. This view of metonymy is clearly opposed to the traditional one, both of which I will present in more detail in the following.

Metonymy was traditionally regarded as a figure of speech that involves a process of substituting one linguistic expression for another, i.e., metonymy was viewed as a relation in which one linguistic expression “stands for” another. The best-known cases of metonymy in this traditional sense are expressions that are used for the purpose of indirect referring. For example, there was a convention that the referential noun-phrase

(1) the White House- could be used to refer to the executive branch of government of the US, a spokesperson of that branch, or even the President himself but was not synonymous with any of these.

More recently, with the advent of cognitive linguistics, it has been recognized that the traditional view of metonymy was too narrow and that metonymy, like metaphor, is a conceptual tool that operates with relations between entities rather than with substitutions. In cognitive theory, these relations have been described within “idealized cognitive models” (ICM). These play a fundamental role in the cognitive approach and will be referred to below.

Metonymy as a bright symbolic trope, remains as descriptive category . It creates and strengthens visually notable representations, being at the same time way not the direct, but indirect characteristic of the phenomenon. Unlike comparison the metonymy sweeps aside all accompanying signs, clearing, typifying the main sign for the given situation. According to "The linguistic encyclopedic dictionary" a metonymy – trope or the speech mechanism consisting in regular or occasional transfer of a name from one class of

objects or a single object on other class or a separate subject associated with data on contiguity, adjacency, an involvement into one situation. The spatial, event, conceptual, syntagmatic and logical relations between various categories belonging to reality and its reflection in human consciousness fixed by word meanings - between objects, persons, actions, processes, the phenomena, social institutes and events, the place, time, etc. can form a basis of a metonymy[3.300-301]. The phenomenon of a metonymy is universal and many-sided, it can be considered in several planes. The first two planes are defined by langue/parole dichotomy: in langue as system of ideal signs the metonymy is the mechanism of semantic transformation (a semantic transposition on contiguity) or abstract structure ("a metonymic design"); in parole as the speech embodiment of language the metonymy appears as various trope and figures of speech.

The second dichotomy for definition of the plane of consideration of a metonymy is the synchronism / diachrony. In synchronism the abstract and language metonymy appears as set of metonymic models (designs) for creation of new word meanings or as separate such design [4.3]. In a diachrony the metonymy acts, along with a metaphor, narrowing, widening and functional transfer as a way of the secondary nomination and the mechanism of semantic processes (signification) and semantic changes (denotation).

The metonymy is based on real communication, on the real relation between objects. These relations doing two subjects of a thought, logically adjacent each other, can be different categories.

Close connection exists between cause and effect, the tool and action, the author and his work, the owner and property, the material and the thing made of it containing and contents, etc. The concepts consisting in similar communication are used in the speech one instead of another.

*For example:*

1. The reason instead of the investigation: *fire exterminated the village*
2. The tool instead of action: *what ready pen!*
3. The author - the work: *I read Pushkin.*
4. The owner - property: *the neighbor burns!*
5. Material - a thing: *all wardrobe is occupied with silver;*
6. Containing - contents: *a lunch from three dishes; I ate two plates.*

There are several types of a metonymy, the following is most common:

1) *A mention of a name of the author instead of his work.*

For example:

Read willingly Apuley (instead of: book Apuley "Gold donkey"), And Cicero did not read. (A. Pushkin)

2) *Or, on the contrary, a mention of the work or biographic details on which this author is guessed (or the person)*

For example:

Itself you find at school out soon, As Arkhangelsk man (i.e. Lomonosov)

as himself and God's will, it became reasonable and big.

(N. Nekrasov)

3) *the instruction on signs of the person or a subject instead of a mention of the person or a subject (the metonymy form which is most often found in poetry)*

For example: Only it is heard on the street somewhere

lonely wanders an accordion (instead of "accordion player")

(M. Isakovsky)

4) *Transferring of properties or actions of a subject on other subject by means of which these properties and actions are found.*

For example:

Hissing of foamy glasses (instead of the foaming wine in glasses) (A. Pushkin "Bronze Horseman")

This type of a metonymy represents the shift in value of sign words (adjectives and verbs) based on contiguity of the objects (a secondary metonimization of value) characterized by them; compare "an ironed suit" and "the ironed young man";

The metonymy is one of the factors of word-formation process. As a result of metonymic transfers the word has new values. So, words designating actions receive subject value and are used for designation of result or the scene of action: "composition", "story", "work", "crops", "sitting".

Thus, the metonymy promotes development of lexicon. This process is difficult and sometimes lasts for centuries, enriching the same word all with new and new values.

It is possible to state the word "knot" which in ancient times by transfer gained value of the objects tied in a rectangular piece of matter as an example. But development of a word meaning "knot" on it did not end, and today dictionaries recorded, for example, its following "metonymic" values: place of crossing, convergence of lines, roads, rivers, etc.; important point of concentration something; the part of the mechanism representing itself connection of closely interacting details.

The metonymy allows to save speech efforts as gives an opportunity to replace a descriptive construction in word: "stadium" instead of "the fans sitting at stadium", "early Rembrandt" instead of "Rembrandt of the early period of the creativity". Wide circulation of a metonymy in daily colloquial, speeches is explained by this property. We use metonymies, often even without giving ourselves the report.

*For example: to drink a mug (instead of "glass of beer"), to read Sorokina (instead of "Sorokin's book"), on a table there is a porcelain (instead of "ware from porcelain"), in a pocket copper (instead of "copper coins"), medicine for the headache ("instead from a headache").*

*The developed metonymy (metonymic periphrases) - the whole allegoric turn of speech which basics is the metonymy .*

*The developed metonymy reveals throughout a big poetic piece or even the whole poem.*

Classical example from E. Onegin:

He had no hunting to rummage

In chronological dust

Chronicles of the earth.

(that he did not want to study history ()).

He to rummage had no hunting

In chronological dust



Chronicles of the earth.

(that is did not want to study history).

He to rummage had no hunting

In chronological dust

Chronicles of the earth.

(that is did not want to study history).

For an illustration of the developed metonymy we will consider two fragments from Marina Tsvetaeva and Yulia Volt's poems:

... And if heart, being broken off,

Without doctor removes seams, -

Know that from heart - the head is,

Also there is an axe - from the head...

(Marina Tsvetaeva "The dawn flared burning down ...")

With pain it is overflowed –

heart, brain taste bitter.

(Yulia Volt "Lightning")

If to consider Yu. Volt's couplet as the developed tropes, then it is possible to find out how the meaning depending on the meaning of initial expression changes. Yu.Volt develops the useful phrase, one of elements of which is the household metonymy "pain", having turned "fullness of pain" into overpopulation. In this case the household metonymy "heart" as a symbol of concentration of feelings in identical value as the symbol of concentration of thoughts of Yu. Volt the word "brain" is used.

Besides the general cognitive beginning, linguists allocate also a number of distinctions between a metaphor and a metonymy.

From a position of logical syntax of N.D.Arutyunov differentiates a metaphor and a metonymy as follows: first, it is noted that for a metaphor it is natural to function in the sphere of a predicate (more widely, attributes). From two functions of primary, possible for a metaphor, characterization function, and function of an identification of objects – secondary has to be recognized. Making available to language a certain equipment of the nomination, the metaphor dies away, losing semantic two-planned character. Performance of the identifying function in relation to concrete objects, on the contrary, is typical for a metonymy. Relationship of a metaphor and metonymy, performing different syntactic functions, N. D. Arutyunova treats in terms of contrast [3].

The distinctions observed by J. Lakoff and M. Turner are connected with structure and with preservation of logical communications in mental spaces. If in a metaphor one structure is, as a rule, imposed on other structure and logical communications of area source are transferred to logical communications of area purpose, then in a metonymy is carried out, generally function of a reference – by means of a metonymy it is possible to establish connection with any element of conceptual structure through establishment of communication with other element of the same structure: one element of structure corresponds to other one element of the same structure or all mental space in general [5].

However, it isn't always possible to draw an accurate distinction between a metaphor and a metonymy that is explained by a number of common features. The metaphor and a metonymy 1) are conceptual by the nature, 2) can enter conceptual system of the person and, therefore, be used to conventionalizing

automatically, unconsciously; 3) considerably expand a lexicon because, as a rule, in the course of transfer language expression of area source is used for designation of area purpose.

We discovered the next cognitive metaphorical and metonymic models. **Metaphors:** image: 1) natural (image–stream of water) *to the huge delight of the young Duke of Cheshire, who proposed to her on the spot, and was sent back to Eton that very night by his guardians, in floods of tears.*”; “*From the eyes streamed rays of scarlet tigh” (O. Wilde); 2) image “flash, eplosion” “the twins burst into shouts of laughter”....(O. Wilde); 3) image“container”: *the mouth was a wide well of fire, ....(O. Wilde); 4) image –“human” (verbal, anthromorphic): “All night long he sings, and the cold, crystal moon looks down, and the yew tree spreads out the giant arms over the sleepers.” (O. Wilde); 5) sententional: *He was sitting by the window, watching the ruined gold of the yellow trees fly through the air, and the red leaves dancing madly down the long avenue.* (O. Wilde); 6) artefacts (conventional): “... *but passion has made his face like pale ivory, and sorrow has set her seal upon his brow* (O. Wilde); 7) social (cognitive), type “disease – society”: “*I deal with you the way I’d deal with a leper. You are diseased. You are a member of a leper organization. I don’t want to be infected. – You were studying law to become a leper? – A lawyer. A doctor, in a sense, for the defence of the healthy against the sick.”. “You were the one who always used to complain to me about the factories when you were a kid. You were a regular pain in the ass.” (M. C. Smith); 8) social (generalizing), type “love – war”: “*I don’t want to be treated like that,*” she would explain patiently and maybe a little sadly when she removed my hand from her arms for the one hundred thousandth time. Attack and defence, invasion and repulsion... Luckily, however, there were traitors, fifth columnists, in the opposing camp. Some girls had simply positioned themselves in a way that encouraged access.” (N. Hornby)..***

**Metonymy: type 1**“object – subject”: “*I come from a foreign country, where we have everything money can buy;*” (O. Wilde);

2)“material – thing”: “*Standing on the steps to receive them was an old woman, neatly dressed in black silk, with a white cap and apron*” (O. Wilde);

3) “contained – container” *Here they found tea laid out for them...*(O. Wilde);

4) “notmaterial – material”, conventional: “*I have seen things with my own eyes, sir,*” she said, “*that would make any Christian’s hair stand on end...*” “*Mr. Otis, however, and his wife warmly assured the honest soul that they were not afraid of ghosts...*”(O. Wilde);

5) “full – part”: “*...she suddenly broke off her engagement with the present Lord Canterville’s grandfather, <...>, declaring that nothing in the world would induce her to marry into a family that allows such a horrible phantom to walk up and down the terrace at twilight* (O. Wilde);

6)“physical organ – human”: “*Her long brown hair was loose, and her eyes looked boldly at Arkady almost at his level*” (N. Hornby).

#### *List of Literature*

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago, 1980. – 256 p.
2. Langacker R.W. *Reference-Point Constructions* // *Cognitive linguistics*, 4 / R.W. Langacker. – 1993. – Pp. 29-40.
3. *Metonymy* / Arutyunova N.D. // *The big encyclopedic dictionary. Linguistics.* - M., 2000.
4. Ginzburg E. L. *Polysemanticism designs in Russian//Taxonomy and a metonymy.* – M, 1985.
5. Kubryakova E.S. *Language and knowledge.* –M.: 2004, 11p.

**ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ  
LINGUA-CULTURAL LINGUISTICS**

**МРНТИ: 14.35.09**

*Рысбаева А.С.<sup>1</sup>, Баданбеккызы З<sup>2</sup>*

*КазНПУ им.Абая*

*<sup>1</sup>Магистрант 1 курса специальности 6M011900- Иностранный язык: два иностранных языка*

*<sup>2</sup> Научный руководитель, к.ф.н., доцент*

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ  
СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ МИРА**

*Аннотация*

В этой статье представлен обзор различных элементов, на которые учителя языка должны обращать особое внимание при обучении межкультурным компетенциям в обучении иностранному языку. В нем также излагаются некоторые концепции, связанные с повышением межкультурной осведомленности, и приводятся примеры занятий в классе для развития этого важного аспекта языкового развития учащихся.

**Ключевые слова:** обучение, межкультурная компетенция, кросс-культурный подход, современное понимание, язык и культура.

*А.С.Рысбаева<sup>1</sup>, З.Баданбеккызы<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ,*

*<sup>1</sup>6M011900- Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 1 курс магистранты*

*<sup>2</sup> Ғылыми жетекші, ф.ғ.к., доцент*

**МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҮЛГІДЕ ОҚЫТУДЫҢ ҚАЗІРГІ ЗАМАНДАҒЫ МӘНІ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада шет тілін оқытудағы мәдениетаралық құзыреттілікке оқыту кезінде тіл оқытушыларына ерекше назар аудару керек болатын әртүрлі элементтерді шолу қарастырылған. Ол сондай-ақ мәдениетаралық хабардарлықты арттыруға байланысты кейбір тұжырымдамаларды қарастырады және оқушылардың тілін дамытудың осы маңызды аспектісін дамыту үшін сыныптық нұсқаулардың мысалдарын ұсынады.

**Түйін сөздер:** оқыту, мәдениетаралық құзыреттілік, мәдениетаралық көзқарас, қазіргі заманғы түсінік, тіл және мәдениет.

*Rysbaeva A.S.<sup>1</sup>, Badanbekkhyzy Z<sup>2</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup>Master Degree 2 course of speciality 6M011900- Foreign language : two foreign languages*

*<sup>2</sup>Scientific advisor: Candidate of Philology, associate professor*

**CROSS-CULTURAL APPROACH TO LEARNING AS A DEFINING ELEMENT OF MODERN  
UNDERSTANDING OF WORLD**

*Abstract*

This article provides an overview of the various elements to which language teachers should pay particular attention when teaching intercultural competences in teaching a foreign language. It also outlines some of the concepts associated with increasing intercultural awareness, and provides examples of classroom instruction for the development of this important aspect of student language development.

**Keywords:** learning, intercultural competence, cross-cultural approach, modern understanding, language and culture.

## Введение

Обучение языковым навыкам для развития некоторой степени коммуникативной компетентности - это гораздо больше, чем просто передача словарного запаса, грамматических правил и шаблонов предложений. Неотъемлемой частью достижения коммуникативной компетенции на иностранном языке также является понимание культурной основы языка. В словаре Тасмана (1985, стр. 448) дается определение культуры как «общая сумма образов жизни, созданная группой людей, которая передается из поколения в поколение». Конечно, под словом «передача» легко понимать использование языка, на котором говорят или пишут, для передачи собранной мудрости, знаний, обычаев и убеждений другим. Действительно, можно сказать, что язык и культура - это две стороны одной медали, развивающиеся бок о бок от людей, живущих вместе и взаимодействующих в группах, общинах, деревнях, городах и нациях. Язык и культура - это голос и душа различных и разнообразных группировок в мировом сообществе, каждая из которых может что-то предложить и поделиться, пока можно установить и поддерживать средства общения и понимания. Почему культура важна для языка? Поскольку акцент в современном языковом образовании в Японии сместился в сторону развития коммуникативной компетенции, все больше учителей спрашивают, что это влечет за собой, и ищут ответы. Хаймс (Hymes, 1972, цитируется в Kitao, p.261) определял коммуникативную компетентность как «знание того, что является уместным, а также что является правильным». Хаймс также предположил, что для достижения коммуникативной компетентности учащийся должен приобрести «знание «правила речи» или «правила использования» в зависимости от контекста ». Это говорит о том, что знание языка зависит от понимания людей, говорящих на целевом языке и их культурного происхождения, а также от того, чтобы овладеть языком или достичь высокой степени беглости требует наличия инструментов для понимания носителей языка. Канале и Суэйн (1980) пошли дальше и предложили структуру с четырьмя типами коммуникативных компетенций: грамматические, социолингвистические, дискурсивные и стратегические. Помимо грамматических компетенций, все остальные компетенции связаны с общением с носителями языка таким образом, чтобы культурно подходить для достижения успешного межличностного общения. Наконец, Нагара, Чино и Наканиси (1989, цитируется в Накабаяши и Нагао, стр. 92) в своем исследовании коммуникативной компетентности, поскольку она применяется к японскому контексту, дали следующее определение коммуникативной компетентности: «способность адекватно отвечать, имея дело с произошли любые изменения в словесном акте и понимании намерения других в контексте ». В этом определении больше внимания уделяется межличностному измерению общения, то есть работе с людьми, а не грамматике. Поэтому, поскольку люди являются продуктом их конкретной культуры и взаимодействия с другими, становится ясно, что включение культуры в изучение языка и стремление развивать культурную осведомленность являются основными элементами, помогающими студентам достичь определенной степени коммуникативной компетентности. Тем не менее, культурные элементы обычно вводятся в языковые классы в виде лоскутков «фактов» и цифр или мгновенных снимков и фрагментов информации, которые без разбора переносятся на уроки, чтобы подчеркнуть резкие различия между целевой и принимающей культурами. Такие подходы, как бы они ни были распространены, повсеместно не в состоянии решить самые главные проблемы, связанные с культурой и языком.

Принятие сдвига в мышлении о том, как преподавать язык и культуру, - это медленный процесс, включающий самоанализ, поскольку учителя должны сначала понять свои собственные культурные особенности и перспективы. Обучающиеся должны каким-то образом взаимодействовать с целевой культурой, а также приобретать необходимые знания о технических аспектах языка. Чтобы по-настоящему овладеть этими четырьмя навыками, они также должны

лучше понимать и понимать культурную основу языка. Это может быть достигнуто путем вовлечения учащегося в различные темы и задачи и на различные уровни воздействия. Преподаватель также должен использовать здравый смысл и знание опыта учащихся, чтобы обеспечить соответствие представленных материалов, тем и заданий уровню способностей учащихся. Конечно, воспитание такого нового осознания другой культуры не является естественным для всех, над этим нужно работать сознательно. Ниже приведены некоторые из наиболее важных концепций, связанных с воспитанием и развитием межкультурной осведомленности учащихся ((О'Дауд & Рейманн 2001). Поощрение студентов сделать шаг назад и пересмотреть свою собственную культуру и общество. Обучающиеся должны понимать, почему они думают так, как они это делают, как и кем формируется их отношение. Это даст им лучшую отправную точку для сравнения и сопоставления их собственных убеждений и ценностей с другими. Используйте разнообразные исходные материалы. То, что они знают о других культурах, часто очень ограничено. Обычно информация, которую они имеют, представляет собой просто смесь обобщений, упрощений и стереотипов. Учителя должны направлять и поощрять учащихся искать культурную информацию за пределами узких параметров учебников, которые можно найти в книгах, журналах, средствах массовой информации, фильмах, материалах, предлагающих культурные перспективы, и, конечно, самих носителей языка. Также важно, чтобы учащиеся осознали, что культура и язык не являются неизменными или неизменными, а постоянно находятся в состоянии изменения. Различение монокультурности от мультикультурализма Люди часто интерпретируют межкультурные взаимодействия с их собственных монокультурных перспектив. В некоторых случаях «другое» приравнивается к «низшему», что иногда приводит к негативным отношениям, таким как предрассудки или стереотипы. Цель в классе - не полностью устранить такие негативные отношения, а повысить осведомленность о том, что это за элементы, как они развиваются, почему они вредны и как они могут влиять на повседневное общение с носителями языка. С этой целью занятия в классе могут быть направлены на то, чтобы имитировать такое отношение, чтобы студенты могли лучше понять их влияние. Тем не менее, учителя должны быть особенно осторожны, чтобы непреднамеренно не укрепить стереотипы и не допустить, чтобы предрассудки остались без ответа. Акцент в любой деятельности должен быть на обнаружении и повышении осведомленности о различиях, чтобы способствовать пониманию. Развивайте понимание того, что могут предложить другие культуры. Сосредоточив внимание на конкретных различиях в повседневной жизни, обычаях, убеждениях и т. Д., Можно использовать, чтобы развить понимание того, что целевая культура может предложить студентам. Некоторые обучающиеся могут быть сильно мотивированы их интересом к определенному аспекту культуры и могут наслаждаться возможностью тратить время и энергию, помогая другим студентам понять их особый интерес. После определения таких элементов, следующим шагом является изменение практики в классе, чтобы дать им возможность изучать и практиковать новые языковые навыки, в то же время получая представление о целевой культуре. Нужно разрабатывать модификаций занятий в классе. В центре внимания разрабатываемого здесь подхода лежит изменение учебной деятельности для развития языковых навыков, основанных как на фактическом, так и на социолингвистическом содержании и контекстах. В этом подходе особое внимание уделяется поощрению активного участия на всех уровнях, то есть в индивидуальных, парных, групповых и целых классовых мероприятиях. Учащиеся нередко «отключаются», когда сталкиваются с материалами или темами, которые, по их мнению, не представляют для них интереса (например, слушание лекции о далекой стране, которую они в настоящее время не собираются посетить). Однако, если культурная информация представлена таким образом, чтобы они могли относиться к ней лично, например, описывая и сравнивая стереотипы, то появляется возможность для повышения интереса и осведомленности. Обычный вопрос, который задают об изменении видов деятельности, - это как поставить темы и информацию на нужный уровень для студентов. Представление и использование слишком сложных или незнакомых материалов, независимо от того, насколько они достоверны, - верный способ заставить учащихся потерять интерес к целевой культуре. И учителя, использующие целевой язык в классе, должны постоянно помнить, что большинство учащихся, вероятно, не понимают всего, что слышат. Нравится ли это учителям или нет, язык и культура являются неотъемлемыми элементами, если учащиеся хотят достичь какой-либо степени коммуникативной компетенции в изучаемом ими иностранном языке. Учителя,

которые пытаются преподавать только лингвистические элементы иностранного языка, истощают не только его цвет, но и любой интерес, который может быть у большинства учащихся, но снижают его до уровня мертвого языка - языка, которого больше нет используется для общения. Поскольку развитие коммуникативных способностей учащихся является заявленной целью большинства языковых программ, необходимо включить хотя бы некоторые культурные элементы в языковые классы. К сожалению, культура обычно представлена как коллекция устаревших картинок, фактов и цифр. Охватываемые темы всегда включают географию, еду, спорт, столицы и общие знания, но не более того. Что не включено, так это формирование культурной осведомленности о целевом языке говорящих и развитие межкультурных отношений, то есть понимания, терпимости и принятия различий. Предполагается, что учащиеся узнают о культуре целевого языка из санированных изображений и содержания своих учебников и уроков, однако это игнорирует сильное влияние, оказываемое такими факторами, как влияние средств массовой информации и существующие культурные предубеждения. Чтобы устранить такие препятствия и развить у учащихся культурную осведомленность и межкультурные установки, такие вопросы, как этноцентризм, предрассудки и стереотипы, а также стратегии повышения культурной компетентности должны быть представлены студентам в качестве компаньона для развития их языка.

Преподаватели языка должны уделять больше внимания, и идеи для переосмысления общего подхода к преподаванию культуры посредством изучения языка. Культура- один из самых широких терминов, используемых для описания разнообразных и уникальных разработок человеческого рода. Опыт и эксперименты позволяют сделать вывод о том, что простые действия с четкими инструкциями и достижимой целью могут быть успешными даже для студентов более низкого уровня. Такие мероприятия включают в себя разработку пузырьковых диаграмм и картирование разума, упражнения для мозгового штурма, простые тесты, простые опросы, ролевые игры, а также показ плакатов и презентаций. И по мере того, как учащиеся развиваются и развивают свои способности к самовыражению, такие действия также можно распространить на открытые дискуссии, если учитель считает, что они готовы к этому большому шагу. Можно привести несколько примеров занятий, которые можно применять на занятиях. 1. Стереотипы :спросить учащегося перечислить все ключевые слова, чтобы описать характеристики людей из целевой культуры. Их описания могут включать в себя широкий спектр словарных предметов, связанных с физическими описаниями, взглядами, убеждениями или привычками, или они могут быть построением предложений в зависимости от уровня класса и изучаемых языковых навыков. Затем они делятся своими описаниями, читая или устно, в парах или небольших группах, а затем - для всего класса. Следующим шагом для учащихся будет определение того, какие атрибуты являются положительными или отрицательными, а также объяснение причин для более продвинутых классов. Затем учитель может предложить некоторые взгляды на стереотипы и предрассудки для рассмотрения студентами. Наконец, учитель просит учеников описать стереотип и / или предрассудки своих соотечественников аналогичным образом и выполнить те же шаги, что и в первом туре, только на этот раз он будет сопоставлен с моделью, предложенной учителем. 2. Язык тела: Еще одним популярным среди обучающихся занятием является изучение аспектов невербального общения. Язык тела может быть особенно озадачивающим для обучающихся, не подозревающих о широком разнообразии жестов и знаков, обычно используемых в повседневной жизни в целевой культуре. Во-первых, можно просить обучающихся придумать как можно больше жестов, которые используются в их собственной культуре, и продемонстрировать их другим, чтобы понять, можно ли их угадать или распознать. Затем просить их объяснить, что они имеют в виду и когда они широко используются. После этого можно представлять распечатку с картинками, иллюстрирующими двадцать общих жестов , и обучающихся должны определить, что может означать каждый из них. Наконец, обучающихся должны попрактиковаться в этих жестах и они должны сделать короткие ролевые игры, чтобы продемонстрировать свое понимание. Я также можно использовать короткие видеоклипы . Обучающихся должны подсчитать, сколько различных видов жестов они использовали в определенном сегменте, а также возможные другие жесты. Для продвинутых классов можно попросить чтобы они построили диалог для персонажа, а затем воспроизвести клип и попросить обучающиеся внести свой вклад. После рассмотрения элементов, поднятых в этом подходе, учителя должны иметь возможность

создавать более захватывающую обстановку в классе, чтобы воспитывать у учащихся понимание других культур и в то же время развивать более функциональную языковую компетентность.

### **Заключение**

**По-прежнему остается основной задачей, как лучше подходить к преподаванию культуры. Преподавание культурной компетенции является огромным делом, и учителя никогда не могут быть уверены, преуспели они или нет. Единственная уверенность в том, что невозможно охватить все за один семестр или один год. Тем не менее, учителя должны воздерживаться от чувства разочарования в связи с тем, что они не могут охватить все навыки, необходимые учащимся для достижения межкультурной компетенции, и вместо этого быть уверенными, что они способны повысить межкультурную осведомленность учащихся. Если подход учителя предоставляет учащимся новые пути и возможности для позитивного изучения целевой культуры без навязывания собственных ценностей, тогда они могут считать свою цель успешной.**

### *Список использованной литературы:*

1. Канале, М., & Суэйн, М. (1980). Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению и тестированию второго языка. Прикладная лингвистика. 1 (1): 1-47. Делбридж, А. (ред.). (1985).
2. Словарь Тасмана.
3. В К. Китао (Ed), О'Дауд, G.V.G., & Раймана, А. (2001). Монокультурность против мультикультурализма: Канада глазами японских студентов. Обзор исследований университета Токоха Гакуэн, факультет иностранных исследований. 18: 145-
4. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: Сколько их у российского школьника? // Народное образование. - 2004. - № 4.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
6. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-24.htm>.
7. Болотов В.А., Сериков В.В., Изаренков Д.И. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - № 3.

**МРНТИ: 16.01.45**

*Мирзоев К.И.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Заведующий кафедрой восточной филологии и перевода*

*КазНПУ им. Абая*

*Член Совета Ассамблеи народа Казахстана*

*д.ф.н. профессор, академик МАН ВШ*

## **РАСПРОСТРАНЕНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАЗАХСТАНА В СТРАНАХ ВОСТОКА**

### *Аннотация*

В статье тщательно изучается связь Казахстана со странами Востока имеющие глубокие исторические корни, сложившиеся традиции и разнообразные тенденции в более древние времена. В условиях глобализации сохраняется взаимосвязь и взаимовлияние мировых культур и литератур. Данный факт подталкивает к более глубокому изучению тематики, для раскрытия ее особенностей. Исследование охватывает широкий спектр вопросов, связанных с

распространением духовных ценностей Казахстана в странах Востока, где показаны все, оказывающие влияние на все сферы жизнедеятельности. В статье также рассматривается важность перехода казахского алфавита на латинскую графику.

**Ключевые слова:** духовные ценности, мировые культуры, модернизационные процессы.

*К.И.Мирзоев<sup>1</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ*

*<sup>1</sup>Шығыс тілдері және аударма ісі кафедрасының меңгерушісі*

*Қазақстан Халқы Ассамблеясы Кеңесінің Мүшесі*

*Халықаралық Жоғарғы Мектеп Академиясының академигі, филология ғылымдарының докторы, профессор,*

## **ШЫҒЫС ЕЛДЕРІНДЕ ҚАЗАҚСТАННЫҢ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНЫҢ ТАРАЛУЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада Қазақстанның тарихи тамыры терең, ежелден қалыптасқан дәстүрі бар және түрлі үрдістерге бай Шығыс елдерімен байланысы жете зерделенген. Жаһандану жағдайында әлемдік мәдениеттер мен әдебиеттердің өзара байланысы мен өзара әсері сақталады. Аталмыш факт оның ерекшеліктерін ашу үшін тақырыпты тереңірек зерттеуге итермелейді. Зерттеу Қазақстанның рухани құндылықтарының өмір сүрудің барлық салаларына әсерін тигізуші барлық модернизациялық процесстері көрсетілген Шығыс елдерінде таралуымен байланысты мәселелердің кең ауқымын қамтиды. Мақалада сонымен қатар қазақ әліпбиінің латын әліпбиіне ауысуының маңызы да қарастырылған.

**Түйін сөздер:** рухани құндылықтар, әлемдік мәдениеттер, жаңғырту үдерістері

*Mirzoyev K.I.<sup>1</sup>*

*KazNPU Abay*

*<sup>1</sup>Head of the chair*

*Member of the Council of the Assembly of people of Kazakhstan*

*IHEAS academician, doctor of philological sciences, professor.*

## **THE DISSEMINATION OF THE SPIRITUAL VALUES OF KAZAKHSTAN IN THE COUNTRIES OF THE EAST**

*Abstract*

In the article communication of Kazakhstan with the countries of East that has deep historical roots, composed traditions and different tendencies in earlier ancient times is studied carefully. In the condition of globalization inter-correlation and inter-influence of the World cultures and literature are preserved. The present fact drugs up to deeper research of the subject-matter for revealing its peculiarities. The research comprehends the wide spectrum of problems connected with spreading of ecclesiastical values of Kazakhstan in the countries of East, where all modernization processes that influence all spheres of vital functions are demonstrated. In the article the importance of transition of Kazakh alphabet to Latin script is also considered.

**Key words:** spiritual values, world cultures, modernization processes.

Развитие и сближение Казахстана со странами Востока имеют в своей основе глубокие исторические корни, сложившиеся традиции и разнообразные тенденции в современную эпоху. В условиях глобализации сохраняется взаимосвязь и взаимовлияние мировых культур и литератур. Казахстан сегодня – это большая страна, имеющая общее историческое наследие со многими народами в языковом, культурными традициями и значительным вкладом в общемировое культурное наследие.

Казахстан – это динамично развивающаяся страна с богатым культурным и духовным наследием. В Послание Президента Н.А. Назарбаева «Стратегия Казахстан-2050: новые политический курс состоявшегося государства» в числе фундаментальных приоритетов отдельно



названо развитие культуры и самобытных традиций народа Казахстана. Глава государства акцентировал внимание на том, что «нам следует оберегать нашу национальную культуру и традиции во всем их многообразии и величии, собирать по крупицам наше культурное достояние» в свою очередь и не забывать открывать его всему миру.

В своей программной статье Глава государства, Елбасы Нурсултан Абишевич Назарбаев отметил: «Впервые за тысячелетнюю историю наша культура зазвучит на всех континентах и на всех главных языках мира».

Фактически под этими словами мы понимаем четкую задачу на будущее. Ведь, особым видом распространения духовных ценностей является цель усвоения и привлечения в эту культуру и бытность еще большее число людей. Особая роль здесь принадлежит учреждениям науки, культуры, языка, системам образования и воспитания.

Современный Казахстан движется по пути процветания и прогресса, создав уникальную модель национального единства. Один из главных консолидирующих факторов его развития - формирование государственной идентичности, важнейшей составляющей которой является укрепление позиций государственного языка, расширение его социально – коммуникативных функций. Приоритеты новой языковой политики – составной и органической части национальной политики – созвучны императивам государственной этнополитики Казахстана и объективно отражают особенности современных языковых процессов.

Государственный язык как главный фокус осуществляемой языковой политики и этнополитики получает в современном политическом дискурсе разные толкования, которые требуют своевременной систематизации и уточнения.

Один из пунктов, который озвучил в своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» Глава государства Н.А. Назарбаев был как раз посвящен переходу на латиницу. В данном случае это можно охарактеризовать как веление времени. В свою очередь переход на латиницу, является своевременным, так как государство должно выстраивать собственные приоритеты в государственной языковой политики.

- Латиница казахского языка будет интегрирующим и основным коммуникационным «перевалом» в современном «электронном» мире.
- Государственная образовательная политика основана на триады языка: казахского, русского и английского языка. А переход к латинице позволит с легкостью изучать английский и многие европейские языки.
- Универсальность и доступность латинской графики. Легкость восприятия молодёжью и детьми. Изучение казахского языка на латинице будет проще, нежели на кириллице, так как в казахском алфавите на кириллице имеется больше букв чем в аналогичном на латинице.
- Казахская литература находится в самых престижных рядах вместе с другими литературами мира. Выдающиеся казахские писатели и поэты как Абай, М.Ауэзов, Шакарим, Жансугуров, Сейфуллин писали свои шедевры в том числе на латинице. Сегодня же широкая аудитория читателей используют латиницу, в последующем написанные труды на латинице позволят миру познакомиться еще ближе с казахской культурой.

Перейдя на латинскую письменность, наша страна только укрепит свою независимость в области образования. Переход на латинский алфавит также будет способствовать международной интеграции Казахстана. Мир будет иметь возможность ближе познакомиться с Казахстаном и казахским языком, откроется путь для обучения иностранцев казахскому язык. Вырастет количество людей, знающих казахский язык, произведения казахской литературы будут опубликованы на латинице, людям во всем мире будет легче прочитать значимые произведения классиков казахской литературы.

В свою очередь, духовные ценности составляют фундамент культуры. Существование культурных ценностей характеризует именно человеческий способ бытия и уровень выделения человека из природы. Ценность можно определить, как общественную значимость идей и их обусловленность потребностями и интересами человека. Для зрелой личности ценности функционируют как жизненные цели и мотивы ее деятельности. Реализуя их, человек делает свой вклад в общечеловеческую культуру.

Важнейшей функцией духовного производства является духовная деятельность, которая направлена на совершенствование всех остальных сфер жизни общества (экономической, политической, социальной). Процесс духовного производства будет завершенным, когда его продукт дойдет до потребителя. Важное значение имеет такая функция духовного производства, как формирование общественного мнения.

Ценности как часть мировосприятия обусловлены существованием общественных требований. Благодаря этим требованиям человек мог руководствоваться в своей жизни образом должного, необходимого соотношения вещей. Благодаря этому ценности формировали особенный мир духовного бытия, который поднимал человека над реальностью.

Ценность – явление общественное, поэтому к ней не может быть однозначно применен критерий истинности или ложности. Системы ценностей формируются и изменяются в процессе развития истории человеческого общества. Поэтому критерии ценностного выбора всегда относительны, они обусловлены текущим моментом, историческими обстоятельствами, они переводят проблемы истины в моральную плоскость.

Ценности имеют много классификаций. Согласно традиционно сложившимся представлениям о сферах общественной жизни ценности делятся на “материальные и духовные ценности, ценности производственно-потребительские (утилитарные), социально-политические, познавательные, нравственные, эстетические, религиозные”.

Понятие духовности, несомненно, необходимо для определения утилитарно-прагматических ценностей, мотивирующих поведение и внутреннюю жизнь человека. Однако еще более оно важно при идентификации тех ценностей, на основе которых решаются смысложизненные проблемы, обычно выражающиеся для каждого человека в системе «вечных вопросов» его бытия. Сложность их решения в том, что, хотя они имеют общечеловеческую основу, всякий раз в конкретном историческом времени и пространстве каждый человек открывает и решает их заново для себя и при этом по-своему. На этом пути осуществляется духовное восхождение личности, обретение духовной культуры и зрелости.

Формы общественного сознания — способы самосознания общества и духовно-практического освоения окружающего мира. Их можно также определить, как социально необходимые способы построения объективных мыслительных форм, вырабатываемые в ходе многообразной деятельности людей по преобразованию и изменению мира. Они историчны по своему содержанию, как историчны порождающие их общественные связи и отношения.

Духовные ценности с точки зрения философии включают в себя мудрость, понятия истинной жизни, понимание целей общества, понимание счастья, милосердие, терпимость, самосознание. На современном этапе развития буддийской философии ее школы расставляют новые акценты в понятиях о духовных ценностях. Важнейшими духовными ценностями становятся взаимопонимание между нациями, готовность к компромиссу ради достижения общечеловеческих целей, то есть главной духовной ценностью является любовь в самом широком смысле этого слова, любовь ко всему миру, ко всему человечеству без разделения его на нации и народности. Эти ценности органически вытекают из базовых ценностей буддийской философии. Духовные ценности мотивируют поведение людей и обеспечивают стабильное отношение между людьми в обществе. Поэтому, когда мы говорим о духовных ценностях, нам не избежать вопроса о социальном характере ценностей. В буддизме духовные ценности непосредственно управляют всей жизнью человека, подчиняют себе всю его деятельность. Духовные ценности в философии буддизма условно разделены на две группы: ценности, имеющие отношение к внешнему миру, и ценности, относящиеся к внутреннему миру. Ценности внешнего мира тесно связаны с социальным сознанием, понятиями этики, морали, творчества, искусства, с пониманием целей развития науки и техники. К ценностям внутреннего мира относят развитие самосознания, совершенствование личности, духовное воспитание и т. п..

История, в том числе отечественная, свидетельствует, что там, где государство разрушается или слабеет, человек становится беззащитным перед ничем не контролируемые силами зла. Становятся бессильными законность, суд, управление. Индивиды начинают искать защиты у негосударственных образований и сильных мира сего, природа и действия которых носят часто криминальный характер. Так устанавливается личная зависимость со всеми признаками рабства. И это предвидел еще Гегель, заметивший, что люди должны очутиться в беззащитном положении, чтобы почувствовать необходимость надежной государственности.

Республика Казахстан продемонстрировала всему миру, что страна может успешно выстраивать государственно-конфессиональные отношения, поддерживать и развивать межэтническое согласие и одновременно решать проблемы государственного строительства, и все это в условиях углубления процессов глобализации и нарастания общей нестабильности в мире, проявления старых и возникновения новых вызовов и угроз. Конечно, в мире имеются и иные положительные примеры решения этих проблем, но, имея в виду многоэтнический и поликонфессиональный состав населения Казахстана, евразийское географическое и геополитическое положение, состояние, при котором страна испытывает сильнейшее давление несовпадающих и даже противоположных национальных интересов целого ряда мировых и региональных держав, глобальный экономический кризис, потрясший основы мировой финансовой системы, Республика Казахстан демонстрирует выдержку, силу и мудрость и народа, и руководства.

Успехи страны всегда связаны с деятельностью ее Президента, иногда они практически целиком являются его заслугой. Н.А.Назарбаев завоевал симпатии не только казахстанцев, но и лидеров государств и простых людей самых разных стран современного мира. Его каждодневная работа по руководству страной удивительно плодотворно сочетается с разработкой стратегических идей, концепций и программ развития Казахстана.

Этот факт привлек все мировое сообщество, особенно страны зарубежного Востока и подтолкнул к изучению духовных ценностей Казахстана, сегодня широко используется не только наша культура, но и перенимается наш опыт в сфере определенных политических особенностей нашей системы.

Такого рода интерес прежде всего связан с расцветом национальных духовных ценностей обусловленным богатством и интенсивностью интернациональных связей, создающих их неповторимый облик на базе общих типологических черт. Как известно, духовные ценности ставят задачу изучения внутренних законов взаимосвязей культур и социума. В современном состоянии духовным ценностям уделяется серьезное внимание научному осмыслению взаимодействий новых фактов, которые наиболее интенсивно проявляются и требуют более подробного изучения.

Важнейшими особенностями новейшей литературы и художественной культуры Казахстана является ее восточный характер, многообразие и богатство форм, индивидуальность стиля расцвет отдельных видов и жанров литературы и искусства. В последние десятилетия резко возросла потребность народов Востока в обращении к сокровищам культур сопредельных стран необходимости совершенствования старых и создания новых форм культурных связей. Каждая национальная культура народов Востока взаимодействуя с другими, воспринимая и преобразуя их опыт сопоставляя его собственными традициями обретает новые достижения для продвижения вперед.

Глубокое осмысление казахского национального исторического литературно-художественного опыта в тесной связи с историческим опытом из художественной теории и практики литературы народов Востока одна из важнейших условий успешного развития многих общественно-гуманитарных наук общемировых духовных ценностей.

Духовные ценности Казахстана в странах Средней Азии и Ближнего Востока в частности с тюркоязычными государствами довольно заметно стали проникать на современном этапе, которые проявились в различных формах и условиях при этом особенно следует отметить такие формы, как влияние, перевод, заимствование, подражание и т.д.. Отдельные произведения поэтов и писателей Казахстана стали достоянием читателей многих стран Зарубежного Востока.

Дальнейшее развитие творческих и научных контактов между исследователями Казахстана и стран зарубежного Востока привело к созданию научных трудов нового поколения.

Рассмотрение научных фактов и материалов свидетельствует о том, что историко-культурные взаимосвязи и духовные ценности Казахстана с Зарубежным Востоком, с тюрским, а также персоязычным миром имеют глубокие и всесторонние корни. Духовные ценности в целом имеют своеобразные черты развития и типологические особенности, почти все эти связи объединяют древние и настоящие прочные связи, они же являются глубоким фундаментом дальнейших укреплений духовных ценностей наших народов, которые требуют тщательного изучения.

#### *Список использованной литературы*

1. Назарбаев Н.А. Программная статья «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» // Казахстанская правда. – апрель 2017.
2. Назарбаев Н.А. Стратегия «Казахстан 2050» // Казахстанская правда. – декабрь 2012.
3. Назарбаев Н.А. Семь граней Великой степи // Казахстанская правда. – декабрь 2018.
4. Миронов В.В. Философия. Учебник для вузов. – М., 2009. – С. 211.
5. Токарева С.Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. – С. 88.
6. Мирзоев К.И. Важнейший фактор модернизации // Казахстанская правда. – октябрь 2017.
7. Токарева С.Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. – С. 95.
8. Алексеев П.В. Философия: Учебник / П.В. Алексеев., А.В. Панин-М.: Проспект, 1996. // с 154
9. Мирзоев К.И. Латиница – выбор сделан // Газета Литер. – октябрь 2017.
10. Андреев А.Л. Место искусства в познании мира / А.Л. Андреев.-М.: Политиздат, 1980. // с.136
11. Абдулатипов Р.Г. Этнополитология. – СПб: Питер, 2004. – 313с.
12. Ертысбаев Е.К. Казахстан и Назарбаев: логика перемен. – Астана: Елорда, 2001 г.
13. Морозов А.А. Казахстан за годы независимости. – Алматы: КИСИ при Президенте РК, 2005. – С. 73-74.
14. Назарбаев Н.А. Политика мира и согласия. – Астана: Елорда, 2008. – С. 480.

#### **МРНТИ 16.01.45**

*Ismailova O.<sup>1</sup>, Yessenaman S.,<sup>2</sup> Rakhimova M.<sup>3</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup> Senior teacher, master of pedagogical sciences*

*<sup>2</sup> Teacher, master of pedagogical sciences*

*<sup>3</sup> Teacher, master of pedagogical sciences*

#### **LANGUAGE AS A MIRROR OF THE WORLD DIFFERENT POINTS OF VIEW ON THE TERM “LANGUAGE WORLD PICTURE”**

##### *Abstract*

This article deals with the the meaning of language in diverse languages and culture. It realizes that language is never going away and that it has enormous power. It knows that language should not be reduced to a political or cultural problem but understood as a basic human pleasure. The article will establish the difference between the significance attached to culture and language.

**Key words:** methodology, language learners, linguistics, multilingual knowledge, images of beauty, in English society, theoretical approaches, world languages.

О. Исмаилова.<sup>1</sup>, С. Есенаман,<sup>2</sup> М.Рахимова<sup>3</sup>

Абай атындағы ҚазҰПУ,

<sup>1</sup> Аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі

<sup>2</sup> Оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі

<sup>3</sup> Оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі

## ӘЛЕМ ӘЛЕМНІҢ АЙНАСЫ РЕТІНДЕ «ТІЛ ӘЛЕМІ СУРЕТІ» ТЕРМИНІ БОЙЫНША ӘР ТҮРЛІ КӨЗҚАРАСТАР

*Аңдатпа*

Бұл мақалада ағылшын және қазақ ұлттарының мәдени тілдік концепсінде «тіл» мағынасының дүниетанымдық маңыздылығы, елдер мәдениетінде, тарихы мен салт-дәстүрінде қолданыс аясында ерекшеліктері, ұқсастығы мен айырмашылығы салыстырмалы түрде баяндалады.

Аталған ұлттар тілінде «тіл» әр түрлі елдің мәдениетіне сәйкес қалыптасқан сол халықтардың ұлттық-мәдени ерекшеліктері, тұрмыс-тіршілік, салт-дәстүр, наным-сенімдерге байланысты пайда болып, әр халықтың рухани байлығына айналған.

**Түйін сөздер:** ұлттық мәдени көрініс, салыстырмалы тіл әдіснамасы, лингвистика, көп тілді үйрену, эстетикалық құндылығы, теориялық негіздері, әлем тілдері.

Исмаилова О.<sup>1</sup>, Есенаман С.,<sup>2</sup> Рахимова М.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Старший преподаватель, магистр педагогических наук

<sup>2</sup> Преподаватель, магистр педагогических наук

<sup>3</sup> Преподаватель, магистр педагогических наук

## ЯЗЫК КАК ЗЕРКАЛО МИРА РАЗЛИЧНЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА ТЕРМИН «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»

*Аннотация*

В этой статье говорится об относительном сходстве и отличии идеологического значения языкового контекста «языка» в культуре, истории и особенностях традиций в английской, русской и казахской национальностях.

**Ключевые слова:** методология, изучающие языка, лингвистика, многоязычная знания, образы красоты, в английском обществе, теоретические подходы и мировых языков.

Language has been studied for many years and from different perspectives. Ancient Greek philosophers elaborated on its proper use and purpose, modern scholars analyzed how it is produced and perceived. Everything that has so far been said about language can be ascribed to a certain general conception about this issue. There are four different approaches to language: treating it as a social fact, as natural behavior, as a mental organ, or as an abstract object.

Language as a social phenomenon was first described by Ferdinand de Saussure who claimed that providing only historical description of languages (as it was done at his time) should not be the only approach to this complex entity. He maintained that crucial information about language can be obtained from its common users, who in most cases do not possess practically any theoretical knowledge about their native tongue and yet are competent speakers. Moreover, as Saussure assumed language use reflects the contemporary structure which should enable synchronic language analysis (language used at a given point in time) in addition to diachronic analysis concerned with the past linguistic forms. The social aspect of using language, or speech was called parole by Saussure, while the underlying knowledge of linguistic structure was known as langue.

Another view on language, mainly language as behavior partially derived from the behaviorist psychology and philosophy. Linguists representing this attitude focused on different languages used by

various people rather than on linguistic universals, as they assumed that linguistic data is best gathered by observation of human behavior and interaction. Apart from that, it was assumed that meaning of sentences is not observable, thus it must be analyzed referring to introspective judgments. This assumption is followed by the definition of language provided by linguists who represent this approach. They maintain that language is: the totality of utterances that can be made in a speech community [1].

According to the third approach to language by Noam Chomsky language is a mental organ. Having noticed certain similarities among languages Chomsky expressed the view that they cannot be explained by environmental factors or be accidental and there needs to be a special mental ability embedded in human brains. He defined language by means of generative grammar: a finite set of rules which would enable users to make an unlimited number of expressions. Representatives of this approach support the view that it is not particular languages that should be analyzed, but the Universal Grammar, or the mental organ that allows humans to speak.[2]

The last group is constituted by scholars who claim that language is an abstract object as it does not occupy any space or time. Thus this view is in opposition to Chomsky's ideas, but linguists who agree with it emphasize that the analysis of the best abstract models of language can bring helpful effects of the entire area of study.

Every language creates the World in its own way also it has its way of conceptualization. Thereby linguists decided that every language has unique picture of the World and language speaker needs to arrange utterances in equivalence with its picture. Here we can observe the specific perception of the world which is fixed in language.[3]

For native speaker the mother tongue represents a form of the conceptualization of the world, characteristic for the given culture. The system of values, created within the culture, has its reflection in the language. Moreover, according to W. von Humboldt, each language reflects some definite worldview. Consequently 'to the extent perception and activities of a person depend on his views'; person's attitude towards "objects" is completely defined by the language. The same can be said about the famous statement of H. G. Gadamer 'the tradition in which we live', as it comes from the correspondence of Gadamer with V. Malakhov, implies, first of all 'linguistic tradition'[4]. V. Malakhov comments the thesis in the following way: 'Our reasoning and superstitions are determined by the language we think at. It means that, firstly, our thoughts – at pre-predication level – are defined by the inner structures of the native language. Secondly, our reasoning – 'the experience of reasoning' is determined by 'the experience of the language' – by the history of the culture created in that language'. Similarly, according to the so called Sapir-Whorf hypothesis, language and mode of thinking are closely interconnected. As 'there are no symbols before the speaking man, though the symbol itself has much deeper roots; and the language is the instrument where the universe, desires, imagination find their expression; we inevitably need a word to reproduce the world and make it sacred', the cultural values, ideals, guidelines, the opinion of a man about the universe and its role in this universe find their realization in the language: the language reflects the fundamental values of the given culture and at the same time forms them. Thus, for the native speaker the mother language represents a form for the conceptualization of the world, characteristic for that given culture.

The concept of World picture (including language) basis on the studies of person's view of the World. If the world is the interaction between man and environment, world picture is a result of the processed information about the person and environment. Thus, the representatives of cognate linguistics fairly asserted that our conceptual system, reflected in the form of language picture of the world, depends on physical and cultural experience and ingeniously connected with it.

Language world picture doesn't comparable with other special world pictures (chemical, physical and ext.), it precedes them all and forms them, because person can understand surrounding world and himself grace to language, which fixes social-historical experience of common human beings. The last one defines the specifics of the language in all its levels

J.D. Apersyan underlined prescientific character of language world picture, calling it naïve. Language world picture as though supplements the objective knowledges about reality, often distorting them (words as atom, dot, light, heat and ext.). Studying semantics of these words, we can reveal the specificity of cognate models, which determines the originality of naïve world picture. As cognition of the world is not free from mistakes and delusions, its conceptual world picture always changing, "drawing again", whereas language world picture keeps for long the tracks of these mistakes and delusions [5].

Language world picture forms the type of persons treat to the world (nature, animals, to him as the element of the world). It sets the norms of people behavior in the world and defines their relations to the world. Every natural language reflects the defined way of perception and organization (conceptualization) of the world. Expressed their senses take shape of some united system of visions, like collective philosophy, which binds as obligatory to the whole bearers of the language.

Hereby, the role of the language is not only sending messages, but first of all in internal organization of that which is liable to send. It arises some kind of “space of meanings” (in Leontievs’ terminology), that is knowledges about the world fixed in language, where certainly enters the national-cultural experience of the concrete language community. It forms the world of speakers who spoke the given language; there is language world picture as totality of knowledge about the world, imprinted in vocabulary, phraseology, grammar.

World picture, which can be named knowledge about the world, lies on the basis of individual and social consciousness. Language fulfils requirements of informative process. Conceptual pictures of the world at different people can be various, for example at representatives of different epoch, different social, age groups, different areas of scientific knowledge etc. People speaking in different languages, can have under certain conditions close conceptual pictures of the world, and the people speaking in one language, - different[6]. Hence, in a conceptual picture of the world co-operates universal, national and personal.

Phraseologies play an important role in formation of the language world picture. They are “mirrors of the nation’s life”. The meanings of phraseologies are closely connected with the background knowledges of the speaker, with his life experience, with historical-cultural traditions of his nation. Phraseological units attribute signs to objects which associate with a world picture, mean the whole descriptive situation (text), estimate it, and express the relation to it. By their semantics phraseological units are directed to the person’s activity and behavior.

So, language is a component of culture and its tool is the reality of our spirit, a culture face; it expresses bared specific lines of national mentality. Language is the mechanism which has opened the area of consciousness to a person.

#### *List of literature*

1. Аймауытов, Zh., Akbilek. Novel. Almaty, 2003;
2. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. М., 1960;
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1993;
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1972;
5. Cambridge International Dictionary of English. London, 1995;
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов, 1998;

## **РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ К ЯЗЫКАМ** **THE ROLE OF COMPETENCY IN LEARNING LANGUAGES**

**МРНТИ: 16.01.45**

*Abuov Zh.<sup>1</sup>, Balmukhanova S.N.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Foreign Languages Chair*

*<sup>2</sup> Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Chair*

### **BICS/CALP DICHOTOMY AS THEORETICAL FRAMEWORK FOR LANGUAGE AWARENESS IN CLIL**

*Abstract*

The article covers theoretical frameworks relevant to CLIL approach which might be regarded as the best-fit methodology for language teaching and learning in bi-and multilingual context. It is well known that in the conditions of contemporary world language is considered to be the most relevant tool to succeed socially, academically and professionally. To increase understanding of the types of language to be developed for successful content learning in bilingual contexts is crucial to focus on the theoretical frameworks of language awareness, in particular, on BICS / CALP distinction.

**Key words:** CLIL approach, language awareness, basic interpersonal communication skills, cognitive academic language proficiency;

*Ж. Ә. Әбуов<sup>1</sup>, Балмұханова С.Н.<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ*

*<sup>1</sup>филология ғылымының докторы, профессор, шетел тілдері кафедрасының меңгерушісі*

*<sup>2</sup>филология ғылымының кандидаты, шетел тілдері кафедрасының доценті*

### **CLIL ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ НЕГІЗГІ ТҰЛҒААРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАР МЕН КОГНИТИВТІ АКАДЕМИЯЛЫҚ ТІЛДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ДИХОТОМИЯСЫ**

*Аңдатпа*

Мақала CLIL тәсілінің теориялық негіздеріне арналады, ол қазіргі уақытта екі және көп тілді контексте тілдік оқытудың ең жақсы әдісі болып саналады. Қазіргі заманғы көпмәдени әлем жағдайында тіл әлеуметтік, академиялық және кәсіби табыстың ең маңызды құралы ретінде қарастырылады. Пән мен тілдің неғұрлым табысты интеграциясы мақсатында билингвалды контексте тілді меңгеру үрдісі мен механизмінің теориялық негіздерін терең, саналы түрде түсіну қажет, оған күмәнсіз, базалық тұлғааралық коммуникативтік дағдылар мен когнитивті академиялық тілдік құзыреттілікті саралауды жатқызуға болады.

**Түйін сөздер:** пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту әдісі, тілді түсіну, базалық тұлғааралық коммуникативтік дағдылар және когнитивті академиялық тілдік құзыреттілік.

*Абуов Ж.А.<sup>1</sup>, Балмұханова С.Н.<sup>2</sup>*

*КазНПУ им. Абая*

*<sup>1</sup>доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков*

*<sup>2</sup>кандидат филологических наук, доцент кафедры*



## ДИХОТОМИЯ БАЗОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И КОГНИТИВНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СЛЛ

### Аннотация

Статья посвящается теоретическим основам подхода СЛЛ, который в настоящее время считается, вероятно, наилучшим методом языкового обучения в дву- и полиязычном контексте. Как известно, в условиях современного поликультурного мира язык рассматривается как наиболее значимое средство социального, академического и профессионального успеха. Для целей более успешной интеграции предмета и языка необходимо углубленное, более осознанное понимание теоретических основ процесса и механизма овладения языком в билингвальном контексте, к которым, вне всякого сомнения, можно отнести дифференциацию базовых межличностных коммуникативных навыков и когнитивной академической языковой компетенции.

**Ключевые слова:** метод предметно-языкового интегрированного обучения, осознание языка, базовые межличностные коммуникативные навыки и когнитивная академическая языковая компетенция.

In the modern world, language is regarded to be the most relevant means to succeed socially, academically and professionally. It has become the imperative of the day to research the various models of and approaches to bilingual education where the foreign language, most often English, plays as a tool of entering the world of professional knowledge and intercultural communication. Moreover, bilingualism results in a mental, cognitive development of a person.

The idea of interdependence of two languages was shaped in works of prominent scientists who laid down the theoretical foundations of bilingual education, among which are to name L.S.Vygotskiy, the world-known author of the theory of interdependence of thought and speech, B.Bloom, well-known for his cognitive skills taxonomy theory, J.Cummins, the founder of BICS/CALP theory.

Education in a language other than the first one is by far not new. One of the most widely spread, recognized and highly required nowadays methodologies CLIL, which dates back to antique times according to some researchers, survived a remarkable rebirth in the 20th century triggered by a growing focus on cognition, interaction and meaningful communication [1] coupled with the challenges of the contemporary European society, like globalization, integration, migration etc. Nowadays, CLIL might be regarded as the best-fit methodology for language teaching and learning in a multilingual European society. The driving forces behind CLIL are two-fold: creating opportunities which would reinforce multilingualism and converting language problems into language potential [2]. The benefits of CLIL may be seen in terms of language proficiency, professional competence, cultural awareness, internationalization, and increased motivation.

As to Kazakhstan society, the position of the methodological approach CLIL has obviously shifted from the exploratory stage to the phase of its introduction in a great number of secondary schools and higher education institutions in the conditions of trilingual education policy implementation declared by our government. These are not bare words, but underpinned by ever increasing CLIL related activities and actions in the sphere of education. Along with the pioneers of CLIL realization as Nazarbayev Intellectual Schools and Nazarbayev University, there is a considerable amount of high-ranking, leading and innovative schools and universities among which we could also name Abai University, conducting various wide-scale measures and activities on CLIL promotion supporting its successful integration, like numerous CLIL teacher training courses and workshops, subject teachers language courses, significant governmentally financed CLIL research projects – all these are compelling signs and proofs of the fact that CLIL has gained a more or less firm ground in our country.

Yet, there are some issues within the CLIL area requiring specific consideration and discussion. For example, the notion of language awareness seems to be of paramount relevance as it is language awareness that bridges between the two types of knowledge: knowledge of subject matter and second language proficiency. We are sure that theory matters. It has implications for how we teach, and how we

organize our classrooms. That's why it is critical to understand theoretical frameworks of language awareness in order to meet adequately the linguistic needs in a particular educational context.

In the article we are going to focus on the theoretical frameworks which attempt to systematize the types of language used in CLIL.

The model Language Triptych introduced into CLIL circulation by D. Coyle [1;36] represents the essence of language in subject and language integrated learning. This conceptual model provides a framework for the analysis of the CLIL language from three interrelated angles - components of the Language Triptych:

1) the language **of** learning: subject- specific language, needed to access concepts and skills of a field of knowledge. Content: terminology, subject literacy, academic word list;

2) the language **for** learning: language that enables the learner to be functional in a foreign language environment. This includes classroom language as well as language needed for academic processes and communication. Content: functions in BICS and CALP;

3) the language **through** learning: the language generated and developed in the process of learning the content. Content: language as an instrument for learning .

Coyle *et al.* [1 ] see the Language Triptych as a tool whose purpose and applications could be summarized as follows:

- provide the means to analyze language needs across different CLIL contexts,
- differentiate between types of linguistic demands in CLIL,
- conceptualize language use as a language for knowledge construction.

Along with this theory, there is another framework which makes an approach to the nature of language awareness by differentiating language types within CLIL and describing the linguistic competences to be developed for successful learning in bilingual contexts, namely the distinction of BICS and CALP, embodying thus the two-fold conceptualization of language proficiency. These two acronyms were originally coined and proposed in 1980 by J. Cummins, one of the leading authorities on bilingual education and second language acquisition.[ 3] They were born as a result of the attempts to describe the stages of second language acquisition by pupils in bilingual countries. Studying for years the process of children's second language acquisition he makes the distinction between two differing kinds of language proficiency. BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) are the "surface" skills of listening and speaking required for everyday face-to-face communication which are typically acquired quickly by many students. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) refers to the aspect of language proficiency which is required to meet academic demand in a school context, it is the basis for pupils' ability to cope with the academic demands placed upon her in the various subjects. [3]. Thus, academic language proficiency is defined as "the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling" [4; 67]. It is a kind of abstract, higher-level academic discourse that might be found in more formal settings, like a classroom.

J. Cummins argues that these two levels exist in all languages – BICS level where the speaker communicates on a day-to-day basis through cues and context, and CALP level where the speaker can perform with little attention to contextual clues. Subject learners need the language for learning, or what J. Cummins labels as cognitive academic language proficiency. His conceptualization of language proficiency helps CLIL teachers to become language aware when teaching by CLIL approach.

The criteria of BICS and CALP distinction are based on the following oppositions: informal/ formal, decontextualized/ contextualized, social/ subject language. To illustrate the distinction between BICS and CALP J.Cummins adopted the metaphor of an iceberg and employed the 'iceberg' graphic image.

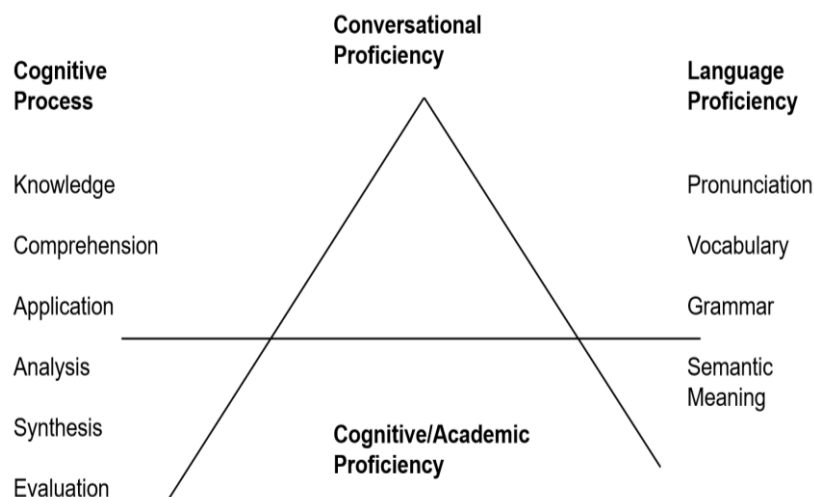


Table 1. Cummins' BICS/CALP one-language iceberg model

As it can be seen, the differences between BICS and CALP are visualized by J. Cummins by applying Bloom's taxonomy. Above the surface of the iceberg there are cognitive skills of lower order, e.g. knowledge, comprehension, application which refer to BICS; below its surface there are located higher order cognitive skills, such as analysis, synthesis, evaluation, referring to CALP. As to basic language proficiency, conversational skills (pronunciation, vocabulary, grammar) are placed in the visible part of the iceberg either, whereas academic language skills are below its visible part. J. Cummins' accomplishment is in designing a two-factor communication model on the base of BICS and CALP theory, which makes up the theoretical groundwork of the model of bilingual teaching in higher education.

Language skills of a bilingual person are represented by J. Cummins' through a two-iceberg BICS/CALP model. It can be seen that there is a common area of language proficiency under the surface, called Common Underlying Proficiency (CUP) which provides a foundation for development and use of both the first language (L1) and the second language (L2). It means that any expansion of CUP that takes place in one language will have a beneficial effect on the other language. This theory serves also as explanation for reasons why it becomes easier and easier to learn additional languages.

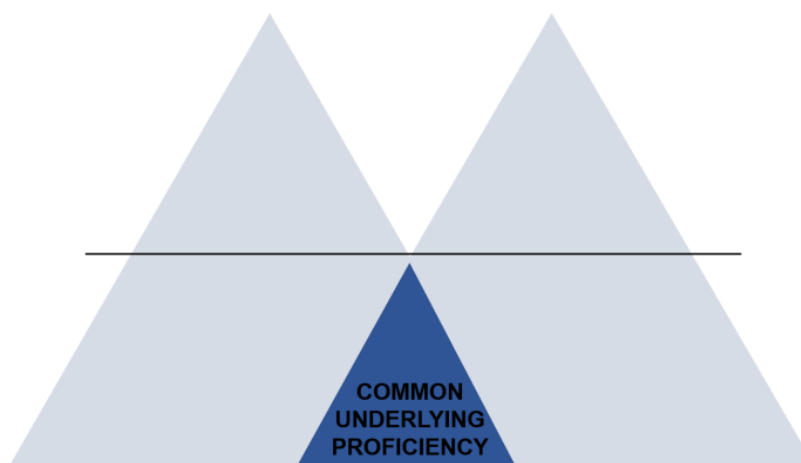


Table 2. Cummins' two-language iceberg model of BICS/CALP.

By examining the distinction between BICS and CALP J. Cummins theoretically elaborated a detailed insight into the organisation of the two aspects of language proficiency by introducing the opposing distinctions: ‘context-embedded’ and ‘context-reduced’, ‘cognitively undemanding’ and ‘cognitively demanding’. Context embedded: face-to-face conversation, many non-verbal cues; context reduced: classroom language, fewer non-verbal cues, more abstract language; cognitively undemanding language: everyday topics, conversational vocabulary, simple language structures; cognitively demanding language: abstract concepts, specialized vocabulary, complex language structures.

BICS and CALP distinctions were presented in a logical way in a four-quadrant grid proposed by J. Cummins.

<p><b>I</b>  <b>Cognitively undemanding /</b>  <b>context embedded</b>                      face-to-face conversation with peers                      making an order from a picture menu                      listening to a presentation with video</p>	<p><b>II</b>  <b>Cognitively undemanding /</b>  <b>context-reduced</b>                      telephone conversation                      Note from friend                      written instruction</p>
<p><b>III</b>  <b>Cognitively demanding /</b>  <b>Context embedded</b>                      audi-visual lessons                      science experiment                      basic subject elements</p>	<p><b>IV</b>  <b>Cognitively demanding /</b>  <b>context-reduced</b>                      reading/writing                      subject content                      most content classes</p>

Table 3. Cummins’ 4 Quadrants

So, we can conclude that BICS are the "surface" skills of listening and speaking needed in social situations to interact with other people. These social interactions are usually context embedded and occur in a meaningful social context. The language is not cognitively demanding and not specialized, it deals with everyday language and occurrences and uses simple language structures hence it is easy to understand. Typically, academic language is context-reduced, meaning that there are fewer clues or supports to help comprehend content information. Because of the lack of environment clues, academic language is thought to be more cognitively demanding than social cognitively undemanding language.

To sum up, structurally, according to researchers’ findings there are established three main components of CALP:

- cognitive component ( development of higher-order mental skills (analysis, synthesis, evaluation) in the subject, which is characterized by the ability to clearly express thoughts, argue and analyze findings, give proofs, form judgments, identify parts of the phenomenon and the relationship between them, generalize, single out relevant and irrelevant information, value and interpret phenomena);
- academic component (knowledge of subject terminology, vocabulary, ability to define, explain, work with graphic material, development of educational strategies ( ways to learn, research, etc.);
- language component (knowledge of the language system and language skills (lexical and grammatical, phonetic) as a means of communication). [5]

Concluding, the theoretical models considered in the article serve as tools to reflect on the types of language converging in any CLIL event. The ultimate CLIL goal is the formation of CALP aimed at the synthesis of cognitive skills and means of their verbalization in the to acquired language. The pedagogical implications of differentiating between language use in academic context and language use in conversational contexts have shed light on what language competences should be targeted by language teaching. The main thought underlying this distinction is as follows: language is used in academic

contexts differently than in everyday situations; academic competence is not acquired naturally, but to be taught though CLIL.

*List of literature*

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство "Лабиринт", М., 1999.- 352 с.
2. D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. CLIL: content and language integrated learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 pages. Coyle, 2010, p.36
3. Cummins, J. The entry and exit fallacy in bilingual education. NABE Journal 4, 1980, pp. 25-60.
4. Cummins, J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters. 1984.
5. Зарипова Р.Р. О результатах апробации модели интегрированного предметно-языкового обучения средствами русского и английского языков в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

**МРНТИ: 14.35.09**

Сатибек С.А.<sup>1</sup>, Абуов Ж.А.<sup>2</sup>

КазНПУ имени Абая,

<sup>1</sup> Магистрант 2 курса специальности 6M011900- Иностранный язык: два иностранных языка

<sup>2</sup> Научный руководитель, д.ф.н., профессор

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО  
РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация*

В статье описывается о сущности понятия социокультурной компетенции а также изучения фразеологизмов английского языка учащимися средней и старшей ступеней обучения на уроках и во внеурочное время. Представлена система упражнений и заданий по изучению и использованию фразеологических единиц в речи учащихся; данная система направлена на развитие умений осуществлять элементарный лингвистический анализ фразеологических явлений, овладевать способами формирования значения фразеологических единиц и понимать их в контексте.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, компетенция, фразеологизмы английского языка, английский язык.

С.А. Сатибек<sup>1</sup> Ж.А. Абуов<sup>2</sup>

Абай атындағы ҚазҰПУ,

<sup>1</sup> 6M011900- Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты

<sup>2</sup> Ғылыми жетекші, ф.ғ.д., профессор

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ  
ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІНІҢ  
ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРІН ҚОЛДАНУ**

*Аңдатпа*

Мақалада социомәдени құзыреттілік тұжырымдамасының мәні, сондай-ақ сабақта орта және жоғарғы деңгейдегі ағылшын фразеологиясын оқу және сабақтан кейінгі сағатта зерттеу, студенттердің сөйлеуінде фразеологиялық бірліктерді шырқау және пайдалану бойынша жаттығулар мен тапсырмалар жүйесі ұсынылған; Бұл жүйе фразеологиялық құбылыстардың қарапайым лингвистикалық сараптамасын жасау мен дамытуға, фразеологизмдердің мағынасын қалыптастыру жолдарын меңгеруге және оларды контекстте түсінуге бағытталған.

**Түйін сөздер:** әлеуметтік-мәдени құзіреттілік, құзіреттілік, ағылшын тілінің идиомдары, ағылшын тілі.

*Satibek C.A.<sup>1</sup> Abuov Zh.A.<sup>2</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup>Master Degree 2 courses of speciality 6M011900- Foreign language : two foreign languages*

*<sup>2</sup>Scientific advisor, Doctor of Philology, professor*

## **USING PHRASEOLOGICAL UNITS OF ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

### *Abstract*

The article describes the essence of the concept of sociocultural competence as well as the study of English phraseology in middle and upper levels of education in the classroom and during after-hour time. A system of exercises and tasks for sounding and using phraseological units in students' speech is presented; This system is aimed at the development and ability to carry out an elementary linguistic analysis of phraseological phenomena, master the ways of forming the meaning of phraseological units and understand them in context.

**Key words:** sociocultural competence, competence, phraseological units of English language, English language.

Социокультурная компетенция предполагает знание о том, что язык может быть средством передачи культурного опыта страны, отражением исторических изменений, а также знание норм речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации; подразумевает умение обнаружить национально-маркированную лексику в текстах разных стилей и понимать их значение. Согласно словарю методических терминов, социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) — это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом. Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих:

- 1) социокультурные знания;
- 2) опыт общения (стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры);
- 3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры;
- 4) владение способами применения языка (адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения). [1] Само собой разумеется, что исторические изменения в стране, особенности культуры, различия традиций и обычаев обычно оказываются камнем преткновения при общении людей разной национальности. Особая сложность заключается не просто в различии некоторых реалий, а в

отношении к ним представителей разных культур, так как эти предметы и явления живут и развиваются в разных мирах. За языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений. Мнение о том, что знание специфики страны изучаемого языка очень важно, заставило задуматься о лингвострановедческом подходе к обучению английского языка. Дело в том, что страноведческая информация, представленная на уроках, активизирует познавательный интерес учащихся, благоприятно влияет на развитии их коммуникативных навыков, мотивирует на дальнейшее изучение языка и позволяет решить ряд воспитательных задач.

Фразеология отличается яркими выразительными достоинствами, придающими нашей речи образность, эмоциональность, лаконичность, оценочность и стилистическую окрашенность. Фразеологизмы не только отражают, но и часто формируют определенные нормы поведения, а также свойства, положительные черты и недостатки человека, которые ценятся или, наоборот, осуждаются в обществе. Работа с фразеологическими единицами позволяет не только расширить лексико-фразеологический запас, но и, углубляя знания по грамматике, внести в изучение иностранного языка элементы разнообразия и увлекательности, приобщить учащихся к анализу смысловой структуры фразеологизмов и усвоению способов формирования того или иного значения. Работа с фразеологическими единицами может вестись в нескольких направлениях:

- примеры с фразеологизмами удобно использовать при обучении лексике, они наглядно демонстрируют сходство и различие в восприятии мира носителями родного и изучаемого языков;

- фразеологические единицы с четкой лексико-грамматической организацией являются хорошим иллюстративным материалом при объяснении определенных грамматических явлений;

- при обучении переводу фразеологические единицы являются примером соотносительности понятий русского и английского языков. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в предметной области «Филология» устанавливает следующие предметные результаты освоения основной образовательной программы:

- формирование базовых умений, обеспечивающих возможность дальнейшего изучения языков, с установкой на билингвизм;

- формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитание уважения к ним;

- формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;

- расширение и систематизация знаний о языке;

- расширение лингвистического кругозора и лексического запаса. Поэтому одной из основных задач обучения являются овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, а также нормами речевого этикета, при обретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний, а также стремление к речевому совершенствованию [6]. Вся работа по развитию навыков и умений употребления фразеологических единиц учащимися строится на принципах дидактической культуросообразности материала [5], связанной с принятием фразеологизмов с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных процессов и коммуникативных намерений участников общения; степени эмоционального воздействия материала с учетом коннотативного значения фразеологизмов; ориентации на обучающихся, учета их потребностей, знаний, опыта, уровня обученности; стилистической неограниченности, то есть отнесенности фразеологизма к нейтральному, литературному, разговорному или книжно-письменному стилю речи, учета родного языка. Система упражнений предполагает их отбор для формирования и совершенствования того или иного навыка или умения, последовательность, в которой соблюдается принцип от простого к

сложному, этап обучения и его цель. При отборе фразеологических единиц были использованы следующие критерии:

- системности и последовательности их изучения, связанного с сохранением целостности учебного процесса;
- информационной ценности фразеологизмов для изучающих английский язык;
- воспитательной ценности фразеологического материала, отражающего уважение к народу-носителю языка, его культуре;
- семантической ценности фразеологизмов для процесса коммуникации;

- ситуативно-тематической соотнесенности, то есть в каких ситуациях они могут употребляться. В рамках когнитивно-коммуникативного подхода к анализу фразеологических единиц представляют интерес типы упражнений, созданные на основе типологии Д. И. Изаренкова, который описывает упражнение в виде сложного речемыслительного действия, имеющего свою интеллектуальную основу. 82]. К ним относятся: 1) презентативные, или демонстративные; 2) опознавательные; 3) семантизирующие; 4) конструктивные; 5) реконструктивные. В основу предлагаемой системы, исходя из особенностей усвоения учащимися иноязычной лексики, в данном случае фразеологическими единицами, введены этапы формирования соответствующих навыков и умений. Использование того или иного типа упражнений на каждом из этапов является условным, хотя задания каждого этапа могут рассматриваться как основа усвоения фразеологической единицы на последующих этапах. **Этап 1.** Этап первичной презентации и семантизации фразеологических единиц. Задачи: особенности употребления, полное понимание, осмысление сходства и различий в объеме значений изучаемых фразеологизмов с существующими в родном языке. На этом этапе используется I тип упражнений - презентативные (демонстративные) упражнения и II тип упражнений – опознавательные упражнения. Презентативные (демонстративные) упражнения предусматривают наблюдение за формой и содержанием фразеологической единицы с целью более глубокого понимания и осознания ее функционирования в речевых ситуациях. Опознавательные упражнения задействуют операции сличения и отождествления для узнавания фразеологических единиц в тексте (ситуации).

### **I тип упражнений – презентативные (демонстративные) упражнения.**

#### **Упражнение 1**

#### **Read the following idioms. Try to memorize the keywords.**

They may help you remember the whole idiom more easily. They also tell you something about what animals are associated with in the British culture.

- a) I'm as blind as a bat without my glasses.
- b) When I sat off round the world, I felt as free as a bird.
- c) I've been as busy as a bee all morning .
- d) I wouldn't trust her. She's as cunning as a fox .
- e) Be careful. He is as slippery as an eel.

**Этап 2.** Этап формирования лексических навыков и умений, выработка автоматизма их использования в соответствии с речевой задачей. На этом этапе используются задания III типа – семантизирующие упражнения, направленные на распознавание семантики фразеологических единиц. Действия обучающихся предполагают анализ семантики фразеологизма на уровне их значения в тексте (предложении).



### **III тип упражнений – семантизирующие упражнения.**

#### **Упражнение 1**

**Try to understand the meaning of the following idioms according to the meaning of their compounds. Explain their meaning by your own words.**

- 1) I still can't get used to computers, you hit a key and, as if by magic, get the data you need instantly.
- 2) Economic growth in Asia is bound to have a knock-on effect in Europe.
- 3) Even if I refuse this job, it won't be the end of the road for my career.
- 4) I turned the corner and came face to face with a huge man.
- 5) I was sick at heart when I told Mum the news (very upset).
- 6) Christie assured me that she was happy, but reading between the lines I could see that something was bothering her.
- 7) The ten-year-old pianist could have the world at his feet, but he's not interested in fame.

**Этап 3.** Этап совершенствования лексических навыков, сформированных в предшествующих упражнениях. На этом этапе используются упражнения IV типа – конструктивные упражнения, упражнения V типа – реконструктивные упражнения, а также упражнения VI типа – трансформационные упражнения. В основе конструктивных упражнений лежат действия по конструированию (порождению) фразеологических единиц. При выполнении реконструктивных упражнений учащиеся совершают действия по восстановлению исходных фразеологических единиц, представленных в неполной форме. Трансформационные упражнения предполагают действия учащихся по изменению формы единиц обучения при сохранении первоначального содержания. Один из самых распространенных типов заданий связан с передачей информации разными (другими) языковыми средствами.

### **IV тип упражнений – конструктивные упражнения.**

#### **Упражнение 1**

Put the words in the right order to make sentences with idioms.

- 1) At first / I / sight / believe / in love .
- 2) Was / as a panther / really / the dancer / as lithe.
- 3) Seldom / out of bed / the wrong way / he / gets .
- 4) Around / to beat / the bush / I / don't like .

Использование фразеологизмов в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Фразеологический материал позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке. Употребление фразеологизмов придает речи живость и образность. Именно поэтому фразеологизмы используются не только в живой разговорной речи, но часто служат средством выражения мыслей писателей, юмористов, сатириков. Следовательно, рационально используемый фразеологический материал в изучении иностранного языка помогает учащим в овладении материалом, накоплении знаний о языке и получаемых через язык, в силу его тесной связи со всеми видами речевой деятельности.

*List of literature:*

1. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/](http://methodological_terms.academic.ru/).
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: руководство, 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1983. — 374 с — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
3. Починок, Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 7. — С. 37–40.
5. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С. 18–20.
6. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт. — М., 1993.
7. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 725-727. — URL <https://moluch.ru/archive/79/13974/> (дата обращения: 19.12.2018).
8. Изаренков, Д. И. Аппарат упражнений в системном описании / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1994. — № 1. — С. 77–85.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск : Титул, 2010. — 464 с.
10. Cowie, A. P. Oxford Dictionary of English Idioms: Oxford Dictionary of Current Idiomatic English / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. — Vol. 2. — Oxford University Press, 1993. — 685 p.
11. Longman Pocket Idioms Dictionary. — Pearson Education Limited, 2001. — 310 p.
12. McCarthy, M. English Idioms in Use: Intermediate: 60 Units of Vocabulary Reference and Practice / M. McCarthy, F. O'Dell. — Cambridge University Press, 2002. — 190 p.

**МРНТИ: 16.01.45**

*Torokhti L.S.,<sup>1</sup> Matsco I.V.<sup>2</sup>, Karipbayeva G.A.<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>docent of Chair of linguistic and general education of foreign students, Foundation faculty  
Al Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.  
valtoro45@mail.ru*

*<sup>2</sup>senior teacher of Chair of linguistic and general education of foreign students, Foundation faculty  
Al Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.  
matskoi@mail.ru*

*КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.*

*<sup>3</sup>Senior teacher of Chair of “Diplomatic Translation” of Department of “International Relations” of Al  
Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.*

**INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DIFFERENT LANGUAGE  
CULTURES TEACHING RUSSIAN AND KAZAKH AS FOREIGN LANGUAGES.**

*Abstract*

The article considers the peculiarities of teaching Russian and Kazakh as foreign languages in an international audience, as well as the issue of inclusion of foreign students in the process of communication with participants belonging to different national cultures.

In order to master a foreign language, it is necessary to realize that a carrier of a foreign language is also a carrier of a foreign culture. Moreover, it is necessary to learn to communicate with him in the format of his culture, namely, to master intercultural communication. Intercultural communication is a process of verbal and non-verbal communication between carriers of different languages and cultures. The main thing in communicating with people is their desire to understand each other. Each culture is formed in accordance with its basic characteristics, one of which is language.

Taking into account the cultural differences of students of different nationalities, their religious affiliation, age characteristics, temperament characteristics, consideration of cultural traditions of native speakers, and features of the country of residence - all this will undoubtedly contribute to the effective training of foreign students. Without all these features, problems in intercultural communication may arise. It is important to use communicatively significant material during the classes in an international audience from the point of view of the addressee, since the content of the training will be different depending on which particular culture a particular student belongs to.

**Keywords:** national character of thinking, optimal cooperation strategy, overcoming stereotypes, tolerance, uniqueness, frequency of use, lexical and phraseological foundation, verbal and non-verbal behavior, cultural distance, intercultural communication, speech competence.

*Торохтий Л.С.<sup>1</sup>, Мацко И.В.<sup>2</sup>, Карипбаева Г.А.<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев.  
[valtoro45@mail.ru](mailto:valtoro45@mail.ru)*

*КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.*

*<sup>2</sup>ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев  
[matskoi@mail.ru](mailto:matskoi@mail.ru)*

*КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.*

*<sup>3</sup>ст. преподаватель кафедры дипломатического перевода Факультета международных отношений*

*КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.*

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКАМ**

### **КАК ИНОСТРАННОМУ.**

#### *Аннотация*

В статье рассматривается вопрос об особенностях преподавания русского языка как иностранного в интернациональной аудитории, о включении иностранных студентов в коммуникацию с участниками, принадлежащими к разным национальным культурам.

Чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, необходимо научиться общаться с ним в формате его культуры, а именно, овладеть межкультурной коммуникацией. Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между носителями разных языков и культур. Главным в общении людей является их стремление понимать друг друга. Каждая культура формируется в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык.

Учет культурных различий учащихся разных национальностей, их религиозной принадлежности, возрастных особенностей, особенностей темперамента, учет культурных традиций носителей языка, особенностей страны проживания - все это, несомненно, будет способствовать эффективному обучению иностранных учащихся. Без учета всех этих

особенностей могут возникнуть проблемы в межкультурной коммуникации. Важно на занятиях в интернациональной аудитории использовать коммуникативно-значимый материал с точки зрения адресата, поскольку содержание обучения будет различным, в зависимости от того, к какой именно культуре принадлежит тот или иной учащийся.

**Ключевые слова:** национальный характер мышления, оптимальная стратегия сотрудничества, преодолевать стереотипы, терпимость, уникальность, частотность употребления, лексический и фразеологический фонд, речевое и неречевое поведение, культурологическая дистанция, межкультурная коммуникация, речевая компетенция.

*Л.С. Торохтий<sup>1</sup>, И.В. Мацко<sup>2</sup>, КарипбаеваГ.А<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Жоғарғы оқу орнына дейінгі білім беру факультетінің шетел студенттерге тіл және жалпы білім беру кафедрасының доценті.*

*[valtoro45@mail.ru](mailto:valtoro45@mail.ru)*

*Аль-ФарабиКазҰУ. Алматы қ, Қазақстан.*

*<sup>2</sup>Жоғарғы оқу орнына дейінгі білім беру факультетінің шетел студенттерге тіл және жалпы білім беру кафедрасының аға оқытушысы*

*[matskoi@mail.ru](mailto:matskoi@mail.ru)*

*Аль-ФарабиКазҰУ. Алматы қ, Қазақстан.*

*<sup>3</sup>Халықаралық қатынастар факультетінің дипломатиялық аударма кафедрасының аға оқытушысы*

*[alipbai@gmail.com](mailto:alipbai@gmail.com)*

## **ОРЫСЖӘНЕҚАЗАҚТІЛДЕРІНШЕТТІЛДЕРІРЕТІНДЕОҚЫТУДА ТҮРЛІТІЛДІКМӘДЕНИЕТТЕРКОНТЕКСТІНДЕГІ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАЦИЯ**

*Аңдатпа*

Мақалада көпұлтты дәрісханада орыс тілін шет тілі ретінде оқыту ерекшеліктері, әртүрлі ұлттық мәдениеттердің өкілдері болып табылатын шетелдік студенттер арасындағы коммуникацияға оларды тарту мәселесі қарастырылады.

Бөтен тілді меңгеру үшін, сол бөтен тілдің өкілі өзге мәдениеттің де өкілі болып табылатынын ескеру қажет және онымен сол мәдениет шеңберінде қарым-қатынас жасауды үйрену, атап айтқанда мәдениетаралық коммуникацияны да игеру керек. Мәдениетаралық коммуникация – бұл әртүрлі тілдер мен мәдениеттердің өкілдері арасында жүзеге асатын вербальдық және вербальдық емес қарым- қатынас үдерісі болып табылады. Адамдар арасындағы қарым-қатынаста ең басты нәрсе – олардың бірін-бірі түсінуге ұмтылуы.

Әр мәдениет өзінің негізіне тән (базалық) белгілеріне сәйкес қалыптасады, сондай белгілердің бірі тіл болып табылады.

Әртүрлі ұлт өкілдері болып табылатын шәкірттердің мәдениет айырмашылықтарын, олардың діни наным-сеніміндегі ерекшеліктерді, жас және темперамент ерекшеліктерін, тіл өкілінің мәдени дәстүріндегі, сонымен қатар тұратын елінің өзгешеліктерін есепке алу- шетелдік шәкіртке тіл үйретудің тиімділігін арттырады. Бұл айтылған ерекшеліктерді ескермеген жағдайда мәдениетаралық коммуникацияда мәселелер туындауы мүмкін. Көпұлтты дәрісханадағы сабақтарда қандай да болмасын шәкірттің көзқарасы тұрғысынан коммуникативті-мәнді материалды пайдалану – маңызды, соған сәйкес, шәкірттің мәдениет ерекшелігіне байланысты оқыту мазмұны да әртүрлі болады.

**Түйін сөздер:** ойлаудың ұлттық сипаты, ынтымақтастың стратегиясы, стереотиптерді жеңу, төзімділік, бірігіейлік, қолданудың жиілігі, лексикалық және фразеологиялық негізі, ауызша және ауызша емес мінез-құлық, культурологиялық қашықтық, мәдениетаралық қарым-қатынас, сөйлеу күзіреті.

In the process of teaching languages, including Russian as a foreign language, the issue of intercultural communication is highly relevant. The processes and problems of intercultural communication in methodological literature are considered in the context of interethnic relations.

In order to master a foreign language, it is necessary to realize that a carrier of the foreign language is also a carrier of a foreign culture, it is necessary to learn to communicate with him in the format of his culture, namely, to master intercultural communication. Intercultural communication is a process of verbal and non-verbal communication between carriers of different languages and cultures. The main thing in communicating with people is their desire to understand each other. Each culture is formed in accordance with its basic characteristics, one of which is language.

Language is not only a system of signs, but also a historically set form of culture of a people.

Both speech has always helped people find mutual understanding, both in production activities and in spiritual communication.

For more than 30 years, foreign students from many countries of the world have been studying at the faculty of pre-university education for foreign students of the Al-Farabi Kazakh National University. They learn Russian to achieve their goals. But the study of phonetic, lexical, grammatical phenomena without resorting to cultural phenomena does not give the desired result. The teacher forming the students' speech competence has to simultaneously form the socio-cultural competence, laying a new picture of the world, which does not always coincide with the native one.

When starting classes, the teacher needs to determine what information about the country will be needed by foreign students for a proper understanding of what is written and heard; what information should be reported, satisfying their cognitive interest; in what sequence is it best to offer students this knowledge during the whole educational process and at each lesson.

For nine months, foreign students study Russian at our faculty. The division of students into language groups occurs taking into consideration their chosen specialty, as many of them intend to continue their studies at universities in Kazakhstan, as well as based on the results of entrance testing. Students join in international groups without taking into account the native language of foreign students. This, of course, has its advantages, as students not only learn Russian, but also get acquainted with representatives of another culture. In such conditions, a great responsibility is imposed on the teacher of Russian as a foreign language: to create all the necessary conditions for successfully mastering the language in the learning process. In the student group there unite people coming from different countries, of different ages, education, and what kind of relationship develops between them will determine their success, achievements or mistakes.

The successful mastery of the language is facilitated not only by a good memory, an ability to learn languages, etc., but also just by friendship between people who are not at all alike.

Taking into account the cultural differences of students of different nationalities, their religious affiliation, age characteristics, temperament characteristics, consideration of cultural traditions of native speakers, and features of the country of residence - all this will undoubtedly contribute to the effective training of foreign students. Without all these features, problems in intercultural communication may arise. It is important to use communicatively significant material during the classes in an international audience from the point of view of the addressee, since the content of the training will be different depending on which particular culture a particular student belongs to. [3, c.12].

The richness of any language is constituted by its lexical and phraseological foundation, created over many centuries and reflecting the peculiarities of life, traditions and worldview of the people. [14, c.47]. Folk wisdom is an international phenomena, and often in the student's native language one can find a proverb that has almost the same meaning as the dictum proposed by the teacher, and comparing two phrases of the same content gives a good reason to talk about the customs of the two countries. Proverbs, sayings, phraseological turns are easily remembered and affect the behavior and inner world of a person.

But at the same time there is required a strict selection of proverbs and sayings for foreign students, taking into account their relevance, frequency of use, educational and methodological feasibility. Based on this, during the Russian language lessons, it is necessary to acquaint foreign students with proverbs, sayings, phraseological units that can tell about traditions and customs, about the life, character and emotions of a person. Understanding between people can be achieved only in the case when students not only master language knowledge, skills and abilities, but also learn the culture of another nation. [5, c.16].

Teachers of Russian as a foreign language, working in an international audience, know that teaching Russian to Japanese or Arabic is not the same as teaching to American or Korean, because people from different countries have their own understanding of the world. For example, when conducting classes with students from Korea and Vietnam, it should be remembered that, explaining, in particular, the phrase "to eat a dog", it is necessary to make a linguistic-cultural commentary, explain the figurative meaning of this language unit, and emphasize the complete lack of its connection with the process of eating this "human's friend". With students from Europe, America and most other countries, this comment is not necessary.

A student group is in some sense a family that unites different people, and the relationships that develop in it will determine success, achievement, or mistakes. Orientation to the differences between peoples and cultures in the modern world is almost universal; each national culture must have its place in the education process.

Integration of culture in the process of learning Russian as a foreign language requires its study at a comparative level, when one culture comes in contact with another, and as a result of this, its specificity is manifested. [12, c.31]. It is clear that culture can act as both a means of communication and a means of separation. Disunity occurs when communication partners do not understand the specific features of verbal and nonverbal behavior, and the cultural distance between them is too great. [12, c.35].

To ensure the possibility of communication, it is necessary to select such a material for the classes that helps assimilate the features of the national lifestyle. At the same time, it should not be forgotten that foreign students may take rare facts - for ordinary, random - for common ones. The learning process must be built taking into account the native language and culture of students. Knowledge of the students' native culture allows the teacher to anticipate possible cases of inadequate student behavior in the context of communication in Russian, caused by a lack of understanding of certain realities of life, and take measures to prevent intercultural interference. In addition, knowledge of the students' native culture also influences the behavior of the teacher, which must be such as not to hurt the feelings of the national dignity of the students.

In this way, it is better not to say to an Arab student that he did not understand a certain rule. A man will never reconcile with the fact that he was accused of something, and even more so - an Arab man who is characterized by heightened self-esteem. Students from Latin America need more control. As for African students, there are also differences between them. Students from Mali are very organized and disciplined in contrast to students from Nigeria, but they are all very touchy. Chinese students are very hardworking, but they do not understand our jokes, so it is very difficult to make them smile. They, as a rule, do not tell about themselves, a story about their family is a cliché, a retelling of the text is memorizing particular phrases, they like to read texts aloud and in chorus, but they talk about their centuries-old culture with great pleasure. They like it very much when students from other countries show interest in their country, traditions and customs. They may be happy to perform written assignments, their favorite reference book is a dictionary, they prefer to find every word in the dictionary, to find out the exact translation.

In recent years, Chinese students have been studying at our faculty for two years, since it is more difficult for them to learn Russian than for students from other countries. Chinese students are usually friends with their fellow countrymen, but they also find a common ground with others, since they are very tactful. It is known that the distance between a teacher and a student from Latin America is smaller than between a teacher and a Korean student. Sometimes you have to stop a student without complexes from Turkey at a lesson, and "pull out" a phrase and even a replica from others.

The various background information behind the word emphasizes the difference of cultures and is reflected in the language. A foreigner studying Russian, who perfectly knows the grammar of the Russian language, but does not know the norms of culture, will have difficulties in communicating.

So, for example, the expression “to drink tea” in different cultures of different nations has particular meanings and uses. Without knowing the traditions and customs of different nations, you can find yourself in a quandary.

"Drinking tea, inviting for a cup of tea, tea drinking" - for a Russian person means communication with family members, relatives, and close people. The main feature of Russian tea drinking is conversation, communication.

In India, they may ask: “Do you want red or chocolate tea?”, as these sorts of tea are growing in India.

For the Japanese, tea drinking is associated with a visit to the tea house, in which the tea ceremony takes place - a unique national art, a strictly organized ritual, in which the master brewing tea participates. In Japan, there are many forms of tea ceremony: evening tea, morning tea, special tea. Tea ceremony for the Japanese is first of all the possibility of aesthetic pleasure. As nations are numerous, so are the cultures.

Thus, the problem of intercultural communication in teaching Russian as a foreign language is not easy to solve, because the representatives of each region have their own characteristics, without which it is impossible to properly organize the learning process. The role of the teacher in this case is leading. In order for students to get the necessary knowledge, the teacher must be not only a knowledgeable specialist, but a good artist and a subtle diplomat.

When teaching Russian as a foreign language, it is necessary to remember that the learning process will be more successful if foreign students know the culture of the country whose language they are learning and the culture of the countries their friends came from.

Arriving in a foreign country, foreign students not only learn the language spoken by its inhabitants, but also become attached to national values, learn to understand the main features of a national character, peculiarities of the perception of the world by representatives of the language being studied. For foreign students in intercultural communication, starting from its first steps, there appears a tendency of “dialogue of two cultures” - native and studied. Foreign students receive information on various aspects of life of the country the language of which they study. Without knowledge of the values of the country, literature, traditions and customs, it will be difficult for a foreigner to perceive the language being studied. Discrepancies in native and studied reality lead to mistakes like “enroll in a university”, “buy pencils in a pharmacy”, “kilogram of eggs” and others, because students transfer the facts of native culture to someone else's.

It is clear that a foreigner needs to know the culture of the people well in order to use the language being studied as a means of communication. Entering into communication with representatives of a foreign language, foreign students should possess a system of rules of speech behavior, speech etiquette, which is an integral part of cultural communication. Possession of speech etiquette creates trust and respect, allows you to feel confident and at ease, not to experience misunderstandings and difficulties in communication. Foreign students should not just understand the linguistic expression, they should understand what his communication partner wants to express, what information he wants to communicate, the meaning expressed. It is quite difficult for foreign students, therefore, starting from the first stage of training, it is necessary to include means of expressing a questioning, clarifying, paying attention to the fact that, being correct from the point of view of language, some speech constructs are erroneous from the point of view of speech behavior in the learning process. They are determined by traditions, a specific extra-linguistic situation, have social limitations and preferences related to the status of communicators. By correcting the students, the teacher can say: “We do not say like this. We usually say like this. As a rule, they do not say like that. ” You can ask students the question: "How do you speak in this situation?"

From work experience, it can be argued that teamwork is effective in international groups. Teamwork, especially for students from different countries, is always a creative process in which all participants are involved. Working as a team, group, students learn to listen to others, draw attention to their arguments and conclusions, learn to compromise for the sake of the success of the common deal. Foreign students don't only use their knowledge of the studied language, learn to communicate, to

improve their speech activity in this work, but also acquire and transmit data about the culture and customs of their country to the interlocutor.

The teacher of Russian as a foreign language should be aware that foreign students have already established ideas about their people and other ones. Therefore, it is important to teach them to see the differences between cultures, to understand the characteristics of another culture, to overcome stereotypes.

In the conditions of modern education, when representatives of different countries with the specific features of national character and thinking study in the same educational group, the issue of intercultural communication takes on particular importance. In this regard, it is necessary for the master to teach respect for the uniqueness of each culture, tolerance for the unusual behavior of students from other countries, flexibility in their response behavior. It is necessary to develop common norms of interaction, taking into account the traditions and peculiarities of the culture of the country whose language they are learning. [7, с. 9].

Cultural diversity envisages cross-cultural enrichment. Reduction of intercultural distance, training of readiness to adapt to the different behavior of representatives of other people will create the possibility of developing an optimal cooperation strategy in the classroom.

Linguistic and cultural studies and cultural commentaries, dictionaries, comparative texts, and audiovisual tools that give an idea of cultural parallels and intersections will help foreign students to master cross-cultural knowledge. Thus, one of the goals of teaching foreign students to the Russian language is the elimination of the “communicative gap”, which should be filled more and more with every lesson, including new factors.

Foreign students studying Russian should learn to understand why people from a different culture act in a certain way in each specific situation. The more knowledge about a foreign culture you have, the less the possibility of communication failures in communicating with native speakers in the future is. Therefore, learning the language should go in parallel with the study of national culture

#### *List of literature*

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Бельчиков Ю.А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку. «Русский язык за рубежом» - 1988. - №2.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М., 1990.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала. – М., 1993.
6. Вохмина Л.Л. «Единицы обучения при коммуникативном подходе». «Русский язык за рубежом» №6, 1988г.
7. Гальскова Н.Д. Современные методики обучения иностранным языкам. – М., 2000.
8. Зарубина Н.Д. «Методика обучения связной речи», М., 1977г.
9. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. – СПб., 2000.
10. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. Пособие / О.М. Казарцева, -М., 1998.
11. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Русский язык как иностранный. – Москва: Флинта, Наука, 2006.
12. Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение в обучении иностранным языкам. Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М., 2006.



13. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Текст): справочное пособие / под ред. Е.А. Маслыко. – Минск: «Высшая школа», 2001.
14. Прохоров Ю.А. Культуроведческие основы обучения русскому языку как иностранному. – М., 2004.
15. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.

**МРНТИ:14.35.09**

*Ходжамуратова А.Б.<sup>1</sup> Шаяхметова Д.Б.<sup>2</sup>*

*КазНПУ имени Абая,*

*<sup>1</sup> Магистрант 2 курса специальности 6М011900- Иностранный язык: два иностранных языка*

*<sup>2</sup> Научный руководитель, к.п.н., доцент*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

#### *Аннотация*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Однако, как показала практика, только теоретического знакомства с соответствующей культурой оказывается недостаточным для бесконфликтного общения с ее представителями, стало очевидным, что успешные и эффективные контакты с представителями других культур невозможны без практических навыков в межкультурном общении. Необходимо подготовить обучающихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения. Для этого недостаточно лишь знаний о природе межкультурного непонимания, здесь необходимо формирование практических навыков и умений, которые позволили бы свободно понимать представителей других культур.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, иноязычное образование, межкультурная коммуникация, диалог культур.

*А.Б.Ходжамуратова<sup>1</sup>, Д.Б.Шаяхметова<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ,*

*<sup>1</sup> 6М011900- Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты*

*<sup>2</sup> Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент*

### **ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

#### *Аннотация*

Мақалада шет тілін оқыту үдерісінде мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыру қарастырылады. Мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастырудың мақсаты - өз мәдениетінен тыс шығуға және өз мәдени ерекшелігін жоғалтпастан мәдениетаралық медиатордың қасиеттерін алуға мүмкіндік беретін лингвистикалық тұлғаның сапасына қол жеткізу. Алайда тәжірибе көрсеткендей, тиісті мәдениетпен теориялық танысу өз өкілдерімен жанжалсыз қарым-қатынасқа жету үшін жеткіліксіз болғандықтан, мәдениетаралық қарым-қатынаста практикалық дағдылардысыз басқа мәдениеттер өкілдерімен табысты және тиімді байланыстардың мүмкін еместігі анықталды. Күнделікті қарым-қатынас деңгейінде студенттерді тиімді мәдениетаралық

байланыстарға дайындау қажет. Бұл үшін мәдениетаралық түсініспеушіліктің сипаты жеткіліксіз, ол басқа мәдениеттердің адамдарын еркін түсінуге мүмкіндік беретін тәжірибелік дағдылар мен қабілеттердің қалыптасуын талап етеді. **Түйінді сөздер:** мәдениетаралық құзыреттілік, шет тілдік білім беру, мәдениетаралық қарым-қатынас, мәдениеттер диалогы.

*Khodjamuratova A.B.<sup>1</sup> Shayakmetova D.B.<sup>2</sup>  
Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup>Master Degree 2 courses of speciality 6M011900- Foreign language : two foreign languages*

*<sup>2</sup>Scientific advisor, Candidate of Pedagogic Sciences, assistant professor*

## **FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

### *Abstract*

Article is devoted to a current problem of formation of intercultural competence in the process of learning a foreign language. The purpose of the formation of intercultural competence is to achieve such a quality of linguistic personality, which will allow it to go beyond its own culture and acquire the qualities of a mediator of cultures, without losing its own cultural identity. However, as practice has shown, only theoretical acquaintance with the relevant culture is not sufficient for conflict-free communication with its representatives, it became clear that successful and effective contacts with representatives of other cultures are impossible without practical skills in intercultural communication. It is necessary to prepare students for effective intercultural contacts at the level of everyday interpersonal communication. For this, knowledge of the nature of intercultural misunderstanding is not enough; it requires the formation of practical skills and abilities that would allow free understanding of people from other cultures. **Key words:** intercultural competence, foreign language education, intercultural communication, dialogue of cultures.

Актуальность работы. Расширение информационного пространства, развитие новых коммуникационных технологий, расширение деловых и личных контактов, культурные обмены и прямые контакты между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, научное сотрудничество, торговля, туризм обуславливают необходимость новых подходов при обучении иностранному языку, как в лингвистических, так и в нелингвистических учреждениях высшего образования. В настоящее время востребованы специалисты, для которых иностранный язык является необходимым инструментом профессиональной деятельности. Адекватное речевое поведение в любом профессиональном формате требует освоения обучаемыми не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, помогая им, таким образом, участвовать в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не всегда гарантирует успешное взаимодействие коммуникантов на межкультурном уровне, их взаимопонимание в аспекте взаимодействия их родных культур. Довольно долго формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходило в условиях, когда идеалом, к которому стремились учащиеся, был носитель языка. (1:159). Однако, начиная изучать иностранный язык, обучающийся имеет свой социокультурный багаж, свои культурные традиции. Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо вырабатывать двойное видение, адекватно принимать другую культуру, не теряя своей собственной культурной идентичности, тем самым развивая межкультурную компетенцию. В связи с этим очевидной становится роль межкультурной компетенции, разрабатываемая и описываемая в трудах таких ученых, как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова и др. Можно обладать всеми необходимыми знаниями и даже правильно

строить собственное и верно расшифровывать поведение другого человека, но не обладать умениями соотнесения моделей и конкретных актов поведения и умениями донести до собеседника, действующего на бессознательной основе, смысл особенностей межкультурного акта общения.

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в отечественную педагогическую и методическую науку в конце 90-х годов как показатель сформированности способности человека успешно участвовать в межкультурной коммуникации и как важный компонент новой образовательной парадигмы. Современная геоэкономическая и геокультурная ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в одном общем мире, а это означает быть способным строить эффективный взаимовыгодный диалог с представителями всех культур и наций этого мира. Важнейшую роль в этом играет язык, который выступает единственно возможным мостом взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных лингвоэтносообществ.

Однако без сформированного толерантного межкультурного видения мира знание языка практически бесполезно. Отсюда становится необходимым переориентировать педагогическую, методическую и прежде всего лингвистическую науки на проблему межкультурной коммуникации, а точнее, на проблему формирования у учащихся способности эффективно в ней участвовать.

Общение в межкультурной ситуации всегда чревато конфликтами между знанием и незнанием, даже при условии общения на одном языке. Следовательно, одной из целей обучения межкультурной коммуникации является предотвращение и разрешение этих конфликтов при помощи развития у обучающихся способности реализовать и понимать лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национально-языковой картины мира.

Так как межкультурная компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, развитие одной способствует развитию другой. Межкультурная компетенция - это компетенция особой природы, способность осуществлять посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Она не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителя языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей иностранный язык. А. Леонтович подчеркивает, что межкультурная компетенция "является конгломератом трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции который обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности [2; 32]. Языковая компетенция отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; коммуникативная компетенция включает механизмы, приёмы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения; понятие культурной компетенции совпадает с понятием культурной грамотности и предполагает знание политических реалий, фразеологизмов, терминов, и т. д.

Для осуществления продуктивного межкультурного общения, опирающегося на учет его лингвистических и психологических особенностей, языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией. Это компетенция особой природы. Она не тождественна коммуникативной компетенции носителя языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту — языковой личности, познавшей посредством изучения языков, как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия. Межкультурная компетенция — это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности[3].

Одним из этапов в формировании межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению является изучение культурных и ментальных различий носителей языка. В процессе формирования межкультурной компетенции важно воспитать у обучаемых толерантное отношение к изучаемой культуре, что означает готовность индивида к восприятию нового образа мыслей; научить объективно оценивать явления культуры другого народа; пробуждать желания узнать как можно больше о стране изучаемого языка; уметь соотносить свое и чужое, что позволит избежать сбоев в общении. Значимыми факторами в изучении иностранного языка являются осознание проблем, возникающих при коммуникации между представителем разных культур,

понимание ценностей и общепринятых норм поведения. Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому. Это позволяет быстро и эффективно разрешать ситуации межкультурного непонимания.

Обучаемые должны быть подготовлены к их решению соответствующим образом, для того чтобы избежать непонимания, неадекватного восприятия поведения и потенциальных конфликтов, которые могут возникнуть из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации слов собеседника и оценки сложившейся ситуации. А восприятие обучаемым ценностей другой культуры помогает становлению его как хорошего специалиста, способствует сотрудничеству с представителями мирового сообщества. Только в этом случае можно будет говорить о диалоге культур. Межкультурная компетенция обладает комплексной структурой и соотносится с иноязычной коммуникативной компетенцией весьма сложным образом.

Формирование межкультурной компетенции происходит не только в интеллектуально - когнитивной области, но затрагивает психические и эмоциональные процессы. Такое положение обуславливает интегрированный характер заданий, направленных на формирование и развитие компетенции данного типа. Результативность заданий, в свою очередь, обеспечивается применением специфических принципов их создания и отбора, учитывающих как особенности феномена культуры, так и особенности феномена межкультурного общения. Следовательно, можно предположить, межкультурное общение носителей культуры на иностранном языке будет в большей степени отвечать запросам и потребностям современного этапа общественного развития, если оно будет регулироваться межкультурной компетенцией индивидов[3]. Повышение интереса к проблемам иноязычной коммуникации в современном мире очевидно. Межкультурная компетенция способствует достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления. [4, 54]

Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные ситуации в ходе беседы; во-вторых, определить соответствующую линию речевого поведения; в-третьих, правильно выбрать конкретные средства коммуникации и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства в соответствии с предлагаемой ситуацией. Формирование межкультурной компетентности является актуальной проблемой современного образования. На первый план выходит развитие у обучаемых познавательных мотивов с учетом имеющегося у них опыта познавательной деятельности, их кругозора, внутренних побуждений. Мотивация к изучению и пониманию других культур является одним из способов совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности обучаемых. [5, с. 18]

Следовательно, эффективное формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам обеспечивается методикой преподавания, учитывающей особую природу компетенции этого рода, а также особенности ее структуры и специфические принципы ее формирования.

Процесс формирования межкультурной компетенции должен осуществляться с учетом того, что у изучающего иностранный язык она соотносится с его коммуникативной компетенцией, привнося в ее аспекты межкультурное измерение, но обладая при этом собственными компонентами, не входящими в компетенцию коммуникативную.

Поскольку обучение межкультурной компетенции предполагает сравнение обучающимися двух культур – своей и чужой, преподаватель должен уметь учить представлять на иностранном языке свою страну, или уметь «представяться» в широком смысле слова. Сравнение этих двух элементов возможно лишь в том случае, когда оба они хорошо известны. Однако образовательная практика показала, что в сознании обучаемых второй элемент (социально-культурная информация о своей стране) оказывается совокупностью неясных и не всегда верных представлений, неточных фактов или их отсутствием, противоречивостью мнений. При этом в распоряжении преподавателя также отсутствует отобранная иллюстративная, включая статистическую, социально-культурная информация. В этой ситуации преподаватель сталкивается с проблемой прикладного характера: поиска, отбора и систематизации документов, содержащих социально-культурную информацию о своей стране для ее представления в форме упражнений, таблиц, текстов, различных заданий.

Очевидно, что в межличностной плоскости обучение межкультурной коммуникации выступает как проблема педагогическая, решение которой возможно только тогда, когда преподаватель вступает с обучаемыми в отношения партнерства, необходимость создания которых имеет следующие основания:

- межличностная коммуникация всегда имеет преграды для преодоления в виде разных типов личности, разного культурного багажа, поэтому в ходе коммуникации могут возникнуть конфликты, которые преподаватель должен помогать разрешать, контролируя ситуацию, будучи готовым противостоять всякого рода риску;
- преподаватель рискует обнаружить свое незнание каких-либо вопросов, и решение этой проблемы часто становится возможным только совместно с обучаемыми, которые являются носителями знаний и обладают практикой общения на родном языке;
- коммуникация всегда будет являться источником проблемных вопросов в профессиональном плане, на которые даже опытный преподаватель не может дать исчерпывающий, убедительный и однозначный ответ [6].

В этой ситуации будет правильной такая практическая деятельность преподавателя, когда он, благодаря критической наблюдательности, сможет идентифицировать проблему и попытается ее решить в сотрудничестве с обучаемыми.

В заключение отметим, что, в ходе организации процесса обучения студентов вузов межкультурной компетенции преподавателю необходимо также учитывать следующие особенности:

- тематическое содержание процесса обучения, имеет ярко выраженный двусторонний характер, а именно: знания и сравнения двух культур (своей и чужой);
- для дидактического обеспечения обучения преподаватель должен иметь навыки работы документалиста и знать приемы прикладной лингвистики;
- преподаватель, который в процессе обучения выполняет роль межкультурного медиатора, должен проявлять себя как личность, реализующая с обучаемыми от ношения партнерства.

Таким образом, очевидно, что для интеграции студентов вузов в процесс академической мобильности, необходимо переосмысление подходов к преподаванию иностранного языка в вузе, с усилением ориентации на формирование межкультурной компетенции в процессе обучения.

#### *Список литературы:*

1. Елизарова, Г.В Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с .
- 2...Леонтьевич А.О. – с. 258 – 264.
3. Елизарова Г .В.. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : СПб., 2001 – 371 с.
- 4.Свиридон, Р. А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка / Сборник научных трудов II Международной летней школы для молодых исследователей «Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков». – Томск. – Изд-во ТГПУ. – 2005. – С. 72– 84
- 5.Бикитеева Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект: автореф. дис. канд. пед. наук. –Оренбург. – 2007.
- 6.Вильчицкая Е. А. Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка [Электронный ре- сурс] /

*Ходжамуратова А.Б.<sup>1</sup> Шаяхметова Д.Б.<sup>2</sup>*

*КазНПУ имени Абая,*

*<sup>1</sup> Магистрант 2 курса специальности 6M011900- Иностранный язык: два иностранных языка*

*<sup>2</sup> Научный руководитель, к.п.н., доцент*

## **ПУБЛИЧНАЯ РЕЧЬ КАК ВИД АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА И АРГУМЕНТАЦИЯ КАК ЕГО ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ**

### *Аннотация*

Данная научная статья рассматривает публичное выступление как вид аргументативного дискурса. Конкретный предмет обсуждения – публичная речь как вид аргументативного дискурса и аргументация как его основная составляющая. Характерный для современного мира интерес к проблеме успешности речевой коммуникации в самых разных формах ее реализации обусловил возникновение принципиально новых направлений исследования языкового общения, а также переосмысление направлений, давно известных научной мысли. Примером последнего является новая трактовка вопросов, традиционно рассматривавшихся в рамках классической риторики. Речь в данном случае идет об обращении исследователей к феномену риторической аргументации

**Ключевые слова:** аргументация, публичная речь, риторическая аргументация, речевая коммуникация, аргументативный дискурс.

*А.Б.Ходжамуратова<sup>1</sup>, Д.Б.Шаяхметова<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ,*

*<sup>1</sup> 6M011900- Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты*

*<sup>2</sup> Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент*

## **ЖАРИЯ СӨЗ ПІКІРТАЛАСТЫҚ ДИСКУРСЫНҒА БІР ТҮРІ РЕТІНДЕ ЖӘНЕ ОНЫҒ НЕГІЗГІ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ ДӘЛЕЛДІК**

### *Аңдатпа*

Берілген ғылыми мақалада көпшілік алдында сөз сөйлеу пікірталастық дискурс ретінде қарастырылады. Талқылаудың нақты тақырыбы - оның негізгі құрамдас бөлігі ретінде пікірталастық дискурстың және дәлелдің өзіндік түрі ретінде жария сөзі. қарым- Сөйлеу қарым-қатынасы қазіргі замандағы әлемге тән әртүрлі нысандарда табысқа жетуіне деген қызығушылығы лингвистикалық қарым-қатынастарды зерттеудегі түбегейлі жаңа бағыттардың пайда болуына, сондай-ақ ұзақ уақыт бойы ғылыми ойларға ие болған аудандарды қайта қарастыруға әкелді. Соңғы үлгі - дәстүрлі түрде классикалық риторика аясында қаралған мәселелердің жаңа түсіндірмесі. Бұл жағдайда зерттеушілердің риторикалық фокус феноменіне шағымдануы туралы.

**Түйінді сөздер:** пікірталастық дискурс, жария сөзі, сөйлеу қарым-қатынасы, пікірталастық дискурс.

*Khodjamuratova A.B.<sup>1</sup> Shayakmetova D.B.<sup>2</sup>*

*Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup> Master Degree 2 courses of speciality 6M011900- Foreign language : two foreign languages*

*<sup>2</sup> Scientific advisor, Candidate of Pedagogic Sciences, assistant professor*

## **PUBLIC SPEECH AS A TYPE OF ARGUMENTATIVE DISCOURSE AND ARGUMENTATION AS ITS MAIN COMPONENT**

### Abstract

The article deals with public speech as a kind of argumentative discourse. The specific subject of discussion is public speech as a kind of argumentative discourse and argumentation as its main component. The interest to the problem of the success of verbal communication in the most diverse forms of its implementation, which is characteristic of the modern world, has led to the emergence of fundamentally new directions in the study of linguistic communication, as well as a rethinking of areas that have long been known to scientific thought. An example of the latter is the new interpretation of issues traditionally considered in the framework of classical rhetoric. In this case, it is about the appeal of researchers to the phenomenon of rhetorical argumentation.

**Key words:** argumentation, public speech, rhetorical argumentation, verbal communication, argumentative discourse.

Актуальность работы. Ценность концепции воздействующей риторики состоит в том, что здесь значительна углублен коммуникативный аспект, исследована действенность риторического слова, подробно описана техника речевого воздействия. Категориальный аппарат риторики дополняется таким понятием как целесообразность речи, что означает соответствие коммуникативным задачам конкретной коммуникативной ситуации, конкретной убеждающей цели.

Под риторической аргументацией понимают вербальную, социальную, рассудочную деятельность, направленную на убеждение сознательной аудитории в приемлемости (неприемлемости) какого-либо мнения при помощи ряда утверждений, предназначенных для оправдания или опровержения этого мнения. На сегодняшний день она изучается отдельной наукой - теорией аргументации, но вместе с тем представляет интерес и для лингвистического исследования. Причина этого заключается в том, что аргументация не существует сама по себе и всегда разворачивается в рамках той или иной формы языкового общения. При этом она реализуется в виде устного или письменного аргументативного дискурса, т.е. образует текст.

Риторическая аргументация представляет собой феномен, с которым человек встречается ежедневно в самых разных ситуациях общения. Под риторической аргументацией понимают вербальную, социальную, рассудочную деятельность, направленную на убеждение сознательной аудитории в приемлемости (неприемлемости) какого-либо мнения при помощи ряда утверждений, предназначенных для оправдания или опровержения этого мнения. Особенно важным для лингвистического исследования представляется тот факт, что аргументация не существует сама по себе и всегда разворачивается в рамках той или иной формы языкового общения (публичного выступления, дебатов, дискуссии, спора, бытового общения и т.д.). Таким образом, она реализуется в виде устного или письменного аргументативного дискурса, под которым понимают целенаправленную речь в социально-детерминированной ситуации с целью создания когнитивного и аксиологического унисона[1].

Аргументация – 1)искусство подбора веских подтверждений сказанному, искусство ведения дискуссии; 2)логическая операция, представляющая собой комбинирование суждений (умозаключений – элементов доказательства); 3)логико-коммуникативный процесс, направленный на обоснование позиции выступающего с целью последующего понимания этой позиции и принятия её другим человеком. Структура аргументации : *Тезис* – главное положение, которое подлежит обоснованию. *Аргументы* – доводы (комплекс доводов), необходимые для обоснования тезиса. *Демонстрация* (способ доказательства) – логическая форма связи совокупности умозаключений, которые применяются при выведении тезиса из аргументов. Виды аргументов *Логические аргументы* – доводы, отвечающие научному методу дедукции, методу движения от общего к частному. Логические аргументы обращены к разуму слушателей. *Психологические аргументы* – доводы, которые апеллируют к чувствам (обещания, угрозы), эмоциям и потребностям человека, к нравственным и морально-этическим нормам

(сопереживанию, отвержению и др.). Способы аргументации : Аргументация нисходящая – аргументация, в которой оратор вначале приводит наиболее сильные аргументы, затем менее сильные, а завершает выступление эмоциональной просьбой, побуждением или выводом.

Аргументация восходящая – аргументация, в которой оратор вначале приводит менее сильные аргументы, затем наиболее сильные и завершает выступление самым сильным аргументом.

Аргументация односторонняя – аргументация, в которой используют либо только аргументы «за», либо только аргументы «против».

Аргументация двусторонняя – аргументация, в которой используют аргументы и «за», и «против».

Аргументация дедуктивная – аргументация, в которой оратор приводит суждения по принципу «от общего к частному» (от вывода к аргументам).

Аргументация индуктивная – аргументация, в которой оратор приводит суждения по принципу «от частного к общему» (от аргументов к выводу).

Риторическая аргументация присутствует во всех видах коммуникации, но наиболее яркое выражение получает в публичной речи. Под публичной речью мы понимаем устное, монологическое, в той или иной степени подготовленное выступление, следующее определенным коммуникативно-речевым, стилистическим и композиционным нормам, произносимое перед группой слушателей с целью передачи им информации и воздействия на них для достижения говорящим желаемого результата. На сегодняшний день это понятие включает выступления самых разных стилей и жанров: речи на встречах, съездах, конгрессах, митингах, предвыборные речи, публичные и академические лекции, ритуальные речи, религиозные проповеди, юридические монологи прокуроров, адвокатов, судей и т.д. Но любая публичная речь представляет собой сложную структуру, включающую различные содержательно-логические, языковые, стилистические элементы, совместное использование и взаимодействие которых направлено на обеспечение оптимальной передачи информации и эффективного воздействия на слушающих[2].

Теория публичных выступлений восходит к глубокой античности, когда были заложены основы ораторского искусства. Публичная речь, парламентские выступления в частности, является частью риторики - теории выразительной речи, изучающей наиболее эффективные способы ее построения (О.С. Ахманова, 2005) Появление риторики как теории и практики речевого воздействия обусловлено тем, что теория аргументации не обладает сама по себе силой воздействия, которая зависит не только от подбора аргументов, но и от знания и понимания оратором аудитории, эффективности словоупотребления, от своевременной корректировки говорящим мыслительного содержания по ходу общения, умения говорящего создать атмосферу совместного творчества, со-мыслия. Основное понятие в данной концепции - риторическое действие, т.е. действие через речь с целью убеждения и переубеждения.

*Публичная речь* является устной формой литературного языка, используемой в различного рода публичных выступлениях на общественно - значимые темы. Это устное, как правило, подготовленное выступление, произносимое перед аудиторией, следующее коммуникативно-речевым и соответствующим виду ораторской речи стилистическим и композиционным нормам, с целью информирования аудитории и воздействия на нее для получения желаемого эффекта (Н.Н. Кохтев, 1993, с.12).

*Публичная речь* относится к публицистическому стилю и выполняет свою основную информативно-воздействующую функцию. Это форма массовой коммуникации, которая представляет собой устное монологическое общение с присутствием диалогического элемента; ее характеризуют многочисленная аудитория, официальная обстановка, непосредственный контакт с аудиторией, обратная связь, заданность тематики. Публичная речь, являющаяся транспозицией подготовленной письменной речи в устную форму общения, характеризуется сочетанием норм письменной и устной речи; механизм функционирования публичной речи отмечен следующими противоречиями: нормативность литературного языка - ситуативность устной речи, подготовленность - спонтанность, монологичность – диалогичность[3].

Наиболее целостная парадигма знания о публичном выступлении содержится в такой дисциплине, как риторика. Возникшая в эпоху древнего мира, она изначально описывала весь цикл его создания и необходимые для этого техники. Для реализации цели публичного



выступления риторика предоставляет оратору три вида риторических доказательств - этос, пафос и логос.

Логос занимает приоритетную позицию в публичном выступлении. Он выражает рациональное начало в риторическом доказательстве и апеллирует к разуму, к логическому мышлению слушателей. Говоря о логосе, имеют в виду выбор аргументов в поддержку выдвинутой точки зрения. Иными словами, его воплощением в публичном выступлении является риторическая аргументация. С развитием риторической теории концепция логоса претерпела значительные изменения, и современное понимание риторической аргументации складывается на основе многих теорий и концепций, порой значительно различающихся в трактовке феномена аргументации. К числу наиболее влиятельных в данной области разработок следует отнести концепцию С. Тулмина, неформальную логику, нериторику Х. Перельмана, прагма-диалектику Ф.Х ван Еемерена и Р. Гроотендорста.

Минимальными компонентами аргументации выступают тезис и аргумент. Тезис представляет собой некое мнение или заключение, принятия которого аудиторией хочет добиться аргументатор. Аргумент же содержит дополнительную информацию, которая раскрывает причины, объясняет, подтверждает сделанное заявление. При поддержке тезиса с помощью аргумента между первым и вторым устанавливается определенная рациональная связь, которая делает возможным выведение заключения (тезиса) на основе представленных аргументов. Благодаря наличию этой связи тезис и поддерживающие его аргументы объединяются в отдельную содержательно-структурную единицу - акт аргументации. Значение таких единиц в составе аргументативного дискурса велико: они несут смысловое содержание текста и придают ему воздействующую силу.

Внутренняя организация акта аргументации подразумевает ту или иную композиционную (тезис аргумент ( тезис), аргумент тезис аргумент)) и структурную (единичная, множественная, сочинительная, подчинительная аргументация) комбинацию его компонентов - тезиса и аргумента, а также использование того или иного вида аргументов (фактическая информация, частный случай, сравнение, аналогия, контраст, причина следствия, логическое определение, переформулировка, дедукция, риторическая индукция, логическая аналогия, подтверждение следствия через причину, подтверждение причины через следствие), что определяет вид аргументации. Важно, что в любом случае в рамках акта аргументации тезис всегда логически доминирует над аргументом и занимает по отношению к нему более высокое иерархическое положение.

Акт аргументации выступает в качестве элемента семантической структуры аргументативного дискурса. С точки зрения лингвистики, в составе любого текста как результата определенного замысла и коммуникативной цели говорящего можно выделить отдельные элементы -смысловые блоки. Задача интеграции данных блоков, создания формального, смыслового и коммуникативного единства текста ложится при этом на доминирующее смысловое ядро, которое составляет его основную тематическую линию. Структурирование элементов текста в соответствии с развитием его темы осуществляется на основе распределения говорящим передаваемой им информации. Распределение информации - это важный языковой механизм, который позволяет выделять, усиливать коммуникативно значимые элементы содержания текста и в то же время ослаблять, редуцировать менее значимые[4].

Известно, что успешность публичной речи как устной формы коммуникации в значительной степени зависит от ее интонационного оформления. Результаты многих работ свидетельствуют, что оно определяется, с одной стороны, спецификой конкретного выступления, соответствующими стилевыми и жанровыми нормами, а с другой — замыслом автора речи. При этом важно, чтобы все структурные и содержательные элементы речи были адекватно оформлены просодически, поскольку установлено, что в устной речи именно интонация служит ключом к правильной (относительно замысла говорящего) интерпретации аудиторией содержания речи. В контексте взаимодействия оратора и аудитории важно, чтобы все структурные и содержательные элементы речи были адекватно оформлены просодически, поскольку в устной речи именно интонация служит ключом к правильной (относительно замысла говорящего) интерпретации аудиторией содержания речи. Одним из этих элементов является аргументативная структура речи, которая, как представляется, также оказывает определенное влияние на интонационную организацию речи оратора[5].

Аргументативное рассуждение, включенное в публичное выступление, обладает собственной структурой, которая, как представляется, также оказывает определенное влияние на интонационную организацию публичной речи оратора и, следовательно, требует рассмотрения. В соответствии с этим, в данной работе предпринимается попытка выяснить, каким образом характер организации риторической аргументации (т.е. разные компоненты аргументации и способ их связи) отражается на интонационном оформлении высказываний в рамках академической публичной речи.

Таким образом:

1. Основная тематическая линия аргументативного дискурса, т.е. аргументативного и объяснительного типов текста, фиксируется в речи с помощью доминантных предложений разного уровня. Семантическое ядро текста образуют доминантные предложения первого уровня. Они несут информацию, принципиально важную для понимания смысла всего текста. Информация, содержащаяся в доминантных предложениях, в целом является выделенной, т.е. семантически значимой в пределах данного речевого произведения.

2. Тезисы актов аргументации в большинстве случаев совпадают с доминантными предложениями того или иного уровня, что подтверждает предположение, согласно которому тезис как структурно-семантическая позиция предложения (высказывания) в рамках аргументации несет коммуникативно значимую, «выделенную» информацию. Случаи выражения тезиса акта

аргументации с помощью подчиненного предложения объясняются структурными особенностями организации аргументации в тексте.

3. Аргументы актов аргументации, как правило, выражаются подчиненными предложениями, что подтверждает предположение, согласно которому аргумент как структурно-семантическая позиция предложения (высказывания) в рамках аргументации несет дополнительную, «фоновую» информацию. Случаи выражения аргумента с помощью доминантного предложения также объясняются структурными особенностями организации аргументации в тексте.

4. Тезис и подкрепляющий его аргумент являются минимальными компонентами аргументации и в рамках речевого произведения объединяются в отдельную содержательно-структурную единицу — акт аргументации. Последний представляет собой базовую единицу композиции аргументативного дискурса. Размер акта аргументации формально не регламентируется. Определение количества используемых аргументов и их вида (т.е. вида аргументации), выбор композиционного образца организации акта аргументации, его структуры осуществляется самим аргументатором в зависимости от его представления о наиболее эффективном способе обоснования своей точки зрения в каждой конкретной ситуации.

#### *Список литературы*

1. Абдалина Е.А. Интонационные средства выражения ремы в простом повествовательном предложении. - Дис. . канд. филол. наук. - М., 1973. - 149 с.
2. Абдыгашарова С.К. Интегрирующая функция текстовой просодии (на материале английского языка): Автореф. дисс. . канд. филол. наук. М., 1986.-23 с.
3. Авеличев А.К. Возвращение риторики. Вступительная статья. В кн. Общая риторика. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др. -М: Прогресс, 1986.-С. 5-25.
4. Баранов А.Н. Аргументация как языковой и когнитивный феномен. В кн. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М.: Наука, 1990. -С. 40-52.
5. Безменова Н.А. Комментарий. В кн. Общая риторика. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др. М.: Прогресс, 1986. - С. 367-385.

**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ К  
ЯЗЫКАМ  
MULTILINGUAL EDUCATION AND INNOVATIONS IN LEARNING  
LANGUAGES**

**МРНТИ 16.01.45**

*Жумабаева Д.Б.<sup>1</sup> Абдрахимова Г.Б.<sup>2</sup>*

*Абай атындағы ҚазҰПУ,*

*<sup>1</sup> 6М011900- Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты*

*<sup>2</sup> Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент*

**ШЕТ ТІЛІНДЕ АУДИОВИЗУАЛДЫ ҚҰРАЛДАРДЫ ПАЙДАЛАНУ**

*Аңдатпа*

Ағылшын тілін үйретудің заманауи дәуіріне оқытудың дәстүрлі тәсілдерінен түрлі инновациялар енгізілуде. Қазіргі уақытта бұл үрдіс қарым-қатынасты дәстүрлі грамматикаға карағанда көбірек үйретеді. Егер бұрын жаңа тіл үйренсе, бұл тілдегі әдебиеттерді оқып үйренуді үйрену керек болса, енді жаңа тіл үйрену қажеттілігі коммуникативті қажеттілікке айналды. Адамдар басқа тілде сөйлейтін басқа адамдармен қарым-қатынас жасау үшін ана тілінен кейін басқа тіл үйренеді. Нәтижесінде, тіл субъект ретінде емес, байланыс құралы ретінде зерттеледі.

Сондықтан, тіл үйрену қажеттілігі өзгеріп, оқыту әдістері мен тәсілдері бейімделді. Тіл оқытушылары тіл үйренуді тиімді ету үшін өздерінің білімін жаңартуға тырысады. Тілді үйрету оңай емес, және оқытушылардың алаңдаушылығын ояту үшін қызықты болуы керек. Осы себепті тіл мұғалімдері тиімді және қызықты тіл үйренудің әр түрлі әдістерін бейімдейді. Технологиялардың жылдам өсуі мен қолжетімділігімен тіл оқытушылары тілдік оқытуға арналған оқулықтармен қатар әртүрлі қосымша құралдарды қамтиды. Түрлі электронды баллондар, мөлдірлік, мультимедиялық проектор, компьютерлік, аудио және видео техника тілдік мұғалімдердің тапсырмасын жеңілдетеді және серпінді етеді.

Тіл мұғалімдері дәріс оқу үшін аудиовизуалды материалдарды пайдаланады және оқытушыларға мақсатты тіл үйретуде, бұл сыныпты қызықты және контекстендірілген етеді. Дегенмен, аудиовизуалды жабдықты сыныпта қолдану оқытудың тиімді тілді және тіл үйренуін қамтамасыз етеді ме? Бұл мұғалімдер мен оқытушылар үшін үнемі пайдалы ма? Аудиовизуалды құралдарды тіл үйретуде кеңінен пайдалану зерттеушілерге проблемаларға, содан соң осы зерттеулерге тоқталуына әкелді.

**Түйін сөздер:** аудиовизуалды материалдар, мультимедиялық проектор, компьютерлік, аудио және бейне техника, байланыс

*Жумабаева Д.Б.<sup>1</sup> Абдрахимов Г.Б.<sup>2</sup>*

*ҚазНПУ имени Абая,*

*<sup>1</sup> Магистрант 2 курса специальности 6М011900- Иностранный язык: два иностранных языка*

*<sup>2</sup> Научный руководитель, к.ф.н.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация:*

В современную эру преподавания английского языка вносятся различные инновации, чтобы выйти из традиционных подходов к обучению. В настоящее время тенденция больше направлена на преподавание коммуникации, чем на традиционную грамматику. Если раньше изучение нового языка означало обучение чтению литературы на этом языке, то теперь необходимость изучения нового языка стала коммуникативной необходимостью. Люди изучают другой язык после своего родного языка для поддержания общения с людьми из другого сообщества, говорящими на другом языке. В результате язык изучается как средство общения, а не как предмет. Вот почему с изменившейся необходимостью изучения языка, методы обучения и подходы также были адаптированы. Преподаватели языка пытаются привнести новшества в свое обучение, чтобы сделать обучение языку эффективным. Преподавание языка - задача не из легких, и она должна быть достаточно интересной, чтобы снять беспокойство учащихся. По этой причине преподаватели языка, как правило, адаптируют различные методы для более эффективного и интересного обучения языку. С быстрым ростом и доступностью технологии, преподаватели языка включают различные дополнительные средства наряду с учебниками для обучения языку. Различные электронные табло, прозрачность, мультимедийный проектор, компьютер, аудио и видео техника делают задачу учителей языка более легкой и динамичной. Преподаватели языка используют аудиовизуальные материалы для чтения своих лекций и обучения целевого языка учащимся, что делает класс интересным и контекстуализированным. Однако вопрос в том, обеспечивает ли использование аудиовизуальных средств в классе эффективное преподавание и изучение языка? Всегда ли это полезно для учителей и студентов? Растущее использование аудиовизуальных средств в преподавании языка заставило исследователей остановиться на проблемах, а затем и на этом исследовании.

**Ключевые слова:** аудиовизуальные материалы, мультимедийный проектор, компьютер, аудио и видео техника, коммуникация

*Zhumabayeva D.B.,<sup>1</sup> Abdrakhimova G.B.<sup>2</sup>  
Abay KazNPU,*

*<sup>1</sup>Master Degree 2 courses of speciality 6M011900- Foreign language : two foreign languages*

*<sup>2</sup>Scientific advisor, Candidate of Philological Sciences, assistant professor*

## **THE USE OF AUDIOVISUAL MATERIALS (TOOLS) IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

### *Abstract*

In the modern era of language teaching, different innovations are brought in the field of ELT to come out from the traditional teaching approaches. Nowadays, trend is more toward communicative language teaching than traditional grammar teaching. Whereas, in the previous time, learning a new language meant learning to read the literature of that language, now the necessity of learning a new language has become a communicative need. People learn another language after their mother tongue for maintaining communication with the people of other community speaking a different language. As a result, language is learnt as a means of communication, not as a subject. That is why with the changed necessity of learning language, the teaching methods and approaches have also been adapted. Language teachers are trying to bring new innovations in their teaching to make their language teaching effective. Teaching language is not an easy task and it needs to be interesting enough to remove the anxiety of the learners. For this reason, language teachers tend to adapt different techniques to teach language more effectively and more interestingly. With the rapid growth and availability of technology, language teachers are incorporating different additional aids along with the text books to teach language. Different electronic boards, overhead transparency, multimedia projector, computer, audio and video equipment are making the language teachers' task easier and dynamic.

Language teachers are using these audio-visual materials to deliver their lectures and teach the target language to the learners making the class interesting and contextualized. However, the question is, does the use of audio-visual aids in classroom ensure effective language teaching and learning? Is it always

helpful for the language teachers and learners? The increasing use of audio-visual aids in language teaching has made the researchers dwell on the issues and subsequently, on this research.

**Key words : audiovisual materials, multimedia projector, computer, audio and video equipment, communication**

Пять классов английского языка, которые, как было отмечено, имели идеи использования аудиовизуальных материалов, были дополнены различными визуальными и аудиоматериалами. Самыми распространенными аудиоматериалами, использованными в этих классах, были фонематическая схема, песни, разговоры и т. Д. В качестве наглядных пособий в классах использовались картинки, видеоклипы, видеоклипы, документальные фильмы и т. Д. Большинство материалов использовались в уроках говорения и прослушивания. Эти аудиовизуальные средства в основном использовались либо во время ледокольного сеанса, либо в начале любого задания. Кроме того, аудиоклипы использовались, чтобы предоставить учащимся правильное произношение и проверить понимание учеников. Кроме того, аудиоклипы использовались для проверки навыков слушания учеников с последующей деятельностью. Чтобы сделать класс интерактивным и вести дискуссию, аудиовизуальные средства играют важную роль. На одном из языковых занятий учитель использовал озадаченную картинку, которую можно объяснить с разных сторон. Студентов попросили объяснить картину один за другим. Выяснилось, что среди студентов произошла огромная дискуссия. Были соглашения и разногласия между собой. Через обсуждение тема класса была введена, который была «аргументированная речь». Затем учитель обсудил тему урока. Использование рисунка помогло ученикам выработать идеи для обсуждения. Учитель мог непосредственно представить тему, но использование рисунка помогло учителю извлечь идеи из учеников и привести их к обсуждению. В результате студенты заранее получили представление о теме, что также помогло им говорить, таким образом развивая их разговорные навыки. На другом уроке английского языка по программе бакалавриата учитель использовал мотивационное видео в разговорной лекции. Видео было о человеке, у которого нет рук и ног. Тем не менее он может играть в футбол и гольф, играть на барабанах, а также плавать. После показа видео учитель попросил учеников поделиться своим мнением о нем. Один за другим ученики поделились своими чувствами с классом и вдохновением, которое они получили от видео. Таким образом, класс был полон дискуссий, основанных на видео, которое предоставило учащимся возможность говорить, чтобы развить их навыки речи.

4.1.4 Аудиовизуальные средства для облегчения языковых навыков Почти во всех классах аудиовизуальные средства были так или иначе связаны с языковыми навыками, в основном с речью и слухом. На одном из занятий учитель использовал английскую песню для обучения навыкам слушания. Сначала учитель обсуждал стратегии прослушивания. Затем она сыграла песню и попросила их внимательно слушать песню, не делая заметок. После этого она поручила им снова слушать песню, используя стратегию ведения заметок. Затем учитель попросил учеников одного за другим поделиться своим пониманием песни. Таким образом, произошло сочетание навыков говорения и слушания. Занятие было эффективным и приятным, так как ученикам понравилась песня. Это помогло учителю вовлечь учеников в задачу. В другом классе учитель использовал видеофильм о загрязнении окружающей среды. После просмотра видео студенты обсудили возможные решения проблемы в группах, а затем представили перед классом. Таким образом, они практиковались говорить с помощью видео. Использование видео оказалось очень эффективным, поскольку студенты получили полную визуальную идею с повествованием о теме. Это было достаточно успешно, чтобы привлечь внимание студентов. Они активно следили за тем, как мы загрязняем окружающую среду, и эта визуализация помогла им лучше вспомнить идеи. Это также вызвало интерес у студентов, которые помогли им выполнить последующую деятельность при активном участии. Тем не менее, аудиовизуальные средства были также использованы в обучении навыкам письма. В одном классе учитель использовал изображение двух спален, чтобы научить сравнивать и противопоставлять эссе. Он показал картинку через мультимедийный проектор и попросил студентов определить сходства и различия двух комнат. Он попросил их написать сочинение для сравнения и контраста, используя записи, которые они взяли с фотографий. Таким образом, аудиовизуальные средства использовались преподавателями языка для обучения различным языковым навыкам.

4.1.5 Мероприятия на основе аудиовизуальных средств Использование

аудиовизуальных средств было связано с различными видами деятельности. В большинстве классов занятия, основанные на аудиовизуальных средствах, были разделены на три части, а именно: предварительная активность, в то время как деятельность и последующая деятельность. Перед показом видеоклипа или воспроизведением песни учителя задали студентам несколько вопросов, таких как: «Какова может быть цель воспроизведения музыки или показа видео? Какую информацию они могут получить? Во время прослушивания / просмотра учеников просили делать заметки. Были различные виды деятельности после публикации, включая сессию с ответом на вопрос, заполнение бланка, проведение индивидуальной / групповой презентации, написание эссе, параграфов, сопоставление информации, обмен размышлениями, нахождение основных идей и так далее. В ответ на этот вопрос один из учителей заявил, что используются аудиовизуальные средства, связанные с содержанием урока. Например, если тема урока - загрязнение окружающей среды, я могу показать видео о загрязнении. Тогда я смогу извлечь уроки идеи из урока. Это поможет учащимся получить некоторые базовые знания по теме, что поможет преподавателю научить их содержанию. Таким образом, связь аудиовизуальных средств и контента может быть сделана. Другие учителя отметили, что обычно выбираются аудиовизуальные средства, относящиеся к теме урока. Это помогает учителю представить тему студентам наилучшим образом, а также привлечь внимание к уроку. Они также упомянули, что если изображение или видео используется перед переходом к содержанию, это помогает учителю контекстуализировать преподавание. Три учителя согласились с тем, что в большинстве случаев использование аудиовизуальных средств сопровождается различными видами деятельности. Они утверждали, что независимо от того, используются ли аудиовизуальные средства в начале урока или в середине урока; между мероприятиями и аудиовизуальными средствами существует хорошая связь. После воспроизведения любого видео или аудио студентам дают некоторые виды деятельности, такие как саморефлексия, групповое обсуждение, деятельность, связанная с пробелами в информации и т. д. Учителям становится легче вовлекать учащихся в занятия с использованием аудиовизуальных средств, поскольку они более внимательны к ним.

Таким образом, аудиовизуальные материалы связаны с уроками класса. Учащиеся ответили, что в большинстве случаев их учителя используют различные аудиовизуальные средства, такие как картинки, аудиоклипы разговоров, диалоги, короткие видеоклипы, слайды PowerPoint и т.д

#### *Список литературы:*

- Çakir, D. I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf>
- Cengizhan, S. (2011). Effective use of instructional materials and technologies in teacher training: expectations and opinions of teacher candidates. *International Online Journal of Educational Science*, 3(2), 641-662. Retrieved from <http://www.majersite.org/issue2/ozaslanandmaden.pdf>
- Mathew, N.G., & Alidmat, A.O.H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-91. doi:10.5430/ijhe.v2n2p86
- Mayer, R. E. (2001). *The cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Camnridge University Press.
- Mutar, S. S. (2009). The effect of using technical audio-visual aids on learning technical English language at technical institute. *Misan Journal of Academic Studies*, 8(15), 1-12. Retrieved from: [www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=23616](http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=23616)

МАЗМҰНЫ \ СОДЕРЖАНИЕ \ CONTENTS

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ  
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Абуов Ж.А., Балмуханова С.Н. Концептуально-методологические основы подхода CLIL.....	5
С.Е.Есенаман Информатика мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілін әр түрлі деңгейде оқытудың ерекшеліктері.....	10
С.Е.Есенаман CLIL әдісін қолдана отырып информатика мамандықтарында оқитын студенттерге ағылшын тілін әр түрлі деңгейде оқытудың ерекшеліктері.....	15

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

Аширова Б.С Проблемы перевода текстов, ориентированных на форму.....	21
Баданбекқызы Зауре The role of translation in social interaction and social relation concepts	23

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

Аяпова Т.Т., Құрмамбаева Ж.Б Сан атауларының мәдени бейне ретінде зерттелуі.....	28
Кемелбекова З.А. Literary texts in the foreign language classroom.....	38
Б.Е.Букабаева Сөз мағынасының онтогенезі.....	43
Т.К. Зайсанбаев, Г.А Карипбаева Латын әліпбиіне көшуде кездесетін қиындықтар және оларды шешу жолдары.....	48
Мамырбаева М.З. Linguistic character of the concept of metonymy.....	55

ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ  
LINGUA-CULTURAL LINGUISTICS

Баданбекқызы З ,Рысбаева А Кросс-культурный подход к обучению как определяющий элемент современного понимания мира.....	61
Мирзоев К.И Распространение духовных ценностей казахстана в странах востока.....	65
Исмаилова О., Есенаман С., Рахимова М. Language as a mirror of the world Different points of view on the term “language world picture”.....	70

ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІҢ РӨЛІ  
РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ К ЯЗЫКАМ  
THE ROLE OF COMPETENCY IN LEARNING LANGUAGES

Abuov Zh. , Balmukhanova S.N Bics/Calp dichotomy as theoretical framework	
---	--

for language awareness in CLIL.....	74
<b>Абуов Ж.А, Сатибек С.А.</b> Использование фразеологизмов английского языка как средство развития социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка.....	79
<b>Торохтий Л.С., Мацко И.В. , Карипбаева Г.А.</b> Intercultural communication in the context of different language cultures teaching russian and kazakh as foreign languages.....	84
<b>Шаяхметова Д.Б, Ходжамуратова А.Б</b> Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку.....	91
<b>Шаяхметова Д.Б, Ходжамуратова А.Б.</b> Публичная речь как вид аргументативного дискурса и аргументация как его основная составляющая.....	96

**КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ТІЛ ҮЙРЕТУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР  
ПОЛИАЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ К ЯЗЫКАМ  
MULTILINGUAL EDUCATION AND INNOVATIONS IN LEARNING LANGUAGES**

<b>Абдрахимов Г.Б Жумабаева Д.Б.,</b> Использование аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку .....	101
---	-----



**«ХАБАРШЫ» ЖУРНАЛЫНЫҢ  
«КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ФИЛОЛОГИЯСЫ» СЕРИЯСЫНДА  
БАСЫЛАТЫН МАҚАЛАЛАРДЫ БЕЗЕНДІРІЛУГЕ**

**ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР:**

**I. Қажетті материалдар**

1.1. Парақтардың төменгі орта жағы қарындашпен нөмірленген мақала көшірмесі мен оның электрондық нұсқасы.

1.2. Аңдатпа 200 сөзден және тірек сөздер 10-12 сөзден тұрады және олар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде болуы тиіс.

1.3. Мақаланың мазмұны: а) кіріспе бөлім; ә) талдау; б) тәжірибе (егер болса); в) қорытынды; г) әдебиеттер тізімі және түйін сөз (екі тілде: егер де мақала қазақ тілінен болса, түйін сөз (15 сөз) - орысша және ағылшынша, ал егер де орыс тілінде болса, түйін сөз (15 сөз) қазақша және ағылшынша болуы тиіс және т.б.) керек.

1.4. Автор (авторлар) жайында берілетін мәліметтер: аты-жөні толық, жұмыс орны (ұжым аты, жоғары оқу орнының толық аты және қысқартылған аты), атқаратын қызметі, ғылыми дәрежесі мен атағы, жұмыс және үй телефоны, электронды поштасы.

**II. Мақаланы безендіру ережесі**

2.1. Мақала мәтіні терілуі: Word стандартты формат А4, Times New Roman, кегль №14, бір интервал арқылы, парақтың жоғарғы және төменгі бос өрістері-2,5см; оң жақтағы-1,5 см; сол жақтағы-3 см. болуы керек;

2.2. ӘОК - сол жақ жоғарғы бұрышта бас әріптермен (кегль №13);

2.3. Автордың (авторлардың) аты-жөні - жартылай қарайтылған кіші әріптермен ортада және келесі жолға жұмыс істейтін ұжым мен қала, мемлекет аты (кегль №13);

2.4. Мақала аты - бір бос жолдан кейін жартылай қарайтылған бас әріптермен (кегль №13);

2.5. Аңдатпа және тірек сөздер – мақала жазылған тілде (кегль №12);

2.6. Мақала мәтіні - бір бос жолдан кейін (кегль №14);

2.7. Әдебиеттер тізімі (кегль №13);

2.8. Әдебиеттерге сілтемелер квадраттық жақшада беріледі, *мысалы*, [1], [2, 3156.], [4-7].

**III. Мақалаларды жариялау тілдері** – қазақ, орыс, ағылшын, қытай тілдері және т.б.

Редакцияға түскен мақалаларға сала бойынша мамандардың пікірлері беріледі. Пікір негізінде редакция алқасы авторға мақаланы толықтыруға (түзетуге) ұсыныс жасауы, не мүлдем қайтарып беруі мүмкін. Әр автор өз мақаласының мазмұнына, грамматикалық, стилистикалық және орфографиялық жіберілген қателеріне жауапты.

**Мекен-жайы:** Алматы қаласы, Жамбыл көшесі, 25, Абай атындағы ҚазҰПУ, жұмыс телефоны - 8(727) -2 91-40-87, эл.пошта: [zaure.badanbekkyzy.51@mail.ru](mailto:zaure.badanbekkyzy.51@mail.ru)

Редакция алқасы

**ТРЕБОВАНИЯ  
К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ХАБАРШЫ/ВЕСТНИК»,  
серия: ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

**I. Необходимые материалы**

1.1. Статья в распечатанном и электронном варианте: нумерация страниц внизу по центру.

1.2. Аннотация (200 слов) и ключевые слова (10-12 слов) на трех языках (на казахском, русском и английском).

1.3. Содержание статьи: а) введение, б) анализ, в) практическая часть (если есть), г) заключение, д) список литературы, е) резюме из 15 слов: если статья на казахском языке – резюме на русском и английском языках, если на русском языке – на казахском и английском.

1.4. Сведения об авторе (соавторе): Ф.И.О. полностью, место работы (название организации, вуза полное и сокращенное название), должность, учёная степень, звание, контактный телефон, e-mail.

**II. Оформление статьи.**

2.1. Набор текста статьи: Word стандартного формата А4, Times New Roman, кегль №14, через 1 интервал, поля: верхнее, нижнее – 2,5 см, правое – 1,5см, левое – 3см;

2.3. УДК - в левом верхнем углу прописными буквами (кегель №13);

2.4. Фамилия, инициалы автора (соавтора) - по центру полужирным строчным шрифтом, (кегель №13), следующая строка - место работы, город, страна;

2.5. Название статьи - через интервал полужирным прописным шрифтом (кегель №13);

2.6. Аннотация и ключевые слова - на языке оригинала (кегель №12);

2.7. Текст статьи - через интервал (кегель №14);

2.8.Список литературы (кегель №13);

2.9. Ссылки в тексте на литературу даются в квадратных скобках, *например*, [1], [2, с. 315],[4-7].

**III. Язык издания статьи** – казахский, русский, английский, китайский и др.

Поступившие в редакцию статьи рецензируются ведущими специалистами и учеными по отраслям знаний. Статья, на основании редактирования, может быть возвращена для ее корректирования и доработки. Статьи, не соответствующие требованиям, возвращаются. Каждый автор несет ответственность за содержание, грамматические, стилистические и орфографические ошибки.

**Адрес:** г. Алматы, ул. Жамбыла, 25, КазНПУ им. Абая контактный телефон- **8(727) -2 91-40-87**, электронный адрес: [zaure.badanbekkyzy.51@mail.ru](mailto:zaure.badanbekkyzy.51@mail.ru)

**Редакционный совет**

**REQUIREMENTS  
TO THE ARTICLES IN THE JOURNAL "KHABARSHY/VESTNIK"  
SERIES: MULTILINGUAL EDUCATION AND FOREIGN LANGUAGES**

**I. Required materials.**

- 1.1. An article in the printed and electronic version: page numbers at the bottom center.
- 1.2. Abstract (200 words) and key words (10-12 words) in the original language.
- 1.3. Article content: a) introduction b) analysis c) the practical part (if there is one), d) conclusion, e) references, e) summary/resume consists of 15 words (article in the Kazakh language: a summary in Russian and English languages, in Russian: in Kazakh and English).
- 1.4. About the author (co-author): full name, work place (name of organization, full and abbreviated name of the university), position, academic degree and title, telephone number, e-mail.

**II. Designing articles.**

- 2.1. Typesetting articles: Word standard A4, Times New Roman, type size 14, 1 interval, margins: top, bottom - 2.5 cm, right - 1,5 cm, left - 3 cm;
- 2.2. UDC - at the top left corner in capital letters (type size 13);
- 2.3. Author's name and initials (co-author) - centered in bold lower case letters (type size 13), the following line - work place, city, country;
- 2.4. Title of the article - in the interval in bold uppercase letters (type size 13);
- 2.5. Abstract and keywords – in the original language (type size 12);
- 2.6. Text of the article – a line after, (type size 14);
- 2.7. References (type size 13);
- 2.8. References cited in the text are given in square brackets, for example [1], [2, p .315], [4-7].

**III. Publishing language of articles** - Kazakh, Russian, English, Chinese, etc.

Submitted articles are reviewed by leading experts and scholars on the definite spheres. The article based on the editing can be returned to its correction and refinement. Articles that do not meet the requirement will be returned. The author of an article is responsible for the content, grammatical, stylistic and orthographic errors.

**Address:** 25 Jambyl Str. Abai KazNPU, AlmatyTel: **8 (727) -2 91-40-87**, e-mail: **zaure.badanbekkyzy.51@mail.ru**

**Editorial Board**

**Келесі басылымның негізгі бөлімдері/Рубрики следующего выпуска/  
Rubrics of the next issue:**

**ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ  
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

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

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

**ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ  
LINGUA-CULTURAL LINGUISTICS**

**ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІҢ РӨЛІ  
РОЛЬКОМПЕТЕНЦИЙВОБУЧЕНИЙКЯЗЫКАМ  
THE ROLE OF COMPETENCY IN LEARNING LANGUAGES**

**КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ТІЛ ҮЙРЕТУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР  
ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ К ЯЗЫКАМ  
MULTILINGUAL EDUCATION AND INNOVATIONS IN LEARNING LANGUAGES**

**ХАБАРШЫ**

**ВЕСТНИК**

**BULLETIN**

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы  
Серия «Полиязычное образование и иностранная филология»  
Series «Multilingual Education and Philology of Foreign Languages»

№2-3(23) 2017



Басуға 14.12.2017. Пішімі 60X84 1/8.  
Қаріп түрі «Тип Таймс» Сықтывкар қағазы.  
Көлемі 14,25. Таралымы 300 дана. Тапсырыс №84

050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13.  
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасының баспаханасында басылды