

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ  
КАЗАХСТАН**

**Вестник Казахстанско-Американского  
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 2  
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

Усть-Каменогорск  
2014

ББК 74.04

В 38

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен общим проблемам филологии. Тематика статей представлена на казахском, русском и английском языках и рассматривает лингвистические аспекты текста и дискурса, актуальные вопросы казахской филологии, вопросы перевода и межкультурной коммуникации, вопросы преподавания языков, методику изучения иностранных языков, различные подходы к изучению иностранного языка.

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

Журнал выходит 6 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

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

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

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

Корректоры – О.В. Чумаченко,  
Г.Н. Едильбаева,  
А.Е. Хайруллина

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного  
Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие  
проблемы филологии. – Усть-Каменогорск, 2014. – 240 с.

В  $\frac{4304000000}{00(05)-14}$

ББК 74.04

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

© Казахстанско-Американский  
Свободный Университет, 2014

УДК 81' 42

**О СПОСОБАХ ЭКСПЛИКАЦИИ АВТОРА В НАРРАТИВЕ: ПОПЫТКА СИСТЕМАТИЗАЦИИ**

Котова Л.Н.

Гносеологическая модель, восходящая к концепциям Декарта и Паскаля и в течение трех столетий определяющая европейское научное познание, определяемая как субъект-объектная, в настоящее время сменяется субъект-субъектной моделью отношений, что не может не повлечь за собой смены культурной доминанты [Михальская 1992, 55]. Характер современной культуры может быть определен как «гармонизирующий», уравнивающий отношения как мира и человека, так и человека с человеком в мире. «Принцип их бытия и взаимодействия осознается как диалогический и является основным для становящейся современной культуры в целом, которая постепенно приходит на смену тому типу культуры, который основан на «монологическом восприятии мира и монологической речи о нем» [Михальская 1990, 51]. Если монолог предполагает «общающего субъекта и воспринимающего этот субъект объекта» [Лосев 1982, 19], то диалог – это два равноправных субъекта.

Однако то, что наукой рефлексировалось лишь на современном этапе, интуитивно осознавалось авторами литературных произведений, и имело свое бытие в художественных текстах и свое проявление в языке. Сейчас мы говорим не только о знаменитой «диалогичности» романов Ф.М. Достоевского, в свое время всесторонне исследованной и исчерпывающе описанной М.М. Бахтиным, но и любое проявление влияния фактора адресата в тексте. Одним из таких проявлений можно считать наличие в художественном тексте фрагментов, специально направленных на установление контакта с читателем (что особенно характерно для литературы постструктурализма-постмодернизма), то есть тем самым эксплицирующих автора. Подобные фрагменты обнаруживают некоторую регулярность с точки зрения синтаксической организации и роли в тексте. Их можно определить как своего рода принципы словесно-художественного структурирования текста,

или коммуникативные универсалии

Коммуникативные универсалии выделяются на уровне реализации языковой системы, аналогично тому, как на уровне самой системы выделяются языковые универсалии как таковые [Гринберг 1970], и определяются как языковые единицы (лексической или синтаксической репрезентации) с определенным набором семантических и формальных признаков, имеющие в текстовом аспекте особую коммуникативную природу (универсальную для большинства языков на всех периодах их развития, или универсальную и в пространственном и во временном планах), другими словами, выполняющих в тексте некоторое коммуникативное задание.

Наличие коммуникативных универсалий в тексте – признак проявления влияния фактора адресата: по общепринятым законам человеческого общения, одним из видов которого является общение через письменный текст, автор «заботится» об адресате, о том, чтобы он правильно и точно понял автора. Коммуникативные универсалии можно определить «как условия наиболее эффективного воздействия на адресата, активизирующие его познавательную деятельность, как средства регулятивности текста», обладающих способностью стимулировать речемыслительную деятельность коммуникантов...» [Болотнова 1992, 77].

«Забота» автора об эффективности своего диалога с читателем выражается, в частности, в том, что автор «обнаруживает» себя включением в ткань текста фрагментов, по сути дела, не имеющих отношения к передаваемому в тексте содержанию (тому, что М.М. Бахтин называл «хронотопом», и в этом смысле интересующие нас конструкции могут быть названы «внехронотопными»), но зато имеющих прямое отношение к самому процессу общения, который в данный момент осуществляется – к диалогу «автор-читатель».

Такие «внехронотопные», но при

этом все же принадлежащие данному тексту, фрагменты мы считаем реализациями коммуникативных универсалий, эксплицирующих автора (КУЭА) в художественном тексте [Котова 2007, 225]. Они представлены двумя разновидностями синтаксических конструкций, входящих в состав предложения и осложняющих его в грамматическом, семантическом или коммуникативном отношении, – уточнением и парентезой.

Главной отличительной особенностью конструкций, в которых реализуется КУЭА, является их подчеркнуто добавочный, уточняющий характер (в этом смысле обе разновидности могут быть названы уточнением в широком смысле), что выражается в интонационной и пунктуационной изолированности от основной ткани текста и объясняется их коммуникативно-прагматической природой. Они возникают, с одной стороны, как своего рода «перебивы»<sup>1</sup>, попытки преодолеть линейность речи и непосредственно отразить simultaneity человеческого мышления, ибо, по справедливому замечанию Л.С. Выготского, «то, что в мысли содержится simultaneity, в речи развертывается successively» [Выготский 1982, 356], с другой стороны, отражают авторский «патронаж», заботу о читателе, заставляющую прибегать к пояснениям по ходу повествования, что позволяет назвать их уточнением в широком смысле слова. Это широко понятие «уточнение» покрывает собой определенное поле в понятийном пространстве, имеющее свою структуру, рассмотрение которой и будет представлять собой наше дальнейшее изложение.

Как любой языковой факт, конструкции, в которых реализуется в языке КУЭА, могут быть исследованы не только в сис-

<sup>1</sup> Срв.: «Писатели и собеседники в самой обыкновенной бытовой обстановке очень любят перебивать...одну конструкцию другой, один строй грамматического предложения совершенно другим строем. Писатели то приводят собственные слова своих героев, то перебивают эти слова вставками от себя...А вместе с тем из всей этой неразберихи образуется нечто целое, что именно и хотел выразить писатель» – Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М., изд. МГУ. 1982.– С. 141.

темно-языковым аспекте, включающем в себя анализ в двух уровнях – семантическом и формальном, но и в динамическом, коммуникативно-прагматическом, функциональном аспекте, предполагающем анализ внеязыковой реальности [Котова 2012, 6], в которой существует формирующаяся коммуникативная ситуация и которая в силу этого в каком-то смысле определяет ее собственно языковые характеристики.

В приложении к нашему предмету мы имеем на функциональном уровне некоторую область КУЭА, где то или иное поле выделяется в зависимости от способа, которым автор «проявляет» себя, заботясь о своем читателе. В этой связи в плоскости понятийной категории КУЭА видятся контуры полей двух выделяемых разновидностей – уточнения и парентезы.

Эти два поля имеют определенную структуру и взаимодействуют по математической модели «пересекающихся множеств». Так, в поле уточнения выделяется микрополе метатекста. Что следует понимать под ним? Его образуют конструкции метаязыковой природы, вводимые автором для пояснения самого текста (метатекст – «текст о тексте») – либо реалии, о которой идет речь в тексте и которая может быть незнакома читателю, либо слова, называющего знакомую реалию, но, возможно, в этом качестве не знакомая читателю. Такой плеонастический, «страшающий», характер конструкции, делающий ее в нормативном общении несколько избыточной, нивелируется ее употреблением преимущественно в текстах, возникающих на лингвокультурной (или на «лингвособукультурной») границе. Например: *Арзрум (неправильно называемый Арзерум, Эрзрум, Эрзрон) основан около 415 году, во время Феодосия II-го, и назван Феодосиополем. (А. Пушкин. Путешествие в Арзрум); Вскоре услышал я звук колокольчиков, и целый ряд катаров (мулов), привязанных один к другому и навьюченных по-азиатски, потянулся по дороге (там же); Все сиамские кошки имеют акромеланический окрас, то есть разный цвет основной шерсти и волосяного покрова на мордочке, ушах, ногах и хвосте. Такой окрас еще называют «пойнт». (Кошки); «Впрочем, не могу пожаловаться – бабушка (королева*

*Виктория – Авт.) была очень любезна и разрешила нам выезжать без всяких компаньонов» (Э. Радзинский. Николай II); Но есть возможность воспользоваться трамповым (то есть бродяжьим) рейсом «Сунгари». (В. Пикуль. Богатство); Печенегов – дальних предков каракалпаков и родственников им тюрков – встретили кипчаки, перейдя в десятом веке Едиль. (И. Есенберлин. Кочевники); Ариши понял, что это – тархан, то есть вельможа, и склонился до земли...(К.С. Льюис. Хроники Нарнии); Это необычайно живительный напиток – здравур – драгоценный дар Имладриса (Дж.Р. Толкиен. Властелин колец); ... Анвара в наручниках доставили в отделение полиции двадцать третьего керулетта – района. (М. Конуров. Каждый взойдет на Голгофу); Вскоре они приехали к фогде – по-нашему КПЗ – третьего керулета. (там же) и т.п.*

Языковой материал показывает, что метаязыковые конструкции реализуются в языке несколькими способами: в виде предложений тождества, предложений с пояснением и адекватных им по форме предложений, содержащих в своем составе конструкцию оценки (или образного пояснения), а также предложения с пояснением, оформленным как вставные элементы. Со стороны семантики метатекст может быть реализован либо 1) как дублирование информации в рамках одной двухкомпонентной конструкции (во втором компоненте дублируется информация из первого компонента) – дублирование может быть «объективным», вневременным, безоценочным и – субъективным, образным, окказиональным авторским, либо 2) как упорядочение подачи информации, ее логическое композиционное выстраивание, расположение следующего фрагмента по отношению к предыдущему путем использования вводящих элементов, типа: *во-первых, во-вторых, в конечном итоге, следовательно, итак, таким образом* и подобных.

Итак, объективное дублирование информации осуществляется в форме, как уже было сказано, либо предложений тождества, либо предложений с пояснением, но первые, будучи метаязыковыми по природе, не относятся к рассматриваемым нами конструкциям, в которых реализуется

уточнение и которые по определению лежат вне основного информационно-познавательного содержания текста, поэтому здесь мы не будем говорить о них. Предложения с пояснением представлены в приведенном выше блоке примеров. То есть пояснительными мы называем предложения, содержащие конструкцию (или блок; в примерах – выделен) одинаково грамматически оформленных компонентов, *сдвинутый в рамках данного предложения на периферию* (то есть поясняемый и поясняющий компоненты не являются подлежащим и сказуемым, как это бывает в предложениях тождества. Это особенно важно отметить для случаев, когда компоненты блока представлены именами существительными, структурная схема Nn – N'n – наиболее частотная, но не единственная), в основе которого лежит логическое определение (дефиниция), номинальное или реальное [Кириллов 1982, 113], представляющее собой вневременное объективное тождество.

Метатекст, представленный пояснением, образует свое микрополе, центром которого будет номинальная дефиниция, реальная при этом сдвигается на периферию, где начинает граничить с микрополем «оценочного» (или «образно - пояснительного») метатекста. Он реализуется в конструкциях, также метаязыковых по природе, но содержащих субъективно-модальную, экспрессивно-оценочную составляющую в отношениях между компонентами, например: *Слово Божие разгоняет уныние – сон души.* (Святитель Феофан Затворник); *На углу Полянки, занятом какой-то конторой, попыхал шедевр нарышкинского барокко – «Красная церковь Григория Неокесарийского при Полянке».* (А. Вознесенский); *Достойное место принадлежит ему в биографии Белинского – Пушкина русской критики.* (Д. Благой); *Мне вспоминается дневное представление в маленьком затхлом кинематографе, битком набитом детьми и пропитанном горячим духом кинолакомства – жареных кукурузных зерен.* (В. Набоков); *Кажется, здесь еще не знакомы с суетой – хронической болезнью века урбанизации.* (Ю. Лоциц); ... *стиль барокко – легкость и раскованность – дал Европе карманные часы, первый символ*

*пробуждения самосознания индивида* (Ю. Семенов); *Наше патентованное оружие – довольство жизненными благами – оказывается бездейственным.* (К.С. Льюис) и т.п. Это не объективное тождество, как мы видим в пояснении, а субъективное образное авторское отождествление, хотя по форме они идентичны пояснительно-метатекстовым. Данные конструкции занимают пограничное промежуточное положение, что позволяет объяснить тот факт, что долгое время в истории отечественного языкознания эти конструкции не разграничивались [Котова 2009, 33].

Микрополе конструкций, в которых дублируется информация, граничит, как отмечалось выше, с микрополем «упорядочивающего» метатекста. Элементы типа *во-первых, итак, следовательно и под* по морфологической природе относятся к классу модальных слов и в синтаксисе называются «вводными словами» в структуре предложения. Подобный грамматический статус этих слов заставляет традиционно относить их к «вводным и вставным конструкциям», или парентезе в широком смысле слова, хотя, на наш взгляд, их стоит отграничивать от вводных слов субъективно-модальной семантики, типа *конечно, безусловно, к сожалению, наверно, должно быть* и т.п.

Положение метатекстовых вводных слов представляется пограничным между микрополем дублирования информации (или пояснения) в метатекстовом поле и другим полем – полем субъективной модальности, образуемым также на семантическом уровне, но уже парентезой; именно пограничным положением подобных элементов объясняется, в частности, и тот факт, что они не всеми авторами отграничиваются от субъективно-модальных вводных слов<sup>2</sup>. Наличие двух промежуточных

групп элементов делает достаточно нечеткими границы микрополя дублирования информации и поля субъективной модальности, и позволяет сделать вывод о том, что именно на данном участке поля метатекста и парентезы взаимодействуют по модели пересекающихся множеств.

Теперь посмотрим, что представляет собой поле субъективной модальности, возникающее на семантическом уровне от проецирования на него поля второго способа экспликации автора – парентезы. Его образуют конструкции другой (не метаязыковой) природы, вставляемые в предложение в качестве попутных замечаний самого разнообразного характера (это может быть попутное замечание автора на свой счет, самые различные соображения по поводу содержания того, что он сообщает, или стиля текста, по тому или иному экстралингвистическому поводу, ремарка, обращение к читателю и т.п.), однозначная классификация их представляется в равной степени и невозможной и ненужной<sup>3</sup>. Не случайно авторы «Русской грамматики» назвали этот разряд «Вводными словами, вводными сочетаниями слов и вводными предложениями» и отнесли к нему «довольно обширную и легко пополняющуюся группировку лексико-синтаксических единиц» [РГ 1982, 228]. Конституирующими признаками этих конструкций будут те же, что мы назвали в качестве главной отличительной особенности всех конструкций, в которых реализуется КУЭА, а именно: 1) их «невключенность» в основное содержание текста («внехронотопность») и подчеркнуто дополнительный, вставочный характер и 2) их «нелинейное» существование в потоке речи, отражающее симультанный характер мыслительных моделей человеческого сознания, – что, в целом, выра-

<sup>2</sup> Срв. позиции авторов, не разграничивающих метатекстовых и субъективно-модальных по природе элементов внутри корпуса вводных слов, например: Русская грамматика. Т.2. М., 1982.– С. 228; Розенталь Д.Э. Современный русский язык. М., – 1991. – С. 359 и др., и выделяющих среди вводных и вставных элементов метатекстовые, например: Вежицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М., 1978 С. 402-421.

С. 402-421.

<sup>3</sup> В учебниках и учебных пособиях по синтаксису можно найти более или менее полные перечни возможных субъективно-модальных значений вставных и вводных элементов. См., например, Розенталь Д.Э. Современный русский язык. М., – 1991. –С. 359; Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения.– М., 1979.– С. 236 и др.

жаются интонационной и пунктуационной изолированностью их от основной ткани текста. Они, так же, как и метатекст, представляют собой проявление авторского «патронажа» над текстом для своего читателя. Например: *А другие ученики приплыли в лодке, – ибо недалеко были от земли, локтей около двухсот, – таща сеть с рыбою.* (Еванг. от Иоанна, 21, 8); *Знаю человека во Христе, который назад тому 14 лет (в теле ли – не знаю, вне ли тела – не знаю: Бог знает) восхищен был до третьего неба.* (2 Коринфянам, 12, 2); *Какой глубокий и ясный ответ на вопрос, на который западные богословы (не только блаженный Августин) никогда не были способны верно ответить! (Иеромонах Серафим (Роуз). Место блаженного Августина в Православной церкви); Алексей (читатель уже узнал его) между тем пристально глядел на молодую крестьянку.* (А. Пушкин. Барышня-крестьянка); *Наконец, (и еще ныне с самодовольством поминаю эту минуту) чувство долга восторжествовало во мне над слабостью человеческою.* (А. Пушкин. Капитанская дочка); *Я выскочил из телеги, треснул его (виноват) в ухо и сам отодвинул рогатку.* (там же); *Однако ж он был поэт, и страсть его была недолима: когда находила на него такая дрянь (так называл он вдохновенье), Чарский запирался в своем кабинете и писал с утра до поздней ночи.* (А. Пушкин. Египетские ночи); *Свидания проходят одинаково и в один и тот же момент повествования (близкий к кульминации), и, кажется, в одном и том же месте (вероятно, в «беседке Рудина» из Спасского парка).* (В. Гусев. Блики белого света); *Клара Георгиевна Пугачева (она так и не сменила фамилии первого мужа) приехала в Москву без определенной цели.* (А. Афанасьев. Предварительное знакомство); *Убежден ли он в минуты наибольшей честности (никто из людей никогда не бывал совершенно честен), что он хочет только следовать воле Врага?* (К.С. Льюис. Письма Баламута); – *Мистер Макиэн! – сказал он, откинувшись на спинку кресла, – Вы всегда заходите к друзьям через окно? (Смех).* (Г.К. Честертон. Шар и Крест); *Звали его Михаилом (фамилию я писать не стану, западным людям все равно не прочитать ее) и, повторяю, он сча-*

*стливо жил со зверями в своей хижине.* (там же); *Несмотря на годы, несмотря на посты (вернее, благодаря им), отец Михаил отличался и силой и ловкостью (там же)* и т.п. То есть можно говорить о том, что поле парентезы при проекции на семантический уровень также образует поле – это поле субъективной модальности (граничит с микрополем оценки из поля метатекста), которая воплощается в формах вводных слов (часть которых, в свою очередь, относится к метатексту) и вставных конструкций в их скобочном и нескобочном пунктуационных вариантах (то есть на формальном уровне также фиксируется поле, а не точка).

Таким образом, из выше сказанного можно сделать следующие выводы: 1) онтологически присущая художественному тексту диалогичность имеет языковое проявление в существовании конструкций, не имеющих отношения к информационно-познавательному содержанию текста, но прямо относящихся к *надтекстовому*, межличностному диалогу автора с адресатом, осуществляемому через текст; 2) эти «внехронотопные» конструкции представляют собой экспликацию «заботы» автора о своем читателе, интереса к нему, желания достичь взаимопонимания, гармонии в общении с ним, ради которых автор и «обнаруживает» себя, проявляет себя как личность со своими взглядами, мировоззрением, системой ценностей; они отнесены нами к категории принципов словесно-художественного структурирования текста, или коммуникативных универсалий и названы «коммуникативной универсалией экспликации автора», существующей в двух разновидностях – конструкциях уточнения и парентезы; 3) по своей прагматической природе это либо метатекст, либо вставка в линейный поток речи, в том и другом случае отражающие simultaneity человеческого мышления; 4) в языковом выражении это всегда конструкции, осложняющие (грамматически и/или коммуникативно) предложение и имеющие ряд конкретных семантических реализаций. Высокая степень интенсивности использования описанных конструкций (наряду с другими средствами подлинной диалогизации речи) в художественных текстах, при-

надлежащих современной культуре, красноречиво свидетельствуют о смене культурной доминанты, которая может быть определена как диалогическая, субъект-субъектная, осмысленная в свое время М.М. Бахтиным, и обретающая реальные черты сегодня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н.С. Коммуникативные универсалии и их лексическое воплощение в ХТ // ФН, 1992, №4. С.77
2. См. Гринберг Дж., Осгуд Ч., Дженкинс Дж. Меморандум о языковых универсалиях. Пер. с англ. Р.М. Фрумкиной // Новое в лингвистике (Языковые универсалии). – Вып. V. – М., 1970. – С. 31-45; Хоккет Ч.Ф. Проблема языковых универсалий. Пер. с англ. Е.Л. Гинзбурга и В.З. Санникова. – там же. С. 45-77
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т.2. М., 1982. С. 5- 361
4. Кириллов В.Н., Старченко А.А. Логика. М., 1982. –263 с.
5. Котова Л.Н. Нарратив в зеркале диалога «автор-адресат» – М., 2007 – 334 с.
6. Котова Л.Н. Приложение, уточнение, пояснение: принципы разграничения // Русский язык в школе, 2009. – №4 – С. 32-36
7. Котова Л.Н. Прагматика нарратива (теоретико-экспериментальный аспект). – автореф. дис.... докт. филол. наук. – М., 2012. – 50 с.
8. Михальская А.К. К современной концепции культуры речи. // Филологические науки.– 1990.– № 5.– С. 50-60
9. Михальская А.К. Пути развития отечественной риторики: утрата и поиски речевого идеала. // Филологические науки, 1992.– № 3.– С. 55-67.
10. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М., изд. МГУ, 1982. – С. 19
11. Русская грамматика. Т. 1. – М., 1982. – 783 с.

УДК 81' 42

### ТРИ ЭПИЗОДА ИЗ ПЕРИОДА «БОЛЬШОГО ТЕРРОРА»: РЕПРЕССИРОВАННАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Соегов М.

#### 1. Партийный функционер по должности, языковед-социолог по призванию

Необходимость сознательного воздействия на развитие и функционирование туркменского литературного языка в 20-е годы прошлого столетия была вызвана небывалым расширением сфер его использования, с одной стороны, и функциональной, внутривидовой неподготовленностью к этому, обусловленной его историческим развитием, с другой. В связи с этим, языковое строительство, развернувшееся в Туркменской ССР, крайне нуждалось в постоянном освещении специалистами вопросов взаимодействия языка и общества в новых исторических условиях с целью разработки конкретных рекомендаций для языковой практики.

В 20-е годы прошлого века в Туркменистане было очень мало специалистов - языковедов, занимающихся проблемой

взаимодействия языка и общества, поэтому важные вопросы языковой политики решались ими совместно с партийными и государственными деятелями республики. Одним из них был Курбан Сахатов (уроженец села Кеши под Ашхабадом, 1905–1938) – видный партийный и государственный работник Туркменистана в 20-е и 30-е годы, вопросам описания жизни и деятельности которого были посвящены отдельные работы современных туркменских ученых [Дурдыев 1965; Байраммырадов 1969; Джумаев 1971; Т. Оразов 1985].

В 1925 – 1929 гг. К. Сахатов, занимая пост заведующего агитпропотделом ЦК КП(б) Туркменистана, непосредственно руководил и активно участвовал во многих мероприятиях по языковому строительству, развернувшимся в республике. Выступая на страницах республиканских газет «Туркменистан», «Туркменская искра»,



«Яш коммунист», журналов «Большевик», «Туркмен медениети», «Туркменоведение», а также журнала «За партию» – органа Среднеазиатского Бюро ЦК ВКП(б), К. Сахатов анализировал ход выполнения установок директивных органов в области культурного строительства, с партийных позиций оценивал недостатки и отклонения в осуществлению национальной политики, в том числе в решении вопросов о туркменском языке и литературы, указывая их устранения. Часть статей К. Сахатова на туркменском языке вошли в его книгу, изданную в 1928 году под названием «Милли медениет хакында» («О национальной культуре»).

К. Сахатов был первым редактором детского журнала «Пионер», членом редакционной коллегии политико-экономического журнала «Большевик» – органа ЦК КП(б) Туркменистана и ряда других изданий. Велики заслуги его в переводе на туркменский язык общественно-политической литературы. Он – один из организаторов радиовещания на туркменском языке.

Успешное языковое строительство как особо важный участок культурного развития Туркменистана во многом зависело от выработки научно обоснованной языковой политики, опирающейся на объективные законы общественного развития в том или ином периоде истории. К. Сахатову отводится видная роль в выработке и осуществлении языковой политики, соответствующей исторически сложившейся в республике языковой ситуации.

В работах К. Сахатова содержатся достоверные сведения о языковой ситуации в Туркменистане в 20-е годы прошлого столетия. Так, например, указывая, что туркмены в те годы еще не представляли окончательно сплоченной нации, он отмечал своеобразные моменты обстановки, способные причинить вред развитию туркменского литературного языка. Основную опасность он усматривал в родовом быте и различий говоров у некоторых племен туркменского народа. Наша политика в отношении родовых делений, писал К. Сахатов, предопределяет привлечение представителей всех родов и племен к государственному строительству в нашей республи-

ке, а отсюда – необходимость более или менее равномерного культурного, хозяйственного и политического развития отдельных племен и через это постепенное стирание грани родовых делений, ликвидацию родовой отчужденности и вражды и, в конечном счете, уничтожение их. В соответствии с этой линией он рекомендует так вести работу по развитию туркменского литературного языка, «чтобы он был понятен трудящимся массам всех родов, т.к. другая постановка вопроса может привести к усилению родовой и племенной отчужденности» [Сахатов 1928 I: 11].

Работы К. Сахатова свидетельствуют о политизации языкового вопроса в Туркменистане в 20-е годы. В резолюциях объединенного пленума ЦК и ЦКК КП(б) Туркменистана (30 октября – 4 ноября 1928 г.) по докладу К. Сахатова «Об основных задачах агитпропработы» отмечалось, что борьба на идеологическом фронте должна вестись против пантюркизма, местного национализма и других проявлений антипролетарской идеологии. Одним из представителей пантюркизма в Туркменистане был преподаватель местного педтехникума и совпартшколы Ф. Эфендизаде, который в статье «Шивежие» назвал туркменский язык маломощным и гнилым, «саксаульным языком». По его мнению, из саксаула нельзя получить строительных материалов для постройки дома (т.е. туркменский язык не имеет и не может иметь литературные нормы), он предлагал перейти на развитый турецкий язык, так как туркменский язык, считал он, – это «в основном турецкий язык» [Сахатов 1928 II: 19; Сахатов 1927]. Развивать туркменский язык Ф. Эфендизаде считал преступлением, шовинизмом. Он выступал также против влияния русского языка на туркменский язык и его распространения среди туркмен. К. Сахатов, развенчивая в своих работах пантюркизм, отстаивал линию на всемерное развитие туркменского языка и его плодотворного взаимодействия с русским языком.

Не менее опасным и вредным для развития туркменского литературного языка в исследуемый период считалось национально-пуристическое течение. К. Сахатов охарактеризовал его как «сохранить во что бы ни стало чистоту туркменского языка,

его самобытность, хотя бы ценой воскрешения старых, умерших слов, ценой извлечения наиболее ценного из произведений старых поэтов и, наконец, ценой максимального упрощения” [Сахатов 1929: 80]. Он отмечал, что враждебно настроенные простому народу слои стремятся сохранить “самобытность туркмен”, то есть узость, заскорузлость, темноту и невежество. Они всеми силами старались не внедрять новых понятий, потому что внедрение новых понятий означало внедрение пролетарской идеологии. К. Сахатов призывал бороться с тенденцией сохранения такой “самобытности”.

Единственно правильным путем во всех отношениях, по справедливому замечанию К. Сахатова, было создание своего национального литературного языка, обогащение новыми терминами и понятиями [Сахатов 1929: 81]. Большую роль в осуществлении намеченных мер по языковому планированию К. Сахатов отводил государственному аппарату республики [Сахатов 1928 II: 11].



Рис. 1. Курбан Сахатов

В своих работах К. Сахатов часто затрагивал вопросы социальной обусловленности развития языка. Поставив перед собой вопрос: “Чем характеризуется обстановка, требующая развития туркменского языка, и возможно ли вообще развитие туркменского языка?” – К. Сахатов дал на него следующий ответ: “Обстановка, требующая развития языка, характеризуется большим ростом народного хозяйства нашей республики – развитием сельского хозяйства, промышленности, расширением сети школ, курсов и т.д., общим усилением работы по строительству социализма и необходимости привлечения к этому строи-

тельству широких трудящихся масс... необходимые условия для развития туркменского языка, – предлагал он, – созданы в диктатурой пролетариата, Советской властью. Создана национальная Туркменская Советская Республика, государственный аппарат, который постепенно переходит в делопроизводство на туркменском языке. Развивается сеть национальных школ, курсов и других учебных заведений, создаются кадры культурно-технической национальной интеллигенции, издается и развивается печать на туркменском языке, растет на новой технической базе народное хозяйство республики. Все эти условия, – подчеркивал К. Сахатов, – дают право быть твердо уверенными в развитии и совершенствовании туркменского языка” [Сахатов 1928 II: 10–11]. В другой работе к необходимым условиям для развития туркменского литературного языка он относил сознание Туркменской ССР, развитие национальной печати, национализацию госаппарата, переход делопроизводства на туркменский язык, развитие народного образования и общий подъем народного хозяйства, политический и культурный подъем широких трудящихся масс республики [Сахатов 1929: 80].

Определенное место в работах К. Сахатова занимали вопросы взаимодействия языка и национальной культуры, Освещая взаимоотношения языка и общества, К. Сахатов связывал их с очередными задачами дальнейшего развития культуры и экономики в республике. В общей системе вопросов о национальной культуре вопросу о литературном языке К. Сахатов отводил видное место, так как язык является одним из основных элементов национальной культуры. «В условия Туркменистана, – отмечал он, – вопрос о литературном языке есть вопрос о темпе развития культурной революции, Культурная революция не возможна без развития национальной литературы, а развитие не возможно без развития литературного языка» [Сахатов 1929: 80]. По убеждению К. Сахатова, к культуре в молодой республике трудящихся должны двигаться главным образом через развития национального языка [Сахатов 1928 II: 9].

Много внимания уделял демократизации туркменского литературного языка,

воздействию последнего на общественное развитие. Он отмечал, что необходимо добиться понятности языка для широких трудящихся масс: понятности всех декретов, законов, распоряжений и так далее. С этой точки зрения, по убеждению К. Сахатова, проблема языка – в то же время проблема приближения государственного аппарата к населению, проблемы борьбы с бюрократизмом, осуществления контроля народа над государственным аппаратом. Он требовал подходить к языку не как самодовлеющей вещи, а как средству общения, которое давало бы возможность наиболее быстрым и легким путем провести в жизнь мероприятия по преобразованию хозяйства и быта молодой Туркменской Республики [Сахатов 1928 II: 12]. Углубляя эту мысль, К. Сахатов в другой статье подчеркивал, что развитие языка следует рассматривать не как самоцель, а как средство широчайшей связи, руководства, воздействия на массы. В этой связи он писал: «Само по себе развитие языка ничего не означает, если в него не вкладывается определенное политическое и культурное содержание, и наша будет вина, если в условиях диктатуры пролетариата мы не сумеем использовать развитие национального языка для интернациональных, пролетарских, социалистических целей» [Сахатов 1929: 80]. С развитием языка К. Сахатов связывал и вопросы пролетарской демократии, строительства учебных заведений и национализацию госаппарата. Проведение всей нашей агитации и пропаганды на понятном и родном для масс языке, указывал К. Сахатов, облегчает осуществление пролетарской диктатуры, укрепляет союз рабочего класса и дайханства [Сахатов 1928: 80].

К. Сахатов занимался переводом туркменской письменности с арабской графики на латинский алфавит. Как известно, после Первого Всесоюзного тюркологического съезда (26 февраля – 5 марта 1926 г.), принявшего решение о переходе в тюркоязычных республиках и областях тогдашней общей страны на новый алфавит, в Туркменистане, как в других регионах, заметно активизировалась работа в этом направлении. К. Сахатов вскрыл имеющиеся в этом деле недостатки и упущения, ставил конкретные задачи, от решения кото-

рых во многом зависело ускорение перехода на новый туркменский алфавит, составленный на латинской графической основе. Он придавал особое значение работе по созданию соответствующего общественного мнения вокруг вопросов введения нового алфавита. Как известно, ЦИК и Совнарком Туркменской ССР совместным постановлением от 3 января 1928 года приняли новый туркменский алфавит, состоящий из латинских букв, в качества государственного алфавита. Здесь будет уместно отметить, что при разработке в 1992–1993 гг., как сказать, уже второго по счету латинизированного алфавита туркменского языка (взамен существовавшего тогда алфавита на кириллице), в составлении и принятии которого приходилось принять непосредственное участие и автору этих строк, был учтен ценный опыт по данному вопросу, накопленный в конце 20-х годов минувшего века [Соегов 2013].

В исследуемом периоде наиболее актуальными были вопросы ориентации в создании научной терминологии туркменского языка и обогащении его словарного состава в целом. Об этом свидетельствуют работы К. Сахатова. Свою статью «Пантюркистские уши Фериды Эфенди» он заканчивает словами: «Мы будем брать из русского, арабского, турецкого и других языков все то, что понятно трудящемуся туркмену, все то, что имеет научное значение, все то, что крайне необходимо и чего нет в нашем языке» [Сахатов 1927]. В других своих работах он конкретизирует и уточняет эту мысль. Так, в его статье «Развитие туркменского языка» читаем: «Вопрос об ориентации решается с точки зрения характера той культуры, на которую ориентируется та или иная страна. В данном случае Туркмения в деле развития языка свою ориентацию должна определить с этой точки зрения. Наша ориентация, как и в литературе, – на Москву, на пролетарскую культуру. Европейская ориентация приближает нас к русскому языку...» [Сахатов 1929: 81]. Старый туркменский литературный язык К. Сахатов считает малопригодным для создания современной научной терминологии из-за оторванности его от живого народного языка. В частности, он указывал, что оторванность

старого литературного языка от народного языка заметить нетрудно и совершенно очевидно становится вопрос о роли старой литературы в развитии туркменского языка, особенно в образовании его научной терминологии. По его мнению, старая литература едва ли может что-нибудь дать для образования научной терминологии [Сахатов 1928 II: 11–12]. В статье «О развитии туркменского языка» К. Сахатов отметил, что образование научной терминологии должно соответствовать развитию народного хозяйства страны. «Научная терминология туркменского языка свою основу должна черпать из терминов союзного центра и из лексикона общеевропейских терминов», – считал К. Сахатов [Сахатов 1928 II: 12].

В связи с вышеизложенными следует отметить, что научно доказано наличие двух основных источников в обогащении любого языка, первым из которых являются неисчерпаемые внутренние богатства языка, то есть нереализованные ранее потенциальные ресурсы и возможности, включая богатства его диалектов и письменных памятников. А вторым источником выступает обогащение лексики языка за счет заимствований из других родственных и неродственных языков. Наибольшие устойчивые результаты достигаются лишь при условии правильного сочетания этих двух источников. К сожалению, приходится констатировать, что в двадцатые, особенно тридцатые годы прошлого столетия в силу ряда объективных причин предпочтение отдавались к заимствованиям из русского языка, при этом отодвигая на задний план собственные лексические средства туркменского языка. Это ненормальное положение, преобладающее в литературном языке, пришлось исправить в последующие десятилетия, особенно в годы независимого развития туркменского языка.

В своих работах К. Сахатов выступал за расширение туркменско-русского двуязычия. Он считал необходимым владение туркменами русским языком и обосновал его следующими доводами: «Какой язык нам изучать: турецкий, немецкий, английский или арабский? – спрашивал К. Сахатов и продолжал: – Мы экономически, политически и культурно не связаны ни с

Турцией, ни с Германией, ни с Англией, ни с Арабианом, а ведь изучение языка определяется именно с этими связями. Если это так, а это, безусловно, так, – подчеркивал он, – то внедрение русского языка есть вернейшее средство выхода на широкую дорогу культурного развития» [Сахатов 1929: 81].

Отмечая большую роль русского языка в обогащении и развитии туркменского, К. Сахатов выступал в то же время против интерферентных явлений, приводящих к отрыву письменной форма литературного языка от его устной формы. В периодической печати, отдельных изданиях, брошюрах, писал К. Сахатов, предложения составляются по образцу и подобию русских предложений. Это объясняется тем, что наши писатели, в большинстве воспитанные и воспитывающиеся на литературном русском языке, при составлении своих статей, брошюр и прочего мыслят порусски и предложения составляют тоже порусски. Это, конечно, может привести к непониманию массами новых произведений, ибо туркменские обороты предложений имеют совершенно другой характер, отрыву литературного языка от общенародного и созданию языка «верхов» – интеллигенции и «низов» – народных масс. Безусловно, этого мы допустить не можем, считал К. Сахатов [Сахатов 1928 II: 10].

Таким образом, в работах К. Сахатова освещаются различные аспекты сознательного воздействия на развитие и функционирование туркменского литературного языка в 20-е годы и его взаимодействия с другими языками. Положения и выводы, вытекающие из работ К. Сахатова, часто становились основой директивных партийных и правительственных документов по языковому строительству того периода. Но заслуги К. Сахатова в выработке и осуществлении взвешенной языковой политики были незаслуженно забыты в связи с обвинением его в антисоветской деятельности. Он был репрессирован в период «Большого террора» 1937–1938 гг. Изучение наследия К. Сахатова значительно расширяет наш кругозор, обогащает знания о языковой политике и языковой ситуации в Туркменистане в 20-е годы прошлого столетия. Его труды заслуживают всестороннего и глу-

бокого осмысления.

В конце очерка укажем для заинтересованного читателя, что наиболее полную библиографию работ Курбана Сахатова и литературу о нем содержит наша статья, опубликованная в академическом журнале еще во второй половине восьмидесятых годов прошлого века [Соегов 1987].

## 2. Врач, который занимался вопросами родного языка

Аллакули (Алла Кули) Шазадаевич Караханов (15.09.1892 – 26.02.1938) поступил на медицинский факультет Среднеазиатского государственного университета в 1920 году, именно тогда, когда это первое высшее учебное заведение европейского типа было открыто в Ташкенте, в столице Туркестанской АССР. Уроженец села Мавытевер (Мюлькбахши) Мервского уезда Закаспийской области, которая была переименована в 1921 году в Туркменскую область, он до этого успел закончить медресе Гадам-ахуна в Мерве, затем обучался в одном из бухарских медресе и, наконец, был талибом знаменитого медресе «Галия» в Уфе (Башкортостан).

Срок учебы на медицинском факультете тогда продолжался целых семь лет, и А.Ш. Караханов в этот период, наряду с изучением медицинских наук, вплотную занимался вопросами родного туркменского языка и национальной литературы, хотя ему пришлось выдержать экзамены по 50 учебным предметам по специальности врача. Он состоял членом Туркменской научной комиссии, которая начала свою работу в апреле 1922 года в Ташкенте. Его первые статьи, посвященные вопросам туркменской литературы, были опубликованы на страницах журнала «Туркмен или» («Туркменская страна»), который издавался в 1922–1924 гг. в том же городе на туркменском языке. Он выступал также в других туркменских периодических изданиях того времени, выпускаемых в Ташкенте (журнал «Яш жарчы» – «Молодой глашатай» др.).

Его книга «Энедилемиз» («Наша родная речь»), которая состояла из небольших образцов произведений туркменской поэзии и прозы и вышла в Ташкенте в 1923 году 5-тысячным тиражом, была пер-

вым учебным пособием для начальных школ по предмету «Чтение». Во введении к книге автор отмечает, что не считает себя специалистом в этой области, тем не менее, приступил к выполнению данной работы, не ожидая их подготовки. Учебное пособие наряду с образцами туркменских пословиц, поговорок, загадок, песен, легенд, сказок и некоторых других произведений фольклора включает в себе отрывки из стихов Махтумкули, Шейдаи, Кемине, Молланепеса, Мятяджи, Кёрмолла, Халли, Дована, Диларам и др. Многие из этих сочинений впервые получили свое печатное отражение именно на страницах книги Аллакули Караханова.

А.Ш. Караханов активно занимался переводческой деятельностью. В его переводе изданы на туркменском языке, в частности, такие важные и большие по объему книги, какими являются: «Беседы об устройстве и функционировании нашего тела» Ю. Вагнера (Ашхабад, 1925, объем 179 стр.) и «Химия» Е. Роско (Ашхабад, 1926, объем 210 стр.). Он участвовал в переводе с русского языка общественно-политической и юридической литературы.



Рис. 2. А.Ш. Караханов в студенческие годы

Окончив САГУ в 1927 году по специальности «Медицина» и работая практическим врачом, А.Ш. Караханов продолжал все время заниматься изучением родного языка, результатом которого стало издание в 1930 году его труда по морфологии на русском языке «Грамматика туркменского языка» (Москва-Ташкент, 1930). Наряду с книгами М. Гельдыева и А.П. Поцелуевского данный труд А.Ш. Караханова был одним из первых опытов по созданию научной грамматики туркменского языка.

В начале 30-х годов А.Ш. Караханов выступал со статьями на страницах журналов «Среднеазиатская ассоциация пролетарских писателей» (Москва-Ташкент) и «Медениынкылап» («Культурная революция», Ашхабад), в которых высказался в поддержку официальной критики, развернувшейся против М. Гельдыева, А. Кульмухаммедова, К. Бориева, К. Бердиева и некоторых других в связи с занимаемой ими позицией в отношении национального культурного наследия, в частности, языка и литературы. Но это не спасло и не могло спасти его от суровых политических обвинений в будущем.

В справке от 10 июня 1992 года, подготовленной по нашей просьбе по материалам архива КГБ ТССР, наряду с другими биографическими данными, в частности, отмечается, что «20 сентября 1937 года Караханов А.К. подвергается аресту органами НКВД ТССР (в день ареста он работал зав. врачебным пунктом в селе Мюлькбахши, проживал там же) по обвинению в принадлежности к контрреволюционной организации “Туркмен Азатлыгы”, по заданию которой “популяризировал феодально-националистических классиков и тормозил реформы туркменского языка, проводимые партией и правительством”. Постановлением тройки НКВД ТССР от 25 января 1938 года осужден к высшей мере наказания – расстрелу. Приговор приведен в исполнение 26 февраля 1938 года в г. Ашхабаде». Далее в справке говорится, что «место захоронения установить, к сожалению, не представляется возможным, так как сведений о захоронениях жертв репрессий в архивах КГБ – МВД не имеется».

Из данной справки также узнаем, что «определением Судебной коллегии по уголовным делам Верховного суда ТССР от 4 декабря 1959 года дело в отношении Караханова А.К. производством прекращено за отсутствием в его действиях состава преступления, и он реабилитирован... Семья Караханова А.К. состояла из жены Джумасолтан, 28 лет (возраст на 1937 год) и дочерей: Огулджемал, 8 лет, Энеджан, 6 лет, Акджемал, 4 года и Огулхаллы, 1 год. Все проживали в ауле Мюлькбахши Мервского района» (подлинник документа хранится в личном архиве автора данной статьи).

Данный очерк хочется закончить небольшим отрывком из документального романа «Кайгысыз Атабаев» (в русском переводе «Чудом рожденный») народного писателя Туркменистана, Героя Социалистического Труда Берды Кербабоева, в котором описывается сцена из заседания Первой научной конференции Туркменистана (май 1930 г.), связанные с противоположенной позицией языковедов Мухаммеда Гельдыева и Аллакули Караханов.

«Атабаев пришел на совещание языковедов. Они вели дискуссию по проблемам орфографии. Впервые за всю многовековую историю народа явилась насущная потребность привести в единую систему все стороны народного языка и письменности, и споры разгорелись жаркие.

И снова всех озадачил крикун из “Кошчи”. Он поднялся на трибуну, не дожидаясь, когда ему дадут слово:

– Профессор Гельдыев хочет протащить в наше правописание диалекты племени иомудов! Но мы не потерпим этого! – кричал он. – Передовой район Туркмени – Марыйский. Там лучше развита экономика, и, конечно, тысячу раз прав профессор Караханов: правописание должно подчиняться марыйскому диалекту!

Два профессора, возглавлявшие два разных взгляда в этой дискуссии, Гельдыев и Караханов, сейчас оба улыбались, слушая крикуна. И вдруг, глядя на них, Атабаев тоже улыбнулся: странно и непонятно – откуда явилось далекое воспоминание детства: буква «а», похожая на щипцы, нарисованная мелом на грифельной доске тедженской школы. Смеющееся – рот до ушей! – лицо учителя-азербайджанца и хохот всего класса за спиной... Удивительная вещь – наша память! Атабаев шепнул что-то на ухо Гельдыеву, профессор кивнул головой, подошел к шумному оратору и подал ему мелок, показал на грифельную доску, водруженную возле трибуны.

– На словах это трудно понять, товарищ! А ты напиши на доске и объясни нам то, что сказал.

Крикун растерялся и вдруг бросил мелок в руки профессору Караханову:

– Возьми, Аллакули, напиши-ка ему, если он хочет!

Все посмеялись. На этот раз и Атаба-

ев аплодировал смутьяну за то, как он ловко вывернулся» [Чудом].

Писатель Б. Кербабаев будучи непосредственным участником многих описываемых в своем произведении событий, включив в роман образы исторических личностей языковедов в качестве литературных персонажей, “удостоил” их ученого звания профессора, которые вполне были достойны этому по своим выполненным работам. Еще добавим, что лет 5–6 тому назад специально к нам приехал из Лебапского вилайета внук А.Ш. Караханова – сын его младшей дочери Огулхаллы, которому передали копии имеющихся у нас материалов [Соегов 1995 и др.] о его безвиновном убиении деде.

### 3. Внук Керимберди-ишана, одного из двух вдохновителей обороны Геок-тепинской крепости

Туркменские святые с высокими духовными санами Курбанмурад-ишан и Керимберди-ишан выступали вдохновителями ополченцев в обороне Геок-тепинской крепости при нападении русской регулярной армии в 1879 и 1881 гг. У туркмен регулярных войск как таковых не было, и практически героическая оборона крепости осуществлялась силами ополченцев. Каждый защитник крепости перед боем 1879 года дал клятву на верность Родине, положив руку на Священный Коран, который держал Керимберди-ишан и в свое время был переписан им же самим. И Керимберди-ишан, и Курбанмурад-ишан все время находились в рядах защитников, и пали смертью героя наравне с другими многочисленными храбрецами в конце 1880 и начале 1881 гг. Наш последующий рассказ о драматурге и переводчике Шемседдине-Керими – внуке Керимберди-ишана, ибо яблоко от яблони не далеко падает.

Шемседдин родился в 1893 году в селе Багир, что находится в близости Ашхабада, в семье сына Керимберди-ишана – Имамеддина. Обучался в медресе своих дядей – братьев отца Мухаммедмурада и Мухаммедназара, функционировавшем в Каахке (Кака). В данном каахкинском медресе, где преподавание учебных дисциплин велось по новому методу (усул-и джадид), обучались Караджа Бурунов (1898–1965) и

Берды Кербабаев (1894–1974), который в последующем стал виднейшим писателем Туркменистана, Героєм Социалистического Труда.

Шемседдин создал свои первые литературные произведения в начале 20-х годов, будучи учителем туркменского языка и литературы в сельской школе и подписывался как Шемседдин Имамеддинович (Имамеддинович), т.е. без указания фамилии. Первым его крупным и наиболее удачным сочинением считается пьеса «Ночь перед Новрузом, или несчастная Айджемал», которая была поставлена на сцене еще в 1924 года, а издана отдельной брошюрой в 1927 году. В те годы на страницах газеты «Туркменистан», журнала «Туркмен медениети» («Туркменская культура») и некоторых других периодических изданий выступают своими стихами и рассказами по теме раскрепощения женщин. Отдельные его публикации были посвящены вопросам перехода туркменской письменности с арабского алфавита на латиницу. Занимается переводческой деятельностью: в 1927 году выходит книжка «Новый мир» в его переводе, в которой рассказывается об открытии Америки.

В 1927 году, перед выездом на учебу в Ленинград при оформлении личных документов для получения паспорта, он выбрал путь, несколько отличивший от установившейся в те годы традиции, согласно которой фамилии для туркмен «создавались» обычно от личной имени отца с прибавлением к нему суффиксов русского языка -ов, -ев (-ова, -ева): Сахатов, Овезбаев и др. Исключение из этого общего правила составляло лишь несколько фамилий, типа Иомудский и Текинская. Тогда Шемседдин Имамеддинович на графе «Фамилия» написал: Керими. Это – первая часть двусложного имени его деда Керимберди-ишана с прибавлением аффикса -и. Таким образом, он в своей фамилии как бы восстановил старую, забытую традицию словотворчества в отношении восточных фамилий: Фараби, Хоразми, Бируни, Фраги и т.п.

В 1927–1931 гг. Ш. И. Керими, наряду с А. Кульмухаммедовым, А. Геленовым, Б. Перенглиевым, Б. Кербабаевым и другими туркменскими студентами обучается

в Ленинградском Восточном институте им. А.С. Енукидзе, хотя затем Б. Кербабаев по состоянию здоровья был вынужден возвратиться в Ашхабад, а Б. Перенглиева перевели учиться в Среднеазиатский госуниверситет в Ташкент. Руководил учебной студентами-туркменами в Ленинграде (в конце 20-х годов их было всего 15) академик А.Н. Самойлович, который вместе с небольшой

группой своих студентов в мае месяце 1930 года прибыл в Ашхабад. Среди них был и Ш.И. Керими. Они вместе с 150-ми делегатами участвовали в работе Первой научной конференции Туркменистана, на которой обсуждались насущные вопросы развития туркменского литературного языка на современном этапе.



Рис. 3. Группа делегатов Первой научной конференции Туркменистана (май, 1930 г.)

С 1931 года Ш.И. Керими начал работать преподавателем в Институте хлопководства, который находился в г. Байрамалы. Но уже в 1932 году он «за подрывную деятельность в пользу классового врага» подвергается к высылке в Заравшан (Узбекистан) сроком на три года. Подобную участь постигла Б. Кербабаева, К. Бурунова и многих других писателей и поэтов. В 1935 году Ш.И. Керими возвратился в Ашхабад и начал работать переводчиком в Туркменском государственном издательстве. Перевел на туркменский язык повесть «Хлеб (Оборона Царицына)» Алексея Толстого и «Как закалялась сталь» Николая Островского, которые были изданы в виде отдельных книг. Приступил к переводу романа «Мать» Максима Горького. Но не дали его завершить.



Рис. 4. Шемседдин Керими (участвовал в 1-ой научной конференции)

Его арестовали 14 августа 1937 года. В течение пяти дней и ночей допрашивали его почти без перерыва, подвергали невыносимым пыткам. В результате он признался во всем, что требовали следователи-палачи.



Автору этих строк, тогдашнему молодому ученому, в качестве руководителя молодежной организации и председателя совета молодых ученых в 70-е и 80-е годы XX века приходилось участвовать на заседаниях Ученого совета Института языка и литературы им. Махтумкули АН Туркменистана и слушать выступления чл.-корр. АНТ Хыдыра Дерьяева при обсуждении тем и законченных исследований, а на перерывах между заседаниями его рассказы о событиях давно минувших дней, в том числе о пытках при допросах. Тогда я узнал, что в 1938 году решением одной из свирепствовавших в тот период незаконных карательных “троек”, Х. Дерьяев без каких-либо доказательств был приговорен к тюремному заключению сроком на 25 лет. Тогда ему было всего 31 год.



*Рис. 5. Хыдыр Дерьяев – участник 1-ой научной конференции*

Хыдыр Дерьяев провел лучшие годы своей жизни в лагерях архипелага ГУЛАГ вдали от родного края. После 19 лет, проведенных в сталинских застенках, в 1956 году его полностью реабилитировали. Народный писатель Туркменистана, лауреат Государственной премии им. Махтумкули Х. Дерьяев умер в 1988 году.

Теперь мы не только по рассказам, но и документально можем убедиться, каким грубым, недозволенным обращением, жестокому избиению подвергались арестованные в сталинских застенках при допросах. Так, в докладной записке военного прокурора войск НКВД Туркменского погранокруга Кошарского об итогах следствия по делам «о нарушениях социалистической законности» в органах НКВД Туркменской ССР от 23 сентября 1939 года, поступив-

шей прокурору СССР М. И. Панкратьеву и исполняющему дела главного военного прокурора РККА Гаврилову, в частности, отмечалось:

“Наряду с действительными врагами партии и советской власти начали производиться огульные, необоснованные аресты граждан, что при введённой Нодевым [наркомом внутренних дел Туркменской ССР] системе вымогательств и извращений неизбежно должно было привести и привело к крупнейшим ошибкам и преступлениям. Уже в сентябре 1937 г. по установкам Нодева работники аппарата НКВД ТуркССР начали широко применять т.н. «конвейер» и избиения арестованных. Конвейеру и избиениям подвергались почти все арестованные независимо от наличия их обвинительных материалов, и, если в начале эти меры воздействия кое-как «регламентировались» Нодевым, который в каждом отдельном случае давал разрешение на избиение того или иного арестованного, то позже необходимость применения физических мер воздействия к арестованным определял сам сотрудник, производивший расследование по делу... Не довольствуясь, по-видимому, эффективностью указанных выше мер приёмов следствия, Нодев вскорости дал провокационную установку о допросах арестованных «на яме». Сущность такого рода допросов заключалась в том, что вместе с очередной группой осуждённых к расстрелу на место приведения в исполнение приговоров выводился подлежащий допросу обвиняемый, который одним из следователей «допрашивался», тогда как в это же время на глазах у допрашиваемого расстреливались другие осуждённые. Обычно такой допрос сопровождался угрозами расстрела и обещаниями, что в том случае, если арестованный сознается и назовёт своих соучастников, ему будет сохранена жизнь... [с ноября 1937 г.] вместо допустимого в отдельных случаях применения принуждения к не сдающемуся на следствии явному врагу, во всех опергруппах начались поголовные избиения и пытки арестованных, независимо от наличия материалов, уличающих их в контрреволюционной деятельности... За время пребывания Монакова в должности наркома внутренних дел [с декабря 1937 г.] мас-

совые аресты невинных людей, незаконные осуждения тройкой граждан, провокации, подлоги, очковтирательство и обман центра приняли колоссальные размеры... Монаков требовал от сотрудников, ведущих следствие, чтобы они били арестованных так, чтобы было слышно у него в кабинете, и это требование Монакова следователями выполнялось в точности, больше того, крики избиваемых арестованных были слышны не только в кабинете Монакова, но и на улицах и в домах, прилегающих к зданию наркомата. В начале 1938 г. Монаковым и ближайшим соучастником его преступлений, начальником 5-го отдела НКВД ТуркССР Пашковским был введен так называемый «массовый конвейер». На этом «конвейере» или, как его тогда называли «конференции», устраивались групповые порки и пытки арестованных. Арестованных заставляли по несколько суток (иногда по 15-20) стоять на ногах или на коленях, заставляли избивать один другого и т.д. Во время массовых порок сотрудники для того, чтобы заглушить крики арестованных, пели хоровые песни» [История 2004].

Спустя всего пять дней после задержания, 19 августа 1937 года решением «тройки» НКВД Туркменской ССР, Ш.И. Керими был приговорен к высшей мере наказания – расстрелу, и третий день после этого, 22 августа 1937 года приговор был исполнен. Место захоронения не известно. Реабилитирован 5 апреля 1957 года.

Сыновья Ш.И. Керими, их было трое, выросли знатными людьми, достойными своему отцу и прадеду Керимберди-ишану, хотя в детстве постоянно чувствовали изьяны безотцовщины и до 1957 года несли тяжелое бремя «детей врага народа». Старший из братьев Бегенч Керими занимал ответственные посты, был главным редактором республиканской газеты «Туркменистан». Средний брат Гуванч Керими защитил докторскую диссертацию по истории становления туркменского профессионального театра. Младший из братьев Тойлы Керими был заслуженным журналистом Туркменистана и работал в редакции «Мугаллымлар газеты» («Учительская газета») фотокорреспондентом. В свое время нам довелось несколько раз встретиться с К. Тойлы (так он подписывался на

снятых им фотографиях) в его рабочем кабинете, просить и затем получить у него копии документов об их отце и прадеде, которые были использованы нами в ранее опубликованных работах на туркменском и турецком языках [Söyegow 2002: 28–38; Söyegow 2010: 327–338].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байраммырадов К. Түркмен халкының вепалы оглы // Совет эдебияты, 1969, № 11.
2. Джумаев Ш. Курбан Сахатов - видный пропагандист ленинских идей в Туркменистане // Известия АН ТССР Обществ, наук, 1971, № 1.
3. Дурдыев Т. Түркмен халкының дурданедерин инбири // Эдебият весунгат, 1965, 6 февраль.
4. История сталинского ГУЛАГа. Т. 1. Массовые репрессии в СССР. Отв. ред. Н. Верт, С. В. Мироненко. М., РОССПЭН, 2004. С. 342—344 (Материал из Википедии — свободной энциклопедии – 18.07.2014).
5. Оразов Т. Партияның гөр нүкли пропагандисти // Туркменистан коммунисти, 1985, № 12.
6. Сахатов К. О задачах культурного строительства в Туркменской ССР // Туркменоведение, 1928, № 12.
7. Сахатов К. О развитии туркменского языка. «Туркменоведение», 1928, № 9.
8. Сахатов К. Пантюркистские уши Ф. Эфенди // Туркменская искра, 1927, 23 нояб.
9. Сахатов К. Развитие туркменского языка // Туркменоведение, 1929, № 8-9
10. Соегов М. Аллагулы Шазадаевич Гарahanов // Туркмен дилихем эдебияты, 1995, № 2.
11. Соегов М. Новый туркменский алфавит: некоторые вопросы его разработки и принятия (из личного опыта) // Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı: 35 Mart–Nisan 2013. Makale: 22.
12. Соегов М. О языковой политике в Туркменистане в двадцатые годы (по работам К. Сахатова) // Известия АН Туркменской ССР. Серия общественных наук. 1987, № 2.
13. Чудом рождённый (Кербабаев Берды):

Грамота.ру: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=120884&page=76> (11.07.2014).

14. Söyegow M. Beýik Saparmyrat Türkmen başyňyň mähir-şepagaty bilen ruhlary şat bolanlar: Dowamat-dowam // Beýik Serdar

bilen bagtaýetenim – 10 ýyllyktoýunabarýar Watanym. Aşgabat: Ylym 2002.

15. Söyegow M. Türkmen Ceditçi Yazarlar // Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi. Güz. Sayı: 7. Ankara, 2010.

УДК 81'372(574.42)

## СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭРГОНИМОВ

### Г.УСТЬ-КАМЕНОГОРСКА

Галкина Т.В., Доланбаева А.А.

В своей статье мы будем рассматривать имена собственные в названиях торговых предприятий города Усть - Каменогорска. Вопросом изучения их названий занимается *эргонимия* – дисциплина, изучающая эргонимы, историю их развития, принципы и способы их образования.

В экономической и социальной жизни Казахстана конца 20 - начала 21 вв. произошли большие перемены. Всё это нашло свое отражение в речи. Ушли в прошлое однотипные названия учреждений, фирм, обществ, магазинов, так как появилась конкуренция, и многие предприниматели начали выбирать названия для своих предприятий, не похожие на другие, которые легко запоминаются и служат рекламой заведению. Для определения места эргонима в системе ономастических единиц мы обратились к истории исследования данной единицы, которая начинается в языковедении во второй половине XX в. Лингвисты начали поиск термина для обозначения названий предприятий, учреждений, фирм и т.п. с целью выделения в особую группу имен собственных. В 1978 г. выходит первое издание «Словаря русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской, где впервые был официально заявлен термин эргоним. *Эргонимы* – собственные наименования деловых объединений людей, предприятий, фирм, обществ. Эргонимическая лексика занимает особое положение в ономастике и представляет собой живой мир постоянно изменяющихся и исчезающих названий [1].

В советские времена на улицах встречались одинаковые невыразительные

названия, которые не отличались разнообразием и выдумкой, но зато точно отражали суть и извещали о типе товаров («Промтовары», «Обувь», «Продукты») или о типе магазина или учреждения («Универмаг», «Кулинария», «Сберкасса»). Иногда в имени подчеркивалась индивидуальность и уникальность заведения – **ЦУМ**.

Сегодня активизация новых приемов коммерческого имянаречения обусловлена маркетинговыми потребностями, а именно потребностями позиционирования. Это понятие является одним из ключевых в маркетинге – прикладной экономической науке о поведении рыночного субъекта, оптимальном с точки зрения выгоды и развития бизнеса. Чтобы занять выгодную позицию на рынке в ситуации товарного изобилия, чтобы привлечь покупателя, некое учреждение или заведение должно представить себя, а также свои товары или услуги в наилучшем виде на фоне других однотипных, должно занять особую, выгодную позицию. Маркетологи считают, что выбор коммерческого имени, наряду с другими способами позиционирования, играет немаловажную роль в стимуляции рыночной активности, в продвижении товара и в создании благоприятного имиджа.

Согласно общему мнению, удачно придуманное имя стимулирует продажи и вносит вклад в формирование благоприятного общественного лица фирмы, а неудачное способно ухудшить положение торгового предприятия, фирмы на рынке. Хрестоматийными стали примеры отрицательного восприятия на национальных

рынках Китая напиток «*Кока Кола*» (это название было передано по-китайски таким манером, что в некоторых диалектах оказалось созвучным выражениям «*укуси воскового головастика*» или «*кобыла, набитая воском*») или автомобилей «*Жигули*» (ассоциации с «*жиголо*»). Пришлось этот товар для данного рынка переименовывать - именно так «*Жигули*» стали «*Ладой*».

Первая попытка классификации эргонимов была предпринята А.В. Суперанской в монографии «Общая теория имени собственного». Автором выделяются два принципиально разных типа наименований для обозначения предприятий и учреждений: реальный, отражающий местоположение компании и характер ее деятельности («Красноярский машиностроительный завод») и символический, «дающий лишь некоторый намек на характер деятельности (кинотеатр «Родина») [2].

Т.П. Романова считает, что основными *функциями* «товарного» эргонима являются *информативная и рекламная*. Благодаря информации, заключенной в собственных именах, и по способу ее подачи, эргонимы достигают своей *основной цели* – привлечения внимания клиентов, т.е. является своеобразной «вывеской» для именуемого объекта [3].

Т.А. Новожилова выделяет три группы названий по степени их указания на именуемый объект: 1) наименования с низкой степенью необходимости номенклатурного («Обои», «Сантехника»); 2) эргонимы со средней степенью необходимости, значение которых «помогает сделать достаточно точное предположение о возможном перечне товаров и услуг» («Зоомакет», «Сладкий мир»); 3) названия с высокой степенью необходимости слова-сопроводителя, т.к. «слабо отражают или совсем не отражают в семантике особенности деятельности именуемого объекта («Эверест», «Эвинталь») [4].

За основу классификации мы взяли типы онимов, обозначенные А.В. Суперанской и А.А. Трапезниковой [5].

Языковой материал собран в г.Усть-Каменогорске.

1. К эргонимам *реального типа* относятся те наименования, которые указывают на прямое обозначение сферы дея-

тельности и местонахождение торгового места, а также обозначение владельца фирмы.

**Прямое обозначение сферы деятельности:** магазин «Хозяюшка», «Рыболов», «Сластена», «Спортивный мир», «Дом золота» «Дом серебра» «Зоомир», «Четыре лапы», «Мореман», «Дом кафеля», «Детский мир», «Меломан», «Бытовая техника», магазин продуктов «Мясо. Рыба».

Мотивировочный признак «**местонахождение магазина**» реализуется с помощью использования лексем с локативной семантикой: «На проспекте», «Черемушки», магазин «Центральный универсам», «Перекресток», «Стрелка», «ул. Кирова 5».

Кроме обозначения внутригородских объектов, наименования могут соотноситься с регионом в целом: магазин «Ульба», «Иртыш», «Алатау», «Тау», «Азия», «Алтай», «Восток». Эти названия хорошо запоминаются, привлекают внимание не только коренных жителей, но и приезжих.

**Обозначение владельца торгового предприятия:** «У Соны», «У Ивана».

Исследование процентного состава эргонимов этой группы дало следующие результаты:

- 45,5% названий указывает на прямое обозначение сферы деятельности. Данные эргонимы обладают высокой информативностью и активно используются имядателями;

- 47,7% названий указывает на местонахождение магазина;

- 6,8% названий указывает на владельца торгового предприятия. Необходимо отметить, что фамилия включается в эргоним преимущественно в том случае, когда авторитет собственника имеет решающее значение в выборе горожанином названного магазина;

- 7,8% эргонимов соотносятся с регионом в целом.

2. Эргонимы **символического типа**. В группу входят искусственно созданные лексические единицы, внутренняя форма которых позволяет судить о специфике магазина: ювелирный салон «Рубин», «Сапфир», «Казахювелир», магазин часов «Тиктак», мебельный салон «Дизайн+», магазин головных уборов «Шапо», магазин детских товаров «Выбражуля», салон стекла «Стек-

лоМир», магазин одежды «Галант», магазин «Дефиле».

**Эргонимы**, построенные на ассоциативном соответствии наименования: магазин часов Тик-Так», меховой салон «Импери́я меха», салон женской одежды «Каприз», магазин одежды «Люди в новом», салон верхней одежды «Метелица», магазин для будущих мам «Маме на радость», салон обуви «Обуем», «С иголки», магазин подарков «Для любимых», магазин соевой связи «Евросет» мебельный салон «Мастер», магазин «Подарки», зоосалон «Четыре лапы», музыкальный магазин «Musicman», магазин оружия «Сафари», зоомагазин «Друг», меховой салон «Княжна», салон одежды «Манго», салон нижнего белья «Богиня», парфюмерный салон «Французский дом», и другие.

Для создания наименований, вызывающих благоприятные ассоциации, активно используются **имена собственные** – антропонимы, астрономы, мифонимы: торговые павильоны «Калерия», «Анжелика», «Марлин», «Лиза», «Анжела». Часто выбор таких эргонимов определяется личными предпочтениями владельцев, магазины называют или своими именами, или именами близких и дорогих людей; продуктовый магазин «Инкар», салон люстр «Альтаир», супермаркет «Даниэль», магазин «Алиса».

Главной функцией наименований символического типа является привлечение внимания покупателей, поэтому для данных эргонимов особенно важен эмоционально-экспрессивный уровень семантики, который достигается за счет использования в процессе номинации: 1) жаргонизмов и разговорных лексем: мебельный салон «Фарт», обувной магазин «Луна»; 2) приемов языковой игры: салон напольных покрытий «ИнтерПол», мебельный салон «Мебельком»; 3) смешение кириллицы и латиницы: Фото салон «Фотолэнд-kodak», магазин «Надежда», минимаркет «Все О'кей».

Лингвострановедческий компонент представлен следующими названиями: парфюмерный магазин «Французский дом», магазин бытовой техники салон меховой одежды «Рим», одежда из Италии «Милан», «Ковры из Молдовы», «Автозапчасти из Японии», «Мебель из Европы»,

«Шторы из Франции», магазин «Азия», магазин «Индийский трикотаж».

Процентный состав символических эргонимов демонстрирует следующее соотношение:

- 33% эргонимов построены на ассоциативном соответствии наименования;

- 14,2% - имена собственные – антропонимы, астрономы, мифонимы. Красноярские предприниматели заимствовали западную традицию использования мифологических имен. В большинстве случаев эти названия оправданы: торговлей занимается «Меркурий», печами и каминами – «Прометей». Нужно заметить, что эти названия нельзя рассматривать с точки зрения национальной соотнесенности, т.к. мифы Древней Греции уже давно стали общечеловеческим и культурным достоянием. Использование имен героев древнегреческих мифов в качестве названий основывается на их большой информативности. Такие названия уже на начальной стадии являются залогом успеха предприятия, так как владельцы ищут одобрения своей деятельности у высших сил и надеются на их покровительство;

- эмоционально-экспрессивные эргонимы (13%). Некоторые эргонимы вызвали у нас затруднение по поводу их понимания. Продавцам магазинов «Луна» был задан вопрос: «По какому принципу выбрано название магазина? Каким образом название связано с продукцией, представленной в магазине?» На что продавец ответил: «Возможно, потому что это интересное и своеобразное название, оно привлечет внимание»;

- 21,6% эргонимы с лингвострановедческим компонентом.

3. Эргонимы **рекламного типа** подразделяются нами на следующие группы: названия, содержащие обозначение широты ассортимента; указывающие на качество товара и ценовую политику.

**«Обозначение широты ассортимента»:** данный признак является преобладающим: «Мир фото», «Дом кафеля», «Мир дверей», магазин «Спортландия», «Спортмастер», «Дом», «Детский мир», а также, например: «Мир спецодежды», «Мир кожи», «Мир ткани», «Книжная лавка», «Мир мягкой игрушки», «Мир обоев»,

«Мир музыки», «Мир обуви», «Мир оптики», «Мир окон», «Мир кондиционеров», «Мир бани», «Мир кованных изделий», «Мир сумок», «Мир света», «Мир шаров», «Мир посуды», «Мир электроники», «Мир техники», «Мир электроники», «Книжный мир», «Мир Спорта», «Дом ткани», «Умный дом», «Дом техники», «Центр кухни», «Мир Электроинструмента», «1000 мелочей», «Планета окон», «Планета Электроники», «Мир бильярда», «Мебель для дома и офиса», «Джинсовый центр», супермаркет «Пятерочка».

**«Качество товара и ценовая политика»** реализуется с помощью лексем «люкс», «элит», «эконом», варваризмов «бэст»: «Лучший», «Мебель-люкс», салон автомобилей «Эконом-Восток», строительные материалы «ЭлитСтрой», «Бэст Керамик».

Группа эргонимов, обусловленных мотивировочным признаком **«прямая характеристика фирмы»**, подразделяется на несколько групп: 1) актуализация новизны предлагаемых товаров, например: «Новые окна»; 2) обозначение позиции на рынке: магазин «Лидер», магазин «Лучший».

Частотность эргонимов данного типа показывает следующее:

- 80,7% эргонимов указывают на обозначение широты ассортимента. Такие наименования хороши тем, что они экономят время, затраченное на поиск нужных товаров, указывая конкретно на то, что нужно купить. Это очень важно, потому что такое название является ориентиром в дороге за покупками. Например, «Большие люди» не

просто обращается к потенциальным покупателям, но и оказывает психологическую услугу. Благодаря переносному значению слова «большой» (важный, значительный) размер фигуры, который вызывает у большинства полных людей комплексы, превращает в пусть и образное, но достоинство. Большой человек – это звучит гордо. Это своеобразный аргумент для психологической защиты, помогает относиться к своей полноте с улыбкой. А раз так, то этой свой магазин, магазин, где тебя понимают и уважают. В такой магазин хочется зайти;

- 8,8% эргонимов указывают на прямую характеристику товара;

- 10,5% эргонимов указывают на качество товара и ценовую политику.

Классификация на основании мотивировочных признаков позволяет более полно систематизировать эргонимическую номинацию и отразить всё многообразие данного вида урбанонимов в пространстве современного города. Анализ частотности эргонимов разных типов дал следующие результаты:

- 45,4 – эргонимы символического типа. И это не случайно, главной функцией наименований символического типа является привлечение внимания покупателей, поэтому для данных эргонимов особенно важен эмоционально-экспрессивный уровень семантики;

- 23,8% - эргонимы реального типа;

- 30,8 – эргонимы рекламного типа.

Наглядно процентное соотношение типов изучаемых единиц можно проследить в диаграмме 1.



Диаграмма 1. Процентное соотношение разных типов эргонимов

Эргонимы в современном русском языке – это достаточно многочисленная, непрерывно пополняемая группа лексики, представляющая собой собственные наименования предприятий различного функционального профиля. Благодаря информации, заключенной в собственных именах, и по способу ее подачи, эргонимы достигают своей *основной цели* – привлечения внимания клиентов, т.е. является своеобразной «вывеской» для именуемого объекта. Эргонимы сохраняют основные особенности имен собственных, но выделяются из ряда прочих способностью играть роль идентифицирующих обозначений конкретных, единичных объектов. Как и любой оним, они подвергаются воздействию факторов лингвистического и экстра-

лингвистического характера (социальных приоритетов, вкуса, моды на названия).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1978.
2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М., 2007.
3. Романова Т.П. Проблемы современной эргонимии // Вестник Самарского государственного университета. Серия «Филология». – 2008. - №1.
4. Новожилова Т.А. Номинация современных коммерческих предприятий. – Ростов-на Дону, 2005.
5. Трапезникова А.А. К вопросу о классификации эргонимов. Мир науки, культуры, образования. - №2, 2009.

УДК 81' 42

### О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (К ГАРМОНИЧНОМУ ДИАЛОГУ «АВТОР-АДРЕСАТ»)

Котова Л.Н.

В рамках семантической категории модальности традиционно различают модальность объективную и субъективную. По замечанию Г.А. Золотовой, «в ряде работ наблюдается также тенденция распространить понятие модальности на те языковые явления, которые связаны с выражением авторской экспрессии, эмоционально-стилистических оттенков речи и т.п. В живом языке, действительно, тесно взаимодействуют, переплетаются оттенки модальные с экспрессивными и даже эмоциональными» [Золотова 1973, 141]. В этой связи можно трактовать субъективную модальность и как «эмоциональное отношение, реакции говорящего субъекта, вызываемые общим обстоятельством, общей целью мыслей, фактом высказывания с точки зрения оценки и эмоционального освещения содержания высказывания» [Петров 1982, 3]. Выражение субъективной модальности, эксплицирующей отношение говорящего к сообщаемому, обычно связывается с модальными словами, которые в предложении называются вводными и рассматриваются в специально им посвящен-

ном разделе синтаксиса простого предложения [РГ 1982, 228]. К ним можно добавить и вставные конструкции субъективно-модальной семантики. Нам представляется возможным объединить их широко трактуемым понятием «вставка», «парентеза», считая его в данном случае родовым<sup>4</sup>. В.В. Виноградов в свое время писал: «Очевидно, что модальные краски и оттенки, создаваемые *вставкой или введением* (курсив мой – Л.К.) этих синтагм, образуют как бы

<sup>4</sup> В подобных ситуациях можно наблюдать использование других терминов, например: «вставные структуры» (Е.А. Палатова и В.Ю. Фалькова. Функции некоторых синтаксических структур в семантической организации текста // Семантика целого текста. – М., 1987. – С.128); «синтаксические диэремы» (О.В. Александрова. Синтаксические диэремы в синтаксисе речи на материале английского языка.– Автореф. дис...докт. филол. наук. – М., 1981. – С. 23); «парентезные конструкции» (Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц. – Кишинев.,1990. – С. 30); и т.п.

второй слой модальных значений в смысловой структуре высказывания, т.к.они накладываются на грамматический грунт предложения, уже имеющего модальное значение» [Виноградов 1950, 55]. Это самое «наложение на грамматический грунт предложения», кроме вопроса о дополнительной модальности, с неизбежностью ставит также и вопрос о грамматическом статусе подобных конструкций и их отношении к структуре предложения, в состав которого они включены, который неоднократно становился предметом полемики и до сих пор не получил однозначной интерпретации в синтаксической науке.

Наряду с разделяемой нами точкой зрения на вводные и вставные конструкции как на осложняющие простое предложение<sup>5</sup>, существует противоположная точка зрения, высказываемая, в частности, в работах А.Ф. Прияткиной, согласно которой «считать вводные слова одним из видов осложнения нет достаточных оснований. Они функционируют как в осложненном, так и в неосложненном простом предложении (Видимо завтра будет дождь), создавая его особый синтаксический план. Конечно, вводно-модальные слова вносят в предложение дополнительные смыслы, но они иного порядка, чем те значения, которые создаются осложняющими членами предложения. Такие слова нельзя включить в ряд осложняющих членов хотя бы потому, что они не являются членами предложения. Они выполняют организующую функцию, определяя позицию говорящего субъекта. В осложненном предложении они одновременно играют важную строевую роль, участвуя в выражении отношений между частями, и тем самым объединяются с его служебными элементами» [Прияткина 1990, 8].

Формально-грамматический подход, с позиций которого А.Ф. Прияткина подходит к анализу синтаксических явлений, вряд ли может считаться адекватным в данном случае, т.к. сужает представления о взаимоотношении элементов предложения

<sup>5</sup> См., например, Розенталь Д.Э. Современный русский язык. М., – 1991. – С. 359; Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. – М., 1979.– С. 236 и др.

до типов грамматической связи между членами предложения, под которые ни вводные слова, ни вставные конструкции не подходят (на эту мысль наводят уже самые термины). непригоден данный подход и для выяснения природы того, что автор называет «особый синтаксический план» предложения, который создается вводными словами, равно как и для того, чтобы обнаружить в предложении какое-то другое осложнение, кроме осложнения его грамматической структуры.

Мы считаем парентезу явлением, осложняющим предложение, и при этом не имеющим синтаксической связи с другими его компонентами. В этом плане нам, скорее, близка точка зрения Г.Н. Акимовой, которая в основу выделения разных групп осложняющих компонентов кладет как раз признак вхождения/ невхождения их в структуру предложения, по которому условно делит их на две группы: 1) синтаксические конструкции, имеющие синтагматическую связь с компонентами предложения и эксплицитно её выражающие. Это однородные группы, обособленные группы (объективные аппозитивные, причастные и деепричастные обороты, несогласованные определения), сравнительные и уточняющие обороты; 2) синтаксические конструкции, не включаемые в структуру предложения и синтаксически не связанные с её компонентами. Это вводные и вставные конструкции, обращения, различные сегментированные построения [Акимова 1990, 46].

Разделяя в целом точку зрения автора на типы связи осложнения со структурой предложения, мы намерены ограничить наш предмет вводными и вставными конструкциями. Другое дело, что природа осложняющих компонентов первой и второй групп различна. На наш взгляд, в предложении, наряду с грамматическим осложнением, целесообразно выделять семантическое и коммуникативное, не усложняющее синтаксической структуры простого предложения, имеющее другую (не формально-грамматическую) природу. Другими словами, в языке существует, кроме простого и сложного предложений, особая синтаксическая единица – предложение ослож-



ненное<sup>6</sup>, причем осложняться может как структура предложения (первая группа осложняющих компонентов), так и его коммуникативный план (вторая группа).

Именно к коммуникативному типу осложнения относится парентеза, и не только она. Такого рода осложненными можно считать также предложения, содержащие конструкции, не участвующие в создании формальной структуры предложения, *дублирующие* в этом плане структурно и семантически обязательные компоненты; в связи с этим подобные конструкции расцениваются нами как избыточные для формы и семантики предложения. Это конструкции метаязыковой природы, они представляют собой блок двух компонентов, во втором из которых дается своего рода «метатекст» к первому.

Итак, мы выделяем два типа коммуникативного осложнения: 1) на основе семантического дублирования во втором компоненте информации первого компонента и 2) на основе субъективной модальности. Первый тип осложнения связан с функционированием в тексте метаязыковых по природе предложений пояснения: *Постоялый двор, или, по-тамошнему, умет, находился в стороне, в степи... (А. Пушкин. Капитанская дочка); Это была Аккозы, сноха самого хана Абулхаира, вдовствующая супруга султана Шах-Будаха, по кому справлялись сейчас поминки. (И. Есенберлин. Кочевники); Потом все это за бесценок шло в «ямы», к «барыгам»*

<sup>6</sup> В этом смысле нам близка точка зрения, изложенная в докторской диссертации Н.А. Дьячковой: «Иерархия синтаксических единиц видится такой: «простое предложение», «сложное предложение», «осложненное предложение». При этом осложненное предложение в известном смысле «сложнее», чем собственно сложное: не имея специализированных показателей, оно выражает тот же объем информации, что и собственно сложное предложение с его системой союзов, лексических конкретизаторов, координацией модально-временных планов, порядком следования частей и других специальных средств» – Дьячкова Н.А. Полипропозитивные структуры в сфере простого предложения (конструкции с включенным предикатом в присубъектной позиции) – Автореф. дис... докт. филол. наук. – Екатеринбург, 2003. – С. 39

– *скупщикам краденого. (М. Конуров. каждый взойдет на Голгофу)* – подчеркнут блок пояснения, то есть конструкция, состоящая из двух скоординированных по форме компонентов, являющихся двумя наименованиями одной и той же реалии между которыми устанавливаются отношения вневременного, объективного, диалектичного, безоценочного тождества. Второй компонент для структуры и семантики предложения факультативен, в нем информация о предмете не прирастает, а дублируется; он дублирует также и синтаксическую функцию первого компонента. В силу этого обнаруживается характерная отличительная черта пояснения: синтаксическая и коммуникативная корректность подобных предложений не нарушается при замене одного компонента другим, перемещении их позиций или элиминировании одного из компонентов.

Подобные конструкции эксплицируют автора текста, вернее, его «заботу» о том, чтобы быть правильно и точно понятым читателем. Пояснительный блок может быть оформлен как вставная конструкция, то есть заключен в скобки. В этом случае мы говорим о «скобочном варианте пояснения».

Промежуточное положение между первым и вторым типом коммуникативного осложнения занимают абсолютно идентичные пояснению по форме и по объему информации в компонентах конструкции оценки [Котова 2007, 266-272]. Разница состоит в том, что, в отличие от пояснительного «объективного» тождества, отношения представляют собой субъективное, авторское отождествление первого и второго компонента, то есть в отношении «дублирования информации» (1) присутствует субъективно-модальный оттенок (2), например: *В мире – этом море грехов – все дни мои протекли напрасно: жизнь моя проходила без пользы для меня... (преп. Ефрем Сирий. Псалтирь); Кому, как не Тебе принадлежали слова, которые через мою мать, верную служанку Твою, твердил Ты мне в уши? (блж. Августин (Аврелий). Исповедь); Это был сам Валантэн, глава парижского сыска, величайший детектив мира. (Г.К. Честертон. Санфиоровый крест); Где угодно, только подальше от*

*этой рута – от моря.* (Э. Хемингуэй. *Острова в океане*). К этому же типу осложнения следует отнести и парентетические конструкции с субъективно-модальным значением, например: *Климат тифлисский, сказывают, нездоров.* (А. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*); *Гривы у них были мокрые – наверно, они выкупались в реке, шумевшей неподалеку.* (К.С. Льюис. *Растворжение брака*); *Знаю человека во Христе, который назад тому 14 лет (в теле ли – незнаю, вне ли тела – не знаю: Бог знает) восхищен был до третьего неба.* (2 Кор., 12,2); *Переписываясь и разговаривая таким образом, они (что весьма естественно) дошли до следующего рассуждения.* (А. Пушкин. *Метель*); *Свидания проходят одинаково и в один и тот же момент повествования (близкий к кульминации), и, кажется, в одном и том же месте (вероятно, в «беседке Рудина» из спасского парка).* (В. Гусев. *Блики белого света*); *Во всех развитых религиях мы обнаруживаем три элемента (в христианстве, как вы увидите, есть еще и четвертый).* (К. С. Льюис. *Страдание*) – последние примеры кроме того иллюстрирует и своеобразное взаимодействие вводных и вставных элементов в рамках осложняющих конструкций (своего рода «осложнение осложнения»).

Связь данных конструкций с остальным составом предложения специфическая. Она имеет, как мы уже сказали, коммуникативную природу. Изъятие из контекста вводных слов и других конструкций этого типа не приводит к ущербу или изменению его формы и/или семантики. Сравним: *Какого-нибудь рецидивиста я легко мог представить себе героем войны, диссидентом, защитником угнетенных. И наоборот, герои войны с удивительной легкостью растворялись в лагерной массе.* (С. Довлатов). При элиминировании компонента «и наоборот» размытой становится четкость, уникальность противопоставления «рецидивист – герой войны», представляющая собой, видимо, дополнительную коммуникативную задачу автора (само содержание противопоставления ясно из контекста); а это значит, что от читателя потребуются дополнительные усилия, чтобы ее понять. Таким образом, функционирование подобных конструкций в тексте

имеет выход в проблему гармонизации диалога «автор-адресат».

Под гармонизацией мы понимаем тип или уровень коммуникативного эффекта (более высокий по сравнению с пониманием общего смысла и адекватной интерпретацией), предполагаемый в художественном тексте, ибо это специфический текст, который можно определить как «эстетическое средство опосредованной коммуникации, целью которой есть изобразительно-выразительное раскрытие темы (тем), представленное в единстве формы и содержания» [Чернухина 1981, 8], и как любой эстетический объект, он рассчитан на сотворчество читателя в процессе его восприятия.

Автор художественного текста (как автор любого эстетического объекта) стремится к тому, чтобы сделать читателя (зрителя, слушателя) своим единомышленником, вызвать в нем определенные эмоции (нравственные и эстетические – чувство прекрасного и наслаждения от его переживания), создать настроение, доставить радость взаимопонимания, то есть сделать общение гармоничным; цель автора (художника), творящего для своего адресата – не только представить вниманию читателя некоторую информацию, но попытаться вывести понимание текста на уровень, связанный «с выявлением замысла его отправителя, его оценочной позиции, нравственных и эстетических канонов, двигавших им» [Мецлер, 57].

Само введение понятия «гармоничного общения» говорит о переоценке сущности и результатов процесса речевого общения как такового, (необходимость которой в контексте современной культуры нового типа, имеющей гармонизирующий характер, не вызывает сомнения). Нельзя не согласиться с А.К. Михальской, которая пишет: «Не только верная интерпретация сообщения адресатом, но и подлинное взаимопонимание между участниками коммуникации могут быть признаны результатом эффективного общения, психологическим проявлением которого является *радость*. Успешное общение вызывает и эстетические переживания, сходные с теми, что рождает восприятие произведений искусства» [Михальская 1990, 51].

Итак, гармонизация – это не только обеспечение успешного обмена информацией, но и обретение взаимопонимания автора и адресата, приносящего радость участникам коммуникации, рождающего эстетические эмоции, ощущение гармонии мира.

С этой целью автор художественного текста использует целый арсенал средств, предоставляемых, в частности, языковой системой. К ним мы отнесем и рассмотренные выше осложняющие конструкции, как максимально краткое, экономное, стилистически эффектное средство, имеющее значительную илокутивную силу и прагматический потенциал, ведущее к компрессии изложения, и, в то же время, как бы разрежающее ткань текста вкраплениями авторских замечаний, что делает его более открытым для, личного контакта с читателем, истинного диалога с ним.

Действительно, например, использование парентезы позволяет автору выразить самые разнообразные чувства: *Герцог Орлеанский, соединяя многие блестящие качества с пороками всякого рода, к несчастью, не имел и тени лицемерия.* (А. Пушкин); *Наконец – к счастью – приехал Драйер.* (В. Набоков); подчеркнуть экспрессию: *...а какое у ней приданое? частый гребень, да веник, да алтын денег (прости Бог!), с чем в баню сходить.* (А. Пушкин); показать связь явлений, ту или иную последовательность изложения фактов: *Марья Гавриловна была воспитана на французских романах и, следовательно, была влюблена.* (А. Пушкин); выразить уверенность или сомнение в излагаемом содержании: *Подлинно, подлинно, подлинно, святой!* (Б. Шоу); *Если не хорошо (что несомненно), то чем же именно не хорошо?* (Ф. Достоевский); *Может быть, он молился; его слышал только Бог.* (А. и Б. Стругацкие); показать степень его уникальности или, наоборот, общности: *Бывало (царство ему небесное!), идет из кабака, а мы-то за ним...* (А. Пушкин) сослаться на источник сведений, которыми обладает сам: *По свидетельству Плиния, Кавказские врата, ошибочно называемые Каспийскими, находятся здесь.* (А. Пушкин); уточнить что-то в порядке продолжающегося повествования: *Тот простой факт, что люди, окружающие его*

*в церкви, одеты по-современному, стал для него (разумеется, бессознательно) настоящим камнем преткновения.* (К.С. Льюис); дать, своего рода, ремарку к описываемому событию: *Отец наш вам жалуется лошадь и шубу с своего плеча (к седлу привязан был овчинный тулуп).* (А. Пушкин); высказать замечание по тому или иному поводу, надеясь на взаимопонимание с читателем, обладающим теми же фоновыми знаниями, что и автор, обусловленными принадлежностью к одной и той же лингвокультурной традиции или к одному и тому же историческому периоду: *Когда подзабудут мусора об этом деле за наслоением других проблем – слава Богу, в этой стране проблем всегда хватало – вот тогда Миша либо выкупит Яночку, либо, если не получится выкупить, организует ей побег.* (М. Конуров); и т.д.<sup>7</sup>

Иными словами, писатель стремится всеми доступными средствами дать возможность читателю увидеть действительность глазами художника и сравнить это видение со своим, проникнуться чувствами и настроением писателя, испытать радость узнавания, радость общения с личностью, близкой ему по взглядам на жизнь, понимающей его, радость преодоления замкнутости, отчужденности, одиночества; именно этот психологический эффект свидетельствует о гармоничном общении, или о том, что гармонизация достигла своей цели. «Рассчитанные на то, чтобы приобщить читателя к повествованию, к тому, о чем говорит и размышляет писатель, настроить его на сопереживание описываемых событий, парентезные конструкции как бы создают «потенциальную диалогичность», ко-

<sup>7</sup> Мы не ставим себе цели дать полный инвентарь подобных значений (на наш взгляд это в равной степени и невозможно, и не нужно). В трактовке «Русской грамматики» эти значения вообще представляют собой открытый ряд. – Русская грамматика. Т.2. – М., 1982. – С. 228-229. Пространные перечни вводных слов по субъективно-модальному значению приводятся в известных вузовских учебниках и пособиях по современному русскому языку (на них мы уже ссылались – см. библиографию). Как уже отмечалось, не всякая парентеза имеет субъективно-модальную природу; метатекстовую парентезу мы не рассматриваем.

торая выражается совокупностью всех языковых средств, реализующих соответствующую коммуникативно-прагматическую установку» [Мецлер там же, 76].

Таким образом, в качестве выводов можно предложить несколько положений.

В предложении, наряду с грамматическим, целесообразно выделять семантическое и коммуникативное осложнение – включаемые в состав предложения конструкции, не участвующие в создании его формальной структуры – это конструкции уточнения и парентезы.

Что касается *уточнения*, то здесь нам видятся две конструкции – пояснение и оценка, о которых заметим следующее: 1) в пояснительных – *метаязыковых* по природе – дублируются структурно и семантически обязательные компоненты. Их появление объясняется *заботой* автора о своем читателе, чтобы ничего не оставить не объясненным; 2) в оценочных (по форме полностью идентичных пояснительным), в *объективное* по определению, пояснительное дублирование вносится субъективно-модальный, оценочный компонент. Он позволяет проявить (эксплицировать) авторское отношение к предмету речи. То есть и та, и другая конструкции, помимо всего прочего, говорят нам что-то и об авторе. В силу этого, мы рассматриваем их как два разных проявления функционирования в тексте одной из *коммуникативных универсалий экспликации автора* в нарративе, а именно – уточнения.

Обе разновидности уточнения участвуют в повышении эффективности речевого общения, и, в этом смысле, относятся к средствам, *гармонизирующим* общение между автором и адресатом, но есть некоторые различия. Так пояснение способствует достижению коммуникативного эффекта, который можно отнести к первым уровням, это – понимание общего смысла и более или менее адекватная интерпретация текста. Оценка представляет собой в собственном смысле средство *гармонизации* общения автора и читателя, то есть средство достижения диалогической *гармонии*, которую для художественного текста можно считать оптимальным коммуникативным эффектом.

Что касается *парентезы* (включающей в себя вводные слова и вставные конструкции; и те, и другие могут иметь как субъективно-модальную, так и метаязыковую природу), традиционно относимой к категории явлений, осложняющих предложение, то её целесообразно рассматривать не только в аспекте предложения (грамматическом), но и в аспекте высказывания (коммуникативном). Именно в данном аспекте парентеза так же, как и уточнение, является важнейшим средством *гармонизации* «автор – адресат - диалога».

Рассмотренные здесь два типа коммуникативного осложнения предложения репрезентируются, как видим, четырьмя типами конструкций, имеющих либо метаязыковую, либо субъективно-модальную природу, обнаруживающих сходство в коммуникативно-прагматическом аспекте (и даже взаимодействующих по математической модели «пересечения множеств»), и используемых автором в тексте в качестве средств повышения эффективности (*гармонизации*) общения со своим читателем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М., 1990.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. // Труды Института русского языка АН СССР, вып. II. – 1950. – С. 55.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса. М., 1973. – 351 с.
4. Котова Л.Н. Нарратив в зеркале диалога «автор-адресат» – М., 2007. – 334 с.
5. Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц. – Кишинев, 1990 – 103 с.
6. Михальская А.К. К современной концепции культуры речи. // Филологические науки, 1990. – № 5. – С. 50-60
7. Петров Н.Е. О содержании и объеме языковой модальности. – Новосибирск, 1982. – 191 с.
8. Прияткина А.Ф. Синтаксис осложненного предложения. – М., 1990. – 162 с.
9. Русская грамматика. Т.2. М., 1982.
10. Чернухина И.Я. Принципы организации художественного произведения. – Автореф. дис...докт. филол. наук. Воронеж, 1981. – 47 с.

УДК 001

## К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

Чумаченко О.В.

Научная литература или научные публикации представляют собой изложение результатов оригинальных экспериментальных или теоретических исследований в оригинальных статьях, а также их обобщение или анализ в обзорных статьях, монографиях, и предназначены они, прежде всего, для профессионалов - исследователей. Статьи, как правило, размещаются в профессиональных научных журналах. Для современных научных публикаций характерны следующие особенности:

1. Большинство журнальных статей об оригинальных исследованиях написаны в соответствии с определенным форматом: введение, методы, результаты и обсуждение (IMRAD format).

2. В тексте публикаций имеются полные ссылки на другие научные работы, так что читатель может самостоятельно найти труд, на который сделана ссылка (references, citations).

3. В публикациях используются иллюстрации, которые описаны в тексте (tables, charts, schematic, diagrams, graphs, line-drawings, images).

4. Присутствует подробное описание того (методик, теоретических выкладок, рассуждений, статистическая обработка данных), как результаты были получены и каким образом автор(ы) пришли к выводам, изложенным в публикации (methods, materials).

5. Наибольшую ценность представляют публикации в рецензируемых журналах (peer reviewed journals). В таком журнале рукописи статей публикуются только после того, как будут критически рассмотрены и одобрены, по крайней мере, двумя специалистами (рецензентами).

6. Публикация постоянно находится в открытом доступе для всех читателей без каких-либо ограничений (permanent available for public).

В настоящее время в международном научном сообществе сложилось четкое представление о том, что научная статья –

это письменный и опубликованный отчет, описывающий результаты оригинального исследования и удовлетворяющий определенным критериям. Постепенно оформилось такое понятие, как “valid/ primary scientific publication/ literature”. Это можно перевести как достоверная, правильная, хорошая, первичная, правомерная или основная научная публикация (т.е. «первичная научная литература»). Это понятие сложилось под влиянием трехсотлетней традиции представления результатов научных исследований, редакторской практики и научной этики.

Важно отметить, что рецензируемые журналы принимают к публикации только рукописи, которые не находятся на рассмотрении в каком-либо другом издании и ранее нигде не публиковались. То, что вся рукопись или ее существенная часть уже была ранее представлена публично в материалах конференции, техническом бюллетене, размещена на сайте в Интернете, может стать причиной отказа в публикации.

Если есть первичная научная литература, то должна быть и вторичная. К вторичной научной литературе относят обзорные статьи (review papers), которые также публикуются в рецензируемых журналах. Обзорные статьи посвящены анализу ранее опубликованных статей, связанных общей тематикой. Существуют даже журналы, которые публикуют только обзорные статьи. Они предназначены для обобщения, суммирования, анализа, оценки и синтеза ранее опубликованной информации в первичных публикациях. Ошибочным является мнение о том, что обзорные статьи не содержат ничего нового. Напротив, именно в них формулируются новые теории, выдвигаются новые идеи или даже парадигмы, и на них много ссылаются в других статьях. Важное место в научной литературе занимают монографии, посвященные изложению результатов исследований по большим научным проектам, обобщению достижений в определенном направлении

или компиляции статей, связанных общей тематикой. Книги также относятся к вторичной научной литературе.

Статьи по докладам конференций публикуются в соответствующих изданиях (conference reports, conference proceedings). Во многих таких докладах содержатся сообщения об оригинальных научных исследованиях, однако рукописи таких публикаций не проходят процедуру рецензирования. Значительная часть докладов на конференциях вовсе не является первым публичным представлением результатов оригинального исследования. Многие доклады носят обзорный характер, а презентации оригинальных исследований – лишь предварительные сообщения о результатах, сопровождаемые интересными размышлениями или, напротив, представляемые далеко не в первый раз. Ни те, ни другие доклады не могут быть квалифицированы как «первичные» публикации. Что касается предварительных сообщений, то обычно много позже результаты этих работ публикуются в каком-либо первичном научном издании, тогда когда авторам уже удается получить окончательные и более достоверные и обширные результаты, тщательно их отработать и документировать экспериментальную методiku. Следовательно, обширные издания материалов конференций не могут рассматриваться как первичная научная литература. Если в них и представлены оригинальные данные, то позже их возможно опубликовать заново в рецензируемом журнале. В последнее время все чаще часть докладов, сделанных на конференции, отбирается для опубликования в специальном выпуске рецензируемого журнала, и все отобранные для публикации статьи проходят общепринятую процедуру рецензирования. В этом случае такие публикации уже можно рассматривать как первичную научную литературу.

В основе разделения научных публикаций на первичные и вторичные находится несколько важных особенностей. Первое – процедура рецензирования и стандартность структуры первичных научных публикаций является гарантией (хотя и не стопроцентной) качества и облегчает их восприятие читателями. Требование того, что это должно быть первое публичное пред-

ставление результатов исследований, пресекает повторное опубликование одной и той же статьи, а значит и ненужное увеличение числа научных статей. Кроме того, это требование может упростить решение текущих и будущих проблем авторства тех или иных открытий и результатов в науке. Второе – доступность для библиографических систем реферирования научных публикаций облегчает нахождение информации, а значит, уменьшает вероятность того, что она просто затеряется. В настоящее время все большее число членов международного научного сообщества придерживаются следующей классификации научных публикаций. Первичная научная публикация – описывающая оригинальное исследование и опубликованная в рецензируемом журнале. Все остальные публикации, обзорные статьи, материалы конференций, монографии, сборники – вторичная научная литература. И, наконец, третичные научные источники – энциклопедии, учебники и аналогичные издания, которые предназначены для более широкой аудитории.

Никто точно не знает, сколько научно-технических журналов выходит сейчас во всем мире. По одним данным около полусотни тысяч, по другим – даже более ста тысяч. Еще сложнее подсчитать, сколько ежегодно публикуется статей в научных журналах, возможно, что здесь речь идет о миллионах. Как статьи, так и журналы различаются не только тематической принадлежностью, языком публикаций, но и тем влиянием, которое они оказывают на развитие науки. В 1960 году Юджин Гарфилд (Eugene Garfield), основатель Института научной информации (Institute for Scientific Information, ISI), ввел первый индекс научного цитирования (число ссылок) для литературы по точным и естественным наукам (Science Citation Index) в одноименном журнале и предложил использовать его как показатель влиятельности научной публикации. В 1975 году Юджин Гарфилд начал издавать в качестве приложения к "Science Citation Index" новый журнал "Journal Citation Reports", в котором было предложено оценивать влиятельность научных журналов по показателю, который рассчитывается по следующей формуле:  $IF = A/B$ , где A

– число ссылок в публикациях данного года на статьи, опубликованные в журнале за предшествующие два года, В – общее число статей, опубликованных в журнале за предшествующие два года. Для показателя было предложено название *impact factor* (ИФ, импакт-фактор, ИФ), что можно перевести как «фактор влияния». Он является оценкой того, насколько часто в публикациях других научных журналов ссылаются на статьи, опубликованные в данном журнале. В противоположность абсолютному числу ссылок, предложенный метод в некоторой степени уравнивает в правах молодые и старые журналы (учитываются ссылки только на статьи последних двух лет, а не за всю историю журнала), журналы большие и маленькие, поскольку по сути импакт-фактор – это среднее число ссылок на одну статью, от количества статей в выпуске и периодичности издания он не зависит. При учете числа опубликованных статей принимаются во внимание только статьи об оригинальных исследованиях или обзорные статьи. Статьи типа “front matter” (на передовом крае науки) или “news and views” (новости и мнения), которые можно встретить в журналах типа *Nature Science*, *Journal of the American Medical Association*, *the British Medical Journal*, *The Lancet* и некоторых других, не учитываются. Не учитываются также такие публикации, как письма в редакцию, исправления опечаток или ошибок и тому подобные, а вот ссылки учитываются во всех публикациях вне зависимости от ее типа. Однако в числителе может находиться число цитирований не за год, а за более продолжительный период времени. В этом случае получают 3-, 5- и 7- летние значения импакт-фактора. Индексы научного цитирования, или производные от этих показателей, подсчитываются не только для отдельных ученых, журналов, но для научно-исследовательских организаций и даже стран.

Оригинальными можно признать только показатели, рассчитываемые Thomson Reuters. Два наиболее популярных показателя, индекс цитирования и импакт-фактор, рассчитываются на основе одной базы данных, но *Science Citation Index* является оценкой влияния публи-

кации или исследователя, а импакт-фактор является оценкой влияния журнала. В 1992 году Институт научной информации стал частью корпорации Thomson (ныне называется Thomson Scientific), и в настоящее время является частью корпорации Thomson Reuters. Импакт-факторы журналов ежегодно публикуются в журнале *Journal Citation Report*, который является продуктом Thomson Scientific (<http://scientific.thomson.com/products/jcr>). В настоящее время система учета цитирования Thomson Scientific включает более 9300 журналов из более, чем 60-ти стран по 256 категориям. Считается, что эти журналы охватывают более 90% важнейшей информации в области естественных наук, техники, медицины и сельского хозяйства. Кроме того, Thomson Scientific поддерживает платформу, которая называется *Web of Science*. Эта платформа содержит базу данных, позволяющую установить импакт-факторы и индексы цитирования, в том числе по ретроспективной оценке начиная с 1900 года. Эта база данных охватывает не только естественные и точные науки (*Science Citation Index Expanded™*), но также общественные и гуманитарные науки (*Social Sciences Citation Index* и *Arts & Humanities Citation Index*). В настоящее время для количественной оценки важности исследований ученого, влияния статей и журналов, научной активности регионов и стран применяется целый комплекс библиометрических показателей, таких, как число публикаций, общее число ссылок, индекс цитирования, индекс немедленного цитирования, время полужизни статей, индекс Хирша и некоторые другие. Именно по этим данным делаются выводы о состоянии науки в стране и оценки вклада в развитие науки. По итогам последнего десятилетия российская наука находится на десятом месте по числу опубликованных статей и на двадцатом месте по числу ссылок на статьи.

Система учета научных публикаций, предлагаемая Thomson Scientific, самая старая и наиболее известная система, но не единственная. Ее отличительной особенностью является то, что в ней учитываются только статьи в рецензируемых журналах. Все остальные типы научных публикаций

не рассматриваются. В настоящее время у системы Thomson Scientific имеются достойные конкуренты, в поле зрения которых попадают не только статьи в рецензируемых журналах, но и сборники статей, монографии, тезисы конференций, архивы, отчеты и т.д.

1. Scopus – поисковая платформа компании Elsevier (<http://info.scopus.com>), которая охватывает более 20000 рецензируемых журналов, а также сериальные издания (серии книг, материалы конференций), имеющие ISSN (International Standard Serial Numbers), и патенты. Полный сервис доступен только для подписчиков.

2. Cite Seer – первая автоматизированная бесплатная система индексирования научных публикаций, которая появилась в 1997 году. Она включает, прежде всего, публикации по информационным технологиям.

3. Scirus – бесплатный продукт компании Elsevier. Позволяет найти новейшие научные отчеты, диссертации, журнальные статьи, патенты, пре-принты, которые не охватываются другими поисковыми системами.

4. Google Scholar – свободно доступный интернет-поисковик, который охватывает научные публикации разных форматов и из разных областей науки. Выпущенный в бета-версии в ноябре 2004 года, Google Scholar включает в себя большинство рецензируемых электронных журналов Европы и Америки от крупнейших научных издательств. Его рекламный слоган – "Стоять на плечах гигантов" – это дань ученым, которые вносили свой вклад в науку на протяжении веков, обеспечивая основу для новых интеллектуальных достижений.

подавляющее большинство международных научных журналов требует, чтобы статья, описывающая результаты оригинального экспериментального исследования, состояла из следующих разделов.

1. Название – Title
2. Реферат – Abstract
3. Введение – Introduction
4. Методы – Materials and Methods (Theoretical basis)
5. Результаты – Results
6. Обсуждение – Discussion
7. Благодарности – Acknowledge-

ments

#### 8. Список литературы – References

Этот формат сокращенно называется IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion). Иногда к аббревиатуре IMRAD добавляется буква A, которая обозначает Abstract (Реферат), и получается AIMRAD. Более подробно внутренняя структура разделов научной статьи будет рассмотрена далее. Если статья посвящена теоретическому исследованию, то раздел Methods заменяется на Theoretical Basis. Научные публикации в формате IMRAD впервые появились на страницах научных журналов в конце XIX столетия. В настоящее время этот формат научных статей стал универсальным стандартом, добровольно принятым большинством журналов. Тенденция к унификации структуры научных публикаций результатов оригинальных исследований стала особенно сильной с 1972 года, когда Национальный американский институт стандартов одобрил и рекомендовал IMRAD формат для применения всем журналам. Большинство современных российских научных журналов предъявляют идентичные требования к статьям.

В основе IMRAD-формата лежит очень простая логика. Разделы статьи как бы отвечают на естественные вопросы. Первый вопрос – какой проблеме посвящено исследование? Ответ должен содержаться во Введении. Следующий вопрос – как изучалась проблема? На этот вопрос отвечает раздел Методы. Каковы основные находки или даже открытия? Ищите ответ в разделе Результаты. Что означают полученные результаты? Ответ находится в разделе Обсуждение. Кроме того, любая статья начинается с Названия (Заголовка, Title), за которым следует перечисление авторов, место их работы и адреса, место выполнения представляемого исследования. Затем следует Реферат (Abstract, Summary, Resume), который является очень кратким изложением содержания статьи и в конце которого можно найти ключевые слова (key words). После Реферата собственно начинается сама статья (paper body). Чаще всего в конце статьи после раздела Обсуждение помещаются, Благодарности (Acknowledgements), и заключает статью Список использованной литературы (Refer-



ences, Literature cited).

Структура IMRAD характерна для статей, посвященных оригинальным исследованиям. Однако многие журналы публикуют заметки и короткие сообщения, структура которых может быть иной. Значительное разнообразие в организации статей наблюдается в тех журналах, которые публикуют материалы описательного характера, такие, как отчеты об экспедициях, описания отдельных клинических случаев в медицине и т.д. IMRAD-формат не используется для обзорных статей.

Современная международная система научных публикаций далека от совершенства, впрочем, как и все остальное в этом мире. Однако для ученого нет более ценного опыта, чем подготовка и публикация статьи по результатам своей работы. Особенно ценный опыт приобретается, если вам отказывают. Например, Линн Маргулис, автор современной теории симбиогенеза, которая считается одним из важнейших достижений в биологии XX века, прежде чем опубликовать свою статью в *Journal of Theoretical Biology*, получила отказ от пятнадцати журналов, а Павлу Алексеевичу Черенкову, будущему Нобелевскому лауреату по физике, отказал в публикации

журнал *Nature*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: метод. рекомендации /сост. И.В. Свидерская, В.А. Кратасюк. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2011. – 52 с.
2. Davis M. *Scientific papers and presentations, second edition: navigating scientific communication in today's world* [Book]. - [s.l.] : Academic press, 2004. - p. 384.
3. Day R. A. and Gastel B. *How to write and publish a scientific paper* [Book]. - [s.l.] : Greenwood, 2006. - p. 360.
4. Day R.A. *Scientific English: a guide for scientists and other professionals* [Book]. - [s.l.] : Oryx Press, 1995. - p. 160.
5. Бедный Б.И., Сорокин Ю.М. О показателях научного цитирования и их применении // Высшее образование в России. 2012, № 3. С. 17-28. ([http://www.unn.ru/rpo/projects\\_016.html](http://www.unn.ru/rpo/projects_016.html))
6. Маркусова В.А., Иванов В.В., Варшавский А.Е. К вопросу об адекватной оценке результативности научной деятельности // Вестник РАН. 2011, № 7. С. 587-593.

УДК 811.111

### ЗАИМСТВОВАННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ СЛОВА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Еремеева А.Г.

Обогащение словарного запаса каждого языка происходит постоянно. Одним из способов обогащения языка является заимствование. В настоящее время заимствование увеличилось. Наблюдается большой приток иноязычной (английской) лексики во всех областях жизни: наука и техника, политика, финансово-коммерческая деятельность, культура и туризм.

Заимствованную лексику находим во всех пластах языка, в том числе и в речи современной молодежи. Ее называют «молодежным сленгом». Мы решили проанализировать заимствованные слова из английского языка в молодежной и подрост-

ковой лексике.

*Актуальность* данной темы - в том, что молодежный сленг является одной из составляющих процесса развития языка, его пополнения, его многообразия. Молодое поколение не остается в стороне от этого процесса, а является одним из его участников.

*Цель* работы - в определении места заимствованных английских слов в молодежном сленге, причине их появления. Для достижения цели решаем следующие задачи: изучить и систематизировать информацию по теме исследования; доказать актуальность исследования в ходе опроса сту-

дентов и преподавателей учебных заведений города; определить направление развития молодежного сленга; выявить его достоинство и недостатки.

*Предметом* исследования являются английские заимствованные слова в молодежном сленге.

*Объектом* исследования являются английские заимствованные слова в речи студентов и преподавателей учебных заведений города.

*Гипотезой* исследования является предположение, что английские заимствованные слова понятны только изучающим или знающим английский язык.

В ходе работы использовались следующие *методы*: анализ и сопоставление определений в словарях и других источниках; анализ причин появления заимствованных английских слов в молодежном сленге; опрос и исследование мнений студентов и преподавателей учебных заведений города.

*Заимствование* - это копирование (обычно неполное и неточное) слова или выражения из одного языка в другой. Заимствованием также называют само заимствованное слово. Заимствование в языках является одним из важнейших факторов их развития. В зависимости от языка, из которого было заимствовано слово, такие слова называют «германизмы», «англицизмы», «арабизмы» и т.п. В нашей работе мы будем исследовать англицизмы.

Приток заимствований из английского стал заметно расти в 90-е годы прошлого столетия. Это связано с изменениями в сфере политической жизни, экономики, культуры и нравственной ориентации общества, поэтому мы наблюдаем заимствование английской лексики во всех областях. Мы уже привыкли к новым понятиям: *инаугурация, спикер, консенсус, имидж, пиар*. Английские термины стали господствующими в самых передовых отраслях науки и техники: *дисплей, файл, мониторинг, плейер, сканер*. В финансово-коммерческой деятельности: *бизнес, аудитор, брокер, бартер*. В культурной сфере: *бестселлеры, вестерны, триллеры, хиты, попса*.

Наблюдаются разные тенденции в отношении употребления заимствованных

английских слов. Некоторые считают, что нет никаких оснований возражать против многих современных заимствований, так как в нашу жизнь в последние годы входят новые явления, а с ними новые слова, зачастую отсутствующие в родном языке. Разве лучше громоздкое словосочетание «электронно-вычислительная машина» или даже краткое «ЭВМ», чем компьютер? Другие отрицают целесообразность их употребления и закрепления в базовом языке. Например, считают совершенно неприемлемым пришедшее из английского языка слово «киллер», в котором размыта негативная оценка, содержащаяся в слове «убийца». Сказать человеку «ты - убийца» - это вынести ему суровый приговор, а назвать его «киллером» - это как бы просто определить его профессию: «я - дилер, ты - киллер, оба мы делом занимаемся».

Подобные процессы обогащения лексики за счет заимствований происходят во всех современных языках. В наш бурный век поток новых идей, вещей, информации, технологий требует четкого и емкого названия предметов и явлений, заставляет вовлекать в язык уже имеющиеся иностранные названия, а не ожидать создания самобытных слов. Научно-техническая, военная, финансовая, банковская, спортивная и даже культурная лексика во всем мире стремится к интернационализации. Тяга к научному прогрессу, к цивилизации находит отражение в языке. Отчасти происходит выравнивание родного языка по международному стандарту.

Насколько это изменит облик родного языка, обогатит его или испортит, покажет время. Оно определит судьбу тех или иных заимствований, которые, возможно, будут одобрены или отвергнуты. Мы не впервые сталкиваемся с явлением заимствования, уже привыкли к некоторым заимствованным словам и даже не задумываемся, откуда они появились у нас.

Молодежь всегда была двигателем прогресса. В настоящее время молодые люди все чаще стали посещать другие страны, общаться с иностранцами, слушать песни (большинство из них исполняются на английском языке), смотреть английские и американские фильмы. И, конечно же, молодое поколение не может не использовать

английские слова в своей речи.

Сленг - особое явление в языке, он формируется в группах людей, объединенных по какому-либо признаку (по возрасту, по интересам). В словарях можно найти следующую характеристику сленга.

*Сленг* (англ. *slang*) - экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы. Главным образом, сленг распространен среди школьников, студентов, военных, молодых рабочих. Сленг подвержен частым изменениям, что делает его языковой приметой поколений. Сленг, в основном, затрагивает только лексику, то есть добавляет новые слова или применяет слова в новом значении, а структура (падежи, склонения, времена глаголов) остаются из базового языка.

В некоторых источниках сленг характеризуют как синоним жаргона или арго. Возможно, это не совсем точно, так как жаргонные слова зачастую отличаются сниженной, а порой грубой стилистической окраской. В то время, как молодежный сленг используется молодыми людьми, когда они общаются между собой в непринужденной обстановке. Кроме того, сленг выполняет функцию кодирования, скрывающего смысл беседы от непосвященных, и дает возможность молодым людям чувствовать себя свободно и раскованно. Это позволяет нам определить термин «молодежный сленг» как слова, употребляющиеся только людьми определенной возрастной категории, заменяющие обыденную лексику и отличающуюся разговорной и фамильярной окраской.

По словам английских лингвистов Дж. Л. Киттриджа и Дж.Б. Гриноу: «Сленг - язык-бродяга, который находится неподалеку от литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество»

Усиление информационных потоков, появление глобальной компьютерной сети интернет, развитие мирового экономического рынка, международного туризма, культурных связей - все это приводит к появлению новых заимствованных слов, которые очень привлекают молодежь.

Рассуждая о нынешней ситуации, многие филологи и лингвисты отмечают,

что интенсивность заимствования чужеродной лексики достигла огромных размеров. Особую озабоченность вызывает тот факт, что в повседневной речи молодежи все чаще и чаще встречаются заимствованные слова из английского сленга и их производные. Молодым людям легче выразить свои мысли и чувства при помощи средств иностранного языка. Окружающие не всегда понимают, о чем говорят подростки или студенты. Они владеют еще одним языком - языком своего поколения. В начале - это смешной школьный жаргон, потом молодежный сленг, потом язык какой-либо субкультуры - байкеров, брейк-дансеров, рокеров или рэперов.

Пути и способы образования молодежного сленга с употреблением английского языка весьма разнообразны, но все они сводятся к тому, чтобы сделать английское слово пригодным для постоянного использования.

Отметим ряд причин, по которым английские заимствованные слова появляются в базовом языке: потребность в названии новых явлений, предметов, понятий: *ноутбук, сканер, интернет, плейер, принтер*; отсутствие соответствия в базовом языке: *чипсы, видео-салон, хотдог*; необходимость выразить при помощи англицизма многозначные описательные обороты: *пиллинг, лифтинг*; пополнение языка более выразительными средствами: *face-контроль, бизнесвумен, пиар*; восприятие иноязычного слова, как более формального: *эсклюзивный*.

А теперь классифицируем английские заимствованные слова по сферам применения:

#### *Средства массовой информации*

Эта сфера заполняется англицизмами очень быстро. Интернет – «рекордсмен» по использованию заимствований, особенно в текстах рекламы, сообщениях о происшествиях, международных событиях: *ток-шоу, онлайн, праймтайм, имиджмейкер*

#### *Власть, политика*

В последние годы в политической лексике появились такие иностранные слова: *инаугурация, спикер, импичмент, электорат, имидж, консенсус, пиар, саммит*.

*Спорт*

Те слова, к которым мы так привыкли, оказывается, пришли к нам из английского: *спортсмен, футбол, бодибилдинг, фитнес, байк, волейбол, баскетбол.*

*Техника*

Для новых технологий придумывают новые названия, и звучат эти названия на английском языке: *компьютер, ноутбук, мобильный, сканер, органайзер, монитор, имейл.*

*Кино, музыка*

Данная сфера является мощным источником популяризации английского языка. Благодаря поп-культуре большинство англицизмов входит в базовые языки без каких-либо препятствий: *I'll be back; Never ever let you go, триллер, ремейк, рэп, трек.*

*Экономика*

В этой сфере есть такие заимствованные слова: *инвестиция, маркетинг, дилер, брокер, маркетинг, прайс-лист.*

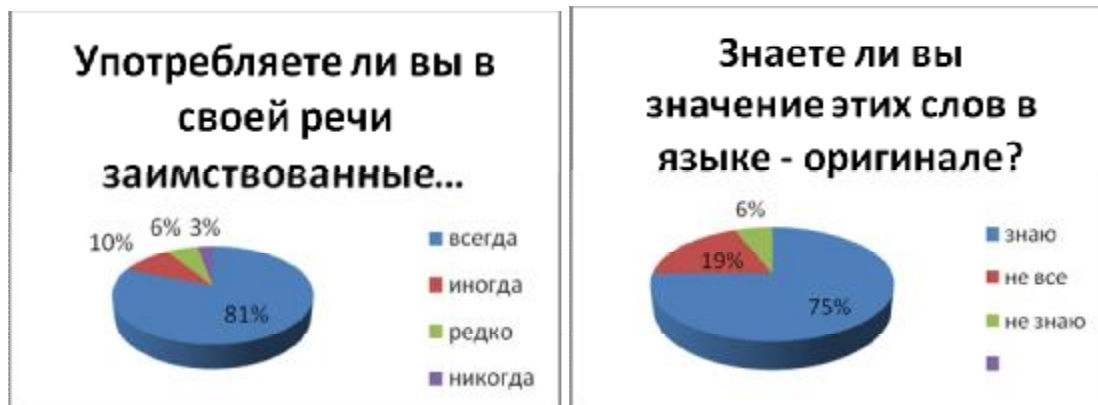
Все вышеприведенные примеры позволили нам составить диаграмму зависимости англицизмов от различных сфер и сделать некоторые выводы. На власть и политику пришлось 7% от всех заимствований, на спорт, экономику, кино и музыку пришлось почти одинаковое количество процентов. Однако больше всего заимствованные слова из английского используют в СМИ (33%). Следовательно, телевидение, радио, газеты, журналы и Интернет являются самыми доступными и распространенными средствами массовой информации, которые наполняют родной язык иноязычными заимствованными словами.



Был проведен опрос студентов и преподавателей учебных заведений города. Это группа студентов от 16 до 20 лет и преподаватели от 23 и старше, а также группа людей не связанных с системой образования. Респонденты имеют большой круг общения, пользуются Интернетом,

слушают музыку разных современных направлений, смотрят фильмы, играют в компьютерные игры и следят за новостями в мире. Они знают английский язык и выбирают в нем то, что им интересно.

Были заданы следующие вопросы:



На вопрос *Почему вы используете в своей речи английские заимствованные слова?* были даны следующие ответы (ответы идут в порядке убывания):

- Это модно
- Чтобы не отличаться от других
- При помощи таких слов можно эмоциональнее передать то, что чувствуешь
- В одном слове все сказано
- При помощи английских слов можно передавать друг другу информацию так, чтобы окружающие (чаще взрослые) не поняли, о чем идет речь
- В нашем кругу так принято
- Английские слова звучат необычно, и, употребляя их, кажешься образованнее

Большая часть молодых людей осознанно употребляют в своей речи английские заимствованные слова, могут объяснить их значение.

Заимствования в своей речи активно используют практически все люди. Чтобы узнать отношение преподавателей к тому, что студенты употребляют англицизмы, мы попросили преподавателей принять участие в опросе. Был составлен список наиболее распространенных заимствованных слов, употребляемых студентами, попросили преподавателей объяснить их значение.

Результаты опроса преподавателей:

- 28% преподавателей легко смогли сориентироваться в молодежной лексике, некоторые признались, что и сами иногда употребляют такие слова в своей речи;
- 37% преподавателей знают эти слова, но не придают им серьезного значения;
- 35% преподавателей знают эти слова, относятся к ним отрицательно и считают, что их частое употребление студентами

неоправданно.

Был проведен опрос респондентов, не связанных с системой образования. Результаты:

- 63% респондентов не знают значения слов, которые иногда употребляют их дети-студенты;
- 25% респондентов знают или догадываются о значении услышанных слов;
- 12% респондентов знают значение заимствованных слов, но не придают им серьезного значения.

Из результатов данного опроса можно сделать вывод, что англицизмы знают респонденты, изучающие или изучавшие английский язык, и считают, что их можно и нужно употреблять, но вовремя и к месту.

Главное в молодежном сленге - отход от обыденности, игра, ирония, маска. Язык - как живое существо. Слова в нем рождаются, проживают свою жизнь, некоторые уходят, другие остаются навсегда. Каждое поколение вносит в язык свою лексику. Кто-то относится к ней положительно, кто-то отрицательно. Филологи признают то, что в молодежном сленге нет ничего плохого. Многие употребляют его до какого-то определенного возраста, затем возвращаются к литературному языку. Главное, что заимствованные английские слова молодежного сленга всегда можно заменить литературными словами базового языка, и результаты опросов подтверждают выдвинутую гипотезу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. Пособие для иностранных студентов-русистов.

- Владивосток: «Диалог», 2002.
2. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Язык и литература. - Новосибирск, 2003.
  3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: «Просвещение», 1968.
  4. Заимствование (Электронный ресурс). Адрес: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
  5. Сленг (Электронный ресурс) Адрес: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

УДК 811.111 : 659.1

## THE LANGUAGE USED IN ADVERTISING

Murashkina A.

In the context of globalization, more and more international companies are coming to Kazakhstan, and increasingly these companies tend to adapt the texts and TV commercials that have proven to be effective in other markets rather than create new promotional images and plots. Nowadays advertisement is an inevitable part of our lives, we even speak with slogans. Researchers attach great importance to the role of advertising in modern society hence it has a formative impact on the mass consciousness, becoming an integral part of the modern culture.

Advertising has become a science that is constantly studied and analyzed; people try to detect the principles, find out how language, colors, music and symbols influence customers' choice, improve the techniques and find new ways of attracting customers' attention.

Advertising text continues to attract the attention of different linguists due to its specific pragmatics (E Tarasov, 1974, N Tonkova, 1980, L Barkova, 1983, M Tomskaya, 2000, E. Nagornaya, 2003, M. Geis, 1982, G Cook, 1992, Bruthiaux P., 1996). But despite the great number of works devoted to the linguistic analysis of advertising text, so far there is no complex study of this subject.

The aim of this work is to provide an up-to-date account for the language used in advertising from linguistic and stylistic points of view.

The choice of the theme stems from the fact that advertising texts as an object of study proved to be so multifarious and liable to transformations in the course of time, that its study is certainly of great interest, as well as the study of its types characteristics. Obviously the topic can hardly be considered com-

pletely studied or outdated. The relevance of the topic is determined by the need for further study of the language of advertising, which currently is one of the ways involved in shaping the information environment of modern man.

### Definition

There are different definitions of advertising text. All these definitions have in common the fact, that advertising is any form of non-personal presentation and promotion of ideas, goods and services, which aims to influence the reader to change or consolidate their relationship to the advertised object.

Famous American advertising specialist, Gillian Dayer, (Dyer G, 1995) notes that the original function of advertising was to express a wide range of consumer goods, however, the author points out that in recent years the function of advertising has changed. It has become a tool in the manipulation of social values and attitudes in society. . It is now aimed at the formation and consolidation of the stereotypes relating our way of life, outlook and morality, which is an integral part of the formation of public consciousness [1].

### Classification

There are different ways of advertising texts classification three of which are the most traditional and are based on the following criteria:

- 1) the object of an advertisement;
- 2) target group;
- 3) advertising medium.

Classification of advertising texts considering the object of advertising is based on the systematization of different groups of ad-

vertised goods and services, such as cosmetics, clothing, cars, etc., which allows to identify the conceptual framework of modern advertising. This classification also allows answering such important questions as what are the most frequently advertised goods, if the ways of advertising goods and services are universal etc. All these questions are of great importance for advertising agencies and when translating English advertisements into different languages [2].

The object of an advertisement also has a significant influence on the style of the advertising text. Advertising text tends to show characteristics of the advertised product using the images and the language, for example, advertising style of expensive perfume is usually refined and expressive.

There are the following possible areas of advertising:

- 1 economy, manufacturing, finance, trade,
- 2 domestic services,
- 3 intelligent services: education, medicine, books, press
- 4 spectacles
- 5 a religion
- 6 policy
- 7 jurisprudence,
- 8 public service ads,
- 9 family and interpersonal relationships,
- 10 personal and institutional self-promotion [3]

Advertising texts are also classified according to the orientation to a specific audience: teenagers, young women, business people, etc. Orientation of the advertising text on the target audience is closely connected with the object of advertising: so, advertisement targeting young affluent women is mainly focused on the expensive cosmetics, perfumes, fashion clothes etc. As well as the object of advertising, targeting a certain segment of the mass audience determines the language and the style of the advertising text. Thus, the advertising of cosmetics and perfumes for women in most cases is characterized by sophisticated style full of specific phrases and different means of expression that impart the text a very special sound, a unique tone of voice, even when it comes to advertising in the press.

The next way of organizing advertising

texts is classification according to the advertising media. It is divided into the printed (newspapers and magazines), television, radio and the Internet advertising. This classification narrows the focus on the actual characteristics of the advertising text, naturally reflecting the features which are defined by a particular media.

In addition to these features classification of advertising texts according to the advertising media allows to estimate such important factors for the study of advertising as coverage of the audience, the ability of a particular publication or program to reach the target audience, and the cost of publication and distribution of advertising in each media. Thus, the advantage of advertising in the newspaper is an extensive audience coverage at a relatively low cost. An advertisement placed in a magazine focused on a large readership, just reaches the desired audience. Radio advertising combines orientation on the target audience with a sufficiently high reproduction frequency. And finally, television advertising is considered to be the most effective and expensive medium, as it provides a huge opportunity to impact the mass audience [2].

#### Structure

Advertising text has a clear goal to create a good impression about the advertised product, service, company, etc. The main goal is to convince the customer to buy a product because it's of high quality and is necessary for a customer.

Advertising text shows the list of advantages, characteristics, reasons for buying a product and confirmation that this or that product is the best among similar products. The verbal part of the advertising text has its own internal structure. As a rule, there is the title, the main promotional text and the tagline. The purpose the title is to attract the audience's attention and arouse interest in the advertised product or service. The title contains advertising appeal and main advertising argument, which is subsequently developed in the main part of the advertising text.

The next element of the advertising text is an advertising argument, the purpose of which is to tell customers more about the benefits of the advertised product. The development of the main argument is based on a

number of different techniques such as indication of the high quality of the object of advertising, appeal to reasoning, emotional appeal to sense perception, the use of well-known images and stereotypes, underlining extremely favorable terms of sale as well as direct belief in the necessity of acquisition. Mainly, the text length of advertising text varies from relatively small (20-30 words) to a sufficiently expanded (80-100 words) [4].

Basic structure of the advertising text reflects communicative strategy chosen by its writers and may be based on the following communication models:

- 1) Inverted pyramid;
- 2) Comparison;
- 3) The dramatized advertisement with a plot;
- 4) Instruction;
- 5) Dialogue;
- 6) Question or puzzle, a paradox;
- 7) Advertisement with famous personalities;
- 8) Advertisement involving ordinary consumers.

An inverted pyramid model means that the information is placed from the most important one to the secondary one. The first paragraph of text concentrates the most important and compelling arguments.

Advertisement in the form of comparison is based on a confrontation with a similar product presented by other companies and organizations. The laws of the advertising market prohibit using the name of a competitor company in order not to harm its reputation.

The dramatized advertisement is primarily used in TV commercials since it allows developing a plot or even a series of plots.

Advertising in the form of instruction represents a consistent description of user's actions executed in the form of instructions, which combines the necessary reasoning with stable, easily recognizable shape of the text.

Communicative model of advertising, dialogue, is successfully used both on radio and television, providing compilers of advertising text unlimited possibilities in the manifestation of originality and wit. Arguments are often presented as a series of interrogative constructions.

Communicative strategy of commercials featuring famous people is based on the

consumers' confidence in the celebrities' praise of the high quality products, as well as the desire to imitate this or that prestigious image.

Advertising based on the testimony of the average consumer is also highly effective and is often used as a communication strategy for the construction of the main advertising text [5].

The verbal part of the advertising text is completed with the so-called tag-line, which also carries a large functional load. First, the tag-line reiterates the main advertising argument, and secondly, it gives the advertising text a sense of completeness. The tag-line tends to name the name of the advertised brand or product and a memorable expression or an advertising slogan.

#### Expressive features of advertising texts

The English language is known for its extensive vocabulary. While other languages have only one or two words with one particular meaning, English may have five or six and the meanings of these words may differ very slightly and in a very subtle way. It is important to understand the connotation of a word. Connotation is the associations or ideas that are suggested by a word, rather than the actual meaning of the word.

The target audience, of course, also puts its own meaning into certain words. Different people sometimes interpret language in different ways.

Both the mass media, when reporting news items, and marketing and advertising personnel have to consider the emotive power of the words they use.

One way, in which advertisers adapt language to their own use, is to take compound words and use them as adjectives. These compounds often later become widely used in ordinary every-day situations. Examples of these compounds which have become part of the English language are: top-quality, economy-size, chocolate-flavored, feather-light and longer-lasting.

Each word in the text should be used reasonably. Only a really suitable, energetic, capacious word should be selected. Abstract words tend to represent concepts that cannot be treated by five senses. They are often made to impact on people's emotions. It can be dif-



ferent sorts of generalizations, which indicate the class, type, group of objects or phenomena ("reliability", "quality", "beauty", etc.)

It's very easy to describe any product with the help of such abstract words as "beautiful", "good", "wonderful", etc. First, however, many advertisers use this method and, consequently, most abstract words become clichés. Secondly, these words do not provide much clarity since the concept of "beautiful", "wonderful", etc. for each person is highly subjective. When working on the text advertisers should be aware that generalizations are inconclusive. In order to form their own opinion and decide to effect a purchase, a consumer needs some specific information.

#### Stylistic features of advertising texts

Advertising being a so-called one-way communication (mentioned in a book by Torben Westergaard and Kim Schroeder one-way communication) narrows in a certain way the range of possible mechanisms to influence the audience. Besides, the use of various means to influence the audience in advertising is to some extent limited by ethical standards and legal acts. Therefore advertising texts contain an extremely high concentration of various stylistic devices on a fairly confined space (as one of the characteristic features of the advertising text is brevity).

Although it may seem that the characteristics of advertising are the same regardless of whether it appears in the newspaper, scientific journal or newsmagazine, since all advertising texts are small, they are completely different. That's why it is sometimes suggested to consider the language of advertising as an independent style built from elements of various functional styles with many layers. The whole idea seems logically inconsistent [2].

Of course, different types of advertising texts have their own peculiarities, but in general, advertising can be referred to a variety of persuasive informative texts. Since the language means of advertising text do not belong to any particular functional style, based on the linguistic descriptions known to date, the advertising text should be considered as a kind of mass communication text.

Some sub styles of advertising have been distinguished:

1 narrative: advertising is in the form of

a story, where a situation is described or played or there is an example from history, and the advertised product occurs at the end as an element solving a difficult situation;

2 dialogic: advertising is in the form of combination of dialogue and narration or the dialogic speech only;

3 metaphorical: this style is characterized by the extensive use of poetry, comparisons, hyperbole and humor contrasts [3].

When we study the expressiveness of advertising texts it is important to take into consideration basic stylistic devices used by advertisers at the syntax level which create special stylistic effects.

To obtain good results, especially when creating a slogan, different devices are used at each level. Phonological level is represented with the following devices:

Alliteration, which is used as a special technique of advertising in order to make a text memorable and impressive. E.g. The advert of Allied Irish Bank Service "Britain's best business bank"

Repetition, used to give the melodic aspect, e.g. the advert of Mc Donald's: "Billions and billions served"

Rhyme, which is easy to memorize, e.g. The advert of Jolly Alon Hotel Service: "Only the Best for our guests"

Contrast e.g. The advert of Air Lingus Company: "Low Fares. Way Better" [4].

At the lexical level, the main peculiarities are the use of imperative verb forms, personal pronouns and comparative and superlative adjectives and adverbs.

Since the main goal of advertising is to persuade the customer to purchase a product, imperative forms are used very often (Drink Cola, Buy popcorn). The use of the verb is predominant in comparison with other parts of speech. Verbs are about 50% of the words in the advertising text. The most significant feature of the advertising text at morphologic and syntactic level is the frequent use of the imperative form of the verb, which greatly enhances the dynamic advertising message.

Using personal pronoun "you" is a direct appeal to the customer which helps to shorten the distance between the customer and the seller. Besides, using the expressions "to you...", "you are..." or "you have to..." encourage customers and give them the feeling

of priority.

The language of advertising is, of course, normally very positive and emphasizes why one product stands out in comparison with another. Advertising language may not always be the "correct" language in the normal sense. For example, comparatives are often used when no real comparison is made.

Advertising texts are usually brief, since the time on TV or radio is very expensive. It usually presents the alternation of long and short sentences to attract customers' attention. The main ideas are put in short sentences and in the ones following them. An extremely high concentration of various stylistic devices is found in advertising text on syntactical level.

- Inversion. Inversion is an infallible method of attraction widely used in advertising ("Delicious this drink is!")

- Rhetorical question ("Fit for hiring?", "It's mind over matter?")

- Use of negative sentences to make the text more expressive (You also won't see no bullhorn, no pink bollworm, no tobacco budworm, no leaf perforation)

- Use of explicit and implicit simile

- Linguistic manipulation (BROWN'S IRON BITTERS. A certain cure for diseases requiring a complete tonic, indigestion, dyspepsia, intermittent fevers, want of appetite, loss of strength, lack of energy, malaria and malarial fevers, &c. removes all symptoms of decay in liver, kidneys and bowels, assisting to healthy action all functions of these great organs of life, enriches the blood, strengthens the muscles and gives new life to the nerves).

Allegories, metaphors, similes, parallelisms, allusions, hyperboles, the concentration of imperative verb forms and connotative adjectives are all presented in advertising texts.

Metaphor is a technique in which the characteristics of one object are transferred to another one on the basis of certain resemblance. Metaphor does not only form representation of the object, but also provides a way of thinking about it. Promotional metaphor is laconic and clear [4].

Casistry and different images, change of spelling and idioms, "wrong" syntax and unusual use of punctuation marks are definitely typical for advertising and often help to create the most expressive and successful advertising messages. Phraseological units are

mostly used in modified or contracted forms; some words may be replaced or can have additional meanings. Refocusing rated from negative to positive. Negative evaluation is rare in advertising texts.

Slang and colloquialisms are frequently used in advertising as they create an impression that customer is listening to a friend. As noted in the "Language of advertising texts," "conversational design used to create emotional and expressive color, imagery, clarity and effectiveness of the advertising text, which is intended for the general reader, and therefore it should be close to the structure" [2].

Indeed, advertising texts often are written in such a way that they sound like what you hear in oral speech. The number of possible deviations from the linguistic norms is not limited, as any linguistic rule can be broken in some way. J. Leach in his book «English in Advertising» mentions spelling, grammatical, lexical, semantic and contextual deviations from the linguistic norms.

It should be noted that, despite the attractiveness of stylistic devices described above, linguistic innovations in advertising are not welcomed by everyone. However, breaking the linguistic norms in advertising texts should be held in a certain way, or otherwise an advertising text will turn into a set of wrong misspelled words.

Appeal to the literary, cultural and historical traditions is a very good way for the creators of advertisement to attract customers' attention. At the same time, these phenomena pose certain difficulties in the interpretation and perception of the text. Use of quotations, allusions, distorted idioms, as well as amended foreign words in advertising requires advertisers' and recipients' general background knowledge. This is of particular significance when such phenomena are acquired by advertising products on the international market, as in this case there is a strong need of adaptation of advertising messages based on peculiarities of the worldview of the audience, which is the recipient of the text addressed.

For example, for an adequate perception of the text advertising the company AT & T, it is necessary to understand the meaning of the phrase «No woman is an island, unless she wants to be», which is an allusion to a line

from a poem by John Donne «Meditation XVII» «No man is an island, entire of itself ». This phrase means that no one can be in complete isolation from the others, and its allusive use in the advertising text helps to convince potential customers that the company AT & T helps people to get closer to each other.

The image of this or that famous person used in advertising must be known by the audience perceived as an example to follow. The latter remark is especially important because it requires not only the study of cultural values and the world view of the target audience, but also, taking into account that the image and behavior of the personality, can change and sometimes very quickly. Therefore, many advertisers advise to use collective images as Lenya Golubkov or cartoons like The Pink Panther [2].

There are a large number of abbreviations in advertising texts. As for abbreviations occurring in advertising texts, it is necessary to make some remarks. The pragmatic role of abbreviation in particular advertising message should be taken into consideration. If we speak about classified advertising, the abbreviation is used in order to save space and to

raise the information content of the text.

#### Conclusion

In this article we have studied and analyzed the advertising text from linguistic and stylistic points of view and, thus, arrived at the following observation that the language used in advertising may vary depending on many factors such as the media used, the target group, the type of the product or service advertised etc. This topic is constantly studied and is very popular since the advertisers are in search for new ways of attracting customers and is interesting for translators as well.

#### REFERENCES

1. Dyer G. Advertising as Communication. – London. 1995.
2. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ ДОС. - М., 2008. - 203 с.
3. <http://www.linguarama.com/>
4. Angela Goddard. The language of advertising Б.м., 2005 (GB)
5. Goddard A. The Language of Advertising [Текст] /A. Goddar – London, 1998 – 6с.

УДК 811

## ТАРИХИ ТОПОНИМДЕРДІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛАРЫ

Бияров Б.Н.

Тіліміздегі барлық сөздің, жалқы есімнің өз тарихы, өз этномәдени мазмұны бар. Күнделікті өмірде біз сөзді, жалқы есімді қолданғанда, кәдімгі тілдік таңба ретінде қабылдаймыз да, оның тарихын, этимологиясын елеп-ескере бермейміз. Көптеген ғалымдардың жалқы есімді «жай ғана таңба» деп бағалауы, кумулятивті қабілетіне назар аудармауы, осы ажыратушы, бағыт-бағдар беруші қызметіне қарап айтылған пікірлер болып табылады.

Жаратылысынан уәжденбеген сөз немесе атау болмайды. Тек кейбір атаулардың уәжі(мотиві), аталу себебі (этимологиясы) уақыт өту барысында көмескіленіп, өшіп кетеді. Ал ол мағына уәжге, уәж атау берілген нысанның ерекше бір белгісін анықтауға алып келеді. Ендеше сөздің этимологиясын іздеу, сайып келгенде, дүниедегі зат пен құбылысты зерттеу болып шығады. Бұл жағынан келгенде, тіл біліміндегі "Сөздер мен заттар" мектебінің ұстанған бағыттары дұрыс екенін мойындамасқа болмайды.

Жекелеген бір атау археологиялық қазбадан табылған сирек экспонат, артефакт болып есептелетіндіктен, жер-су аттары аялап сақтауды қажет етеді. Топонимдерді реттеу барысында, атауларды ауыстыру кезінде тарихи топонимдерге ерекше мән беру керектігі осыдан келіп шығады. Байырғы атаулардың құндылығы да сонда, оларды қандай атақты адамның атына, қандай әдемі сөзге де айырбастауға болмайды.

Мақаламызда әртүрлі пікірлер туғызып жүрген кейбір макротопонимдердің этимологияларына қысқаша шолу жасауды мақсат еттік.

**АЛТАЙ** - таулы қырат, Шығыс Қазақстан облысы. Түркілердің атамекені болған көне Алтай қазір Орыс Алтайы, Моңғол Алтайы, Қазақ Алтайы деп бөлініп кеткен. Алтайдың үштен бірі ғана Қазақстанның үлесінде. Қазақ Алтайы өз ішінде Өр Алтай, Кенді Алтай болып Ертіс өзені арқылы екіге бөлінеді. Оларды Қалба жотасы жалғастырып тұр. Алтай оронимі (тау аты) туралы көптеген пікір бар. Мә-

селен, В.В. Радлов *ал* (биік) + *тайга* (орманды тау) деген сөздерден шығарса, Э.М. Мурзаев, В.А. Никоновтар "ала тау" мағынасымен байланыстырады. М. Ряснен *ал+той* "алып тау" десе, Е. Жанпейісов *ал* сөзі "үздіксіз, тізбектелген" мағынасын береді дейді. Ғалымдардың көпшілігі бұл атаудың негізінде *алтын* сөзінің жатқанын мойындайды (Б.Я. Владимирцов, Э.В. Севортыан, Г. Дерфер, Г. Рамстедт, Г. Вамбери, А. Щербак, А. Әбдірахманов, Ғ. Қоңқашпаев, Т. Жанұзақов, т.б.). Оның ішінде Ғ. Қоңқашпаевтың келтірген дерегі дұрыс деп есептейміз. Моңғ. *алт* (алтын)+*тай* (туынды сын есім жұрнағы), сонда *Алттай>Алтай* "алтынды" болып шығады. Біздің қосарымыз академик В.В. Бартольдтың "Алтай оронимі кейін шыққан тәрізді" деген пікіріне сүйеніп, Алтай атауының көне түркі тілінен монғол тіліне аударылған атау екенін ескерту. Өйткені, Орхон жазбаларында Алтын йыш (732-735 жж.), Қытайдың "Таншу" жылнамасында Алтынтағ (647 ж.), Моңғолдың "Құпия шежіресінде" Алтынтау (XIII ғасырдан бері) түрінде көрсетіледі де, Алтай атауы кездеспейді. Түркілік атауды монғолдар жаулап алғаннан кейін, өз тілдеріне аударып атаған тәрізді. Ал мағынасы сақталып қалған. Жаулап, отарлап алған елдердің тілі келмегендіктен, немесе әдейі саясатпен жер-су аттарын өзгертуі тарихта бар оқиға.

**АРЫС** – Оңтүстік Қазақстандағы өзен. *Арыс* гидронимін С.П.Толстов, А.Н. Бернштам көне *арси* этнонимімен салыстырады. В.Н. Попова атаудың бірінші сыңары үнді европа тіліндегі *ар* «су», «өзен» мағынасын беретін сөз дейді де, екінші сыңары *ас* «су», «өзен» мәніндегі кең тараған гидроформант дейді [1; 66]. Ә. Байбатша *арыс* сақ тайпаларының бірінші аты екенін айтады [2; 42]. Б.А. Байтанаев ортағасырда осы өзен бойында салынған *Арсубаникет* қаласының атындағы *ас* сыңары түрк. *су* болып калькаланатынын айтады (ар+су). Сонымен бірге XIV-XVI ғасырларда *Арсубаникет Қарасман (Қараспан)* аталғанын және А.М. Щербактың

*Арас, Арсу, Ғарас* > *Карас* нұсқалары болған деген пікірін келтіреді [1; 66].

Зерттеушілердің барлығы *Арыс* гидронимінің екі сыңары да «су», «өзен» мағынасын беретінін мойындайды, бірақ екі сыңары да бірдей мәнде тұратын топонимдер күдік тудырады. Біздің ойымызша, атаудың бірінші сыңары *ар* көне түркі тіліндегі «таза», «мөлдір» мағынасында тұр «ару, аршу сөздері секілді» [3; 171]. Ал екінші сыңары *ыс/іс/с* финугор, түркі тілдерінде «су» мағынасын беретіні дәлелді. Сонда *Арыс* «таза, мөлдір су» мәнді гидроним болғаны. Кейінгі атауы *Қарасман* < *Қарас* та бұл пікірді нығайта түседі, өйткені қаз. *қара* «таза, мөлдір»+*ас* «су» екені белгілі. Қарасу аталған өзендердің барлығы дерлік мөлдір сулы болып келетіні біздің алдыңғы зерттеулерімізде дәлелденген еді [4; 94]. Арыстың басқы ағысы, тіпті болмағанда Ақсу өзені құятын жерге дейін, таза болуға тиіс, өйткені Ақсу атты өзендердің көбінесе лайлы болып келетіні тағы рас.

**БЕРЕЛ** - өзен; е.м. ШҚО, Катонқарағай ауд. Күні бүгінге дейін Берел топонимі туралы «бергі ел» мағынасында - мыс деген халықтық этимологиядан басқа ғылыми болжам не нақты пікір айтылмай келеді.

Мағынасын ашу қиынға соғатын *Берел* гидрониміне біз профессор Г. Шухардттың «заттан сөзге қарай» деген принципіне сүйеніп, географиялық нысаннан (өзеннің өзінен) бастап бардық. Берел өзені басын Мұзтаудан алып, Бұқтырма өзеніне құятын шағын тау өзені. Оның көзге бірден түсетін басты ерекшелігі – суының, әсіресе жазда, сүттей ақ болып ағуы. Суға ақ түс беретін Мұзтаудың ақ балшығы екені анықталған. Түсіне қарап жергілікті тұрғындар *Ақбұлқақ* деп атайды: *Ақбұлқақ* < *Ақбұлғақ* «Бұқтырманың мөлдір суын ақ түске айналдырып, бұлғайтын, лайлайтын өзен» мағынасында қолданады. Саяхатшы-ғалымдар Белая Берель түрінде картаға түсірген.

Атау беруші (қай тілде болса да) өзеннің бұл ерекшелігін байқамауы мүмкін емес. Осы ойдан келгенде, Мұзтау атауын берген сақтар не ғұндар, не түріктер *бор* (*боз*) «ақ, сұр» анықтауышын пайдаланған да, *Борел* (мұндағы *ел, ыл, іл* өте көне

дәуірде «өзен», «су» гидротермині болған: Елек, Іле, Ойыл, Қиыл т.б.) атауын жасаған секілді. *Борел* түркі тілдеріне тән үндестік заңына байланысты кейінді ықпалға ұшырап, *Борел*>*Бөрел*>*Берел* тұлғасын қабылдайды. Сонымен *Берел* «ақ, сұр түсті су, өзен» мағынасында тұр деуге негіз бар. Ал түркілердің ұрпағы қазақтар көне атау *Берел*дің мәнін ұқпаған соң, кейін атаудың уәжін сақтай отырып, *Ақбұлқақ* деп қайыра ат берген сыңайлы.

**ЕРТІС** - өзен. ШҚО, Павлодар обл. Ертис гидронимі туралы ертелі-кеш айтылған пікірлердің ұзын-ырғасы мынадай:

1. М. Қашқари (XI ғ.): «Ертішті – бәсекелесіп өтісті; бәстесіп өтісті ... Ертішүр – ертүшмек – Бәске өтісер – бәске өтіспек» деген мағынасын келтіреді. Ғалымдар бұл пікірді халықтық этимология деп тапты.

2. П.П. Семенов - Тянь-Шанский: «Иртыш – қырғыз (қазақ) тілінде *ир* – «жер» + *тыш* (*тіс*) – «қазу» түріндегі сөздерден біріктіреді.

3. В.В. Бартольд: «*Артуш* (*эртюш*) «адам (ер), төмен түс» мағынасын Гардизидің пікіріне сүйеніп барып айтады.

4. А.П. Дульзон: «Кет. *ир+сес* «өзен + өзен» > *Ирчис* сөзінен өзгерген», - дейді.

5. Э.М. Мурзаев: «Көне түркі. *ир*; қаз. *ірім*, түрік. *ирмок* «өзен», өзб. *ирмок* «өзеннің сағасы» + кет. *сес, шеш* «өзен» сөздерінен жасалған болуы керек дейді.

6. Р. Рамстедт: «*Ертис* – «катал, ашулы, тасқынды», - мәнінде тұр деген көзқарасты келтіреді.

7. А. Әбдірахманов «Түрік. *ир* > *ер* «иір»+кет.*сес//шеш//тес // тыш* «өзен, су» > Ертис, яғни «иір өзен», - деп шешеді.

8. А.К. Матвеев, В.И. Попова т.б.: «*Ар//ер* «су, өзен» +*тыш // тіс, сес, ас, ес* «су, өзен» тұлғаларынан біріккен дейді.

9. Т. Жанұзақ: «*жер* «жер» + *тіс* < *іс* «өзен», яғни Ертис «жер суы», «жерден шыққан өзен» мынасын беріп, Қарасу атауына сәйкес келеді», деп шешеді.

Келтірілген болжам - пікірлердің бәрін де құптай отырып, олардағы негізгі мәселе Ертис атауының құрамындағы «т» дыбысында тұрғанын байқау қиын емес. Барлық келтірілген анықтамаларда «т» екінші сыңарға таңылып отырады: *тыш//тіс*. Ал көне түркі, бірқатар үнді европа елдерінде «өзен, су» мәнін беретін көне тұлға

ас/ес, ыс/іс, с болса керек еді. Тағы бір қателік мынада: ғалымдар өзеннің орысша аты *Иртыш* - тан бастап талдайды да, ең басынан қателеседі. Өзен ежелгі заманнан Ертіс деп аталатынын естен шығарады.

Біздің болжам - пікіріміз бойынша, Ертіс атауы өте көне гидроним болғандықтан (профессор Т.Жанұзақтың айтуынша, Ертіс атауына кем дегенде екі мың жылдан асады), бір буынды үш сөзден тұрады. Атап айтқанда, Ер + іт + іс >Ертіс. Мұндағы *ер* түбірі көне түркі. *ериш/ еріс* Э.В. Севортян сөздігінде «основа ткани», «горизонтальные жерди, вставляемые между вертикальными стойками при плетении стен амбара» сөзінде кездеседі. С. Аманжоловтың монографиясында: «*Еріс (uіріс)*: арқау (основа в ткани). Ильм., 58» түрінде түсінік беріледі [5;478]. Бұл сілтемелерден көріп отырғанымыздай *ер* синкретті түбірінің тағы бір мағынасы «көлденең» семасын береді екен.

Ал *іт/ым/өт/үт* «өтетін», «ағатын» етістігін құрайтыны белгілі және *ыс/іс* «су, өзен» сөзі екені де баршаға мәлім. Сонда *Ертіс* < *Ер* «көлденең» + *іт* «өтетін, ағатын» + *іс* «өзен, су» болып шығады, яғни, жинақтап айтқанда, Ертіс «көлденең ағатын өзен» деген мәнде тұруы мүмкін.

Атауға негізгі уәж болған оның Алтайға баратын, Алтайдан шығатын құрлықты көлденең кесіп өтуі. Көне түркілер «Алтын тауын асып, Ертіс өзенін кешуге» мәжбүр болады. М. Қашқари сөздігінде келтірілген мысалда:

«Ысытатын аптап қапсырды  
Үміт артқан адам жауықты.  
Ертіс суын кешпекші,

Содан халық сескенді», - деп Ертістен өтуге үлкен мән беріледі [6; 186]. Ұзындығы 4,5 мың километрге жуық, ені 100-120 м өзенді кешіп өте алмаған керуендер өзенді бойлап, оның басын (Моңғол Алтайын) айналып өтуге тура келген [7; 71].

**ҚАЛБА** – тау жотасы (1606 м). ШҚО. Қалба оронимінің этимологиясы туралы мынадай үш түрлі пікір келтіруге болады:

1. Қалба – түркі. *қалбагай* «жалпақ»; эвенк. *калбин* «кең», мәнжүр. *кальфан* «жалпақ»; моңғ. *халбагар* «кең», «жалпақ», *халбага* «қасық» сөздерімен ұялас келіп,

«жалпақ тасты, аласа тау» мағынасын береді. Таудың өзі де текшеленген, қатталған жалпақ тастардан тұрады.

2. Сонымен бірге, тұңғыс-мәнжүр. *Колбо /холбо* «жалғасу», «қосылу»; моңғ. *холбо* «жалғастыру», «байлау»; түркі. *қосу* (В.И. Цинциус //Алтайские этимологии, 1984, 92-93) сөзінен *Қолба* > *Қалба* «Өр Алтай мен Батыс (Кенді) Алтайды жалғастырушы, қосатын тау жотасы» мағынасына да келеді.

3. *Қалба* «*Allium ursinum*, род дикого лука, черемша (Даль, 2,77; Фасмер, 2, 165; Радлов 2,270)» мәнінде орыс тіліне енген түркізм түрінде көрсетіледі [8;154]. Шығыс Түркі тілдерінде *қалба* «жабайы сарымсақ» сөзі қолданылады.

Қытай жазбаларында ғұндар мекендейтін солтүстіктегі, батыстағы бірнеше тау *Цунлин* «луковый хребет» деп аталатыны және ғұндарды «жабайы тау сарымсағын жейтіндер» деп атағаны кездеседі [9; 204-205]. Сол сарымсақты тау осы Қалба тауы болуы мүмкін.

Бір ғажабы бұл үш этимология да Қалба тау жотасының негізгі үш түрлі ерекшелігін дәл басып көрсетіп тұр. Бірақ қайсысы атау болып бізге жеткенін анықтау қиын, өйткені Қалба тауының жалпақ тасты болып келетіні, оның Өр Алтай мен Батыс Алтайды жалғап жатқаны, тауда жабайы сарымсақ пен рауғаштың қалың өсетіні де ақиқат-шындық.

Топоним жасам тарихында осындай жұмбақ жағдайлар да кездесіп тұрады.

**МАҢҒЫСТАУ** – түбек. Каспий теңізі. Маңғыстау топонимі туралы бүгінге дейінгі айтылып келген пікірлер мыналар:

1. М. Қашқари сөздігінде *Маңқышлақ* тұлғасында берілген, бірақ мәні түсіндірілмеген [2; 147]. Түркімен тіліндегі *қышлақ* қазақша *қыстақ=қыстау* болып өзгеретіні белгілі.

2. А. Вамбери: ман «мың» + қыстақ, яғни Мыңқыстақ деген мағына шығарады [2; 147].

3. Ғ. Мұсабаев: ман «қой» + қыстақ, яғни Қой қыстауы деген сөздерден жасалған деді.

4. А. Әбдірахманов: маңғыш/ маңғыс «жыртқыш жануар аты» + лақ «көне жұрнақ» деп тұжырым жасады.

5. А.А. Семенов: минк «этноним» +

кишлак, яғни Минктер қышлағы деген пікір ұсынды.

6. С. Атаниязов: маң «бекініс» + қышлақ «тұрақ», яғни Бекіністі тұрақ деп қорытынды жасады.

7. Ә. Нұрмағамбетов: маңғыс «көк-қасқа шегіртке» + тау, яғни Шегіртке тау болуы мүмкін деді.

8. Т. Жанұзақ: ман иран тілінде «тұрақ, аялдама жер» + қыстақ, яғни Тұрғын қыстақ деуге келеді дейді [2; 148].

Біздің ойымызша, атаудың екінші сыңары түсінікті: қышлақ>қыстақ>қыстау. Ал бірінші сыңары *ман* қазақтың *маң* «маңай» сөзі екені көзге де, көңілге де ұрып тұр. Ендеше Маңғышлақ>Маңқыстау>Маңғыстау атауының этимологиясы «теңіздің маңындағы қыстау» деген қарапайым мағына береді. Ертедегі адамдар атау жасауға қарапайым сөздерді қолданған, ал, біз, оны өзіміз күрделендіріп алып, дәл мағынасынан қиыс кетіп жатамыз. Келесі атау да бұл сөзімізге дәлел бола алады.

**МАРҚАКӨЛ** - көл, ШҚО. Халық аузындағы бір аңыз көл орнындағы бір аңғарға қап-қара марқа қозы түсіп кетіп, соны шығарып алғаннан кейін, орнында аяқ астынан үлкен көл пайда болыпты-мыс деседі. Сондай-ақ көл атының осылай аталуын жалайыр тайпасының марқа руымен байланыстыру да бар (Е. Қойшыбаев, Т. Жанұзақ). Бұның бәрі шындыққа жанаспайтын жорамалдар. Ғылыми этимология бойынша Алтай тауында қар суынан жиналатын көптеген көлдердің «үлкені, марқасы» деген мағына береді. Салыстырыңыз: марқа қозы. Марқакөл - «үлкен көл» деген атау екені дау туғызбаса керек. Алматы облысындағы Марқатау да осы жолмен жасалып тұрғаны анық.

**МҰҒАЛЖАР** - тау. Ақтөбе облысы. География ғылымы табиғи нысанды сипаттап, зерттеп беру арқылы, сөз жоқ, тілші-ғалымдарға тілдің аясынан тыс, бірақ аса қажетті мәліметтер береді. Мәселен, тілші *Мұғалжар* оронимінің мағынасын анықтау үшін, ол тауды барып көруі керек, болмаса географиялық сипаттамасына сүйенуі керек. Топонимика кешенді ғылым болғандықтан, тек тілдік тұрғыдан ғана қарастырып, сыртынан тон пішу ғылыми әдіске жатпайды. Сонымен, *Мұғалжар*

тауының географиялық сипаты мынадай: «*Мұғалжар* Орал тауының оңтүстігінде, Қазақстан жеріндегі табиғи жалғасы болып табылады. *Мұғалжар* тауының Орал тауынан айырмасы – оның шығыс беткейі көлбеу де, батыс беткейі тік болып келеді... *Мұғалжар* оңтүстікте төбелері тегіс аласа қырқаларға және жеке дара тұрған *Шош-қакөл* таулы бұйратына жалғасады. Сарыарқа сияқты *Мұғалжар* да шөгінді және магмалық жыныстардан түзілген ежелгі таулы өлке (астын сызған – біз)» [10; 63].

Тілдік тұрғыдан келгенде, атаудың бірінші сыңары «*мұқ/моқ* > *моқал-комалый* (*тұқыл, мұқыл*)» [3; 238] туынды түбірі «*мұқалған, мүжілген*», «аласа» мағыналарын береді. Ал екінші сыңары кәдімгі *жар* (жарқабак) сөзі *тау* орографиялық терминін ауыстырып тұр, өйткені таудың шығыс беткейі көлбеу де, батыс беткейі тік (жарлы) болып келеді.

Сонымен, *Мұғалжар* < *Мұқалжар* (*Моқалжар*) оронимі «аласа, мұқыл, мұқыр жар(тау)» деген ұғым тудырады демекпіз. Атауға уәж болып тұрған екі белгі бар: бірі – оның мүжілген, ескі тау екені, екіншісі – таудан гөрі жарға ұқсауы.

**ОРАЛ** – е.м.(қала). БҚО. *Орал* оронимі туралы көптеген көзқарастардың ішінен екеуін екшеп атауға болады: 1) Ғ. Қоңқашпаев пен А. Әбдірахманов келтірген *Орал* қаз. «белдік тәрізді орап, оралып жатқан тау» мағынасы. Таудың оңтүстіктен солтүстікке қарай белбеу (белдік) секілді созылып жатуы бұл пікірге негіз болған. 2) Белгілі топонимист-ғалым А.К.Матвеевтің «таудың әуел бастағы аты – *Арал*, оны башқұрттар өзгертіп, өз тіліне бейімдеп айтады» деген тұжырымы [2;156]. Бұл тұжырымның Қазақстандағы Арал теңізіне қатысы жоқ, Орал тауы басқа тау жүйелеріне жалғаспайтын, Шығыс Европа жазығы мен Батыс Сібір жазығын бөліп жатқан, арал тәрізді жеке тау болған соң, түркілер *Аралтау* атап кетуі мүмкін (арал сөзі тек суға қатысты айтылмайтыны мәлім. М.: Аралтоғай). Аралтауды башқұрттар *Оралтау/ Оралтав* түрінде бұрмалап атайды, өйткені башқұрт тілінде *a* дыбысын *o* түрінде айту құбылысы бар. Осы, соңғы пікір, шындыққа жанасады.

**СОЗАҚ** – е.м. ОҚО, Созақ ауд. Созақ көне қалалар қатарына жатады. Оның

нақты этимологиясы ашылған жоқ. Көптеген ғалымдар «су сақтары» дегенге икемдеп, этнотопоним ретінде таниды. Алайда бұл жерде айта қаларлықтай үлкен су жоқ болғандықтан, ол пікір теріске шығады.

Т. Жанұзақ оғыздардың парсыларға қойған аты болуы мүмкін екенін келтіреді: *сұзақ* > *созақ* [2;174].

Созақ топонимі туралы тағы екі түрлі болжам айтуға болады: 1) В.В.Радловтың сөздігінде кездесетін «түрк. (шағат.) *сусак* – «ағаш шөміш, ожау» сөзінен жасалуы мүмкін. *Сусак* > *Созақ* атауы «ойпаң жерлерге» беріледі. Мысалы, ұйғ. *Чугучак* > *Шәуешек* «ожау, шөміш» ойконимі мәнді сөз болуы да мүмкін. 2) *Созақ* < *Соз-ақ* «созылған, шалғай орналасқан» мәнінде тұруы да ғажап емес, өйткені Созақ Сыр бойындағы басқа көне қалалардан шеткері орналасқан.

**СЫРДАРИЯ** - өзен. ОҚО. *Сырдария* өзенінің көне атауларының бірі *Инжу* гидронимі екені тарихтан белгілі. С.Г. Кляшторныйдың айтуынша, бұл өзен көне түркі жазба ескерткіштерінде *Йенчу үгүз* «маржанды (жемчужная) өзен» деп аталса, қытай жазбаларында *Чжень чжу-хэ* «река истинного жемчуга» деп аталған көрінеді. И. Маркварт осы түрік, қытай тілдеріндегі мағынаны парсылар өзгертпей, *Яқсарт* «истинный жемчуг» түріне аударып алғанын дәлелдеп шыққан [11; 189]. Ал О.О. Сүлейменов славян тілдеріне енген түркі сөздерінің қатарына *жемчуг* сөзін де жатқызады. «Өйткені, - дейді ол, - қытай тіліндегі *йенчу* сөзінің нақты этимологиясы болмағандықтан, оның өзі түркі тілінен қабылданған сөз болуы мүмкін» [12; 9].

Біздің ойымызша, ертеде негізінен көшпелілер мекендеген Орта Азия мен Қазақстан далаларында қала аз салынғандықтан және көшпелілер қарым-қатынас жасайтын қалалардың дені *Яқсарт* (Сырдария) бойында моншақша тізіліп орналасқандықтан, ол өзенді түркілер *Инжу* “моншақ, маржан” деп атаған. Сонда *Инжу* гидронимі жай ғана таңба емес, семантикасы бар толыққанды сөз болып шықпай ма?! Топонимнің сөзге жуық болатыны да содан – оны шартты таңба сияқты шексіз ауыстыра беруге келмейді. Сол заттың белгілерімен ғана шектеледі.

Мәселен, *Сырдария* гидронимі кейін ол өзеннің сырға, бояуға ұқсас сары түсті суына орай берілді деп жүрміз, алайда осы *сыр* сөзінің өзі көне иран тілінде «інжу», «моншақ, маржан», деген мағына береді деген пікір де жоқ емес (А. Әбдірахманов, Қ. Өмірәлиев).

Қорыта келгенде, топонимика ғылымын құрайтын ұштағанның (тіл, тарих, география) біреуіне, көбінесе тіл біліміне, артықшылық беріліп жүргенімен, қалған екеуін төмендетуге болмайды. Топонимиканың көптеген мәселелері таза тіл білімі тұрғысынан шешіле бермейді, үнемі экстралингвистикалық зерттеулерге жүгінуге тура келеді. Бұл, өз кезегінде, топонимикамен айналысатын адамның тарихты да, географияны да, олардың құрамдас бөліктеріне дейін жақсы меңгеруін талап етеді. Бір ғана топонимнің этимологиясын ашып көрсету барысында үш сала жарыса араласып отырады.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Байтанаев Б.А. К этимологии гидронима «Арысь» // Шестая конференция по ономастике. Волгоград, 1989. С. 65-66.
2. Жанұзақ Т. Қазақ ономастикасы. Атаулар сыры 3. – Алматы: Дайк-Пресс, 2007. – 524 б.
3. Кайдар А.Т. Структура односложных корней и основ в казахском языке. – Алматы: Арыс, 2005. – 304 стр.
4. Бияров Б.Н. Өр Алтайдың жер-су аттары. Монография. Алматы: Жания-полиграф, 2002. – 180 бет.
5. Аманжолов.С Вопросы диалектологии и истории казахского языка. Учебное пособие. 2-издание, дополненное. – Алматы: «Санат», 1997. – 608 стр.
6. Қашқари М. Түрік тілінің сөздігі (Диуани лұғат – ит - түрк): 3 томдық шығармалар жинағы/ ауд. А.Егеубай. Алматы: ХАНТ, 1997. – 1353 бет.
7. Қазақстанның физикалық географиясы. Хрестоматия. Құрастырған: Ә. Бірмағамбетов. – Алматы: Атамұра, 2001. – 144 бет.
8. Шипова Е.Н. Словарь тюркизов в русском языке. - Алма-Ата: Наука, 1976. – 444 бет.
9. Малявкин А.Г. Историческая география Центральной Азии (материалы и



- исследования). – Новосибирск, 1981.
10. Бейсенова Ә., Карпеков Қ. Қазақстанның физикалық географиясы: Жалпы білім беретін мектептің 8-сыныбына арналған оқулық. Алматы: Атамұра, 2004. – 256 бет.
11. Кляшторный С.Г. Древнетюркские рунические памятники как источник по истории Средней Азии. М.: Наука, 1974. – 365 с.
12. Сулейменов О.О. Тюрки в доистории. – Алматы: Атамұра, 2002. – 320 с.

УДК 811

## КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН МЕҢГЕРТУДЕ МӘТІННІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Амерханова Л.Б.

Тіл қарым-қатынас құралы. Тіл – халықтың жеңістері мен жетістіктерінің, ұлттық құндылықтары мен өмір сүру салтының көрінісі. Тіл мәдениетінің өзектілігі әрқашан ескеріліп, қай халық болса да бұл мәселені айналып өткен емес.

Қазақ тілі – Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі. Тіл - адамзат баласының рухани күш қуаты, елдігіміздің тірегі де тілегі, сол себепті де оны қазақ халқы ғана емес, елімізді мекендейтін өзге ұлт өкілдері де құрметтеп, үйренуі тиіс. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев: «Қазақстанның болашағы – қазақ тілінде» - деп, бекер айтпаған. Мемлекеттік тіл – еліміздегі халықтар бірлігінің негізгі факторы, ұлтаралық қарым - қатынастың ұйытқысы. Қазақ және елімізде мекендейтін өзге ұлттар үшін де, Қазақстан жалғыз Отаны, алтын бесік, туған жері. Сондықтан мемлекеттік тілді білу, оны күнделікті өмірде қолдану, оған құрметпен қарау тұрмыс-салтымыздың, мінез-құлқымыздың бөлінбес белгісі болу керек.

XXI - ғасыр қарыштап дамыған білім ғасыры. Бүгінгі жастардың өмірдің өзінен үйренері көп-ақ. Бүгінгі заман талабына сай нарықтық экономика өркендеп отырған кезеңде студенттердің, яғни болашақ мамандардың ой-өрісінің жан-жақты бай болуы, тілді меңгеруде «қазақ тілі - қазақ халқының ана тілі» екендігін сезіне отырып, еліміздің экономикасын, мәдениетін дамытқан асыл мұра ретінде тани білуі қажет. Кез-келген жағдайларда қоғам үшін өте пайдалы іс істеу үшін болашақ маман өз мамандығынан бұрын, адам бола білу мамандығын игеріп, қазақ халқының тілін, тарихын, мәдениетін бойына сіңіріп, оны

жалғастырушы болып халыққа танылуы тиіс. Осы орайда өзекті мәселелер қатарына шоқтығы биік болып әрқашан студенттерге мемлекеттік тілді меңгерту мәселесі тұрады.

Тілді үйренудің негізгі мақсаты – өзара сөйлесе, пікірлесе білуге үйрену. Мемлекетіміздің кез келген оқу орнында қазақ тілі ана тілі және мемлекеттік тіл ретінде оқытылады. Оқу орыс тілінде жүргізілетін оқу орындарында қазақ тілін оқыту әдістері өзгеше. Ол өзге тіл есебінде жүргізіледі. Сондықтан қазақ тілі пәнінің мақсаты - тілі үйренушілерді қарым-қатынас біліктілігімен қамтамасыз ету екендігі Қазақстан Республикасының жалпы білім берудің мемлекеттік стандартында көрсетілген. Осы орайда студенттерге қазақ тілін оқыту – ең маңызды іс. Қазақ тілін оқыту процесінде тіл дамыту жұмыстарын жүзеге асыра білуі, ойын ашық айтуы, үйреніп отырған тілдің өзіне тән дыбыстарын дұрыс айтып, сөзді мәнерлеп оқи алатын болуы негізгі талаптар болып табылады.

Ал, «Кәсіби қазақ тілінің» мақсаты қазақ тілін кәсіби деңгейде жетік меңгеру. Бұл пәнді оқыған тіл үйренуші:

- мемлекеттік тілде мол ақпараттар өз мамандығына қажеттісін тандап алып, коммуникативті - функционалдық бағытта қолдана білуі керек;

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

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

- мемлекеттік тілде өз мамандығы ая-

сында шешен сөйлеуге дағдылануы;

- кез келген жағдайда өз бетінше шешім қабылдай білуі;

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

Қазіргі таңда жеке адамның жан-жақты дамуына үлкен мән беріліп отыр. Жас жеткіншектің қабілеті, талабы, ерік күші айқын болуы керек. «Өзіне сенімі жоқ адам өзгелердің уысынан шыға алмайды» деген қанатты сөз бекерге айтылмаған. Бүгінгі колледждердің мақсаты – қоғамда өмір сүруге бейім, өз көзқарастарын, пікірін қорғай алуға қабілетті дара тұлғаны дамыту.

Бүгінгі студент - ертеңгі маман. Қазақ тілін дамытатын да, оның қанатын кең жаюға көмектесетін де бүгінгі студент. Себебі, ол оқу ордасында бүгінгі жаңалықтарды терең меңгеріп, ертеңгі күні жүзеге асыруы қажет. Сондықтан оқу орындарында, яғни біздің арқау етіп отырған колледжде кәсіби қазақ тілін оқыту барысында студенттерді болашақ өз мамандықтарына сай, яғни болашақ мамандығын қазақша кәсіби сөйлеуге үйретуде жүйелілік пен сабақтастық, бірізділікті қалыптастырудың маңызы ерекше деуге болады.

Тіл дамытудағы ең тиімді әдістердің бірі – мәтін бойынша жұмыс істеу. Осы тұрғыда мәтін, оның кәсіби сөйлеу тілін дамытудағы алатын орнын қарастырайық. Әдіскер - ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, профессор Ф. Оразбаева өзінің «Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі» атты зерттеу еңбегінде: «Мәтін – адамдар арасындағы тілсімдік қатынастың жемісі. Адам өз ойын екінші біреуге жеткізген кезде қалай болса солай айтылған сөйлемдер тізбегін құрамайды. Керісінше, жинақталған пікірін, көзқарасын бір-бірімен ой жағынан да, қалпы тарапынан да бірлескен сөйлемдер жүйесімен, яғни мәтін арқылы жеткізеді, баяндайды... Адам тілдік қатынаста үлкенді-кішілі, ірілі-ұсақты мәтіндерді сөйлесі әрекетінің кез-келген кезеңінде ойдан құрап, қолдана береді»- деп тұжырымдайды. Мәтін арқылы тілдік қатынастың барлық түрі үйретіледі. Ол мәтінді оқыту әрекетімен бірге, мәтін бойынша әңгімелеу арқылы сөйлеу әрекетіне, мәтін бойынша сұрақ-жауап арқылы тіл-

десім әрекетіне, мәтін бойынша мазмұндама жазғызу арқылы жазу әрекетіне, мәтінді оқумен бірге тыңдау туралы ойын жеткізе айту әрекетіне үйретіледі. Сондықтан оларды таңдандыру, қызықтыру үшін әрбір сабақ жаналық болу керек. Ол мұғалімнің көп ізденісін қажет етеді.

Мәтінмен жұмыстың негізгі міндеттері:

1. Қазақ тіліне тән дыбыстарды дұрыс айтуды қалыптастыру.

2. Сөйлемді дұрыс құрай білуге жаттықтыру.

3. Байланыстырып сөйлеуді үйрету.

4. Еркін оқуға үйрету.

Мәтінмен жұмыс арқылы танымдылық қабілеттері, танымдық процестері дамып, сөздік қоры молаяды, оқытуда жағымды әрекет қалыптасады. Студенттер мәтінмен әртүрлі жұмыстар істегенде (мәтінді оқу, мәтінге ат қою, мәтін бойынша сұрақтар дайындау, диалог құрастыру т.б.) байланыстырып сөйлей білуге үйренеді. Мәтін – қашан да тілдік әрекеттің нәтижесі болып табылады. Мәтінде тілдік тұлғалардың бәрі орын алады. Сондықтан, мәтін арқылы тілдің фонетикасын, лексикасын, грамматикасын меңгертуде.

Кәсіби қазақ тілін оқытуда мамандыққа байланысты мәтіндерді меңгерту екенін қарастырайық. Оның мынадай себептері бар:

- студентті мамандыққа байланысты мәтіндер қызықтырады;

- мамандыққа қатысты қазақша терминдермен танысады, сол арқылы сөздік қорын байытады;

- мамандыққа байланысты меңгерген сөздік қор қай салада болмасын қажет;

- мамандыққа байланысты мәтін студентке мамандық жөнінен қосымша мағлұматтар береді.

Мамандыққа қатысты оқытудың басты мақсаты – өз мамандықтары бойынша алған білімдерін қазақ тілінде мамандықтарына қатысты жаңа сөздермен, сөз тіркестерімен байыту болып табылады. Мамандыққа қатысты мәтіндер мазмұнын нақты дұрыс түсінуін қамтамасыз етуге арналған жұмыстың түрлерін белгілеу қажет. Мәтінмен жұмыс арқылы, оның мазмұнын ғана емес, мәтіндегі тілдік құралдардың қолданысын есте сақтау, ойын, тілін да-

мыту жұмыстары да басты назарда болуы тиіс. Мәтінді оқытуда, оның мазмұнын студент нақты түсіну үшін тақырыптың ішкі бөліктеріне студент көңілін аударуымыз қажет. Ол үшін мәтіндегі ішкі әр бөліміне жеке тақырып қойғызып, әр бөлікке сұрақтар қойып, оған жауап бергізу арқылы тірек сөздерді тапқызу жұмыстарын жүргіземіз. Мамандыққа қатысты мәтіндер мазмұнын нақты дұрыс түсінуін қамтамасыз етуге арналған жұмыстың түрлерін белгілеу қажет. Мәтінмен жұмыс арқылы, оның мазмұнын ғана емес, мәтіндегі тілдік құралдардың қолданысын есте сақтау, ойын, тілін дамыту жұмыстары да басты назарда болуы тиіс.

Мәтінде қамтылатын материалдар жүйесі мамандыққа қатысты оқытылатын арнайы пәндермен тығыз байланысты болып келеді. Бұл орайда құрылымы, мазмұны жағынан қарапайым мәтіндерді өз бетімен оқытуды жетілдіру, сұрақ қою, сұраққа жауап беру, жаңа тақырыптық лексикамен жұмыс істеу, яғни сөз, сөз тіркестерімен сөйлем құрау, талдау сияқты жаттығу түрлерімен қатар, мәтіннен қажетті ақпаратты тауып, қорытындылау, жинақтау көзделеді. Әрине, мамандыққа қатысты тілді меңгеру арнайы алынған бір мәтінді оқыту және аудартумен ғана шектеліп қалмай, мәтіндегі тақырыптық сәйкестіктің алынып отырған мамандыққа сай мазмұн түсініктілігін қалыптастырып, мәтінге лексикалық және грамматикалық материалдардың сәйкестілігін басшылыққа алу керек.

Мамандық бойынша берілетін мәтінге қойылатын талаптар мынадай:

- мәтіндер аяқталған ойды білдіретін біртұтас мазмұнды болуы керек;
- мәтін мазмұны студент шамасына лайықты, түсінікті болуы тиіс;
- мәтінде мамандыққа байланысты сөздер болуы керек;
- мәтін мазмұны студентті қызықтыратын тартымды, пайдалы мағлұматқа құрылуы тиіс;
- мәтін тілі әдеби тіл нормасына сай болуы тиіс;
- мәтін көлемі бір беттен аспағаны дұрыс.

Мамандыққа байланысты мәтіндерді меңгерту арқылы студентті болашақ ма-

мандығымен кеңірек таныстыруға мүмкіндік туады. Мысалы, «Туризм» топтың студенттеріне төмендегідей тапсырмалар беріледі:

1 - тапсырма. «Туризмнің түрлері» мәтіні бойынша кездесетін жаңа сөздерді есте сақтаңыздар.

2 - тапсырма. Мәтінді мәнерлеп оқып, түсінгеніңізді айтыңыздар.

#### «Туризмнің түрлері»

Туризмнің 6 түрін анықтаймыз:

1. Демалу мақсатындағы туризм. Мұндай туризмнің түрі қысқа мерзімге немесе ұзақ уақытқа организмді физикалық немесе психологиялық тұрғыдан қалпына келтіру мақсатында жүзеге асырылады.

2. Мәдениетті зерттеу мақсатындағы туризм. Бұл туризмнің түрі өзге елдің рухани құндылықтарын, мәдениетін, тарихын зерттеп, білуге бағытталған. Бұл туризмнің түрі танымдық және діни табынушылық болып бөлінеді. Танымдық туризм тарихи, мәдени және географиялық құндылықтарды зерттеу, мәселелерін қамтиды. Табынушылық мақсаттағы туризм ерекше дені мәні бар жерлерді көру арқылы орындалады.

3. Қоғамдық туризм. Қоғамдық туризм өзінің туысқандарын, таныстарын, достарын көру, қонақ болу мен түсіндіріледі. Сондай ақ клубтық туризмді де жатқызуға болады. Клубтық туризмнің ерекшелігі арнайы бір топпен ғана демалуды мақсат етеді.

4. Спорттық туризм. Спорттық туризм белгілі бір спорттық іс шараға белсенді қатысуға бағытталған жолсапар.

5. Экономикалық туризм - бұл кәсіптік және коммерциялық мақсатта жүзеге асырылатын туризм болып табылады.

6. Конгресстік (саяси) туризм. Бұл туризм түрі дипломатиялық және саяси туризм болып 2 бөлінеді. Дипломатиялық туризм белгілі бір елдегі экономикалық, әлеуметтік жағдайларға талдау жасау, баға беру немесе өз пікірін білдіру мақсатында жүзеге асырылуы мүмкін. Саяси туризм белгілі бір елдегі, аймақтағы саяси-қоғамдық шараларды ұйымдастыру, саяси баға беру мақсатында жүзеге асырылады.

Осы мәтін бойынша әр түрлі тапсырмалар берілді. Ол тапсырмалар сту-

денттердің қазақша сөйлеу тілін дамытуға бағытталады. Олар:

- мәтіндегі сөздердің түсінікті, түсініксіз екендігін сұрау;

- мәтіндегі сөздерді лексикалық жақтан түсіндіру;

- мәтіндегі сөз тіркестерінің түрлерін ажырату;

- мәтіндегі сөздердің орын тәртібі мен байланысу жолдарын ажырату;

- мәтіндегі қиындау сөздер мен сөйлемдерді қайталатып оқыту;

- мәтіннің қысқаша мазмұнын айтқызу;

- мәтінді дұрыс оқуға пайдасы тиетін жаңалық хабарларды оқыту және т.б.

Мамандыққа қатысты мәтіндерді меңгергенде студенттер сөз жүйесін түсінеді, әрі сөздің орынды қолданылуы арқылы ойды толық және дәл жеткізуге қалыптасады.

Білім берудің сапасын жақсарту мақсатында Сын тұрғысынан ойлау технологиясын өз сабақтарымда қолданып жүрмін. Осы технологияны қолданудың мақсатым:

Студенттің білім деңгейін көтеруде, жан-жақты білім беру ортасын құру.

Міндеттерім:

1) Сөйлеу тілі арқылы бір-бірімен қарым-қатынас жасау, өзін-өзіне бақылау жасау үшін қолайлы жағдай туғызу.

2) Студенттердің ой-өрісін, ауызекі сөйлеу тілін, сауатты жазу қабілеттерін жетілдіре отырып білім деңгейінің көтерілуіне ықпал ету.

3) Студенттердің өзара қарым-қатынасы арқылы оқуда жетістікке жетуге бағыттау.

Кәсіби қазақ тілі сабағының құрылымдық кезеңдерінің пәндік ерекшеліктері:

1. Қызығушылықты ояту сатысында студенттерді үйренетін, зерттелетін тақырыпқа тарта отырып, олардың пәнге деген қызығушылығын арттыру мәселесі қарастырылуы керек. Қызығушылықты оятуда қазіргі заман талабына сай болу үшін білікті маманға өз ана тілін ғана білуі аз екенін ұғындыру арқылы студенттердің тұлғалық мәдениетін арттыру керек.

2. Мағынаны тану сатысында студенттер оқытушы басшылығымен меңгерілуі тиіс болған материалдарды жан-

жақты талдауы қажет.

3. Ой - толғаныс сатысы (рефлексия). Бұл саты өте маңызды саты болып саналады. Меңгерілген тақырып бойынша әрбір студент өзіндік қорытынды жасай алуы тиіс. Ойлану, пікірлесу арқылы тақырып төңірегінде алынған білімдерін пысықтайды, әрі өзіндік ұғым ретінде білім қоры кеңейеді.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы бойынша оқытудағы өзгерістің нәтижесі мынадай болады:

- сабақ түбегейлі студентке бағытталады;

- ұжымдық ынтымақтастық қатынас орнатады;

- бұрынғы білімдеріне білім қосады;

- микроклимат өзгереді;

- студенттердің жауапкершілігі артады;

- проблемалық ситуациялар туғызады;

- студенттер жоғары деңгейдегі сұрақтар қоя бастайды.

Қорыта айтсақ, мамандыққа байланысты мәтіндер студентке мамандық туралы қосымша мағлұмат берумен бірге, студенттің тілін дамытып, сөздік қорын байытады да, белсенді сөздік қорына айналдырады.

### **ӘДЕБИЕТТЕР**

1. Ныязбекова К.С. Жоғары оқу орындарының орыс бөлімінде кәсіби қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 2010.
2. Әбдікәрімова Т.М. Мәтін және «Ана тілі» оқулығы мәтіндемесін құраудың теориясы. - Павлодар, 2007.
3. Адамбаева Ж. Орыс мектептерінде қазақ тілін оқытудың кейбір мәселелер. – Алматы, 1993.
4. Оралбаева Н., Жақсылықова К. Орыс тіліндегі мектептерде қазақ тілін оқыту әдістемесі. - Алматы: «Ана тілі», 1996.
5. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқының әлауқатын арттыру - мемлекеттік саясаттың басты мақсаты. ҚРПрезиденті Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана: «Елорда», 2008.
6. Қадашева Қ. Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми әдістемелік негіздері: өзгетілді дәрісханалардағы қазақ тілі: Пед. ғыл. док.дисс. – Алматы, 2001.

УДК 18 : 82

**КЕНЕН ӘЗІРБАЕВТЫҢ АҚЫНДЫҚ ӨНЕРІ**

Нурсейтова М.А., Еділбаева Г.Б.

Әзірбаев Кенен (1884-1976) – қазақтың әйгілі халық ақыны, әнші, композитор, Қазақстанның еңбек сіңірген өнер қайраткері, КСРО Жазушылар одағының және Композиторлар одағының мүшесі. Жамбыл облысы Қордай ауданы Мәтібұлақ ауылында (қазіргі Кенен Әзірбаев атындағы ауыл) дүниеге келген.

Кенен Әзірбаев - қазақ өнеріндегі сал-серілік және айтыскерлік дәстүрлерді үзбей, XX ғасырдың 70-жылдарына дейін жеткізген өнерпаз.

Ғасырға жуық ғұмыр кешкен Кенен өзі өмір сүрген замандағы әйгілі «июнь жарлығы», сонымен сабақтас 1916 жылғы ұлт-азаттық қозғалысы, одан соңғы Қазан төңкерісі, ұжымдастыру науқаны, халық дәулетінің жаппай тәркілеуі, халықты қынадай қырып кеткен ашаршылық, репрессия, соғыс, одан кейінгі тың игеру мен екпінді құрылыстар салу барысындағы желбуаз ұраншылдық сияқты халық тағдырына түбегейлі өзгеріс енгізген тарихи оқиғалардың бел ортасында болды. Жай сырттай бақылаушы емес, сол тарихи оқиғаларға. Кенен сергек араласып, өзінің азаматтық позициясын бойындағы буырқанған дарыны арқылы айғақтап отырды. Бұл ретте, Кененнің әнші, ақын, жырау, күйші ретіндегі алуан арналы шығармаларын өзі өмір сүрген заманының жанды шежіресі деуге болады. Ол өз ғұмырында жүзден аса ән шығарып, оның өлеңін де өзі туындатып, бұған қоса асқан шеберлікпен өзі орындаған біртуар дарын иесі.

Сондай-ақ, екі жүздей лирикалық, дидактикалық арнаулар мен толғаулардың авторы. Оның репертуарында ондаған эпикалық жыр-дастан болған. Сол жыр-дастандарды таңды - таңға ұрып жырлап, тыңдаушысының құлақ құрышын қандырып, халықтың рухани ұйтқысы болған тұлға. Ол ән мен жырдың кенші атанған Жетісудың ғана емес, исі қазақтың әншілік – күйшілік, ақындық - жыршылық, сал-серілік дәстүрін терең игерген өнер тарланы.

Кененнің дарын тегеуріні қазақтың ән өнерін әуендік интонациялық жағынан

байытып, әннің түр-тұлғасын жаңа биіктерге көтеріп, тақырып аясына тарихи-әлеуметтік тың мазмұн дарытып, соны өрістерге алып шықты. Оның «Бозторғай», «Көкшолақ», «Ой, бұлбұл», «Он алтыншы жыл» сияқты әндері әуендік толымды жаңалықтарына қоса, бітім - құрылысы мен тақырыбы тұрғысынан да өзіндік төл сипатымен дараланады.

Кенен – ең алдымен айтыс ақыны. Оның есімін ел есінде сақтаған да осы өнері. Бұл анықтама өнердің өзге саласындағы қырларын жоққа шығармаса керек. Шәлипа, Ләтипа, Бөдене және Шәйнек, Бопина, Халима, Жамбыл, Кенжеқожа, Әбдіғали, Шашубай, Есдәулетпен айтыстары бұл айтқанымыздың анық дәлелі. Ол қазақ халқының айтыс өнерінің насихатшысы, осы өнерді кейінгі ұрпаққа жеткізуші тәлімгер - ұстаз да бола білді.

Өзінің сөздік қорын байыту үшін халық әдебиетінің мол мұрасын ауқымды түрде игерген, оның сан-салалы құбылыстарын жете түсінген, әр сөз тіркесінің мәні мен мағынасындағы ерекшеліктерді, құбылтулар мен құлпыртуларды жетік меңгерген, қазақ айтыс өнерін жалғастырушы әрі дамытушы Кенен Әзірбаев – дәстүрлі ақындық поэзия мен халық әдебиетінің озық үлгілерін өз шығармашылығына көркемдік құрал ретінде молынан пайдалана білген шебер ақын. “Әсерлі, қызулы, тасқынды, екпінді жырларыңмен оттай шалқып, еркін көсіліп сөйлендер!” - деп үн тастайды. Асылы, ақынның бұл лебізінде өлең сөздің көркемдік болмысына, эстетикалық табиғатына қатысты құнды ойлар көрініс тапқан.

Кенен өзін жыр әлеміндегі желмен жарысқан сәйгүлікке балау (оза шапқан тұлпар, топ бастаған жүйрік т.б.) арқылы халық поэзиясындағы метафораларды, әсіресе, күрделі метафораларды туындыларына шебер пайдаланады. Шалқыған шабытын тұлпардың шабысына, арғымақтың қарышына, жорғаның шалысына салыстыра бейнелейді. Бұл Кененнің айтыстарында жүйелі сипатқа ие. Айтыстағы әр

сөз, тіркес, тармақ кестелі орамдармен көмкеріліп отырады. “Тайымда атқа қосып елім мені”, “Жүйрік аттай замғаймын көсілгенде”, “Тең жорға төрт аяғым бірдей шалыс” – мұның бәрі метафоралық үзілістер. Егер өлең жолдарындағы метафоралық үзілістерді жеке қалдырар болсақ, онда ақынның жеткізбек ойы төмендегідей болып сүреңсіз шығар еді: “[Мені] – тайымда атқа қосып”, “[Мен] – жүйрік аттай самғаймын,” “[Мен] – жорға едім”.

Ақын күрделі метафораларды қосу арқылы өз ойына күшейтпелі мағына беріп, оларды жүйе-жүйесімен түрлендіре құлпыртуды мақсат тұтады. “Тайымда атқа қосып елім мені” деген түйінді сөз тіркесінде шынайылықтың белгісі жатыр. Жыр алыбы Жамбылдың ақындық мектебінен тәлім алған Кенен өнер аренасында ерте көрінді әрі өткірлігінің, дарындылығының арқасында қазақ даласына тез танылды. Ақын соны меңзеп отыр. “Тең жорға төрт аяғым бірдей шалыс” дегенде, бойына өнердің бар саласы тоғысқанын, мұндай қабілет екінің біріне қона бермейтінін паш етеді. Қазақта төрт аяғын бірдей шалыс басатын жорға жылқы тым аз кездеседі. Ал шала жорғаларды кез-келген үйірден табуға болады. Бұл орайда ақын халық поэзиясында сирек көрінетін көркем бейненің озық үлгісін ұсынады.

Ақынның шығармашылығын әсерлі айшықтармен ажарлай түсетін метафоралардың бір бөлігі қыран құстарға қатысты. Жан-дүниесінің сілкінісін, ақындық қиялдың серпілісін сипаттағанда, “көк тұйғындай сілкінді”, “ақ сұңқардай түледі”, “тастүлектей таранды”, “тау бүркіттей шаңқылдап”, “ақиықтай таранды”, “қыран құстай қаранды”, “ақиықпен талпынды”, “ақбөкендей желейін”, “құстай ұшып”, “сұңқардай қиялап” деген халықтық тіркестерді, бейнелі оралымдарды тапқырлықпен пайдаланады. Сөйтіп, бір ойдың өзін сан түрлі киіндіріп, өрнектеп, әдемілеп жеткізеді. Алуан түрлі, нешеме сырлы мән-мағынадағы сөздер немесе құс атаулары ой тиегін ағытуда, белгілі бір ой-пікірді білдіруде поэзиялық қызмет атқарады.

Қазақ поэзиясындағы айтыс жанрының бір бұтағы ақындардың өзара диалогтық кездесуі, сәлемдесуі, қоштасуы, көңіл айту мазмұнындағы сөз жарыстары.

Мысалы: Жамбылдың “Майкөтпен диалог”, Нартайдың “Жамбылдың қазасына” т.б. Бұнда ақындардың төкпе ақындықтағы жырлау шеберлігі барынша ашылады. Осы жырлау шеберлігінің – замандас ақынның шығармашылық келбеті, оған арналған жырлаушы ақынның сезім пернелері шертіледі.

Өзге замандастары сықылды Кенен арнау, толғаулары мен айтыстарының жыр үлгісіне құрылған тұстары да кездеседі. Әсіресе, егіз, шалыс, ауыспалы ұяқастармен ауыз әдебиеті дәстүрін дамыта, өрістете жырлау әдісінен Кенен де сырт қала алмаған. Мұндай жымдасқан ұяқас, әуезді ырғақ, дыбыс үндестігін шебер үйлестіру Кенен сынды өрелі ақындардың қолынан келсе керек. Кенен мұраларында тау, тас, өзен-су, адам аттары, ру атаулары т.б. өте мол ұшырасады.

Кенен өзінің айтыстарында ұяқастың барлық түрлерін қолданған. Шәлипа, Ләтипа, Кенжеқожамен айтысы, Бөдене және Шәйнек деген жеңгелерімен әзіл-қағыстары 11-12 буынды қара өлең, кейде аралас, егіз ұяқастарға құрылған. Ал, Әбдіғалимен сөз сайысын да қара өлең, арақидік кезекті шалыс, аралас ұяқастармен өрнектеген. Негізінен 3 бунақты, 9-10 буынды, кейде 2 бунақты 7-8 буынды тармақ, шумақтар аралас ұяқасып та отырады. Кей айтыстарында өлеңнің әуезділігін арттырып, түрлендіре құбылтатын ішкі ұяқастар да кездеседі.

Кенен Әзірбаев шығармалары бейнелеу құралдарына мейлінше бай, олардың танымдық, тағылымдық, әсемдік әсері мен эстетикалық қызметі ерекше мәнді. Ол – дәстүрлі халық поэзиясына тән сөз өнерінің інжу-маржандарын айрықша сезіммен талғап - екшеп өз туындыларына шебер қолдана білген зергер ақын. Оның ақындық даралығы бейнелеу құралдарын шашыратпай, тығыз бірлікте, поэтикалық тұтастық қалпында игера алатын зор қабілетінде жатса керек. Тарихи шындық көркемдік шындықпен астасып, жымдасып жатады. Сөйтіп, айтысқа тың сипат беріп, тақырыпты жаңаша түрлендіру арқылы мазмұнын жаңғыртады. Кенен шығармаларының тілі көркем, әсем де айшықты нақыштармен астарланып, өрелі де тапқыр оймен ұяқас ұйытқысымен көмкеріліп жатады.

Көркемдік-бейнелеу құралдары өзара қабысып, бір-бірімен тығыз байланысып отырады. Мазмұны мен пішіні, сөз өрнегі мен ұйқас үндестігі ақын даралығын, шеберлігін байқатады.

Кенен Әзірбаев – Қабан, Сүйімбай, Шөже, Майкөт, Бақтыбай, Құлмамбет, Жамбыл, Сарбас, Қуандық, Кебекбай, Ноғайбай, Бөлтірік тәрізді іргелі ақындар мен айтулы шешендердің мектебінен өткен, солардың жыр дәстүрінде тәрбиеленген өнер иесі. Бұл аталғандардың үстіне Тоқтағұл, Қалмырза, Сағымбай, Төкпе сияқты қырғыз ақындарын қоссақ, екі елді тел емген Кененнің өнер мектебі тереңдей әрі кеңейе түседі.

Импровизатор ақынның мұрасын зерттеген кезде оның төңірегін табиғи байланыста, жалғастықта алып қараған жөн. Өйткені, өнерпаздың мектебін ашу — оның творчестволық лабораториясын, өрісін ашу деген сөз. Ендеше, Кененнің ақындығын, асқан өнерпаздығын, лаулаған, өнер, жыр ортасын - ақындық төңірегін жас қыранды баулып, қияға ұшырған сол ортадан іздеуіміз керек.

Шынында да, К.Әзірбаевтың өзі тамсанып, табынып әңгімелейтін соншама жайсаңның, гулеп тұрған отты сөздің Кенендей албырт талантқа мектеп болмауы мүмкін емес еді. Кенен өзінің түтеп келе жатқан әншілігі мен ақындығына қажетті нәрді осыншама өнерпаз, өңшең жақсының өнегесінен, халықтың байтақ қазынасынан алған. Сөйтіп барып ол бірте-бірте өз үнімен, өз тұлғасымен даралана түсіп, берісі Қазақ, Қырғыз республикаларына, әрісі байтақ Отанымызға танымал ақынға айналған. «Жамбыл - жыр» дастанында Кененкең былай деді:

Ұстазы Сүйімбайдың Қабан ақын,  
Бас иген Ұлы жүзде тамам ақын.  
Нағашысы Жалайыр Қабан-ды деп,  
Жамбыл атам айтатын маған атын.  
Атағы үлкен адам Қабан жырау,  
Жамбылдың айтқан сөзі есте тұр-ау,  
Жиені Сарбас ақын сөйлерінде,  
Әдеті мұртын қағып, құлақ бұрау.  
Сүйімбай сөйлерінде мұртын қаққан,  
Өлеңнен он екі взвод мылтық атқан.  
Сөйлесе кейбір ақын былжыратып,  
Жанына Сүйімбайдың қатты батқан.

Үйреніп содан біздің Жамбыл өскен,  
Жамбылың сара жолда даңғыл өскен.  
Сол ақын жапан түзде ғасыр бойы  
Баршамен бал-шекердей дәмді үлескен.

немесе:

Жамбыл — Жәкең аттарын  
Көкірекке жаттадым.  
Шөже, Түбек, Біржан сал.  
Саралардың атын да  
Жаттап алмай жатпадым.  
Майкөт ақын, Бақтыбай,  
Құлмағамбет, Сүйімбай  
Асыл сөзін құптадым,  
Басқаларын ұқпадым.

Кенен бұл жолдарда өзінің ақын ұстаздарын анық айтқан. Бір ғажабы, қолына домбыра алып, жыр айтарда Кенен де ілгергі Жетісу ақындарының салтымен мұртын қағып, құлағын бұрап, қолын аспанға сермейді.

Жамбыл өзінің Кенен тәрізді шәкірттерін өзі өнеге алған ақындық ортаның озық дәстүрінде баулыған. Ал Жамбыл мен Кенен арасындағы аға мен іні, ұстаз және шәкірт ретіндегі қарым-қатынас тіпті ерекше еді. Екі ақын Мәскеуге де талай рет бірге барды, Жамбыл Кавказға да шәкіртін ерте кетті. Арқалы ақын шәкіртінің қайғы - қуанышын да бөлісті. Базары мен Назарын ажал қатар жалмап, көкірегі қайғыдан қарс айырылған Кененнің Көркемжаны туғанда әдейілеп барып батасын беріп, нәрестеге «Көркемжан» деп ат қойған да Жамбыл қарт болатын. Өмірінің соңғы күндерінде Жамбыл ақын «Осы Кененнің үнінен басқаны ұқпаймын» дегенді жиі айтқан көрінеді. Бұл да шәкіртіне деген сүйіспеншіліктен айтылған сөз болса керек. Кенен де ұстазына арнап дастан жазып, жырдан ескерткіш қойды.

Жамбыл бастаған халық ақындары тәрізді Кенен Әзірбаевтың да ақындық жолы халқымыздың өмір жолымен біте қайнасады, бірге өсіп толысады.

Жамбыл мен Кененнің ғажап ұқсас тағдыры халық тағдырымен сабақтасады. Революциядан бұрынғы кедей - жалшының азапты өмірін жырға қосқан екі ақын, екі дүние – екі өмірдің есігін ашты, совет тұсында бақыт тапты, жыр салтанатын қайта құрды; жаңа заманды, шұғылалы бо-

лашақты, халықтар достығын бірге жырлады. Жамбылдың даңқын күллі әлемге аңыз болып тарап жатқанда, жанында әндегіп үнемі Кенені жүрді.

Импровизация процесінде өленді, сөзді барынша мол қамтып игеру жағына құрылған Кенен шығармалары көбіне орындаушылыққа бағына бірде таза ән, бірде терме секілді, бірде ән мен терменің қосыла өрілген сипатында жасалған. Шығармаларының жанрлық болмысына қарай ән саздары біресе толғау, біресе термелеген нақылды, дидактикалық әуенді түрде салмақты ырғақта жырланды. Кейбір шығармаларының әуезді сазды болмысы сызылған әнге жақындап кетеді де кең қайырымды сазбен аяқталады. Кейбір шығармаларының басы желдірмелетіп өзі және өмір туралы тапқак талып басталады да аяғы ән қайырымы мен өрілген түйінді ойлармен қорытындыланады. Демек, Кененнің импровизаторлық өнері - ән әуеніне, мақамға сүйене шығарылған дәстүрдің жалғасы. Бірақ, бұл жалғастық тек қайталау емес, Кенендік стильдің дара болмысын да айқындайды.

Кенен өз замандастарының суырып салма дарыны, жыршылық даралығы, айтылатын сөз бен әуен, сарын, әуез, мақамдарды үйлестіре, сіңісті білетін сазгерлік қабілетімен ерекшеленеді. Кенен айтыстарының әуендеріне қарағанда, үні асқақ, лирикалық сезім басым болып келеді. Бұл – Жетісу ақын, жыршыларының бәріне тән ерекшелік.

Кененді халық ақын, әнші-композитор, жыршы ретінде жақсы біледі. Ақындық, жыршылық дәстүрді дамытқан Кенен ерте кезде домбырамен күй тартатын өнері де болыпты. Жыр сарындарын күйге айналдырып немесе күй ырғақтарын жыр сарындарына ұластыруға шеберлігі көбінесе эпикалық жырларды орындау үстінде көрінген. Халық әдебиетін зерттегендегі олқылықтарымыздың бастысы – сөз өнері мен саз өнерін біртұтас қарастырмай, жеке бөліп кететінімізде. Мүмкін, бұл синкреттіліктен арылғанның белгісі де болар. Ә. Қоңыратбаев былай деп жазады: “Жыраулар мен ескі айтыс ақындарында импровизацияның төрт түрлі өнері бірлесіп, ол синкретизм аңғарында көрінген: 1) Олар асқан импровизатор болған, мұны

сөз өнері дейміз; 2) Теңдесі жоқ күйші [домбыра, қобыз] болған, мұны музыкалық импровизация дейміз; 3) Олар ғажап орындаушы [солист, артист] болды; 4) Заман, ел жайын терең толғайтын үлкен ойшыл, ұстаз болды. Бүгінгі ақындарда алдыңғы үш белгі өзінің өрнегін жоя бастаған”. Ал, Ә. Қоңыратбаев атаған осы өнер түрлерінің Кенен бойында жымдасып, үндестігін тапқаны айқын көрінеді: Кенен айтысқанда, өлең, толғау, жыр-дастандарды жырлағанда тыңдаушыларды үйіріп әкететін қасиеттері аз болмаған.

Қорыта айтсақ, XIX ғасыр поэзиясында алатын көрнекті орны бар Кенен ақын – халқымыз қастерлеп өткен айтыс өнеріне тың леп қосып, кейінгі ұрпаққа түрлендіре, кемелдендіре жеткізуші хас шебер ақындардың бірегейі. Мұның өзі ақын шығармашылығының өзіндік бетбағдары мен ешкімге ұқсамайтын ерекшеліктерін айқындайды. Екі бірдей ғасырды басынан кешкен Кененнің өмірі – өз халқының өмірі, оның тағдыры – өз елінің тағдыры еді. Ол ескінің соңы, жаңаның басы болған ежелгі замандардан келе жатқан баба жыраулар дәстүрін жаңғыртып, оған жаңа мазмұн, жаңа сипат берген, жаңа дәстүрге айналдырған ұлы Жамбылдың ең үздік шәкірті болды, сөйтіп, ұстазының жыраулық, жырылдық, ақындық мектебінен өтті.

Кенен Әзірбаевтың есімі Жамбыл облысы Қордай ауданындағы Қасық орта мектебіне, Алматы қаласындағы бір көшеге, Жамбыл қаласындағы кинотеатрға берілген. Құрманғазы атындағы Алматы консерваториясының және бұрынғы Шымкент мәдениет институтының үздік студенттері үшін Әзірбаев атындағы стипендия тағайындалған. Жамбыл облысында ақын ұзақ жылдар бойы тұрған елді мекен Кенен ауылы аталады. Онда Әзірбаевтың мұражай-үйі жұмыс істейді. Ленин (1974), Еңбек Қызыл Ту, 2 рет “Құрмет белгісі” (1945) ордендерімен және медальдармен марапатталған.

Кенен Әзірбаев артына өлмес мол мұра қалдырып, халықтың ғасырлар бойы қалыптасқан рухани асыл қазыналарын бүгінгі өмірімен сабақтастыруға өлшеусіз үлес қосқан өнерпаз. Ақиық ақынның өлмес өлең-жырлары мен әсем ән-күйлері



халықпен бірге мәңгі жасай бермек.

### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Тебегенов Т. Халық ақындары шығармаларындағы әдебиет пен фольклор дәстүрі. – Алматы: «Білім», 2001.
2. Кененқызы Т. Екі Кенен тумайды. – Алматы: Шартарап, 2001.
3. Әзірбаев К. Екі томдық таңдамалы шығармалар: 1,2 том. – Алматы: «Жазушы», 1984.
4. Өтен А.Ж. Кенен Әзірбаевтың әдеби шығармашылығы: фил. ғыл дис. Авторефераты. - Алматы, 2008.
5. Төрекұлов Н. Жамбыл мен Кенен. – Алматы: «Жалын», 1978.

УДК 821.512.122

### «АҚ КЕМЕ» ПОВЕСІНДЕГІ ОРАЗҚҰЛ ЖӘНЕ МОМЫН ШАЛ БЕЙНЕЛЕРІНДЕГІ РУХАНИ ҚАЙШЫЛЫҚ

Байзолдина Ж.С.

«Атаның ұлы емес, адамның ұлы бол» деген қағида ел үшін, халық қамы үшін өмір жолы мен бар күш - жігерін сарп еткен тұлғалардың атына лайық айтылған қанатты сөз екені даусыз. Сондай бір ел ғана емес бүкіл әлем мойындап, әлемдік рухани проблемалардың сан – салалы жағы мен қырын тағы бір айқындап, әрі сол проблемалардың шешіміне жол сілтеуші бола білген атына заты сай «Адамзаттың Айтматовы» атанған Айтматов Шыңғыс Төрекұлұлы да солардың қатарынан табылатын тарихи тұлға. «Қош бол, Гүлсары», «Жан пида», «Таулар құлағанда», «Ақ кеме», «Теңіз жағалай жүгірген тарғыл төбет» т.б. әлем назарын аудартқан атаулы шығармалар осыған куә. Шыңғыс әлемін тану үшін тек оның шығармаларымен танысып қана қою жеткіліксіз. Айтматов әлеміне апарар жол бастауы сонау мифология, ауыз әдебиеті, дін, өзіне дейінгі Толстой, Әуезов сынды т.б. тұлғалардың дәстүр жалғастығы, өмір, өлім сияқты күрделі өмірлік, әдеби ұғым-түсініктерді қатпарында жатыр. Оқырман Ш. Айтматовтың әрбір көркем туындысынан телегей теңіз арман төріндегі Ақ кемең өмірге деген талап-қайратына, Бұғы-Ананың қарағайдай біткен тамырлы рухани жігер-күшіне қаныға түсіп, тың серпісін алатыны күмән келтірмейді.

«Ақ кеме» шығармасы былай басталады «Ол екі ертегі білетін. Біреуі, өзінен басқа тірі жанға белгісіз - сәби қиялынан туған. Екіншісін, атасы айтып берген. Кейін екеуі де ғайып болды» [5, 163 б.].

Осы үзіндіде автор екі ертегінің ғайып болатынына алдын - ала ескерту дайындық беріп тұр. Демек, баланың көзқарасына басты назар аудару керек. Ғайып болды дегеннің өзі құрдымға кетінің жайы емес, яғни, негізгі ойдың өміршеңдігіне деген автордың көмескі белгісі.

Бала, Момын шал, Оразқұл, әжесі, Бекей апай, Гүлжамал, Сейдахмет, Құлбек төңірегіне топтасқан оқиғалардың қайшылығы Оразқұл мен Момын шалдың және баланың өмірлік көзқарастарымен ашыла түседі. Әсіресе, Оразқұл мен Момын шалдың өмірлік ұстанымдары ізгілік пен зұлымдықтың мәңгілік арпалысының белгісін бейнелеген. Сонда бұлардың қарама-қайшылығы неде? Сырт көзге қарағанда, «Момынның ақсақал аталатындай қауқары шамалы». Көп жағдайда автордың Момынды «мейірімді, аңғал, ақкөңіл, қауқылдап тұрған бала мінез адамның» бейнесіне ұқсата суреттеуі басымырақ: «Құдай бұған жарытып сақал да бермеген. Сақал емес сайқымазақ. Шыбын тайып жығылардай жылтыр иегінде үш-төрт сары қылтанақ ербиеді. Сақал дегенде, бар байлығы сол ғана» немесе «осы шемірікпесіз май мұрын, үйрек тұмсық, орта бойлы қағылез шал ертеден қара кешке дейін балаша домалайды да жүреді» [5, 170 б.]. Ерекше баса айтылатын қыры оның жігерсіздігі, өзіне деген жеке пікірінің төмендігі: «Момын болса, о бастан Елпек Момын болып туа салған. Тек бар бойындағы бір қасиеті өзінің беделін, өзінің жасын жұрт алдында елемеуге, мән бермеуге бойын әбден үй-

ретіп алған. «Бұлай отырма, бұл сөз сенікі емес, былай емес» - өмірі естіп келе жатқаны осы». Немесе «Жұрт қатарлы байсалды жүру, сес көрсету, өз орнын табу дегеннен құр алақан» - деген суреттеулердегі мазмұн дәлел бола алады [5, 173 б.]. Ал Оразқұл болса, еш көркемдіксіз - ақ «тоң мойын өгіз қара ашу қысқанда хайуаннан» еш айырмасы жоқтың өзі ме дерсің. Портреттік бейнесі де адамның көңілін суытып, қатуландыра түсетін әрі ізгіліктен де алыстата түседі: «Оразқұлдың қалпағы желкесіне қарай жылжып кетіпті, түк басқан аласа маңдайы қызара бөрткен, күннің ыстығы әбден титығына жеткен сияқты, аттың үстінде ұйықтап келеді. Аудан әкімдерінің үлгісіне еліктеп тігілген шибарқыт китель ағытылып кеткен алқа-салқа. Ақ көйлегі умаждалып, белбеуінің астына барып орналасқан. Әрі тоқ, әрі мас. Жана ғана қонақта болып, майлы етке қарынды кептеп, шамасы жеткенше қымыз бен араққа басып келе жатыр екен» [5,179б]. Осындай жалпы суреттеулердің өзінен-ақ, Момын мен Оразқұлдың қарама-қайшылық тұстарын повесттің басынан - ақ аңғарымыз.

**Момын мен Оразқұлдың өмірге көзқарасы.** Момын шалдың бойындағы жігерсіздік басымдылықпен айтылғанымен, Момын бейнесі өзінше қайшылығы бар күрделі бейне. Ол өзі адамға жағу үшін жан аямас әрекеттерге еш ойланбастан баратын сеніміне нық адам. Өзінен бұрын өзгелерді жоғары қояды. Сырт көзге қарағанда, Оразқұл да сондай адам. Ол да өзгеге жағыну үшін жан аяй қоймайды. Оның да өз сеніміне беріктігі бар. Бірақ ішкі мазмұнына мән беретін болсақ, екеуі де мүлдем кереғар пікірде. Егер Момын шал **өзгенің** көңілі үшін кішірейіп жас балаша елпілдек болса, Оразқұлдың көңіл аулауы ең әуелі **өзін** бірінші орынға қойғандығынан, менмендігінен. Момындікі көңілшектік те, Оразқұлдікі жағымпаздық. Солай бола тұра, Оразқұл ешкімді жақсы көрмейтін, әрі өз қалауына қандай жолмен болса да жету үшін арды аттауға да даяр озбыр адам. Тек өзіне жайлы болса болды. Сондықтан ол билікке ұмтылады. Қолына билік тисе бәрі сыйлар еді, бәрі қорқар еді деген таяз ұғым оның бұл өмірде сенер жалғыз «ақиқаты». Тіпті арманы да осы

ойды айқындап тұр: «Ол жерде адамды қызметіне қарай сыйлауды да біледі. Дәрежең бар ма, бітті - сені сыйлауға міндетті». Осындай жалаң абырой мен жеке бас қамы үшін туғанын да, шаңырағын да тәрк етуге даяр аса мейірімсіз адам: «Егер кішкентай ғана мүмкіншілігім болса, тауын да, тасын да, орманын да, олжасын да – барлығын тастап, қарғыс атқан қатынды да, мынау алжырын шалды да, қызғыштай қорғап жүрген жетімек немересін де, бірде-бірін көрместей, алды-артыма қарамай тартар едім. Эх, дүние-ай, сонда сұлыға байлаған тұлпардай түлеп, ұршығымнан айналып шыға келер едім. Жұрттың барлығын есігімнің алдына тізіп қойып, «Оразқұл Балжанович, сіздің кабинетіңізге кіруге бола ма?» - деуге мәжбүр етер едім» - міне, бұл ақыл тоқтататын жастың ар жақ - бер жағындағы адамның пікірі [5,218б]. Сонымен, Момынның ішкі ұжданы альтруистті (өзгелерді өзінен жоғары қойып, риясыз қызмет ету) болса, Оразқұл нағыз эгоисттің (менменшіл) жарқын көрінісі.

Сондай-ақ, екі кейіпкердің қайшылығындағы бояудың басым көрсетілген тұсы - **мейірім мен қатігездіктің** ашылуы. Момын шал өзгенің қиянатына немқұрайлы қарайтын адам емес. Не болса о болсын, тек сол адамға жақсы болса болды. Өзгесінің Момын үшін мәні жоқ. Айналадағы өзінен басқасының барлығы бақытты болса болды. Яғни, Момын мейірімділіктің көрінісін арқалаған кейіпкер: «Иман жүзді, мейірбан шал әр уақытта «Саған не керек? Жаның не қалайды? Не жақсылық істесем ойыңнан шығам? Айтсаңшы енді өзің? Мен сенің қай кәдене жарармын?» деп, әрдайым тіленіп сұранып тұрғандай» [5, 179 б.]. Ал Оразқұлдың қатыгездігі шексіз. Қолынан келгенше қатігездікке даяр тұрады, өзгесі ол үшін «әлсіздер мен бақытты өмірге лайық емес жандар». Мысалы орманға кірген Момын мен Оразқұлдың ішкі диалогтарынан байқауға болады. Момын қарғалардың мазасын кетіргені үшін іштей кешірім сұраса, Оразқұлдың «Шіркін, пулемет болар ма еді...» дегенінен де қатыгездіктің лебін сеземіз [5, 218 б.]. Әсіресе Бұғы - ананың мүйізін сондай бір мазақ күлкімен балталауынан да хайуанға тән болмысының анықтала түскенін көреміз.

Қай жағынан алсақ та бұл кейіп-

керлердің қайшылығы анық көрініп тұрады. Тіпті күнделікті адамның өзі үшін атқарылатын тірлігінен де байқалады: «Оразқұл өмірі бір айыр шөп шауып көрген емес, өзі бастық болғасын ба барлығын шалдың мойнына артып қойған. «Керек десендер сендерді көзді ашып-жұмғанша қуып шығам», - дейді Оразқұл. Немесе: «Қолдағы аз ғана мал да, омарта да - бәрінің тірлігі Момынның мойнында. Ертеден қара кешке дейін дамыл таппайды» [5, 218 б.].

Оразқұл мен Момын шалдың қарама қайшылығы табиғатқа деген көзқарастарынан да толыса түседі. Оразқұл – жабайы жыртқыш. Табиғатқа деген мүлдем құрметі жоқ. Құрметі былай тұрсын Оразқұл үшін табиғат-ана деген түсінік тіпті нағыз ақымақтық:

«- Қандай күнді айтып тұрсың? Немене, бүгінгі күннің басқа күндерден не айырмасы бар еді?

- Шырағым-ау, маралдар келді ғой?

- Сен мені кім деп тұрсың? Сенің маралдарыңды басыма ұрам ба. Төрт құбылам түгел болды да, енді сенің маралың қалды ма? Көп оттамай бөренені былай ыңғайла» [5, 222 б.]. Момынның бұл түсінігі Оразқұл сияқтыларға балаң, құр «оттау» сөз болғанымен, Момындарға табиғатпен іштей терең байланысы бар күрделі түсініктен шыққан сенім. Ал Оразқұлдың бұл табиғат, адамгершілік болмысымен байланысы қатулы мінезінің кесірінен әлдеқашан үзілген. Әрі үзілу үстінде үзіле береді. Осы бір табиғаттың мейірімінен тамырланған адамшылықтың да, соған қатысты барлық ізгі өмірдің де Оразқұл үшін соңғы демін осы Бұға - Ананың мүйізін сондай бір «құштарлықпен» балталауынан да байқауға болады.

Бүкіл повестің барысы ізгілік пен зұлымдықтың, «махаббат пен ғадауаттың» арпалысындағы, ар соғысындағы сол махаббаттың, ізгіліктің, ұжданның өмір үшін, ал жауыздық атаулының өлім үшін күресі ме дерсің.

Сонымен, Оразқұл мен Момын шалдың бұл қайшылықтарынан барша адамзатқа тән проблемалардың негізін көре аламыз. Сондықтан бұларды жинақтаушы бейне ретінде алып типтендіруге болады. Ол бейне - Оразқұлдар мен Момындар. Ал

**олардың өмірге көзқарастарын бір-біріне деген пікірлерінен қорытуға болады:** Момын шал (Оразқұл туралы): «Адам баласы неге бұлай жаралды екен, ә? Сен бұған жақсылық істесең, мұның жамандығы әзір. Ұялу, ойлану дейтін мұнда жоқ. Адамда имену деген болмай ма екен. Өмір бойы осыныкі ғана жөн сияқты. Өз басының бабы табылса болды. Айналайындағының бәрі құрдай жорғалап құл болып жүру керек. Айтқаны болмаса тағы басың пәлеге қалады. Мұндайлардың осындай тау арасында төрт-бес адамға ғана бастық болып жүргеніне шүкірлік. Ал бұдан үлкен биікке қолы жетсе ше? Құдайым сақтасын... Нағыз ем қонбайтындардың өзі. Өзі дегенде өңешінді суырып алуға даяр. Мұндайдың қол астына түссең құтылу да қиын. Сені жерге сіңіп кетсең де тауып алады. Өзінің керегін, дегенін істеу үшін сенің жаныңды жаппарға тапсыруға даяр. Сонда да өзі жөн болып қала береді. Жоқ, мұндайларға дауа жоқ...» [5, 216 б.].

Оразқұл (Момын шал туралы): «Ер қара серік деген атасының түрі мынау, көз ашқалы құл пенде Елпек Момын аталумен келе жатқан қақбас шал. Бақса өзінен ең ар жағы бұл да бақытты, осы күйімен жүріп, тым болмаса ертегіге сенеді ғой. Бұл неткен ақымақ! Түптеп келгенде осындай ақымақтарда ғана арман болмайды (әрине, арман дегенді Оразқұлдың көзқарасымен қарағанда)». Немесе: «Ең ар жағы түкке тұрғысыз, адам санатына кірмейтін мына шалға дейін құтырды - ау. Міне, енді қалай-қалай қайқаңдайды менің алдымда?! Осылай имендіру керек қой...» - деген Оразқұлдың әкесінен де үлкен адаммен тістесуінен көруге болады [5, 226 б.]. Автор: «Оразқұл өз болмысын иттің етінен жек көреді. Мына тірлік, бұл көрген күн бұған лайық емес. Мұндай өмір құл пенде Момындарға ғана жарасады. Момын сияқтыларға не керек? Мұндайлар кеудесінде жаны барда өле-өлгенше тыным таппай лағынет қамытын сүйреп жүре береді. Осы жасқа келгелі мұның сөзін тыңдайтын тірі жан болды ма? Бір адамға ақыл айтып жөн сілтеп көрді ме? Жұрттың бәрі бұған үстем. Ең ар жағы өзінің кемпірінің айтқанын да екі етпейді. Мұны балаша жұмсайды. Сондықтан да бұ сияқты меңіреулер ертегінің (ертегі де Оразқұлдың ойынша) өзіне мәз

болады. Жаңа Орманнан маралдарды көріп еді, жүз жыл бойы зарығып таба алмай жүрген бауырларына кездескендей жыларманға дейін барды. Құрысын, айтып-айтпай не керек...» [5, 232 б.]. Бұл айтылғанға артық қосып айтудың қажеті болмас. Бәрі өзі үшін орнымен жауап беріп тұр.

Жоғарыда суреттелген Момын шалдың бейнесіне күмән келтіретін бір жай бар. Ол Момын шалдың сол өзі бас ұратын биік сенімін өз қолымен құртуы. Яғни, неге Момын Бұғы-Ананы өлтірді? Өмірлік ұстанымымен де, көзқарасымен де, «ар-ұжданымен» де осы әрекет Оразқұлдың «үлесіне» тиесілі болмас па еді? Бірақ Момын... Өмір бойы пір тұтып келген атасатының, табиғат-ананың, биік ар-ұжданның қасиетті сенім ұстанымына аяқ асты бір-ақ күннің ішінде балта шабуы, ойландыратын нәрсе. Бәлкім, орасан зор пәленің бірінің үстіне бірі төгілуі себеп болған шығар: Оразқұлдың көк ала қойдай сабап, қызын қуып жіберуі, Бекейдің енді бар қасіретіне өз әкесін кінәлап қарғауы, кемпірінің жүйкесін одан әрі қажай түсуі, ешкімнен демеу жанашырлық жоқ... Әрине, бұған Момын өз еркімен барған жоқ, қасірет күнін кешкен қызы мен немересінің қамы үшін болған әрекет. Бірақ негізгі ой басқада. Момын туралы автордың шығарма басындағы мынандай жеке пікірін келтірейік: «Мұндай мейірімді, аңғал, ақкөңіл қауқылдап тұрған бала мінез адамның жұрттан сый-құрмет күтуі де қиын. Мұндайларды өмір бойы «қайырымды болма, қатыгез бол, саған керегі осы, қатыгез болсаң ғана халық қатарында жүресің», - деп қаншама тоқпақтаса да олар өзгермейді, сол қалпында, сол қайырым - мейірімнен қол үзбей қала береді» [5, 172 б.]. Осы пікірінен автор бүкіл шығарма бойында алыстамағаны байқалады. Демек, автор қашан да мейірімділіктің, аяушылықтың, әділеттіліктің, адамшылықтың жақтаушысы бола білген және жақсылықты шарттылықтың есебімен өлшемейтін Момындардың жағында. Десек те, шығарма барысындағы даму, шешім басқа қырынан көріне түседі. Мысалы: «Момын шалда үн жоқ, тіпті мұздай қарып бара жатқан суды сезетін емес. Әйтеуір Оразқұлдың қараңарына ілікпей, су үстінде өліп кетсе де риза сияқты. Оразқұл қуып жібермесе болды.

Кешегі қылығына кешірім етсе, бұл бейбақ шалға соның өзі зор дәулет...» дегендегі кешірімі не қылғаны? Сонда Момын далада қалған немересін әкелуге жібермеген жүрегі қара күйеу баласының ақымақтығына қарсы шыққаны үшін кешірім сұрағаны ма: «Кешір, кешіре гөр алжыған жаман шалды, кешегі әбестігімнен алда-жалда кешірім өтінем...» [5, 273 б.]. Дәл осы дәрменсіздігі, іштегі ұжданның үнін тұншықтыруы, қарсылығын күнәға санауы Момынның биік ұжданына сенімсіздік ұялатып, түбі құрдымға кетіріп тұрған жоқ па! Міне, сәл ғана өз сенімінен бас бұрғаны сол екен, Момынның көз алдымызда ұжданы шөгелі түскені байқалады. Осыдан шығарманың мазмұн қатпарында жататын тағы бір қыры шығады: кімге болсын, қандай жағдайда болмасын ізгілік пен мейірімділіктің риясыз, ешқандай шартсыз, шексіз (абсолютті) болуының өзі түбінде айналып зұлымдықтың шылауында қалады деген ой. Бұдан адамға мейірімді болып қана қалу жеткіліксіз деген қорытындыға келуге болады. Зұлымдыққа қасарысып, жан берісе күресе алмаған мейірімділік түбі құрдымға кетеді. Мейірімділік зұлымдықтың алдында басын имеуі тиіс, оның әлсіздік танытуға қақы жоқ. Момынның да Оразқұлға иілмеуі керек еді. Ертеңге деген оптимистік, яғни, жарқын күнге деген сенім құр үрейдің кебінен болмауы тиіс. Ол ұждан алдындағы ар күресі. Бірінші қарсыласудан –ақ Момын именіп қалды. Өзгесі оны енді ақтай алмайды. *Ол Оразқұлдың ұстанымының мәртебесі мен бала трагедиясына жол салып берді.*

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мұхамеджанов Қ. Әлем таныған Айтматов // Әдебиет айдыны. - 2008. № 44. 6-7 б.
2. Ибрагим Д.Ө. Адамзаттың асыл тәжі. – Алматы: Атамұра, 2003. – 323 б.
3. Айзерман Л.С. Уроки литературы сегодня. – М.: «Просвещение», 1974. -78 б.
4. Құнанбаев А. Қарасөз. – Алматы: МКА ТОО РПИК Дәуір, 2007.- 200 б.
5. Айтматов Ш. Ақ кеме.- Алматы: Атамұра, 2005. -368 б.
6. Кәрібаева Б. Айтматов әлемі // Қазақ әдебиеті. -2008. -№29-30. 7-б.

УДК 811

**КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

Жайсанбаева А.С.

Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу», - делінген.

Болашақ кәсіби мамандардың коммуникативтік құзыреттілігі қалыптастыру – оқу үдерісін оқытудың интерактивті әдістері мен технологиялары негізінде ұйымдастыру. Қазіргі коммуникативтік кеңістік күрделі жүйеден тұрады, онда негізгі орындардың бірі коммуникацияның әр түрлеріне тиесілі. Себебі адам өзін әр түрлі жағдайларда түрліше ұстайды, сөйтіп әрбір жеке жағдайда басқа адамдармен ерекше қатынас орнатады. Сонымен қатар коммуникацияның сипаты мен ерекшеліктері акпарат беру құралдарымен, тәсілдерімен, коммуникация субъектілерімен, мақсаттарымен және басқа көптеген себептермен анықталады. Коммуникацияның төмендегі түрлерін атап көрсетуге болады: этникааралық, іскерлік, әлеуметтік, халықаралық, тұлға аралық, бұқаралық, мәдениет аралық және басқалары.

Құзыреттілік - студенттің алған білімі мен дағдыларын тәжірибеде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешу үшін қолдана алу қабілеттілігі. Студенттер қарым-қатынас моделдерін, мәдениеттік стереотиптерді, мәдениет образдары мен Символдарын білулері керек. Бұл оқушылардың қазақ тілінде емін-еркін сөйлесуін қамтамасыз ете алады.

Тіл - қоғам коммуникациясының негізгі құралы болып табылады. Сондықтан коммуникативтік құзыреттіліктің кәсіби маман үшін маңызы зор. Коммуникативтік құзыреттіліктің міндеті:

- ауызша және жазбаша қарым-қатынасын қалыптастыру;

- сөйлеу дағдыларын дұрыс меңгерту;

- жеке тұлғаның құзыреттілік қысымдылығын жүзеге асыру.

Коммуникативтік құзыреттілік төмендегідей компоненттерден тұрады:

- коммуникативтік тәртіп аймағындағы білімі (қажетті тілдерді білуі, педагогика және психология, конфликтология, логика, риторика, мәдениет және сөйлеу аймағындағы білімі).

- коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеті (іскерлік қатынастарды орнату, белсенділік таныту, тұлғаны дұрыс қабылдау және түсіну негізінде психологиялық әсер ету, қоршаған ортамен және оқшауланған адамдармен біріккен іс-әрекет кезінде белсенді әрекет жасау);

- эмпатияға қабілетті болу (түсіне білу іскерлігі, өзгені сезіне білу, т.б.).

- өзіндік бақылауға қабілеттілігі (көршісінің және өзінің мінез-құлқын реттей алу іскерлігі, әңгімелесушіні моделдей алу, жағымды психологиялық климатты тудыру, субъектаралық қарым-қатынасты болжай алу);

- қарым-қатынас мәдениеті (сөйлеу техникасы, риторикалық амалдар, аргументация техникасын және келісім-шарттарды жүргізу, кәсіби әдеп ережелерін сақтау, акпаратты мақсатты түрде қолдану, сөйлеу мәдениетін меңгеру).

Студенттердің өздерін қоршаған ортада басқа адамдармен, топпен қарым-қатынас орнатуға, жалпы нәтижеге қол жеткізуде өзіндік пікірін білдіруге, басқа ұлт өкілдерімен қарым-қатынас диалогына түсе алуына мүмкіндік беретін коммуникативтік құзыреттілік тілдік сабақтарды оқыту үрдісінде қалыптасады. Тұлғаның бойында коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру оның тілдік білімін тереңдетумен қатар сөйлеу біліктілігін де жетілдіреді.

Коммуникативтік құзыреттілік: нақты өмір жағдайында өзінің міндеттерін шешу үшін қазақ және басқа тілдерде ауызша және жазбаша коммуникациялардың түрлі құралдарын қолдануға; коммуникативтік

міндеттерді шешуге сәйкес келетін стильдер мен жанрларды таңдауға және қолдануға; әдептілік нормаларына сәйкес өзіндік пікірін білдіруге; нәтижелі өзара іс-әрекетті, оның ішінде басқа мәдениет өкілдерімен, түрлі көзқарас және әртүрлі бағыттағы адамдармен сұхбат жүргізе отырып, шиеленіскен ахуалдарды шешуді жүзеге асыруға; жалпы нәтижеге қол жеткізу үшін түрлі көзқарастағы адамдар тобында қарым-қатынас құруға топта жұмыс жасау дағдыларын, ұжымдағы әр түрлі әлеуметтік рөлдерді меңгеруге мүмкіндік береді. Оқыту кезінде студенттің өз еркімен білім алуына, материалды ойлау қабілетіне бағыттауға, оқытуды жаттанды түрде емес, шығармашылықпен меңгертуге көңіл бөлу қажет. Студент қиялы жүйрік, жан дүниесі нәзік, өзін қызықтырған істе белсенді, ақыл - қабілеті дамыған, сондықтан шығармашылық оған шын ләззат, қуаныш сезімін әкелуі тиіс. Студенттердің шығармашылығын дамыту жолдарын коммуникативтік құзыреттілік арқылы іске асыруға болады.

Бүгінгі таңда білім саласының алдында дайын білімді, дағдыларды меңгеретін, қайталайтын ғана емес, шығармашылық бағытта жұмыс істейтін, тың жаңалықтар ашатын, біртума ойлау қабілетімен ерекшеленетін жеке тұлға қалыптастыру міндеті тұр. Бұл, әрине, оқушылардың шығармашылық әрекетін дамытуда маңызды мәселе.

Студенттермен төмендегідей жұмыстар жүргізу арқылы шығармашылыққа баулуға болады: сюжетті сурет бойынша әңгіме жазу; жыл мезгілдерін, табиғат көріністерін көркем тілмен суреттеу; жұмбақ, жаңылтпаш, бейнесіз құрастыру; өз курстарының (т.б.) портретін суреттеу, мінездеме беру; автордың идеясын өз идеясымен өрбітіп жазу; өлең құрастыру; жансыз нәрселерді жандандырып әңгіме, ертегі жазу; еркін тақырыптарға шығарма, ойтолғау, эссе жазу; ұжым болып ертегі құрастыру; ұлы адамдар өміріне байланысты сұрақтар беріп, пікір айту; ақын-жазушылар шығармалары бойынша пікір алмасу; оқыған кітаптары, мақалалары бойынша ойтолғау жазу; қоғамдағы әр түрлі өзгерістерге байланысты пікір айту; баспасөз материалдары бойынша пікір айту;

өлеңді қара сөзге айналдырып мәтін құрау; ақпарат құралдарын пайдалана отырып, реферат, баяндама жазу; тақырыпқа сай диалог, монолог жаздыру; оқиғаға қатысты өз ойларын айту; автордың көзқарасы туралы айта білу; көркем туындыны талдау, салыстыру, қорыту, шешім көрсету т.б.

Қазір ғалымдардың зерттеулерінде құзырлықты қалыптастыру білім беру мазмұны құралдары арқылы жүзеге асатыны, осыдан келіп студенттің қабілеттілігі дамитыны және күнделікті өмірдегі шынайы проблемаларды – тұрмыстық мәселелерден бастап, өндірістік және әлеуметтік мәселелерді шешу мүмкіндіктері пайда болатындығына баса назар аударылып отыр.

Жеке, топтық жұмыстар әзірлеу, эссе, бақылау жұмыстары, әртүрлі кесте, модельдер жасап қорғау, дискуссия, пікір алмасулар сияқты танымдық - рефлексиялық әрекеттер арқылы студенттер өздері үшін маңызды болған мәселелерді туындатады.

Коммуникативтік құзыреттілік бойынша сөйлесудің барлық компоненттеріне тән дағдыларды меңгеру: ауызша және жазбаша тілде, сөзді таңдау тәсілдерін ұстану, көпшілік алдында сөйлеу дағдыларын меңгеру және де тақырыпқа сай сөздерді қолдана білу талаптарын кешенді меңгеру.

Коммуникативтік құзыреттілікті болашақ мамандардың бойына сіңіруде заманауи технологиялар кеңінен қолданамын. Атап айтқанда, ақпараттық, сын тұрғысынан ойлау, жобалау, модульдік, даралап-саралау, ойын және тағы басқа. Мысалы, ойын технологиясы белсенді оқыту технологияларының бірі. Ойындық оқыту әдісі имитациялық және имитациялық емес болып бөлінеді.

Имитациялық емес әдіске проблемалық лекция, дөңгелек үстел, лекция – конференция, алдын – ала жасалған конспект бойынша лекция, шолу лекциясы, коллоквиум, бағдарламалап оқыту, семинар, тақырыптық дискуссияға арналған көшпелі сабақ, топтық консультация, олимпиада жатады. Имитациялық әдіс ойындық және ойындық емес болып екіге бөлінеді.

Ойындық имитациялық әдіске тиімді шешім таңдаудың көп нұсқалығы, «миға шабуыл», іскерлік ойындар, рөлдік ойындар, жеке технологиялық үдерісті ойын арқылы жобалау, ал ойындық емес ими-

тациялық әдіске ситуациялық шешімдер, жекелеген міндеттерді шешу, сабақтың қорытындысын шығару және студенттің бағалауы, ұсынылған нұсқаларды талқылау, семинар өткізу, жеке тренажер жатады.

Ойынның міндеттері маман дайындау мазмұнын және мамандықтың сипаттамасын ескере отырып, ойын барысында маманнан талап етілетін кәсіби құзыреттілік белгілері байқалатындай тұрғыда анықталады. Оларды орындау модельде көрсетілгендей маман ретіндегі білік, дағды және тұлғалық сапалар қалыптастырады. Іскерлік ойын өткізілгеннен кейін оны міндетті түрде талдау қажет, себебі талдау кезінде оның барысында кездескен қиыншылықтар, қатысушылардың пікірлері, қорытындылардың пайдасы мол. Іскерлік ойындар шешім қабылдау техникасына үйретеді, теориялық білімді практикада қолдана білуге машықтандырады.

Сабақтың құрылымын негізгі үш бөлімге бөлеміз: сабақтың басы – тілдік қарым-қатынасқа дайындау; сабақтың ортаңғы бөлігі – жаңа сабақты түсіндіру және бекіту; сабақтың аяғы – қорытындылау, бақылау;

Сабақтың негізгі бөлімі.

1. Жаңа сабақты түсіндірудің негізгі ұстанымы – коммуникативтік тәртіптегі тілдік материал.

Тілдік материалды ұйымдастыру коммуникативтік мақсатқа сай болу керек. Ең алдымен оқушыға тілдік қарым-қатынасқа қажет нәрсені үйрету жөн. Бұл оқытудың пәндік мазмұнымен анықталады. Оған түрлі салалар, тақырыптар, қарым-қатынас жағдаяттары, мәтіндер енеді. Оның ішінде тіл меңгерушілердің қарым-қатынастарының ниеттері (интенциялары) де анықталады. Тіл меңгеруде оқу - кәсіби, әлеуметтік-мәдени, тұрмыстық, қоғамдық-саяси, ресми - іскери салалар таңдап алынады. Осы тақырыптар төңірегінде арнайы жағдаяттар құрылуы тиіс.

2. Грамматикалық материал функционалдық және ситуациялық негізде ұсынылуы тиіс.

Грамматика коммуникативтік ниеттерді, арнайы ойларды жеткізу құралы ретінде үйретіледі. Грамматика тілді оқытудың маңызды аспектілерінің бірі, себебі

қарым-қатынас тек негізін грамматикалық дағдылар мен біліктілік құрайтын тілдік құзіреттілік арқасында жүзеге асады. Бүгінгі таңда грамматикалық дағдылар мен біліктілікті қалыптастыру үшін сөйлем құрылымын модельдеу (құрылымдық) және сөйлеу үлгілері әдістерін қолдану тиімді болып отыр. Біздің тәжірибемізде әрбір жаңа сөз тек атау ғана емес, белгілі бір мағыналы синтаксема ретінде беріліп, сөйлем құрылымы атаулы сөйлем құраудан басталып, тұрлаулы, тұрлаусыз мүшелері толық қатысқан жайылма жай сөйлем жасауға дейін күрделене алатын синтаксистік модельдер грамматикалық формаларды оқытуда негізге алынады.

Тілдік мәліметтерді ұсынудың негізгі ұстанымдары.

- сабақ тіл туралы емес, сол тілде болу керек, яғни қарым-қатынас арқылы үйрену;

- грамматиканы мағынадан формаға ұстанымымен оқыту;

- тілді емес, қоршаған әлемді тіл көмегімен оқыту, яғни әлем шынайы жағдаяттарда;

- интерактивтік әдістерді пайдалану.

Үйреніп отырған тілді мәдениет аралық қарым-қатынас құралы ретінде меңгеру тек мазмұны шынайы қарым-қатынасқа негізделген жағдайда ғана үйрене алады. Бұл ұстаным ауызша сөйлеу мен оқу және жазу әрекеттеріне тікелей қатысты.

Сөйлеу әрекеттері түрлерін (сөйлесім – диалогтық, монологтық), жазылым, оқылым, тыңдалғым) қатар меңгеру барысында танымның барлық түрі (көру, есту, сөйлеу, сезіну, түйсік т.б) әрекетке түсіп, әрбір сөйлеу әрекеті оқытудың мақсаты ғана емес, құралының да рөлін атқара алады.

Сөйлесім: диалог. Үйреніп отырған тілдің елінде күнделікті қарым-қатынас жағдайларында сөйлеу нормаларын сақтай отырып, тілдесетін диалог: өтіну, кеңес беру, ұсыныс жасау; баға бере алатындай пайымдау, пікір алысу; қызығатын тақырып төңірегінде пікірсайысқа түсе алу; т.б.

Монолог. Мәліметтер, оқиғалар жөнінде қысқа мәлімдеулер; эмоционалдық, баға беретін көзқарастарды пайдалана отырып әңгімелеу; заттарды, құбылыстарды, әрекеттерді сипаттау; мәселелер төңі-

регінде ойтолғау; оқиғалар мен адамдарға мінездеме беру; аргументтеу; оқылған мәтінге сүйене отырып мазмұнын баяндау; т.б.

Тыңдалым: түсініп тыңдау. Күнделікті қарым-қатынаста екінші тілдесушінің сөзін толық түсіну; қайта сұрау, қайталап айтуын сұрау стратегияларын қолдана білу; онша үлкен емес түрлі жанр мәтіндерінің негізгі мәліметін түсіне алу; жарнама және т.б. хабарламалардағы қажетті мәліметтерді тілдік болжамға, контекстке байланысты түсіне білу; т.б.

Оқылым. Оқудың негізгі түрлері мен стратегияларын меңгеру:

- әртүрлі жанрда жазылған публицистикалық, функционалдық, әдеби, ғылыми-көпшілік мәтіндерді оқи отырып негізгі ой, идея, мәліметтерді іріктей алу;

- құрылымдық және мағыналық талдауларды, таңдап аударма жасауды пайдаланып мәтін мазмұнын толық түсіну;

Мәтінді ішінара іріктеп түсіну. Түрлі жанрдағы мәтіндерді жүгірте қарап шығып, қажетті, қызықтыратын мәліметті іздеп табу және бөліп алу.

Сабақты бекітуде сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға, жетілдіруге, дамытуға арналған жаттығулар барысында жағдаяттар мен жиі қолданылатын тіркесімділік қабілеті жоғары сөздер таңдап алынуы тиіс. Оқыту үдерісінде техникалық құрал жабдықтарды, көрнекіліктер, атап айтқанда, мультимедиалық компьютер, бейне проекторлар, бейнетаспалар, суреттер, сызбалар, кестелер т.б. қолдану оқытудың тиімділігін арттыратыны белгілі. Жадыда естілген нәрсенің тек төртінші бөлігі ғана сақталып қалады, егер қабылдау бейнелі түрде көзбен көру арқылы жүзеге асырылса, есте сақталып қалатын материалдың үлесі үшінші бөлікке дейін артады. Ал дыбыстық және бейнелі ықпалдардың қатар келуінде материалдардың жартысына дейінгі бөлігі есте қалады. Сабақты бекітуде тек оқытушы мен студент арасында ғана емес, студенттердің бір-бірімен әрекетке түсе алатын әдістер қолдану керек. Тек әрбір әдіс сабақта өз орнымен қолданылуы қажет.

Сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға арналған жаттығулар:

- коммуникативтік бағытта;
- орнына қою – тілдік дағдыны қа-

лыптастыру мен автоматтандыру үшін; «Сөйлемдерді (диалогты, мәтінді) толықтырыңыз», «Сөздерді тыңдаңыз. Көп болса, қалай айтасыз?» т.б.

- сөйлемдерді өзгертіп қайта құруға арналған; сөйлемдерді толықтыру, кеңейту, қосу; ұқсас сөйлем құрау, дайын фразаларды әр жағдайға байланысты сөйлемге қосу т.б.

Сөйлеу дағдыларын жетілдіру жаттығулары екі түрге бөлінеді.

1. Шартты сөйлеу – оқу материалы негізінде;

2. Сөйлеу – шынайы қарым-қатынас үлгісі;

- респонсивті – сұрақ жауап, репликалық және шартты сөйлесу жаттығулары;

- ситуативтік – бір жағдаятты сипаттау;

- рөлдік ойындар – әлеуметтік-тұрмыстық, кәсіби;

Жаттығуларда жағдаяттық ұстаным болуы қажет. Шартты сөйлеу (оқуда) және сөйлеу жағдаяттары деп екіге бөлінеді. Алғашқы түрі тіл үйренудің алғашқы кезеңінде көбірек, ал екінші түрі жалғастырушы кезеңдерде көбірек беріледі. Сөйлеу жағдаяттары тілдік қарым-қатынастың мазмұнын ғана емес, оның құрылымын, тілдік және сөйлеу құралдарын анықтап, қарым-қатынаста маңызды рөл атқарады. Жағдаят сөйлеуге қажетті тілдік құралдарды таңдай білуге үйретіп, қарым-қатынасқа ынталандырып, оған қажеттілік туғызады. Жағдаятқа құрылған сөйлеу тіл үйренушілерді арнайы сөйлеу әрекеттерін (сұрау, көндіру, хабарлау, бас тарту, т.б.) жасауға итермелейді. Атап айтқанда, тіл үйренудің алғашқы қарапайым деңгейде дүкенде, кассада, поштада, ақша айырбастау пунктінде, мейрамханада, дәмханада, кафеде, асханада, кітапханада, сабақта, қала көшелерінде, көлікте, емханада, дәрігерде, дәріханада сияқты қарапайым жағдаяттарда өзінің коммуникативтік ниеттерін жүзеге асыра алуы тиіс. Ал тіл меңгерудің базалық деңгейінде жоғарыда аталған қарым-қатынас жағдаяттары анағұрлым күрделеніп, болашақ кәсібі деңгейіне жетеді: деканатта, әкімшілікте, кеңседе, ұжымда, телефонмен сөйлесу сияқты күрделі тілдік құрылымдар таңдап алынады.



3. Сөйлеу біліктілігін дамыту жаттығулары:

Репродуктивтік жаттығулар

- Мазмұнын айту;
- Сипаттау – көрген фильм, сурет т.б.

бойынша әңгімелеу;

• Драмалау – мәтінді рөлге бөліп айту;

• Дискутивтік – бір мәселені талқылау;

• Ауызша әңгімелеу - берілген тақырып бойынша;

• Инициативтік – сұхбат алу;

Жоғарыда көрсетілген сабақты бекітуге арналған жаттығулардың әрқайсысының өз қызметі бар. Сабақтың тиімділігі, сонымен қатар, көбінесе оқытушының кәсіби шеберлігіне, оның оқытуда қолданып отырған заманауи технологияларына да байланысты.

Оқытушы мына нәрсені білуге тиіс:

- Сабақ уақытын дұрыс жоспарлау;
- Материалды мақсатты бағытталған

түрде түсіндіру;

• Қызықты және түсінікті материалды таңдап алып қолдану;

• Оқушылардың жұмысын дұрыс бағыттау білу;

• Көрнекіліктер, техникалық құрал жабдықтарды пайдалану;

• Түрлі жеке, жұптық, топтық жұмыс әдістерін пайдалану;

• Оқушылардың белсенділігін арттырып отыру;

• Сабақтың уәждігін қамтамасыз ету;

• Оқытушы мен оқушы сөз көлемін

дұрыс сақтай білу;

Оқытуда қолданылатын оқыту әдістері, технологиялар, сабақтың түрлері, білімдік, тәрбиелік және дамытушылық мақсаттардың орындалуы студенттер бойында

коммуникативтік құзыреттігінің қалыптасуына ықпалы тиетіндей етіп ұйымдастырған жөн. Өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін үйретуде коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптастыру - заман талабы. Сондықтан жаңа заман талабына сай білімді, жан-жақты, танымдылығы жоғары, құзыретті, өзіндік ой-толғамы қалыптасқан, тілдік қарым - қатынасқа түсе алатын, коммуникабельді, мәдениетті, өмірге икемделген тұлға, бәсекеге қабілетті маман даярлау біздің қолымызда.

Әр күні өзгеріске толы бүгінгі жауапты кезеңде замана көшінен қалып қоймай уақыт талабына сай ертеңгі болашақ жас ұрпақты білімді етіп тәрбиелеу ұстаздарға зор жауапкершілікті жүктейді. Ахмет Байтұрсынұлы айтқандай: «Мұғалім әрдайым ізденісте болса ғана шәкірт жанына нұр құя алады». Мұғалімнің шеберлігі мен жетістігі – сапалы білім және жақсы тәрбие алған шәкіртінде. Оқушы шығармашылығын дамыту ісі үздіксіз жүргізіле бермек. Бұл қоғам талабына сай туындайтын қажеттілік.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. - Алматы, 2008.
2. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы.
3. Әлметова Ә. Сөйлеу әрекеттері түрлеріне оқыту. - А. Арыс, 2007.
4. Құдайбергенова К. Құзырлылық – тұлға дамуының сапалық критерийі (ғылыми-практикалық конференция материалдары). – Алматы, 2008.
5. «Қазақ әдебиеті және мемлекеттік тіл» журналдары, 2014 ж. №1, 2, 3.

УДК 811.512.122

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ КАЗАХСКОМУ  
ЯЗЫКУ**

Таскимбаева Р.К.

Государственный язык как гуманитарная дисциплина играет существенную роль в гуманизации специалистов системы технического и профессионального образования. Самое сложное и длительное в процессе гуманитаризации образования – это раскрепощение личности преподавателя и обучающегося, поскольку медленнее всего перестраивается человеческое сознание.

Цель курса профессионального казахского языка в колледже заключается в том, чтобы, опираясь на сформированные навыки владения языком в повседневном общении, развить у обучающихся навыки общения в сфере профессиональной коммуникации. Обучающийся должен овладеть наиболее употребительной профессиональной лексикой, научными терминами, сложными синтаксическими конструкциями, навыками написания эссе, докладов, рецензий, писем, умениями читать и понимать специальные тексты, рекомендации, слушать и понимать информацию по радио и телевидению.

Исходя из требований к умениям владения казахским языком, сформулированных в типовой программе для обучающихся неязыковых специальностей, преподаватели определяют компетенции по всем видам речевой деятельности. Для того, чтобы определить уровень подготовки обучающихся, в начале учебного года проводится входной срез знаний, определяющий базисный уровень владения языком: используются материалы, которые включают как вопросы по грамматике казахского языка, так и вопросы, позволяющие определить уровень владения разговорным языком. Это позволяет не только определить общий базисный уровень владения казахским языком, но и выявить пробелы в знаниях обучающихся первого курса.

Задача преподавателя – не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, личностно-ориентированную помощь обучающемуся с учетом конкретно складывающейся ситуа-

ции. В последние годы просматривается ряд стратегий и перспектив реализации личностно-ориентированного подхода в образовании через активизацию процессов смысловтворческой функции путем расширения и углубления представлений личности о духовно-нравственных, творческих, коммуникативных, практических и других ценностях. Поэтому в процессе обучения важно знать не только уровень знаний и умений, которые получил обучающийся, но и то, произошло ли расширение границ «смыслового поля», в котором он находится. Расширению же смыслового поля способствует диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания. Диалогизация является эффективным методом изучения государственного языка, позволяющим осуществить и развивать субъект - субъективные отношения между преподавателем и обучающимися. Применение герменевтического подхода на основе субъект – субъективных отношений формирует такие компетенции будущего специалиста, как способность самостоятельно принимать решения, брать инициативу на себя, работать в команде, способность быстро перестраиваться. Это способствует развитию адаптивности, являющейся важным компонентом профессиональной мобильности.

В отличие от дисциплин, при изучении которых обучающийся может не совсем верно самостоятельно решить задачу или написать с ошибками контрольную работу, при изучении государственного языка он часто находится в режиме диалога с преподавателем или другими обучающимися, причем в ситуации, когда его слушает группа сокурсников. Любые ошибки замечаются сразу. Публичное выступление является одним из труднейших испытаний человеческой психики, т.к. велика цена ошибки. Поэтому обучающийся напрягает все свои силы, активизирует все знания, работает на пределе своих возможностей.

Преподавание государственного язы-

ка требует творческого, активного подхода к изучению предмета. На занятиях, которые проводятся, как правило, в малочисленных группах, у преподавателя есть реальная возможность проследить проявление стимулирующих и тормозящих эмоциональное состояние обучающихся методов во время процесса обучения, глубже изучить склонности и особенности характера обучающихся, определить их возможности в достижении поставленной цели. В большинстве случаев при обучении учебной дисциплине используются в основном и даже исключительно слух и зрение, остальные же органы чувств остаются без внимания.

Коммуникативный характер обучения казахскому языку формирует коммуникативную компетентность, так как общение предполагает формирование и развитие умения учиться, т.е. формирование как специальных, так и общенаучных умений. Общение регулирует поведение личности, побуждает к тем или иным речевым действиям, к взаимодействию; способствует формированию ценностных ориентаций, взглядов и убеждений личности; служит средством речевого оформления поведения людей, их взаимоотношений, проявляется, в частности, в соблюдении речевого этикета.

Без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического подхода в педагогике невозможно решение многих актуальных проблем образования и воспитания. Само понятие «культура» близко таким основным понятиям педагогики, как «образование» и «воспитание». Казахский язык нельзя изолировать от культуры, средством выражения которой он является. Преподаватель казахского языка является посредником между разными культурами, что предполагает одинаково хорошее знание как титульной, так и других культур.

Подготовка компетентного специалиста соотносится не только с новыми методами и иным содержанием обучения, но и с личностным характером педагогического взаимодействия. Поэтому к необходимым условиям компетентности - ориентированного обучения следует также отнести:

- уважение и принятие обучающегося

как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;

- обеспечение личностной включенности обучающихся в процесс обучения: направленность на самопознание, развитие субъективного опыта, рефлексивное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности;

- создание атмосферы размышлений, анализа, поиска новых значимых целей, диалога разных позиций, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений.

Для оптимизации образовательного процесса во все времена в образовательном учреждении применяются принципы наглядности в обучении. Применение персонального компьютера усиливает интеллектуальные возможности человека в новом информационном обществе, к которому идет цивилизация, а также происходит интенсификация и повышение качества обучения на всех ступенях системы образования. Появляется возможность существенно увеличить количество и виды заданий, обеспечить групповое взаимодействие между обучающимися и преподавателем. Качественно повысить уровень подготовки специалистов к жизни в современном обществе, где доминирующее место в деятельности людей, в том числе и учебной, занимают процессы, связанные со сбором, хранением, систематизацией и обработкой информации с использованием современных технологий и средств.

Компьютерные образовательные программы, например, «Тіл ашар», «Қазақшан қалай», «Сұхбат», «Қазақша мәтін», «Жас толкын» содержат в себе различные видеосюжеты, фотографии, биографии исторических личностей, словарные статьи, иллюстрации. Информация в них помещена в файлах стандартных форматов, так что учебные материалы с этих дисков можно использовать в различных программах. Собранные по конкретным темам в предметные папки необходимые документы к каждому занятию преподаватель может использовать их для самостоя-

тельного составления компьютерного сценария урока.

Одной из важнейших форм изучения профессионального казахского языка является самостоятельное чтение. По домашнему чтению удастся не только проконтролировать понимание содержания, но и познакомить обучающихся с новыми языковыми моделями, имеющими коммуникативную ценность. При этом не следует забывать, что главной целью занятий по домашнему чтению является обсуждение содержания произведения. Поэтому все задания и упражнения должны способствовать решению коммуникативных задач: пониманию содержания текста, извлечению необходимой информации и обсуждению прочитанного. Наряду с учебными задачами, преподаватель на занятии по домашнему чтению решает и психолого-педагогические проблемы, главная из которых – привитие интереса к чтению на государственном языке. Преподаватель должен очень тщательно продумывать задания, чтобы, с одной стороны, занятие было интересным, рассчитанным на интеллектуальную деятельность обучающихся, а, с другой стороны, текст содержал много трудностей. Преподаватель учит смысловой догадке, а также привлекает знания по словообразованию, для того, чтобы студенты реже пользовались словарем при чтении, ведь частое пользование им может превратить чтение в тягостный труд, поэтому преподаватель обращает внимание на отбор текстов. Естественно, это делается в основном на начальном этапе.

На занятиях по домашнему чтению особое внимание уделяется синтетическому чтению, однако, имеет место и анализ языковых явлений. Можно использовать следующие типы упражнений:

- а) на расширение словарного запаса за счет новых лексических единиц текста;
- б) на закрепление речевых образцов с опорой на изученные грамматические явления;
- в) по содержанию текста.

Упражнения проводятся в основном именно в такой последовательности, однако, упражнений по содержанию текста должно быть значительно больше, чем лексических и грамматических упражнений,

так как главной целью домашнего чтения является обсуждение содержания профессионально-ориентированного текста.

Традиционно обучение государственному языку ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, акцент направлен на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Схема обучения казахской устной речи по специальности может строиться с учетом следующих положений:

1. Определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов по данной специальности и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей;

2. Определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки;

3. Анализ различных коммуникативно – ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;

4. Выработка и доведение до степени автоматизации у обучающегося учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;

5. Устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на казахском языке. Преподаватель должен отбирать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут обучающемуся реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты:

- по средству передачи: устные и письменные;

- по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение их комбинаций в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т.п.;

- по степени специализированности и отношения к адресату: исследовательские, такие, как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т.п.

Текст как основная учебная единица при обучении казахскому языку должен, особенно на первых порах и для обучающихся со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему и его логическую структуру, то есть распределение элементов «тема-тема», что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. уловить и поддержать беседу, помнить об ос-

новых проблемах и логике их изложения.

Чтобы учебный процесс сделать качественным, эффективным и в то же время интересным, преподавателю необходимо постоянно искать новые подходы в преподавании языка, находить такие методы обучения казахскому языку, которые активизировали бы мыслительную деятельность обучающихся, инициативность, умение работать в команде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мухамадиева Н.К. Кәсіби қазақ тілі. - А., 2003.
2. Сулейменова Э. Сұхбат. - А., 1996.
3. Кузекова З., Каракусова Г. Қазақ тілі. - А., 1997.
4. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: научный фонд и перспективы развития. – Книга 1. – А.: НИЦ Ғылым, 2001 – 296 с.
5. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: «Наука», 1984. – 264 с.

УДК 811.111.373.45

**LITERARY TRANSLATION COURSE: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Gersonskaya V.

Not once it has been mentioned in our articles that developing courses in the academic environment which lacks academic freedom and sufficient autonomy appears to be quite challenging [1, p. 64]. Indeed, Kazakhstan where much is said about integration into the global education space, participation in such international associations as Magna Carta Universitatum, etc. yet dictates too much to universities as to the curricula and the content of each course. Not underestimating the advantages of many regulations we must note that inability of higher educational institutions to adapt courses to the needs of the regions they work in and to revise the course content does not help university teachers to work effectively. In our opinion, some imperfections of the standard state programs can be improved by proper selection of teaching materials and the choice of most effective approach to teaching the course.

In the given article one of Translation Studies majors, Literary Translation Techniques, is analyzed and ways of its improvement are suggested.

The relevance of the work is predetermined by the fact that at present growing cooperation and closer links with international companies and organizations led to the increase of texts and discourse which require mastery of various functional styles and professional use of literary translation techniques.

Thus, Literary Translation Techniques is extremely important for the professional training of future translators. The course is designed for third-year students with Translation Studies major. It is a three-credit course which lasts two semesters. To achieve the goals of the course, to make it comply with the requirements of the Kazakhstan State Educational Standards of Higher education and to meet the demands of students and employers we have developed some principles on which the course is to be based.

Translation is a complex language skill resulting in the reproduction of a decoded text in a different language so as with any reproductive skill it first requires the development

of the ability to perceive the text of the original [2, p. 11]. It is only possible if a future translator reads a lot.

Firstly, to become a good literary translator a student needs to read translated texts seeing both their literary merits and drawbacks.

To perfectly render the style of a literary text in translation one should know much about stylistic and genre peculiarities of the language of translation. To render an expressive means or a stylistic device adequately, one should know what this device is like and what effect it gives. To make adequate translation one should be able to “see beneath the lines”, that is, to understand the message of the author. For that knowledge of history and culture of a certain period is necessary. For a translated text to be readable the translator must observe the rhythmical pattern characteristic of the original text and its genre, in general.

To success in the above mentioned tasks one needs much: excellent language proficiency in his native and foreign language, knowledge of culture, theory of literature and language, erudition, good reading skills, developed critical thinking and creativity. It is most important that knowing translation rules and mastering translation techniques should not prevent the translator from being flexible and creative in what he does. These goals may seem unrealistic but it is they that make a literary translator. Achieving them is itself challenging and some imperfections of the State Obligatory Educational Standard (SOES) of the Republic of Kazakhstan (RK) dd. 2006 for the undergraduate program in Translation Studies specialty make it even more aggravating.

The objectives of the course presuppose it that the student who is taking it should have good knowledge of language expressive means and stylistic devices, English and Russian literature, literary styles and genres. As Literary Translation is a special translation theory as it deals with form-oriented and appeal-oriented texts [3, p. 12] it requires spe-

cific approaches to rendering the text in a foreign language yet in many cases general translation techniques are applied. It is impossible to learn specifics without studying some basic norms and rules first. So, teaching literary translation should be only done on the basis of general translation theory. Understanding extralinguistic information which is found in any text is also vital as without it adequate perception of the plot and the message of the author is not possible. The above-mentioned knowledge would make the course quite effective. However, the courses which should be studied before Literary Translation are either its co-requisites (Translation Theory, Russian Language, Cross-cultural Studies) or even its post-requisites (Functional Styles) [4].

In our earlier articles we mentioned that Literary Translation Techniques is a practical course, however, the themes obligatory for studying are mostly (70%) theoretical [4]. So, the lecturer who has to develop this course, faces many challenges, i.e. there is the necessity to fill the gap between the theory students are already to know to accomplish the course, to find an opportunity for both studying the literary translation theory and developing practical skills in translation of literary texts, to enhance further development of students' mental abilities and motivate them to read both in English and Russian.

As Kazakhstan universities which have licenses for providing educational services are to strictly observe regulations of the State Educational Standard and the Standard Program for 5B050207 – Translation Studies specialty, the only way for the lecturer to make his course really effective is to develop adequate teaching materials which may illustrate various literary styles and main problems of literary translation, be of literary value and get students interested in reading.

The nine-year experience in teaching literary translation techniques and continuous work at improving the course has enabled us to develop our own approach to the course and teaching materials development.

It is well known that normally four major ways of teaching translation are used – teaching translation of certain language means, combining translation with the philological analysis of the text to be translated, developing an ability to give many variants of

translation and learning from a highly-qualified translator [5, p.136-147]. Undoubtedly, each of these ways has its own advantages but we are sure that for our course only a complex way which will include elements of all the ways mentioned above. We have subdivided the course into three parts. The first part is meant for acquainting students with basics of literary translation theory and constituents of a literary text, training them in the pre-translation analysis of literary text and techniques of rendering various expressive means and stylistic devices. We should point it out that studying theory in Literary Translation Techniques is not at all theoretical – any theoretical theme is studied by the example of a literary text and either its professional translation or by its back translation. The point is not to give students a lecture but make them do some practical work, analyze and discuss certain issues connected with the original text and its translation and come to their own conclusion. The role of the lecturer here is to generalize the conclusions made from the point of view of literary translation theory. A very good example to that is studying equivalency of literary translation and text invariant. The students are asked about the essence of literary translation then they are given the text “The Geese” to read and analyze its structural and semantic peculiarities. The students are not informed that it is a translation of a Russian fable written by I. Krylov (adapted by Stella Mead) [6, p. 116].

They are asked to define if the text is English or not, to what style it belongs, what form and plot it has and what the idea of the author is. The questions and the students' answers are written down on the whiteboard. After that the students are given the original Russian text and asked to analyze the same points in it. The comparative analysis of the two texts lets the students come to the conclusion what rendering of a literary text can be considered an adequate translation and what equivalency in literary translation is like.

The pre-translation analysis is taught level by level together with expressive means and techniques of their rendering. It starts with the graphical level (graphons) where their rendering is first trained in the translation of sentences. Here we first show how graphons in various functions can be rendered and give

algorithm of work, then students analyze functions of graphons in sentences and make their own translation, after that translations are compared, discussed, corrected if it is necessary and most adequate variants are chosen. Then students work with short extracts from literary texts both written and video (we use not only classical literature like B. Show's "The Pygmalion" and J. Jerome's "Three Men on the Bummel" but also popular modern texts and movies, e.g. "Big Bang Theory", "Night Watch", etc.). Only after all text levels are studied and translation techniques are learnt students start to analyze long extracts from literary texts of different genres. And at this stage they do a lot of preparatory work reading about peculiarities of a certain literary genre and to get acquainted with some literary works written in Russian and in English.

The second part of the course is work with written texts which includes pre-translation analysis, analysis and review of several variants of professional translation and then translation of another chapter of the same text or an extract of some other work of the same writer. Much attention is paid to the pragmatic aspect of translation, i.e. either adaptation of the translated text to the norms of the language of translation or focus at rendering the unique style of a writer.

The third part of the course is dedicated to interpretation of literary texts which focuses on adequate rendering expressive and cultural elements in oral literary translation.

The objectives of the course, those translation skills which are to be developed in students and certain problems caused by the inconsistency of the curriculum and limitations of the State work program require thorough selection of teaching materials for the course. As one of the priorities for me as a teacher is to teach students to see all the layers of the literary text and render information considering not only micro- but macro context as well, after students learn techniques of rendering certain stylistic devices and expressive means translating sentences they are taught to translate texts.

The texts selected for the course meet the following requirements:

- they are of different genres and represent different rhythmic patterns;
- their authors are renowned for their

style;

- they are thrilling or humorous;
- they have stylistically colored, expressive or cultural elements;
- they are written in different variants of the English language, in different styles (literary, colloquial), in different literary trends and epochs.

As one of the challenges in training students with Translation Studies major is insufficient erudition which results in lack of knowledge about literary styles and genres both in the English and Russian languages, scant vocabulary, inability to feel the individual style of a writer. So, one of the tasks I set before myself is to acquaint my students with quality literature and to make them interested in reading.

Thus, in this course students work with "The Lord of the Ring" by J. R. R. Tolkien, "Pride and Prejudice" by J. Austin, "The Pygmalion" by B. Show, D. Brown's "The Lost Symbol", "Darkly Dreaming Dexter" by J. Lindsay, "The Catcher in the Rye" by Salinger, J. Durrell's "My Family and other Animals", etc. In every literary text an extract for analysis and an extract for translation are selected in such a way that students should get interested in the plot and want to read the book. The texts for pre-translation analysis are supplied with several variants of translation made by prominent Soviet and Russian translators which gives us a chance to compare different variants and discuss the translation techniques used.

Studying every theoretical problem in work with an interesting literary text helps students to better understand and remember it; pre-translation and comparative analyses develop critical thinking; teaching rendering expressive elements improves translation skills and prepares for text translation, text translation develops creativity, teaches pragmatic adaptation of the text and develops interest in reading and culture, in general. All this helps make a course which corresponds to the general requirements of the State Educational Standard and helps solve many problems caused by its inconsistency.

#### REFERENCES

1. Gersonskaya V.V. Modification of the state standard in the development of the literary



- translation course// Вестник Казахстанско-Американского свободного университета, №2, Общие проблемы филологии, 2010. - С. 64-69
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
  3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО. : 2001. – 224 с.
  4. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (2007). Standard Program for profession 050207 – Translation Studies. Almaty: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.
  5. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2004 – С. 136-142.
  6. Попович А. Проблемы художественного перевода : учеб. пособие. Пер. со слов. / А. Попович. – М., 1980. – 199 с.

УДК 811.111

### **THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF TRANSLATION THEORY AS A SCIENCE IN KAZAKHSTAN**

Satbaeva L.

The issue of translation has always been critical in Kazakhstan. During its long time of development it was subject to a number of difficulties and changes in different period of time. Taking look at its history it is obvious that one of the most important contributions made was during the connection of Russia and Kazakhstan. At this time the necessity to introduce Kazakh people with Russian literature and then provide them with governmental orders and norms gave rise to the development of Kazakh translation. This epoch was also prominent for the artistic translation of distinguished writers that still take the most important place in Kazakh literature. However, only during the Soviet Union scientific researches have been worked out where some aspects of translation theory were covered. Considering contemporary time the demand in translation has increased dramatically due to political and economical situation of Kazakhstan. Nowadays it is obligatory to know at least three languages Russian, Kazakh and English, however, due to all political and historical events Kazakh has lost its priority by present, and due to the increased interest in English it occurred that Kazakh-English translation has not been developed thoroughly yet. There are still a number of aspects to analyze and make research at in this sphere.

According to Language Policy of RK it is highly important to consider multinational

and multiethnic cultures characterized as a material and spiritual wealth of the peoples in linguistic education. Nowadays intercultural communication is of great interest as a mixture of nationalities, cultures and languages has reached an incredible size and the issue of tolerance and respect is of great concern. To know culture and language of another nation means to represent its interests and to be a social-cultural mediator between two nations. Thus, according to Language Policy a foreign language should be learned considering socio cultural aspects of a language as a source of intercultural communication where a language is learned through culture as it is closely connected to it. The reason to develop an intercultural tolerance gave raise to creation of a multilingual society in Kazakhstan. To provide such opportunity for young people it was decided to introduce minimum three languages into educational program where Kazakh is a state language, Russian and English are languages for official communication necessary for international integration. Considering the requirements of the government and increasing interest in Kazakh language these three languages are of high importance in Kazakhstan. However, as the level of the knowledge of these languages considerably differs between Kazakhstan citizens their translation is also critical. One of the big concerns is Kazakh language as it was not well studied in

translation sphere and is of high demand in the country.

According to A.Zh. Zhaksylykova [A.Zh. Zhaksylykova 2011, p. 51] researches the translation school has been developing since the Soviet Union and its power structure establishment in Kazakhstan. Kazakh translation had been created with works of literary, business and folk literature translations during the colonization of Kazakh steppes by Russia. It is one of the reasons of translation establishment in Kazakhstan. A number of scientists consider the history of translation was started in the period of Kazakhstan and Russian connection [N. Sagandykova 1996, p.123], others believe that the source of translation development begins with the discovery of Saadi translations. At the same time there are scientists stating that it was caused by the critical articles wrote by Kazakh intellectuals at the beginning of the twentieth century [K.K. Alpysbayev, G.K. Kazybek 2001, p.23].

However, it is evident that the start of Russian-Kazakh and Kazakh-Russian translation was determined in the Kazakhstan and Russia territorial connection period. At that time Russian government used religious literature to change Kazakh religion into Christianity. For this purpose not large number of Kazakh newspapers and magazines were used. The language that was translated into Kazakh was quite simple so that all citizens could clearly understand it. Translators used well-known words that form the foundation of literary language. However the sense of the words was different from the Russian ones as they referred to orthodox religion not familiar to Kazakh. For example, in the Kazakh language of that period the word "kulshilyk etu" meant to serve someone, however, in the translated books it was understood as to pray. At this period a group of words were borrowed from Persian, Arab and then Russian languages what was caused by political and economical changes in the steppe. Most of the words were borrowed considering phonetic, morphologic rules of Kazakh. Syntactical rules of the language were also followed which made the context clear and acceptable for common people [A.S. Bazarbayeva 2004, p. 1].

One of the biggest contributions to Kazakh translation was made by Abay Kunanbayev. Being a writer, philosopher, orator,

improvisator and biy Abay was the first who presented the world literature to the people translating the works of Goethe, Schiller (from Russian), Pushkin, Lermontov and Krylov. These works remains the most precious works in Kazakh literature. According to Abay researchers Abay translated more than 50 works from Russian classic literature. These are seven extracts from "Yevgeni Onegin", more than 20 poems of M.Y. Lermontov and nearly 12 fables of I.A. Krylov. The writer had been developing his translator's skills while introducing Russian culture to the Kazakh society. Such writers as A.Kunanbayev and I. Altynsarin first made a professional translation of Russian classic literature feature works into Kazakh [Z.Kh. Latypova 2007, p.14].

Thus, the period of the territorial connection of Russian and Kazakh had a great impact on translation in Kazakhstan. It was the first experience that was developed by the translation of religious literature that was spread in Kazakh newspapers and magazines. The translators of that time already followed the basic principles of translation the main aspect of which is to pass the basic meaning of text. Moreover, it has its influence on the structure and the vocabulary of the language by developing or borrowing new lexical forms. Overall, it was a great contribution to Kazakh as a language system. The researches specify that the translation of the original texts corresponded to the translated ones by means of the syntactic structure of the Kazakh language, by using common vocabulary in new meaning and by borrowing another vocabulary from other languages. Another important aspect is the development of artistic translation that can be considered as a creative work of outstanding writers of that time [A.S. Bazarbayeva 2004, p. 2]. However, another important period of Kazakh translation can be distinguished in the XX century.

As O. Aitbayev states [O. Aitbayev 1988, p. 122-138] at the beginning of the XX century translation played an important role in the development of Kazakh culture. Moreover, it made a considerable contribution in Kazakh language development by setting a group of rules in literary language and working out its own terminology for certain group of vocabulary. However, according to O. Aitbayev [O. Aitbayev 1988, p. 122-138] the texts were

translated briefly expressing the main idea and without covering the whole text with other supportive ideas. At this period significant attention is paid to the translation in the newspapers and magazines. In these translations the primary text corresponds with the translated one by the compliance of the sentences to the Kazakh rules and there are no distinguished inversions characterized for Russian. Yet, the problem of word to word translation had its own impact on the Kazakh translation development.

One of the distinguished writers was M. Dulatov [A.S. Bazarbayeva 2004, p.2] who worked with Russian classics. In his articles M. Dulatov indicates that it is necessary to pay specific attention to the work choice and the subject of the translation. He also argues that the meaning of the text can be lost with word to word translation. M. Dulatov distinguishes one more aspect that is necessary to follow to make translation more professional it is to consider language rules and structure as well as linguistics aspects of both languages. However, the cultural features of language are crucial as well that was also covered in the translation of that time. In A. Baitursynov translation of "40 fables" the context of the translating text included cultural aspect of Russian language. In this case he made a translation considering social conditions and psychological perception of the world of Kazakh people making it clear and acceptable. Yet, the foundation of Kazakh translation was laid out later.

1920-1930 are the years of Kazakh translation foundation that was started from the translation of Russian literature into Kazakh what was caused by political and ideological influence of royal government on literature. One of the features that can be distinguished in this period is that the translation from Russian into Kazakh created a foundation of translation science [A.Kh. Alimov 1993, p.3]. According to N. Sagandykova during this time most of the literature was a translated one that consisted of near and far abroad countries [N.Sagandykova 1996, p. 125]. Translation from other languages was through Russian which also influenced on the quality of the translation. According to scientist "... the secondary translated work had certain missing points" [N. Sagandykova 1996, p. 31]. However, the translation practice at that time

shows that the translation from Russian into Kazakh was more professional than from Kazakh into Russian. "The quality of translated works from Russian into Kazakh is much better than the quality of translation from Kazakh into Russian" [N. Sagandykova 1996, p.13]. Yet, the period of translation from Russian into Kazakh is divided into two cycles. The first cycle is determined as a formal translation of the texts while the second one defines the translation process as a creative activity [A. Aldasheva 2006, p. 5-12]. The theoretical part of Kazakh translation as well as artistic style that was exemplified by Russian literature was worked out at that period. However, there were theoretical problems in artistic translation such as translation quality, congruity of the meaning between original and translated texts [A.Kh. Alimov 1993, p.67]. Tracing and word to word translation were quite common at that time. However, the translation science itself is completely formed later.

In 1960 the translation science was established that involved not only theoretical but practical materials. The works on translation theory of this period can be divided into several groups. The first group included the works on translation theory, the second are the translations from Russian into Kazakh, the third is related to interconnection between Russian and Kazakh literature. The works of the following authors can be distinguished in the translation theory: M.O. Aueзов, Z. Akhmetov, H. Adibayev, G. Belger, M. Karatayev, S. Kirabayev, K. Nurmakhanov, A. Satybaldiev, S. Talzhanov. This period is characterized by the translation of social political literature, business documents and educative literature. By this period scientists had started to study translation methods and techniques, stylistic principles and rules that began formulating the theoretical base of translation activity [A. Aldasheva 2006, p.72]. M. Aueзов was the first who considered translation as a separate linguistic subject. The writer argues that it is necessary to set a certain system in translation process and include the techniques of transferring specific words and phrases common for a specific nation expressing national color of the texts, the analysis of different ways and methods used by translator as well as analysis of propriety of use of all linguistic means such as intonation, lexical ele-

ment, idioms, proverbs and adages. In such a way a set of principles were worked out to distinguish it as a separate linguistic subject. Later a set of work on translation theory was created.

The years of 1950-60 are characterized by the creation of scientific-and-theoretic base of Kazakh linguistics, setting the basic principles of Kazakh lexicography, developing unilingual and bilingual dictionaries, making fundamental researches of the language structure and lexical-and-grammatical system of the language [A. Aldasheva 2006, p. 5-12]. The following writers and scientists wrote about the translation from Russian into Kazakh: S. Abdrakhmanov, T. Alimkulov, M. Alimbayev, R. Berdibayev, Y. Buketov, G. Kaiyrbekov, H. Yessenzhanov, Sh. Kereeva-Kanaphieva, S. Maulenov, S. Nuryshev, T. Sadykov. However, most of the translation works of this period was dedicated to the interconnection of Russian and Kazakh literature, where researchers distinguished three main types of translation in Kazakh literature science: liberal, word for word and professional translation [N. Sagandykova 1996, p.15]. At the beginning of fifties significant researches were made in the artistic translation theory and practice field. As scientist states "Foreign literature translation in most cases from Russian into Kazakh has become a primary goal in Kazakhstan literature" [N. Sagandykova 1996, p.13]. At the same time the process of "internationalism" was spread: "in the 50th social-and-political order influences the translation which resulted in the use of translation as a means to support "internationalism" process or friendship and unity of all Soviet Union people" [N. Sagandykova 1996, p. 13].

Thus, as Kazakhstan was joined to Russia the interaction of two neighboring cultures was resulted in the influence of Russian literature on Kazakh's which was started with translation of Russian works. First, the aim of translation was educative to introduce Kazakh people with Russian literature; however, after the Soviet Union was settled down it was converted into obligatory one to advise people with orders of the government. Russian-Kazakh translation has a long period of development; therefore, its studies went a lot farther than Kazakh-Russian studies. The benefit of

Russian-Kazakh translation is determined by the fact that Kazakhstan translation theory was worked out and developed thanks to the translation from Russian into Kazakh. This gave a foundation for further translation development in the XXI century.

During the independence of Kazakhstan there have been a number of changes in Kazakhstan education system as well as language policy. The main object of the government was to increase Kazakh language functioning which also demanded inter language connection with other languages that is Russian and English. Translation has become an important specialty studying of which was obligatory at universities for professional activity. The scientific approach is significant now that considers the quality of professional translation or interpreting as well as the culture of the language. At the same time the problem of Kazakh language is critical. Russian-Kazakh translation has developed to required level as a number of studies and scientific works have been carried out to prepare professional translators. Whereas English-Kazakh translation was not studied at required level as there are still a few works and scientific researches in this sphere. According to A.K. Zhumabekova [A.K. Zhumabekova 2010, p. 2] students studying English-Kazakh translation cannot refer to the scientific literature of this translation type as there is mainly theoretical and methodological literature on general theory for Russian-English translation. The need to work out a specialized scientific literature for English-Kazakh translation was not determined in the native language although there are a number of works on constructive analysis. However, these works should be integrated in one scientific work based on required analysis and assumed inferences following theoretical and didactical principles. A number of aspects should be considered in this scientific work.

There are a number of issues to cover in the theoretical literature on Kazakh-English translation. Such aspects as pre translation analysis of a text, complex analysis of lexical, grammatical and phraseological transformation, typology of translation similarities, and description of different types of equivalents are to be considered in this theory. It is also necessary to consider the issue of translation pragmatics that involves evaluation standard

on translation quality. As far as artistic translation is concerned it is also necessary to classify different text genres and their comparative-contrastive analysis to the rules of translation method, basic characteristics of transformation of linguistic units and the distinction of contextual equivalents in translation theory sphere. The task to pass the meaning of a text from the original text to the translated one during its translation should also be solved. However, to work out all these theoretical components it is necessary to solve a number of problems that Kazakh linguistic system has at the moment [A.K. Zhumabekova 2010, p. 5].

There are a set of issues that Kazakh linguistics education faces. One of the concerns is the Meta linguistic theory of translation. Kazakh terminology has not been systematized as there are still exciting problems of unification, standardization and multi variability of terminology that have not been solved. Yet, one of the most important problems is the teachers' qualification on translation theory. There are also no textbooks on this subject designed for Kazakh-English translation which causes difficulty for students. At the same time a set of monographs, textbooks and collection of scientific articles written about the problems in the theory and practice of translation have been published. However, most of the textbooks are written in Kazakh according to the required state standards on education on "Translation Studies" that are subjects to modification every 3 times in 5 years which make it difficult to comply these textbooks with these standards. Moreover, some of the textbook worked out by the Kazakhstan scientists and methodologists of Russian language have been designed for different types of translation such as artistic, scientific-technical and others. According to A.K. Zhumabekova it is necessary to make some changes in the textbooks on Kazakh translation theory, however, this directly affects the need to complete the terminological dictionary in accordance with translation theory principles [A.K. Zhumabekova 2010, p. 2]. For example, "Short explanatory Russian-Kazakh dictionary of interpreter's terms" [Abdygapparova S.K., Zhumabekova A.K., Bugenova L.A., 2005] involves 250 terms seldom used in the teaching process and hardly found in scientific literature. There are a num-

ber of problems with systematization and method of systematization of terms.

To sum up, Kazakhstan is a multilingual country that requires the knowledge of several languages, however, the issue of translation is critical as well. Kazakh translation has a long history taking its beginning from Kazakhstan and Russia territorial connection that resulted in creation of the basis of translation. Although a number of aspects were not considered in translation it provided the translators of that time with a great deal of research and practice. This period can also be distinguished by the artistic translation that influenced translation considerably and that made a great contribution to the Kazakh literature. This time is characterized by the translation of newspapers and magazines the information in which was provided to introduce Russian culture and religion to Kazakh people. Later sources provided them with orders and norms of the government. At this time the lexicological and structural parts of the Kazakh language were developed. A set of rules and principles had been worked out in translation during that period. Only in 1960 the translation science was established that involved not only theoretical but practical materials. However, most of the research was made on Russian-Kazakh translation whereas Kazakh-Russian was not studied much. Hence, during the independence of Kazakhstan Kazakh translation was quite developed. However, English has become popular in the country and according to the Language Policy it was obligatory to know it. This caused a number of problems in this type of translation as a few research was made in Kazakh-English translation. Moreover a number of research works are to be completed and systematized in one scientific theory.

#### **REFERENCES**

1. Zhaksylykova A.Zh. 2011. Current issues in artistic translation and Kazakh literature development: chrestomathy. – Almaty: Kazakh University, 2011. – 136 p.
2. Sagandykova N. 1996, Principles of artistic translation – Almaty: "Sanat", 1996, - p.208
3. Alpysbayev K.K., Kazybek G.K. 2001. Kazakh translation theory and literature. – Almaty: Kazakh University, 2001. – p. 213
4. Bazarbayeva A.S. 2004. Current issues in Russian-Kazakh translation in Kazakhstan.

- Almaty: Kazakh National Technical University, 2004 – p.6
5. Latypova Z.Kh. 2007. Problems in the translation of Kazakh poems for children from Russian into Kazakh – Almaty: Eurasian University of Innovation, 2007 – p.146.
  6. Aitbayev O. 1988. Kazakh terminology development and systematization – Almaty: Science, 1988 – p.208
  7. Alimov A.Kh. 1993. Issues in Artistic Translation in Kazakhstan in 1920-1930. – Almaty, 1993
  8. Aldasheva A. 2006. Translation (Linguistic and lingual-cultural issues) – Almaty: Arda, 2006 – p. 248
  9. Zhumabekova A.K. 2010. Linguistic and Didactic Problems of Translation in Kazakhstan. – Almaty: Annals of the University of Craiova, 2010 – p. 215-223.
  10. Zhumabekova A.K., Zhumasheva G.A., Short Russian - Kazakh explanatory dictionary of translation terms, Almaty, Kazakh National Pedagogical Abai University, 2005.
  11. Zhumabekova A.K., Zhabagyeva G.Z., Introduction to translation studies: textbook, in “Kazakh language”, Almaty, Kazakh National Pedagogical Abai University, 2008.
  12. State general required standard education of Republic Kazakhstan. Higher Educational professional education, Bachelor’s degree, Specialty - Translation studies, Astana, 2006.
  13. State general required educational standard on Kazakhstan republic. Higher professional Master’s education. Specialty 050207 - Translation studies, Astana, 2008.
  14. Abdygapparova S. K., Zhumabekova A. K., Bugenova L. A., Practicum on intercultural communication: textbook, Almaty, Kazakh National Pedagogical Abai University, 2005.

УДК 316

### **DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN EFL CLASSROOM**

Tailakova D.S.

Our contemporary world is affected by the reality of globalization. We cannot deny that some boundaries are being erased - people travel more, work and study overseas, thus, communicate with people from different cultural backgrounds. But despite that, people keep their cultural identities and bring it to other countries and cultures.

Taking into consideration the above-mentioned points, we come to the conclusion that people must be aware of cultural differences and behave in accordance with such. Not only cultural differences matter when working abroad or travelling, but in the classroom as well. Because teachers have to get cultural differences and cultural features of a target language across to students. Also, teachers must be aware of stereotypes they hold and behave with a level of intercultural competence when teaching in foreign country. This topic is essential not only for those teachers working in different cultural situation to their own but also for teachers working in

their home country and teaching English as Foreign Language.

Before defining commonly used notion “intercultural competence”, it is worth mentioning other notions that are relative to “intercultural competence”, those are: cross-cultural competence, multicultural awareness, transcultural communication, intercultural sensitivity, cultural effectiveness and many others (Castle Sinicrope, John Norris, Yukiko Watanabe, 2007; Katri Jokikokko, 2010). All these notions attempt to define the idea of “embracing” linguistic and cultural diversity in positive and respectful way (Jokikokko, 2010; Sinicrope, 2007). This also includes successful work with other cultures ([www.gvsu.edu/itc/intercultural-competence-3.htm](http://www.gvsu.edu/itc/intercultural-competence-3.htm)). Michael Byram, Bella Gribkova and Hugh Starkey in “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching” define “intercultural competence” as follows: “ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and ability to interact with people as

complex human beings with multiple identities and own individuality” (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002, p. 10).

“Communicative competence” is described as an understanding of what is appropriate in language apart from grammatical and lexical knowledge (M. Byram et al., 2002). Same book provides several notions that are a part of our topic - which we did not mention - and are interconnected: social identities, lingua franca, national identities, native speaker, stereotypes, intercultural dimension, intercultural speakers, and linguistic competence. Some of them we would like to point out and provide definitions, taken from “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching” by M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey. “Social identities” is a concept we all in one way or another had encountered in our lives. We identify the person we talk to with specific social group, for example, “boss”, “teacher”, “child”, and so on. This influences the way we talk to the person; we will not speak with the same words or intonation with our employer or our good friend. When two people talk to each other in a language that is foreign to both of them, this language is called “lingua franca”. This concept urges them to realize their national identities. It was mentioned that the notion “culture” was previously understood in foreign language class as an “art” (including notions like “literature” or “music”), and this understanding has shifted to “the way of life” perception. But in both cases, “native speaker” keeps being the key role and a role model in terms of way of behaving and knowing about the culture (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey, “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

Intercultural Competence implies understanding, accepting, tolerating and respecting Otherness and Self (Liljana Skopinskaja, Assessing Intercultural Communicative Competence Test, 2003). At this point it is important to mention components of intercultural competence: knowledge, skills, attitudes. Attitudes are believed to be the foundation of intercultural competence, also including values that the one holds (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey “Developing the Intercultural Dimen-

sion in Language Teaching”, 2002). To understand each component and its role in intercultural communication, we should provide its description:

Attitudes: aspects of curiosity, openness and willingness to acquire knowledge about other cultures, tolerate ambiguity, to be open to people from other cultures, respecting and accepting cultural diversity.

Knowledge: being self-aware culturally, and having communicative awareness, “especially of the different linguistic and communicative conventions within different cultures” (<http://www.theewc.org/content/resources/intercultural.competence/>), knowledge on social, individual interaction, i.e. culture-specific knowledge (ibid.)

Skills: listening, interacting and adapting to different cultural situations and environments, and people from different cultures. Skills include, managing breakdowns in communication, learning about other cultures, understanding cultures, and “skills in critically evaluating cultural perspectives, practices and products, including those of one’s own culture” (<http://www.theewc.org/>).

Yet another component that was not mentioned in M. Byram et al. paper is behaviors. It describes flexibility in different kinds of behavior (cultural, communicative), promoting behavior that reduces prejudices and conflicts.

M. Byram separately provides five elements of intercultural competence, they are:

- Savoirs (knowledge)
- Savoir-être (attitudes)
- Savoir comprendre (skills of interpreting and relating)
- Savoir apprendre/faire (skills of discovery and interaction)
- Savoir s’engager (critical cultural awareness/political education). Here is Byram’s description of above-mentioned elements:

“Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own.” (M. Byram, Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, 2000, p. 3). This means that the person is willing to suspend beliefs that one’s culture is only one correct and try to see it from person having other beliefs perspective. (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey

“Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

“Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction” (M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000, p.3).

Thus, knowledge includes two components: knowledge of social groups and knowledge on how people may perceive you and knowledge about other people. Teacher cannot anticipate the knowledge students might need, therefore teacher should foster and develop skills, knowledge and attitudes; teachers can gain knowledge on other cultures along with the students (M. Byram et al. “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

“Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.” (M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000, p.3).

To be successful intercultural mediator, one should be able to see how misunderstandings may arise and also to compare documents and events from different cultures and see how people with different social identities might perceive them (M. Byram et al. “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

“Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000, p. 3).

As needed knowledge cannot be anticipated, successful mediators must know how to find out knowledge and integrate it with what they already know. Most important is to know how to ask people about their beliefs and values (M. Byram et al. “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

“Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives,

practices and products in one's own and other cultures and countries” (M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000, p. 3).

Embedded beliefs create rejection however tolerant and opened one wishes to be. Because of this reaction, intercultural mediators should be aware and critical of their own values and their influence upon their attitudes toward other people's values. Teacher's goal is not to change those values but to make this concept less vague so students are aware of these values and its influence. To summarize, teacher should develop not only knowledge on culture and countries but also attitudes, values and skills (M. Byram, et al. “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002).

As we can see, those components and elements are, in some ways, similar (e.g., knowledge and attitudes) and some differ in notions. Basically, those elements and components describe characteristics of successful intercultural mediator. Generally, the person who has some level of intercultural competence can analyse and be critical towards another and one's own cultural elements and mediate between cultures, and has an understanding that one's thinking is determined by one's culture (M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000).

However, C. Sinicrope, J. Norris and Y. Watanabe mention in “Understanding and Assessing Intercultural Competence: a Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project)” that Risager (2007) proposed “broader” model and conceptualization of intercultural competence. They argue her broadened model (ten extra elements) describe only linguistic development. Those elements are:

1. Linguistic (linguastructural) competence
2. Linguacultural competences and resources: semantics and pragmatics
3. Linguacultural competences and resources: poetics
4. Linguacultural competences and resources: linguistic identity
5. Translation and interpretation
6. Interpreting texts (discourses)



7. Use of ethnographic methods
8. Transnational cooperation
9. Knowledge of language as critical language awareness, also as a world citizen
10. Knowledge of culture and society and critical awareness, also as a world citizen (C. Sinicrope, J. Norris, Y. Watanabe, 2007, p.6).

Before focusing on teaching and assessing intercultural communicative competence in English as Foreign Language teaching, we should understand what intercultural communicative competence means specifically for a language teacher. Should language teacher be interculturally competent? How language teacher can use their intercultural communicative competence for the benefit of the classroom?

When teaching English as foreign language, teacher explains not only linguistic features of the language but also points out cultural aspects of life in English-speaking countries. Risager (2000) states that there are very common themes in Foreign language classroom including word “typically” (e.g., typically American), therefore teachers should be very cautious and critical in order not to spread stereotypes that actually have very little to do with real life situations. Risager (2000) argues that in present-day world culture is complex as world and societies develop culture-wise. She describes three dimensions of intercultural competence of a language teacher. Those are:

- Affective dimension
- Behavioral dimension
- Cognitive dimension

Affective dimension implies feelings when using foreign language (insecure, fear, excitement or else). This has to be primary dimension as its development starts in early years. This dimension also is connected with self-respect and respect for others as well as being prerequisite for “curiosity, openness and willingness to reject false assumptions” (Risager, 2000).

Behavioral dimension consists of experience of using foreign language in different situations and spheres. This also includes number of forms of behavior when using foreign language. Several questions arise out of it concerning differences between people embracing new and unfamiliar body language

and those experiencing anxiety.

And last dimension -- cognitive dimension -- is about knowledge with the focus on the countries where the language is spoken as a native one. Our knowledge is linked to our personal experiences, varying from personal interactions. Teachers should be aware of the perspectives they view the world (Risager, 2000).

Alice van Kalsbeek in her paper “Intercultural Competences for Foreign Language Teachers” argues about the existence of scientific theories which would prescribe intercultural communicative competencies for teachers (A. van Kalsbeek, n/a). Katri Jokikokko (2010) insists on teachers’ influence on learners and states, that because of this influence, this is not enough for teachers to be intercultural competent but this is their “duty” to foster intercultural competency in their students. Jokikokko (2010) also points out the role of teacher in students’ growth and development as a person and as a student. She believes, that teacher has all necessary tools to help learners critically view and analyze the world.

Ewa Pajak-Wazna (2013) believes that those, who enter teaching profession, should be provided with tools that would help them to understand their motivation and variety of competences. She believes those competencies and aspects are not the part of subjects that were taught. Also, Pajak-Wazna considers that intercultural awareness helps not only to have a successful conversation but to develop in other ways: “Multicultural and intercultural interactions are opportunities to start the dialogue but also to become emphatic” (Ewa Pajak-Wazna, Teachers’ Intercultural Competence and Teacher Education – a Case of Poland, 2003).

Many authors believe that intercultural competence of teachers is a life-long ongoing process (Ewa Pajak-Wazna, 2013; Risager, 2000; Katri Jokikokko, 2010). Pajak-Wazna and Jokikokko mention that, even though intercultural learning is an informal process, education (also known as “formal learning”) plays a significant role in building intercultural awareness (Katri Jokikokko, 2010; Ewa Pajak-Wazna, 2013). At the same time teachers must be careful not to fall for stereotypes and generalizations, and let individuals present themselves, because some might differ from

their cultural boundaries (Katri Jokikokko, 2010). This means that some individuals might have different beliefs or views from those with whom they share common cultural characteristics (Jokikokko, 2010). Those people represent so-called “subculture”, i.e. culture within the culture, that is why teachers need and must learn in intercultural competence not only linguistic and racial differences, but also subculture differences, hence intercultural competence cannot be seen as unchangeable knowledge, it is flexible and one cannot learn one way of behaving in a certain culture, it is a “process that demands constant reflection, openness and willingness for mutual learning” (Katri Jokikokko, *Teachers’ Intercultural Learning and Competence*, 2010, p. 22). It is important to underline that intercultural competence is a process and no one ever can achieve “total” intercultural competence (Jokikokko, 2010). Byram et al. believe that “acquisition of intercultural competence is never complete and perfect” (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002, p. 11). They prove this point by saying that in one country people might speak several languages (we believe, Kazakhstan is a good example of such a statement) and one can never know in which situation speaker might find oneself and anticipate the needed knowledge (M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching”, 2002). There is also another one very important reason why acquisition of complete intercultural competence is not needed: everyone changes throughout life, acquire and develop new social identities, and all values and behaviors that connected with social identities, are very deeply embedded in oneself. When meeting new experience and unexpected beliefs and traditions, those em-

bedded values might be strongly disturbed however tolerant and flexible one might want to be; that is why everyone should constantly remember to adjust, be flexible and understand other people (M. Byram et al., 2002).

#### REFERENCES

1. Sinicrope, C., Norris J., & Watanabe Y. (2007). *Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice* (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project), *Second Language Studies*, 26(1), 1-58
2. Jokikokko, K. (2010). *Teachers’ Intercultural Learning and Competence*, Acta Univ. Oul. E 114.
3. Byram M., Gribkova B., & Starkey H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, DGIV
4. Skopinskaja L. (2009). *Assessing Intercultural Communicative Competence: Test Construction Issues*, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, no.6, 135-144.
5. Barrett M. (n/a). *Intercultural Competence*, The European Wergeland Centre. Retrieved from <http://www.theewc.org/>
6. Byram M. (2000). *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, *Sprogforum*, no.18, vol.6, 8-13.
7. Risager K. (2000). *The Teacher’s Intercultural Competence*, *Sprogforum*, no.18, vol.6, 14-20.
8. van Kalsbeek A. (n/a). *Intercultural Competencies for Foreign Language Teachers*. Retrieved from <http://intt.uva.nl/>
9. Pajak-Wazna E. (2013). *Teachers’ Intercultural Competence and Teacher Education - a Case of Poland*, 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC, 24-26

УДК 811.111 : 61

#### **MEDICAL TRANSLATION AND THE RELATED DIFFICULTIES**

Rakhimova N.

Translation is one of the oldest actions which occurred with the first communication cases between ancient tribes and nations. The

study of specialized fields, especially trade and agriculture, in translation dates back to the Middle Ages or even earlier. It has developed

a lot with time and has even transformed into a professional skill which nowadays people even are trained to enhance. Today there are many classifications of translation and one of them is according to the sphere or theme of the text to be translated. The first evidence of "technical" translations, which include medical, chemical, mathematical and astrological, was documented in Ancient Mesopotamia. During the last few decades, specialized translation has become increasingly important, since knowledge in a broad spectrum of fields in science and technology has also increased dramatically. As a result, communication between specialists and non-professionals, also known as laypeople, has become more and more difficult because numerous new terms have been created and defined as new phenomena and products have been discovered, invented and named. Translation of specialized texts is only possible if a translator is knowledgeable about the terminology in a special field and is aware of some background information about the subject. This goal can most often be attained through considerable preparatory work. Though the spheres that are of the greatest interest at this time are technical, juridical, economic translation and medical translation, the institutions of higher education do not provide students of translation studies with adequate knowledge on these particular spheres due to the lack of the courses, teaching medical or juridical translation, in the curriculum. Thus the necessity of implementing the course of medical translation for the students of translation studies is obvious, as performing a good translation of medical texts requires not only sufficient command of the source language and the target language, but also knowledge and comprehension of associated difficulties and peculiarities.

Medicine is the scientific field, which differs from others because of its accelerating scientific and technological development. Every year the number of new terms appearing in medical vocabulary is increasing. They occur in clinical practice, in diacrisis as well as in pharmaceuticals. Whichever illness is being discussed in a text – allergy or ischaemic stroke, the treatment and preventive measures may be described in it using descriptions of new medical equipment, innovative procedures and remedies, that have never been re-

ported about before. It requires constant and speed update of knowledge in the field of medical terminology.

As a rule, the people who resort to translation service in the sphere of healthcare are manufacturers and suppliers of medical equipment, pharmacologic companies and chemist's chains, medical institutions and resorts, medical centers and educational institutions. Due to globalization and development of medical business in the international arena doctors and scientists of different countries carry out more cooperative clinical trials and this is impossible without professional translators. They have to work with description of new drugs, technical and methodological medical record materials, dissertations and scientific reports in various spheres of contemporary medicine, including odontology, cardiology and virus infections. Translators who specialize in this field have to know all the designations used in practice and remember that in different languages the same things may have different abbreviations and symbols. One of the peculiarities of medical texts lies in the fact that international generally accepted terms are very common. Medical terminology is generally based on the Latin language and every term has its own well-defined counterpart in Russian. It leads us to the assumption that linguistic "inventions" which are welcomed in polite literature is absolutely irrelevant and can be considered as professional impropriety. Clinical trials material and pharmaceutical preparations description involve own specific terminology and require elaborate and clean translation. It follows that a good translator of medical texts must possess scientific thinking apart from outstanding command of both languages: the source language and the target language. The translator is also required to comprehend different aspects of medicine: both fundamental and practical ones, to be aware of the situation in contemporary medicine, foresee the ways of development of medical science and be ready to enlarge and update his knowledge continuously. Apparently, the perfect medical translator would be made of a person who has a degree in medicine or pharmacy and has a rich experience of practical work in corresponding field. Insufficient qualifications in such cases may cause the distortion of experiments re-

sults and scientific facts and errors in diagnosis and treatment. Medical translation has always been and will remain one of the most difficult directions as while working with the documents of the theme the translator assumes the responsibility, because people's health depends on his knowledge authenticity and equivalence of his translation. The article will describe the current situation of medical translation literature. Then it will define and justify the major peculiarities that differ medical texts from other types of texts evoking difficulties in translation. Those language difficulties will be classified and the solutions to them will be found. This could be useful basement for designing a course of medical translation for students of translation studies.

As it has been already mentioned above, the importance of medical translation cannot be underestimated, as it deals with living beings' health. The text can either help to cure a person or even kill him instead, depending on the quality of the translation. It goes without saying that this significance has been admitted by many authors and there is a huge amount of literature including guidelines for medical translators. The information given in such sources is yet very general and lacks some specifications as regards translation from the English language into the Russian language or touches only the surface of the issue without going in depth, therefore only partially meets the demand of our society. Nevertheless, it is important to observe the bibliography, from which we derived our information. As clearly stands out from considering the literature, there has been an increase in medical translation writings in the last several years. Therefore, it is this trend that this article goes along with.

As has been mentioned earlier, there are some books that deal with medical translation and they will be discussed further. The most specific book on medical translation is "Medical Translation Step by Step", written by Vincent Montalt Ressereccio and Maria Davies Gonzalez (6), which is a relatively new book covering many aspects of medical translation; its publishing date was in 2007. It is also the first book that provides a lot of guidelines in terms of medical translation.

Furthermore, it has to be noted that there are far more books on specialized trans-

lation in general than on any specific specialized field. There are several books which briefly cover the field of medical translation but the most space is reserved for juridical translations or special texts in general. Kim Grego's book named "Specialized Translation" (4, p. 104) is one of those books that deals with specialized texts and mentions medical translation in a nutshell.

One person has been left behind of our brief description of bibliography in the field of medical translation until now. He goes by the name of Henry Fischbach (3, p. 2), co-founder, charter member, and honorary member of the American Translators Association and the last surviving signatory of its Articles of Incorporation, who passed away on September 25, 2008 and who was ambiguous the most influential person when it comes to medical translation. His name has been most renowned not just as a writer and member of the American Translators Association, but as an editor of medical translation texts as well. This is one of the only medical translators who wrote about medical translation. In a number of his articles he focused on the sources behind the problems that surface in the medical translation process.

Another essential book, yet mostly practical that covers the issue of medical translation is T.P. Chshedrina, S.A. Agafonova and V.A. Bessonova's handbook "Medical Texts: Reading, Translation, Annotation and Discussion", published in 2010. The main advantage of the book is that it is written in Russian and considers English medical texts from the point of view of Russian native speaker. It is aimed at forming skills of reading, translation into the Russian language and annotation of authentic English popular scientific texts derived from British and American periodical press and includes some grammar tasks to them (7, p. 10). Although it was designed as part of instructional complex of materials of English for Specific Purposes for medical students, it possesses loads of useful information to refer.

In studying translation, medical language is automatically assumed to be categorized as technical language. It was not until we were introduced to Jody Byrne that we became aware of Jody Byrne's classification (2, p. 25) that distinguishes between scientific and technical language and according to his definitions

of the two, medical language is to be primarily categorized under scientific language since the primary purpose of medical texts is to explain, discuss, justify and convert. Reading more in depth about medical language and technical language, we became more convinced that medical language is more scientific than technical. According to Byrne, there are only two arguments that speak in favor of medical language referring to technical language. The first is that it is not necessary to be an expert on the subject an individual is working with. It is remarkable that the second peculiarity of technical language that was emphasized by Byrne implies that technical translation is translation that deals with text on subjects based on applied knowledge from the natural sciences.

If medical language is technical language medical writing should, according to Byrne, have a different style, the language should be less formal, simple and concise, and medical texts should not discuss theory and explain the background of medical findings which is of the main interest here. Medical texts should simply inform you of the result and how to use it in practice. If the skopos of medical texts simply was to help someone to do something, medical language would be categorized under technical language. However, as medical texts often discuss and explain the subject in question, medical language fits more into the category of scientific language than technical language. It can be argued that when you go to the pharmacy and buy medicine, the language in the patient information leaflets is technical language because the language is simple and concise and instructs you how to take the medicine. But in this case, the overall rhetorical purpose of the writer, the genre and the social function of the text is different than in medical articles.

That brings us to a different consideration of medical language. It is then characterized by a cognitive type of information, where linguistic means are held in strict conventional frames. In terms of lexical resource, the main feature of scientific language is utmost intensity in the use of specialized terminology, relevant to this particular field. Most well-known linguistic means providing objectivity of expressing cognitive information are lexical abbreviations or acronyms (general and terminological), passive voice, impersonal sentence

and indefinite-personal sentence and impersonal semantics of a subject. Such peculiarities must be paid much attention and taken into consideration throughout the translation, as it must be off the mark to translate English phrase into Russian using loan translation. That is because there are some stylistic grammatical constructions strange when utilized in the Russian language. For example, personal forms of verbs predominate in English texts, whilst it is more natural for Russian texts to have impersonal or indefinite-personal sentences. Sometimes English narrative texts use future tense to express regular action, but such sentences must be translated according to the context not in the future, but in the present tense. Another difference is that English scientific language is full of passive voice, while in the Russian language, passive voice is used far less frequently. Thus, we are to fall back upon replacement of passive constructions with other means which are more common in Russian.

Working with medical texts translators encounters a set of problems which are not only the extent of medical terminology as such. It is needless to comment that high intensity of narrowly-specialized vocabulary in the texts of this type is obvious. However, there are other at least as specific peculiarities which are manifested to the full extent during interlingual correlation. It should be noted that over the last two decades authors have studied the problems of translation of medical texts in such linguistic pairs, where there is the English language as one of the elements, more thoroughly.

In many cases medical terms originate from Greek and Latin, a fact which reflects the history of medicine. Physicians in Ancient Greece or Rome communicated with their community in their native language. Medieval physicians used Latin as a means of international communication, and Latin remained the language of. (5, p. 87) Later on there were attempts to simplify texts, but Latin remained the standard of the professional elite. Considering the fact that not all prospective translators have learned Greek and Latin, steps to familiarize the student with these terms are helpful. To improve comprehension, it would be useful to first subdivide all words into prefix and suffix in order to better comprehend

the medical process described. Repeated exercises will make this a routine procedure for non-experts. Additionally, parallel texts, documentation from the client, and the use of new documentary resources now available, are essential to acquire and increase specialist vocabularies.

Medical texts are also known for numerous acronyms. To understand it properly, we will address to Oxford dictionary that gives the following definition: "acronym is an abbreviation formed from the initial letters of other words and pronounced as a word" (8). These difficulties should, if possible, be dealt with by the authors themselves. Otherwise, the clients should be consulted and their attention drawn to this potential pitfall, especially if the text contains author-specific neologisms.

If the author has written his article according to the IMRAD system (Introduction, Materials or Methods, Results, and Discussion), it is in most cases easier to understand the contents. Translation students need to learn that sometimes paraphrases are necessary to render in the target language what the source language meant to express. In these cases the rephrase must make reference to the acronym used in the original text. Alternatively, it may be explained with the help of footnotes that this is a new coinage. In such cases interdisciplinary work has shown to be most helpful.

Moving on to another problem, it is of great interest to consider what eponyms are. The 8th edition of Mosby's Medical Dictionary (1) gives the following explanation: "eponym is a name for a disease, organ, procedure, or body function that is derived from the name of a person, usually a physician or scientist who was the first to identify the condition or devised the object bearing the name". Examples include *fallopian tube*, *Parkinson's disease*, and *Billing's method*. The scientific and medical communities regard it as bad form to attempt to eponymise oneself. At a time when medicine lacked tools to investigate underlying causes of many syndromes, the eponym was a convenient way to label a disease. Because proper names usually need no translation, one is at first not aware of the difficulties. However, a syndrome, for example, may have been discovered simultaneously in various countries by different people and may therefore be named after the person who discovered

it in different locations. It is essential that this fact is pointed out to students so that they can document the different eponyms in use. There are still hot debates on whether eponyms must be maintained or omitted and replaced by more common and scientifically accurate names. The advocates of both opinions give rather reasonable arguments in support of their statements. Thus, fans of keeping eponyms as they are without changes point out that eponyms are as a rule shorter and therefore more memorable than the medical name, the latter requiring abbreviation to its acronym. Apart from that, sometimes the medical name proves to be not fully correct or the syndrome might have more than one cause, still it remains useful to consider it as a whole. And the last but not the least reason, why eponyms still exist is that they help to continue remembering and respecting a person who could otherwise be forgotten. However, eponyms may and do erase a lot of confusion, as we always need to consider the historical background and the culture of the target language. It may lack of the eponyms as such or have a different name, we would strongly recommend preferring descriptive translation, especially in the field where eponyms are more common. Instead of using eponyms, we should refer to the history of medicine, give a valid estimate of scientific discoveries and be done with "individual contribution".

As we may conclude, the given article gives a brief history of medical translation as part of the translation of specialized texts, considers books and scientific papers connected with this field of studies, which may be utilized while preparing the students of translation studies for that particular type of informative translation, and also covers the most common problems occurring during the process, which are as follows: translation of a specific terminology, translation of acronyms and translation of eponyms. Moreover, the article provides practical solutions to these problems. All these must be taken into account when developing a course of medical translation.

#### REFERENCE

1. Anderson L. E. (1987) Mosby's Medical Dictionary. // Mosby, Incorporated
2. Byrne, Jody (2006). Technical Translation, Usability Strategies for Translating Techni-

- cal Documentation. // The Netherlands: Springer.
3. Fischbach, H (1962). Problems of Medical Translation. // The Language Service.
  4. Grego, K (2010). Specialized translation: Theoretical issues, operational perspectives // Polimetrica, International Scientific Publisher
  5. Herget K., Alegre T (2009). Translation of Medical Terms// Translation Journal. –Vol. 13, No 3.
  6. Montalt R, Vicent and Gonzalez D, M (2007). Medical Translation Step by Step. // Manchester: St. Jerome Publishing
  7. Щедрина Т.П., Агафонова С.А., Бессонова В.А. (2010). Тексты по медицине. Чтение, перевод, реферирование и обсуждение // Высшая школа
  8. <http://www.oxforddictionaries.com/>

УДК 811.111

### **PECULIARITIES OF TECHNICAL TRANSLATION**

Nechayeva Y., Novitskaya Y.

Technical texts translation is one of the most popular services in the translation sphere. Technical texts represent a type of functional texts which deals with various technical processes and production and is expressed in various forms of written texts with the main purpose to provide objective representation of information [10]. Throughout the last century the quantity of technical text translation has tremendously increased as a result of industrialization and fast developing international business and collaboration. Nowadays, translation of technical texts represents vast majority of the professional translator's workload. Translation of technical texts is directly related to modern technical and productive development and the necessity to ensure its continuing based on available professional knowledge. In each language functional style one can distinguish certain linguistic features which can have direct impact on the process and the result of translation and such impact is rather significant. Similarly, translation of technical texts is characterized by a number of peculiarities that determine the specificity of translator's activity when handling texts of the technical style.

The main purpose of technical texts is to communicate factual information, notions and conclusions. One of the features of thinking in technical sphere is its informative and logical character. This determines such general peculiarities of technical texts as intentional consistency of exposition, meaning accuracy (instead of ambiguity), information

depth, objectiveness and absence of imagery and emotions in the text [6, 64]. The logical character of technical texts is expressed, among other things, by the text structure where certain linguistic means are used to build cohesiveness of the text. According to K. Baakes technical texts can be characterized by "objectivity, precision, lack of expressiveness and emotions, economy, and formality" [2, 33]. Furthermore, these general features of technical texts are considered to influence the translation activity. As mentioned by S. Gauch and R. Futrelle, these features are "logicality, substantiveness, (clear connection between the main idea and supportive details, strict consistency), objectivity, accuracy and subsequent clarity and lucidity" [5, 126]. In this connection, technical texts are opposed to literary texts which are characterized by the abundance of literary means intended for creating expressive perception of the text. In addition, the generally agreed feature of technical texts which also distinguishes technical texts from literary ones is objective nature of technical narration, since the main purpose of a technical text is to convey objective information on a technical subject without mentioning the author's subjective evaluation of the facts and processes.

As it was inferred above, technical texts are generally intended for specialists in a given field. Therefore, technical texts are written following strict rules, and the author of such text is perceived not as an individual writer, but as a representative of the given sub-

ject specialists who build on what has been achieved by previous research. This is required to allow for objective and clear representation of information for recipients who use it for occupational purposes. Thus, most of technical texts have similar syntactical and morphological structure, set expressions and style.

Many authors concur that the most typical peculiarity of technical texts is terminology. For instance, V. Komissarov writes that the most significant feature of technical translation is lexical and grammatical peculiarities of technical texts, in particular, the leading role is played by terminology and special vocabulary [6, 66]. All technical texts tend to have language means which help satisfy the needs of a certain communication sphere. On the vocabulary level technical texts are characterized by the use of scientific and technical terminology. V. Komissarov noted that the terms in technical texts must provide accurate and clear definition of real objects and phenomena, and, what is the most important, ensure proper comprehension of the conveyed information by specialists. He adds that in translation of technical materials terms must be precise, in particular, "have strictly defined meaning which can be developed through logical thinking and removes the place of the defined concept in the paradigm of a given field of science or technique" [6, 70].

Another typical lexical feature of the technical texts that influence translation process is abbreviations. Technical texts are full of multiple abbreviations and acronyms. Many abbreviations have generally approved translations which are recorded in special dictionaries. However, a great number of abbreviation and acronyms have several meaning. Therefore, translator's responsibility is to select proper meaning out of the variety of the meanings given in dictionaries subject to the thematic component of the text and interpret unknown and new abbreviations through logical conclusions or direct consultation with the author of the text.

Knowledge of technical vocabulary is part of subject knowledge. Thus, it can be defined by means of contacting the specialists who have good knowledge of a given subject area. Professional translators do it in the following two ways: by using a technical diction-

ary composed by subject specialists; and by clarifying the meaning with relevant specialists or, when possible, the actual author of the text in person [3, 148]. In these cases, translators should pay special attention to the words considered to be the most important for the message of the text.

In general, there is broad agreement that technical vocabulary needs further investigation, because the currently available knowledge is quite limited to handling technical vocabulary in certain areas separately, without studying it in integration with general vocabulary. As T. Chung mentioned upon studying the works of Sutarsyah, Chung, Chung and Nation, and etc, "research on technical vocabulary shows a considerable underestimation of the role played by technical vocabulary in special texts and the lack of information about the way how technical vocabulary is connected to other types of vocabulary" [3, 155].

Further study of technical texts leads us to the necessity of reviewing the types of technical texts. There exists a great many of technical text types. The following types are suggested by K. Zethsen as the most often cited technical texts:

- scientific articles;
- specifications;
- text books;
- encyclopedias;
- manuals;
- patent applications [8, 72].

A more specific classification of the types of technical texts is given by A. Dillon and C. McKnight:

- potent documentation;
- project documentation;
- catalogues of equipment and materials;
- technical descriptions and product specifications;
- product technical documentation;
- manuals, equipment installation, or repair instructions [4, 96].

Subject to the type of technical text specified above, apart from common lexical features technical texts can have differences in style and syntactical structure. For instance, product guidelines and project documentation for a product from the same industry will considerably differ in structure. While the project



documentation is very likely to have long and complex sentences, the manual guideline will probably have more simple sentences and be abundant with sentences in imperative mood. Similarly, the stylistic feature of these types of technical texts will probably be different, too. Hence, professional translators should select translation strategies subject to complete analysis of a text to be translated. As noted by K. Zethsen, “no particular translation strategy is required as long as the translator gets familiar with relevant vocabulary and terminology along with the typical syntactical structure of the technical text” [8, 79]. Thus, applying text analysis basics in technical text translation is a very important step in the production of precise and accurate translation.

According to I. Alekseeva, technical texts are used to convey cognitive information; to allow for objective presentation of knowledge the following linguistic means need to be equivalently rendered in the translation:

- subject semasiology;
- passive form
- praesens generellis;
- complex words;
- nominative nature of the text [1, 64].

Following the author, subject semasiology means the use of a subject from a given field of knowledge or its substitutes such as personal pronouns, demonstrative pronoun or adverb which point out the noun. At the same time, it is very rare when subject is expressed by personal pronouns in singular form, the plural form is more appropriate, but used a little more frequently than the singular [1, 64]. Another type of linguistic means, the passive form, is a very common feature for technical texts. It is expressed by passive voices of verbs, various passive constructions and impersonal sentences. Further, praenens generellis, i.e. the use of present simple tense to mark events which take place regardless time is also frequently used in technical texts. This allows for objective representation of information regardless the time paradigm. Similarly, a large amount of complex and compound words built following the word-building patterns with abstract meaning reflects generalization of information and as a result its objectiveness. Finally, nominative nature of texts means prevalence of nouns where the action is

expressed not through verbs but verbal nouns and verbs that lost their meaning, this can also increase the objectiveness of narration [1, 66]. Thus, the above mentioned language features constitute the peculiarities of technical texts following the scholar I. Alekseeva’s opinion.

Consistency of presentation in technical texts is ensured by a high level of complexity and a great variety of syntactic structures if compared with other types of written texts. According to I. Alekseeva, when translating a technical text that has a complex syntactical structure, the latter is generally considered to be an important feature that should be rendered in translation in full amount [1, 67]. At the same time, translators should be aware of the fundamental principle of scientific and technical style which is its functionality. E. Mastná calls it pragmatic aspect. The author also mentioned that, the structures of technical texts may be characterized mainly by the abundance of terms, special vocabulary and compound syntax; however, it does not necessarily mean that a translator is expected to translate them word by word. What is required is comprehensible and precise transfer of the relevant meaning of the original text [7, 34]. Therefore, if the syntactic structure of a sentence to be translated is too compound and cumbersome to clearly render the authentic meaning in the target language, translators should break the sentence into units or rebuild it, if it is required to ensure clarity. E. Mastná emphasized that when handling technical or scientific texts, their form is considered to be secondary if it is impossible to render the meaning without modification of the form [7, 34]. The primary point is the content, which very often happens to be quite complex. Nevertheless, the translator should not strictly follow a tricky structure of sentences which can make the understanding of the meaning much more difficult for the reader.

Moreover, as it was noted by I. Alekseeva, sometimes due to linguistic features of the target language, the complex structure of a text is converted in such a way that the distance between syntactically interrelated components of the sentence can prevent the recipient from following the author's thought clearly. In such a case, a translator has to transform the syntactic structure (i.e. make a syntactic transformation): to simplify it or split

the complex sentence into two simple sentences to provide for proper and unhampered understanding of the content [1, 64]. Overall, in many cases, a translator needs to select an alternative method of transferring the content when a standard method of translation is not feasible.

In terms of the language structure, it is a well-known fact that the English language is considered to be brief and compact. Thus, another characteristic feature of English technical style is condensation of structure [7, 37]. When translating texts where condensation has been applied, it is necessary to enlarge and specify some condensed structures by adding more lexical means or introducing clauses with finite verb forms. This is required to provide clarity of the meaning and avoid ambiguity in the target language. In terms of content, a translator always needs to bear in mind that in the cases when description and enlargement is more explicit than mere translating which does not ensure complete comprehension, the former should be selected as the primary translation strategy.

Another important aspect of the syntactic structure of any text in general and technical text in particular is actual division of sentences. When translating technical texts, it is essential to find the rheme of the original text and to place it to a proper position in the target language. The rhematic position in English is determined by its fixed word order within a sentence, and to mark the place of the rheme, certain lexical, syntactic or morphological means are used [7, 37]. In addition to the fact that the rheme of the English sentence generally occurs at the beginning of a sentence, it can also be found by the indefinite article, words only, merely, just, constructions it was... who, and etc. Similarly, the words as, though, since indicate the theme of the English sentence [9, 23]. Thus, it is important to analyze the text content in terms of the actual division of sentences and search for an equivalent syntactic structure that conforms to the standards of the target language.

The peculiarities of the technical texts studied above constitute certain inferences for translator's activity. Primarily, the language means that allow for text objectiveness, logics and compactness of narration shall be the prevailing features of technical translation [1, 67].

Another inherent feature of technical texts is its special vocabulary and terms. The latter traditionally have the equivalent translation listed in special dictionaries. As a result a single word is considered to be the main unit in technical translation. Consequently, the more common type of translation equivalent is single meaning equivalent; the second popular equivalent is variant equivalent [1, 67]. As we discussed previously in the article, the main task of a translator is precise transfer of the author thought. Easy comprehension of the meaning of technical texts is facilitated immensely if a translator is familiar with the subject of the text and associated terminology. In addition, knowledge of the target language terminology and technical texts style is an important condition to produce a qualitative translation.

Demand in professional technical translators has grown immensely for the last century as a result of expanding globalization in technical science and production among other spheres of economy. At present time, translation of technical texts constitutes the largest part of translators' workload all over the world. Consequently, translation of technical texts has become a relevant topic for research. In this article we summarized the information on the peculiarities of technical texts and associated inferences for translators. These peculiarities are, primarily, objective, logic and consistent presentation of information indicated by certain linguistic features. The most obvious feature is special terminology for the main purpose of technical texts is to communicate special information for occupational purposes. Various special vocabulary and terms, as well as abbreviations and acronyms represent considerable difficulty for translation and need careful examination. Our next step in studying technical text translation was to outline the main types of technical texts. The analysis of two different classifications led us to the conclusion that different types of technical texts have different linguistic peculiarities which again influence translation process. The syntactic structure of technical texts is another important feature that determines the specificity of translation. The main syntactic features of technical texts are prevalence of passive voice, praesens generellis, compound sentences, condensation of language structures,

actual divisions of sentences and a high level of sentence syntactic complexity in general. Having analyzed the influence these peculiarities have on translation activity, we have come to the following basic conclusions: more common unit of translation in technical translation is a word unit, and the type of translation equivalent is single meaning equivalent; complex nature of technical text syntactic structure determines the need to transform it if required to ensure clear transfer of the meaning in the translation; and knowledge of special vocabulary and terms as well as being familiar with the subject of translation is a very important condition for making equivalent translation of technical texts.

#### REFERENCES

1. Alekseeva I. Professional Training for Translators: a Textbook on Interpretation and Written Translation for Teachers and Translators. - Saint-Petersburg: Foreign Languages Institute, 2000.
2. Baakes, K., Key Issues of Syntax in the Special Languages of Science and Technology, Julius Groos Verlag, 1994.
3. Chung T.M., Identifying Technical Vocabulary, School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University, PO Box 600, Wellington, New Zealand, 2004.
4. Dillon, A. & C. McKnight. Towards a Classification of Text Types: a Repertory Grid Approach. International Journal of Man-Machine Studies, 1990.
5. Gauch, S. & Futrelle R. P. The Scientist's Assistant: Structure-Based Navigation of Technical Texts. University of Nevada, Las Vegas, 1993.
6. Komissarov N. V., Translation Theory, Linguistics Aspects, Moscow, 1990.
7. Mastná E., The Nature of Scientific/Technical Texts From Viewpoint of Translation Studies, Zlin, Tomas Bata University, 2010.
8. Zethsen K. K., The Dogmas of Technical Translation - are They Still Valid? Hermes, 1999.
9. Zimina Y. Actual Division of the Sentence with the Notional Verbs as Link-Verbs in the Compound Nominal Double Predicate in Modern English, Moscow, 2013
10. [www.doc-style.ru](http://www.doc-style.ru)

УДК 811.111

#### MAIN METHODS OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION

Satbaeva L.

Written translation is a more prevalent professional form of translation when memory capacity is limitless. It is a process of translation from one language into another the result of which is recorded in written form. It is also called written in writing which means that two languages are used in written form. Written translation can be perceived as visual written translation that means that written translation of the text is received visually as well. Aurally written translation is another form of written translation of a text that is perceived aurally. This can also be defined as aurally-written translation.

Translation teaching method is a field of pedagogical science that is not enough developed. One of the problems of this type of method is that it does not state clearly the problem of teaching of universal translation

skills and abilities that are necessary in all types of translation such as interpreting, written, sequential and simultaneous translations. However, it is obvious that the translation study should be started from the development of certain skills and abilities that serve as fundamental background that require different types of translation.

During the studying of existing methods and recommendations on translation of scientific texts it was noted that they are universal for all types of translation that means that they do not consider the nature of original text and its typological features in full. Taking into account traditional method, translation process was mainly defined as leveled activity. Although in 80-s the main inference in translation theory was that translation activity cannot be fulfilled with the help of universal formulas

due to its heuristic nature [Zvilling M.Y., 1982, p. 23]. However, this idea did not take its further development.

Considering that a translator has a limitless time for text apprehension it is evident that written translation is more deliberate and, therefore, complete type of translation as, for example, during interpreting some parts of the text can be omitted due to time limit that interpreter often faces. Contemporary perception of translation method is based on the following principles:

- original text as an object of translation fully depend on translator (constructed by translator) [Heidegger M, Derrida Zh.]

- text understanding is transmitted into the text by translator [Bogin G.I., Galejeva N.L., Sorokin Yu.A.]

While defining the content of translation method some researchers think that the main purpose of translation is to find appropriate translation transformations, predicate change, translation of phrases and others. However, considering the complex nature of translation process translation as a lingual activity cannot be defined as a manipulation made to original text or a change of one text into another but a complex thinking procedure that is based on reflexion method. Thus, translation text is always a process of new text creation but not a reproduction of original one according to traditional translation method view point. Traditional understanding of invariant text substitution is actually "pseudo-substitutional" because during the intrusion of one semiosphere into another one new meaning and information are usually created [Lotman, 1999, p.13].

The skill to perform certain action considers perception of the purpose of incoming result and structuring necessary procedures. In other words, according to Leontyev A.A. there are two parts in psychological activity structure: intensional (what should be achieved) and operational (how it can be achieved [Galskova N.D., 2004, p.123]. The purpose is defined in advance not after the result in translation activity. Basically, it is formed and clarified during the process of translation that is to say its formulation and realization go simultaneously. At the same time the purpose as a form of future result is perceived when optimal variant of translation is found (in transla-

tor viewpoint). In other words, goal setting is considerably "overloaded" with procedures relevant to the phase of realization. Therefore, translation exercises or different types of tasks for translation practices cannot be effective enough for goal setting skills development. A student can be trained in translation quite long and cannot obtain necessary skills in choosing appropriate translation variants hesitating in making the decision every time. To some extent these hesitations are normal in translation practices as there are always nonequivalent translation elements in different language systems. However, the latter is acceptable to some extent and only in certain cases, otherwise effective work of a translator is impossible. Difficulties and sometimes inability to defined the purpose of translation work and as a result to differentiate professional translation from nonprofessional one lead to two controversial tendencies that is translation seems to be professional and acceptable or it cannot be made because of lack of understanding how to translate in proper way [Bazalina E.N., 2011, p.2].

Translation theory field plays one of the most important role in the development of goal setting skills. First of all it provides the understanding of common mission of translation (leading motive of the whole translation activity), information about three main requirements to translation procedure (three conditions of translation equivalency) and contradictions among them, information about factors that create lingua-ethnic barrier and the way to avoid them as well as the notion about text as a system of informative elements of different functional relevance that consider different degree of completeness of their reproduction in translation. The question is how to provide this knowledge more clearly and reasonably to students.

There are a number of effective tasks that teacher can apply in translation lessons. In addition, the comments of more experienced translators about teaching translation can provide more acceptable way to solve this problem. Thus, in order to talk about common mission of translation specific tasks can be used during teaching translation. For example, problem solving tasks can be practiced as well: original texts, translation of this text and its summary are distributed among students

and using them they should define the difference between translation and summary. Teacher should talk with students about the condition of common mission of translation and its difference from other types of language mediation. During this talk they can also raise the question why different details and precisions are necessary in translation while a content and basic idea can only be passed into the translating text. According to pedagogical experience in most cases undemanding users of translation usually follow this principle. At the beginning of the talk about the requirements of language norms and usage to the translation text relevant mistakes made by inexperienced translators can be applied. Problem solving tasks are more beneficial. For example, texts with normative and usual deficiencies can be suggested to students and they should also be asked why deficiencies occurred and how they influence on text perception [Latyshev L.K., Semenov A.L. 2003., p.84].

However, general knowledge and perception about translation do not provide the skills to set a goal of translation activity properly. For this special exercises that are not connected to translation should be applied. The use of these exercises has a theoretical explanation that is based on the idea that optimal variant of translation can be achieved by sequential exception of "nonrelevant material" from temporary (sample) variants. In parallel to this the purpose of translation activity or image of speech reproduction into target language that should be created is set. Thus, the ability to set a goal in translation is closely interconnected with the ability to see "non-relevant material" in translation. During teaching translation the following methods are considered to be more effective:

- 1) reproductive methods (business role games, students' self-guided work, work with reference literature);
- 2) exploratory methods (video lessons, meeting with the representatives from English speaking countries);
- 3) perceptive methods (language exercises, "case-study" or analysis of certain situation);
- 4) logical methods.

Translation from Russian into English is one of the challenging tasks that involves a set principles that students should follow to make

a professional translation. Listening of different variants of translation, critical analysis of the made mistakes, choose of optimal variant of translation suggested to students, and lastly the analysis of discussion provided by teacher are school of practical stylistics of Russian. It is here that future specialists perceive the whole difficulty of correlation of two different language systems. The influence of English collocability results in the literalism in Russian that is to mistakes that need correction. This work on the correction of translation variant trains students to treat their native language cautiously and helps them to learn it better. During the first lessons it is desirable to listen to all variants. After, students can listen to the variants of half of the group if there are no many mistakes. First time teacher corrects mistakes, however, after a set of practices students can start making the correction themselves. This will help them to prove their opinion with reason, to analyze their group-mates' work observantly and to think over translating phrase.

One of the most important role play tests that are worked out in accordance with the task difficulty. In most cases these tests serve as a main criteria of progress in written translation rather than written tasks. The speed and self dependence of the execution of translation can be checked only in class room. Therefore, month control of obtained skills is a necessary form of classroom work on this aspect. After conducting written test a teacher should elaborately check translations that is to write down most typical mistakes into his/her copybook, systemize them and analyze the reason of made mistake with students. Here-with, students should have their checked works in front of them so that they could ask a teacher all questions that concern them. Each sentence should be translated by teacher. While analyzing the mistakes teacher should not say such phrases as follows: "It seems inappropriate" or "I do not like it for some reason". Critics should be reasonable and positive to the maximum. Teacher is obligatory to evaluate work in accordance with set criteria without accepting voluntarism.

The goal of translation from Russian into English is to teach students the skills of interpretative translation, to teach them to use dictionary, to search for right phrases and

choose necessary word from synonymic row. Students should learn to express different thoughts using various linguistic means. This skill can be obtained only after student's realization that the same thought can be expressed by different linguistic means. The ability to find a way from any difficult situation by changing unfamiliar word into its synonym or by description of this word using different lexical means should be systematically developed in the learning process. It is obvious that if all skills should be developed during the translation from Russian into foreign language as students usually face difficulties during this type of translation then synonyms and descriptive substitutes should be found for separate Russian words in Russian during translation lessons. This usually happens because in most cases during searching for synonyms and descriptive substitutes students' thinking process occurs in native language.

English translations is practiced using newspaper copies. This kind of texts contains significant quantity of translation difficulties and considers elaborate out-of-class preparation for translation discussion. If possible translations should be taken for examination and then mistakes should be discussed. Text ought to contain translation comments providing the information about words, collectability, style of article and stylistic means. Such work on text brings maximum benefit. Teacher suggests his/her variant of translation and requires to write it down. Next lesson he/she suggests to translate this text using unprepared translation. In such a way learnt lexic is reinforced, memory is trained and, moreover, despite the fact that student should reproduce the variant that was worked out last lesson with the help of teacher, he/she also should answer all teacher's questions about synonyms the information about which was provided in comments to translation. Written translation tasks can develop a set of students' skills.

Work on written translation into English helps to systemize the knowledge on speech practice that was gained by students, increases vocabulary (reproductive and receptive), teaches to correlate phenomena of two different language systems. Translation problems that represent certain difficulties in translation into English can be eliminated by a serial of

exercises. Such problems include: translation of Russian participle and gerund, translation of the meaning of aspects and tenses of Russian verbs, translation of Russian impersonal and indefinite-personal sentences, translation of proverbs, translation of verbal nouns and others. In last lessons to introduce the works of professional fiction translators to students the translation that was made by them can be analyzed. Comparative analysis helps to show the best way to solve the most difficult translation tasks without wasting too much time, demonstrate close interconnection of all linguistic means in the translation process and, besides, introduce the basics of translation correction to students. With this purpose it is recommended to compare the original edition of translation with its rendition that was corrected by more experienced translators. However, the last type of work cannot be considered the main one. Written translation skills are mainly developed during the translation practice of newspaper copies and publicist writing.

Practical work on written translation should be started from the translation of coherent text that allows to solve tasks more rationally the aim of which is to teach students to overcome lexical, grammatical and stylistically difficulties in complex using context. However, the work on coherent text does not exclude but considers parallel work on special exercises that are composed into separate themes that represent certain difficulty including translation sphere. Thus, the principle gradual introduction is used. The main condition of gradual introduction of more difficult tasks in translation practice is to choose texts carefully and to use a wide range of exercises on translation. The separation of translation teaching into certain stages is explained by the fact that not all phenomena represent similar difficulty in language as well as each type of translation contains new difficulties which students should learn to overcome them gradually.

Considering the need in the translation course that should be worked out in a staged manner two opinions can be distinguished in this regard. Some researches think that it is necessary to follow gradation during introduction of new translation difficulties. Others think that the complex nature of translation

does not allow to analyze grammatical, lexical and phraseological and stylistically problems of translation separately. These problems are difficult to separate in translation practice and, therefore, it is complicated to set a certain sequence of inclusion of different translation methods into the range of translation skills. This question is disputable. The decision is probably in compromise combination of abidance of rules on translation difficulties gradation each of which should be trained by a set of special exercises, from one side, and rules of careful choose of texts for translation following gradation principle on difficulty level, from another side.

Translation teaching should be based on deep and integrative comparison of English and Russian phenomena during translation process at language universities. Special attention should be paid to the difficulty of expressing original thought in Russian during the analysis of written translations. Sometimes English phrase that is easily understood without translation is difficult to translate. It would be easier to retell it using one's own words rather than to translate it. Therefore, while choosing a text it is important to consider level of discrepancy between the means of expressing the thoughts in two comparing languages. These discrepancies found in the field of lexis, phraseology, grammar, style should compose the essence of linguistic translation theory.

Gradation of difficulties in teaching grammar can be implemented during concentric work method when almost all phenomena are reviewed several times and each time at higher level. As translation is taught in three senior courses a range of studying theoretical problems and learning new translation techniques are distributed into several courses (on stages). New phenomena for each stage should be in the centre of attention; however, it does not mean that other aspects should be ignored. Concentric method provides continuous rehearsal and deeper acquirement of learnt material each time at higher level.

I stage (II course) provides skills teaching in written translation of informative-descriptive texts and texts with official information into Russian [Latyshev L.K., Semenov A.L. 2003., p.90]. Here students should learn the following basics of private translation theory in accordance with the program:

1) logical prediction and word order during translation, text division and sentence connection in translation, the structure of head sentence of informative article, passive construction translation, infinitive and infinitive complexes translation, gerund and gerund complexes translation, modal verbs translation, multinomial attribute group translation;

2) Lexical peculiarities in newspaper texts, cliché, contextual meaning, contextual substitutions and methods of their creation (mainly specification, generalization and antonymous translation), translation of specific and geographical names, organizations' name translation, internationalism and "false friends";

3) Stylistic peculiarities of an informative-descriptive text and materials of official information, stylistic peculiarities of newspaper heads, differences in collocability in different languages, differences in style norms of local and foreign press.

II stage (III course) provides the development of obtained skills on the basis of informative texts with publicism elements. Students should learn the following basics of private translation theory:

1) emphatic inversion and methods of its translation into Russian, characteristics of participle translation, translation of polysemantic conjunctions, causative verbs and constructions with causative meaning, dual control;

2) translation of free and attributive phrases, analogues, proverb translation, translation of multinomial attributive groups with internal predication, translation of words that do not have lexical compliances using descriptive translation;

3) characteristics of publicistic style, tropes and their translation into Russian, problem with translation of epithet, transferred epithet, the use of compensation method and sense development, translation of metaphors and comparisons, extended metaphor and its translation, innovation of phraseologisms.

III stage (IV course) provides skills development on the basis of newspaper materials of higher difficulty. Students should learn the following basics of private translation theory:

1) Absolute participle construction and its translation into Russian, negative form, complicated structures, false-comparative con-

struction;

2) the methods of translation of lexical modality, neologisms and archaisms translation, translation of citations and allusions, method of comprehensive rethinking;

3) word-play translation, speech characteristics and dialogue speech translation;

Such difficult methods of translation as comprehensive rethinking, sense development, compensation have more characterized features in last stages. Along with that, all grammar and lexical-phraseological phenomena on the first stage are considered here, however, at the last stages of translation preparation they are over elaborated by functional-stylistic and expressive-emotional factors.

The analysis scheme of the main translation difficulties in written translation (on the basis of material of one of the most problem text):

- 1) Date and place of translation;
- 2) Purpose of translation;
- 3) Name, genre, text volume;
- 4) Recipient;
- 5) Communicative task;
- 6) Characteristical peculiarities of this text;
- 7) Objective lexical background;
- 8) Translation strategy;
- 9) Translation difficulties: lexical, grammar, syntactic;
- 10) The use of translation transformations: lexical, grammar, compound, practicality of their application;
- 11) The level of adherence of the identity of the form of original and target text;
- 12) Conclusion.

To conclude, written translation being a more prevalent professional form can be characterized by a number of features that distinguish it from other types of translations. However, considering this separate type of translation there are still some issues that were not researched in detail. Contemporary translation teaching does not fully consider specific skills and abilities that students should have performing written translation. Sometimes nature of original text and its typological features are not considered in full. Moreover, there are also regular problems that students often have during written translation and that should be covered in teaching methods. One of the main problem is considering written translation to

be a reproduction of original text while regarding the complex nature of language systems it should be addressed as a process of creation of a new text. Another important aspect to be considered in teaching methods is a goal setting where students should understand that goal is not a future result that is to be gained after translation but an action that goes simultaneously with translation process. Translation theory plays one of the most important role which covers critical issues that students may face during translation. To overcome translation difficulties a number of tasks can be applied in classroom activities. Here a teacher can use a set of techniques to help student to enhance their skills. Considering translation from Russian into English there are certain aspects that teacher should consider during translation teaching. First of all it is all lexical, grammar and syntactical aspects that create certain challenges during the translation from Russian into English. Moreover, besides techniques and methods that should be implemented in the class it is also essential to include tests worked out specifically for students' skills enhancement and development. Considering materials for practice newspaper copies are one of the most effective materials that can be used in the classes. They can provide students with a range of practices that also contain different kinds of genres and text difficulty. Thus, considering complexity of the written translation study it is evident that it should be divided into several stages that are involved in certain courses and that would cover methods and techniques necessary to solve the challenges that students often face.

#### REFERENCES

1. Latyshev L.K., Semenov A.L. 2003. Translation: theory, practice and teaching methodic. – Moscow, Publishing centre: "Akademia" 2003 – 192 p.
2. Zvilling M.Ya. 1982. Translation teaching method. – Moscow: Teaching foreign language as major 1982.
3. Galskova N.D. 2004. Modern methodic of foreign language teaching: teacher's textbook– M. ARKTI, 2004 – 189p.
4. Komissarov V.N. 1997. Theoretical basics of translation teaching methodic. – M.: Rema, 1997 – 110p.
5. Barisova L.I. 2001. Lexical peculiarities of



- English-Russian scientific technical translation. – М: MPU, 2001 – 208p.
6. Denisov N.V. 1976. Syntactical parallelism in English scientific texts//Foreign language linguistics and teaching methodic. М.: Science, 1976. – 59p.
  7. Kozhina M.N. 1986 On specifics of fiction and scientific speech in the aspect of functional stylistics. Perm. U-ty, 1986.
  8. Alexeeva L.M. 2010. Translation as a reflection of action/Perm. Un-ty herald. 2010. Vyp.1(7). 45-51 pp.
  9. Alexeeva L.M. 2002. Specifics of scientific translation./Perm, 2002. 125p.
  10. Serbinovskaya A.M. 2007. Modern scientific-technical texts in English and some characteristics of their translation. YURGTU, 2007
  11. Lotte D.S. 1961. Basics of scientific-technical terminology construction. – М, 1961. – 158p.
  12. Razinkina N.M. 1972. Stylistics of English scientific speech. М.: Science, 1972 – 27p.
  13. Lotman Yu.M. 1999. Inside the thinking words: Person – Text – Semiosphera – History. М.: Languages of Russian culture. 1999
  14. Bazalina E.N. 2011. To question about methodic of translation teaching of scientific style in English and Russian texts. Mikop: 2011

УДК 894.1

### **ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ТЕМАТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

Борисова А.В., Герсонская В.В.

Художественный текст, в отличие от других видов текстов, таких, как информативные тексты, научно-технические тексты и т.д. является более сложным для восприятия читателем и полного понимания им сообщения, заложенного автором, что объясняется неоднозначностью его природы. В данной статье мы рассматриваем вопросы передачи культурных особенностей, выраженных реалиями, в переводе художественных текстов. Освещаемая в статье проблема в настоящее время вызывает большой интерес, обусловленный глобализацией, которая влечёт за собой знакомство с культурами других народов и всё более возрастающее желание изучать их особенности. В связи с тем, что одним из самых достоверных источников, наиболее полно показывающих быт и культуру народов, является художественная литература, проблема передачи национального колорита и раскрытие духа и истории народа, описанного в том или ином произведении, в его переводе на другие языки представляется актуальным и требующим особого внимания со стороны переводчиков. По мнению Л.Г. Бабенко, художественным текстом является «словесное художественное про-

изведение, представляющее реализацию концепции автора; созданную его творческим воображением индивидуальную картину мира, воплощенную в ткани художественного текста при помощи целенаправленно отобранных в соответствии с замыслом языковых средств (в свою очередь также интерпретирующих действительность), и адресованное читателю, который интерпретирует его в соответствии с собственной социально-культурной компетенцией» [1, с. 126]. Как видно из данного определения, художественному тексту присущи не только лингвистические, но и экстралингвистические связи. В.С. Виноградов в своей работе «Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)», подробно освещая этот аспект, отмечает, что лингвистические связи, другими словами, лингвистическая информация, несёт в себе внутриязыковое содержание, являясь отражением объектов языковой системы, отношений между ними, а также существующих закономерностей в создании речевой цепи [2, с. 23]. Лингвистические связи в равной мере присущи всем видам текстов, в то время как экстралингвистические связи, являясь в основном прерогативой худо-

жественных текстов, выделяют их среди других видов текста и обуславливают их сложность для перевода, так как включают в себя понятия и представления о феноменах, существующих в материальной и духовной культуре того или иного народа [2, с. 25].

Отличительной особенностью и затруднительным фактором перевода художественных текстов является именно передача ассоциативно-образного компонента, то есть экстралингвистической информации, заложенной в нём. В.С. Виноградов, освещая вопрос экстралингвистической информации в художественном тексте, подразделяет её на такие виды как смысловая информация (то есть обозначающая, денотативная); эмоционально - экспрессивная, другими словами стилистическая, коннотативная; социолокальная, включающая в себя социальную, социогеографическую информацию; хронологическая информация, а именно временная, диахроническая; дифференциальная информация, варьирующаяся в зависимости от смысла сообщения, указывая либо на объект, либо на субъект действия, на модальность и т.д.; фоновая информация [2, с. 27]. В работе «Язык и культура» Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют фоновые знания как знания, «общие для участников коммуникативного акта» [3, с. 126]. Фоновые знания о культурных особенностях различных народов включают в себя страноведческие аспекты, так как являются результатом «исторического развития данной этнической или государственной общности» [3, с. 135]. По мнению авторов, вследствие того, что писатели пишут произведения, рассчитывая на усреднённого читателя, они интуитивно учитывают данный вид информации и апеллируют к ней; страноведческие фоновые знания являются одним из ключевых факторов при осмыслении так называемой массовой коммуникации [3, с. 170]. В случае, если читатель является неосведомлённым, что часто происходит, когда реципиентом выступает человек, принадлежащий к другой культуре и не говорящий на языке оригинала произведения, коммуникативный акт не будет успешным в связи с тем, что сообщение не будет воспринято вообще или будет воспринято не-

правильно. Поэтому цель переводчика состоит в достижении эквивалентного коннотативного значения слов в оригинале и переводе текста для обеспечения полноценного восприятия художественного текста, наиболее затруднительными из которых являются реалии, отражающие социальную сторону языка, которая является результатом взаимодействия языка и культуры, и отображает особенности жизнедеятельности народа, говорящего на данном языке [4, с. 88]. Данный вопрос привлекал внимание таких учёных, как О.С. Ахманова, которая указывала на существование реалий-предметов (элементов культуры народа) и реалий-слов, то есть лексических элементов, призванных служить репрезентатами первых в языке [5, с. 324]. Также занимаясь разработкой данной темы, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают невозможность передачи реалий на другой язык при помощи постоянных соответствий [3, с. 175]; Г.Д. Томахин в своей статье «Прагматический аспект лексического фона слова» [6, с. 85] выделяет особенности употребления реалий, сопоставляя различные языки и культуры и других. На наш взгляд, наиболее полное определение реалиям дали С. Влахов и С. Флорин в своей работе «Непереводимое в переводе» [7, с. 261]. По их мнению, реалиями следует считать «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [7, с. 265].

Рассматривая работы таких лингвистов, как Б.И. Репин, А.А. Реформатский, С. Влахов и С. Флорин, мы пришли к выводу о том, что классификации реалий основаны на различных признаках, таких как: временной, семантический, грамматический, местный, фонетический [4, 8, 7]. Так, одной из общепринятых классификаций реалий является классификация по предметному признаку, предложенная Б.И. Репиным. В своей классификации он выделяет пять групп реалий, а именно: бытовые, вклю-

чающие в себя: жильё, одежду, украшения, пищу; напитки, родственные отношения; обычаи, игры, песни; названия музыкальных инструментов; этнографические (названия родов и племён); мифологические реалии (злые духи, клич); религиозные реалии; ономастические [4, с. 92].

А.А. Реформатский классифицирует реалии по предметно - языковому принципу, выделяя имена собственные; монеты; должности и обозначения лиц; детали костюма и украшения; кулинарные блюда и напитки; обращения и титулы при именах [8, с. 221].

Наиболее подробная классификация реалий предложена С. Влаховым и С. Флориным. Она подразумевает разделение реалий на три группы, основанные на предметном, местном и временном делении. К первой группе предметного деления С. Влахов и С. Флорин относят географические реалии, под которыми подразумевают названия объектов физической географии, включая объекты метеорологии; названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью; названия эндемиков. Вторую и наиболее обширную группу в предметном делении составляют этнографические реалии. Авторы подразделяют этнографические реалии на реалии, описывающие быт (пища, напитки и т. п.; одежда, обувь, головные уборы; жильё, мебель, посуда; транспорт (средства и «водители»); и т.д.), реалии, описывающие труд (люди труда; орудия труда; организация труда), реалии, описывающие искусство и культуру (музыка и танцы; музыкальные инструменты; фольклор; театр; другие искусства и предметы искусств; исполнители; обычаи, ритуалы; праздники, игры; мифология; культы — служители и последователи; календарь), реалии, описывающие этнические объекты (этнонимы; клички; названия лиц по месту жительства), реалии, описывающие меры и деньги (единицы мер; денежные единицы). В третьей группе данной классификации представлены общественно-политические реалии, включая: реалии, описывающие административно-территориальное устройство (административно-территориальные единицы; населенные пункты; части населенного пункта), реалии, описывающие органы и носители

власти, реалии, описывающие общественно-политическую жизнь (политические организации и политические деятели; патриотические и общественные движения, а также их деятелей; социальные явления и движения, а также их представители; звания, степени, титулы, обращения; учреждения; учебные заведения и культурные учреждения; сословия и касты, а также их члены; сословные знаки и символы), военные реалии (подразделения, оружие, обмундирование, военнослужащие и командиры) [7, с. 268].

При рассмотрении местного деления реалий в классификации С. Влахова и С. Флорина мы отмечаем, что разделение происходит с учётом двух взаимосвязанных критериев - национальной принадлежности обозначаемого реалией объекта и участвующих в переводе языков. Рассматривая реалии в плоскости одного языка, выделяются: "свои" реалии и "чужие" реалии. К "своим" реалиям авторы относят национальные, локальные, микролокальные реалии. Так, национальные реалии включают в себя объекты, которые принадлежат определённому народу, или нации, но чужие за пределами страны. Локальные реалии отличаются от национальных тем, что принадлежат не языку соответствующего народа, а либо диалекту, наречию, либо языку менее значительной социальной группы. Микролокальными являются такие реалии, сфера употребления которых ограничивается лишь одним городом или селом. "Чужие" реалии предлагается подразделять на интернациональные и региональные. Подобными реалиями исследователи называют заимствования, кальки и транскрибированные реалии другого языка, во многих случаях, являющиеся окказионализмами или неологизмами. Интернациональные реалии встречаются в лексическом составе многих языков, входят в словари, но вместе с тем сохраняют свой национальный колорит. Региональные реалии, распространены среди нескольких народов и входят в лексикон нескольких языков [7, с. 290].

При рассмотрении реалий в плоскости пары языков выделяются внутренние и внешние реалии. Когда речь идёт о рассмотрении реалий с точки зрения пары

языков, в первую очередь принимается во внимание вопрос их перевода. Если внешние реалии – это реалии чуждые как языку оригинала, так и языку перевода, то внутренние реалии принадлежат одному языку из рассматриваемой языковой пары и чужие только для другого.

В случае деления реалий по временному признаку, как правило, реалии относятся либо к современным реалиям, либо к историческим [7, с. 293].

Тем не менее, следует помнить, что все классификации реалий в значительной мере носят условный характер, и многие из них могут быть отнесены сразу к нескольким группам предметной классификации.

В настоящее время переводоведами выделяется девять способов перевода реалий.

Одним из способов передачи реалий является транскрипция. Представляя собой запись звучания иноязычной реалии при помощи орфографической системы языка перевода, транскрипция является одним из наиболее распространённых способов передачи реалий, однако, в определённых случаях, требующим использования дополнительных средств пояснения передаваемого феномена. Так при переводе фразы “...to offer a hundred zecchins in ransom of these horses and suits of armour” в романе В. Скотта «Ivanhoe» Е.Г. Бекетова переводит как «...предложить вам по сто цехинов выкупа за каждого коня вместе с оружием», транскрибируя слово *цехин*, и даёт ссылку на пояснительный комментарий в конце книги «цехин – старинная венецианская золотая монета [9, с. 231].

Транслитерация, как один из способов передачи реалий, используется реже транскрипции, в связи с тем, что передача звучания будет давать более полное представление о реалии, чем передача её письменного выражения, которым и является транслитерация. Примером транслитерации может служить передача слова «*izba*» в переводе «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, сопровождаемое выделением данного слова курсивом для акцентирования его иноязычного происхождения. Переводчик вполне обоснованно прибегает к данному способу передачи реалий и отказывается от дополнительных средств ос-

мысления, так как слово *изба* зафиксировано в словаре и общеизвестно [4, с. 91].

Такой способ передачи реалий, как калькирование, не является частотным, однако используется в определённых случаях. Примером пословной кальки является перевод слова *Исполком* как *Executive Committee* во фразе «Мы, исполком, предлагаем нанять Фролова Григория» рассказа М. Шолохова «Пастух», что в переводе выглядит как: «So, we, the Executive Committee, propose Frolov, Grigory, in this place». Однако следует отметить, что, хотя данный перевод и раскрывает полностью значение реалии *исполком*, он не передаёт национальный колорит и не ассоциируется со страной происхождения реалии [10, с. 28].

Полукалька – способ передачи реалий (как правило, состоящих из двух слов), при котором одна часть транскрибируется, или транслитерируется, а другой переводится при помощи соответствия. При переводе повести И.С. Тургенева «Первая любовь» переводчик прибегает к данному приёму и название *Нескучный сад* во фразе «Они нанимали дачу напротив Нескучного сада» передаёт как *Neskuchny Garden*. Данный вариант перевода получен путём транскрибирования первого слова в названии «Нескучный» и подбора прямого соответствия второму слову «сад» [4, с. 92].

В основе уподобляющего перевода лежит подбор функционального эквивалента, вызывающего у читателя перевода и у читателя оригинала одни и те же ассоциации. Так, при передаче на русский язык словосочетания «*Holy Land*» в переводе «Ivanhoe» В. Скотта переводчик использовал топоним «Палестина»: «... it was of Eastern origin, having been brought from the Holy Land» – «... обычай этот был вывезен рыцарями из Палестины». Использование переводчиком уподобления вместо прямого соответствия «*святая земля*», обусловлено тем, что данный вариант не является типичным для русского языка, в то время как заимствованная реалия «*Holy Land*» укоренилась в английском языке и является общеупотребительной [9, с. 235].

При контекстуальном переводе, являющимся разновидностью уподобления, переводчик опирается на контекст, которым и определяется выбор эквивалента.

Например, при переводе романа В. Скотта «Ivanhoe» фраза «*I must see how Staffordshire and Leicestershire can draw their bows*» передана переводчиком с использованием приёма контекстуального перевода «*Хочу посмотреть, хорошо ли стаффордширские и лестерские ребята стреляют из лука*». В данном случае переводчик прибегает к замене названий английских городов и использует конкретизацию, акцентируя внимание на том, что речь идёт не обо всех жителях города, а лишь о его защитниках, что передано словом «*ребята*». Таким образом, данное словосочетание наиболее полно передаёт смысл фразы из оригинала в данном контексте [9, с. 233].

Такой приём, как гипонимический перевод реалий, то есть замена видового понятия родовым, чаще всего применяется для «чужих» реалий [10, с. 8]. Один из случаев гипонимического перевода мы видим в повести Г. Уэллса «The Invisible Man»: «... *he took up his quarters in the inn*», - что переведено на русский язык как «... *незнакомец поселился в трактире*». В связи с тем, что для англоязычного читателя слово «*inn*» - это небольшая гостиница в деревне, а русскоязычный читатель гостиницу в сельской местности ассоциирует со словом «*трактир*», переводчик использует приём генерализации, являющийся основой гипонимического перевода [4, с. 95].

Замена реалий, хоть и допускается в отдельных случаях, всё же не может считаться полноценным переводом, так как может привести к значительным искажениям информации. Одним из примеров можно считать перевод слова *baron* (роман В. Скотта «Ivanhoe») как *помещик*, что, безусловно, является грубым искажением временных исторических рамок и национального колорита. Помещиком в России до 1917 года являлся землевладелец и, как правило, дворянин, а действие романа происходит в двенадцатом веке, когда данного понятия в России не было [9, с. 236].

Последним способом передачи реалий является опущение, которое скорее следует считать допустимым приёмом, а не полноценным способом передачи реалий в текстах перевода. Случай опущения реалий встречается в переводе романа В. Скотта «Ivanhoe», когда переводчик во фразе «...

*my Saxon authority in the Wardour Manuscript records at great length...*» опускает историческую реалию «*Уорддорский манускрипт*». Перевод данной фразы выглядел следующим образом: «...*саксонский летописец, рассказ которого служит для меня первоисточником, подробно описывает...*» Тем не менее, переводчик решает сохранить ссылку и примечание автора, данное в конце книги «*Anglo-Norman Manuscript in the possession of Sir Arthur Wardour*», указывая в тексте перевода «*саксонский летописец*», «*первоисточник*» [10, с. 35].

Как видно из вышеизложенной информации, существует большое количество способов передачи реалий в языке перевода. Тем не менее, нельзя забывать, что выбор того или иного способа в значительной мере зависит от ограничивающих факторов, таких, как целевая аудитория, важность национального колорита для раскрытия идеи автора, мастерство и опыт переводчика и др. Рассматривая данную проблему с точки зрения стилистики, нежелательным способом передачи реалий является их опущение. Этот факт обуславливает нежелание переводчиков часто прибегать к данному способу. Среди остальных способов передачи реалий при переводе художественных текстов выбрать преобладающий трудно, так как все описанные приёмы употребляются относительно часто. Главным руководством переводчика является стоящая перед ним задача, а также возможность использования того или иного приёма в определённых условиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для вузов / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург: изд. Урал. ун-та, 2000. – 534 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. - 224 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1973 – 1038 с.
4. Репин Б.И. Национально-специфические слова-реалии как особая часть лексики в переводимом произведении. //Сб. Теоретические и практические вопросы пре-

- подавания иностр. яз. - М., 1970 - с. 87-98.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская Энциклопедия, 1966. - 607 с.
  6. Томахин Г.Д. Прагматический аспект лексического фона слова // Филологические науки, № 5, 1988 - с. 82- 90.
  7. Влахов С.и Флорин С. Непереводимое в переводе. - М.: Международные отношения, 1980. - 342 с.
  8. Реформатский А.А. Введение в языкознание, изд. 4-е. - М., 1967 - 542 с.
  9. Жиденко, Л.А. Особенности перевода языковых реалий через призму социокультурного аспекта переводческой компетенции: зб. наук. пр. Мовознавство. – Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2009. – Вип. 17. – с. 230-238.
  10. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. - М., 1978 - 173 с.

УДК 80.001.85 (075)

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИА-ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ**

Емельянова Е.В.

Методика преподавания перевода и, соответственно, формирования профессиональной переводческой компетенции до сих пор является весьма мало разработанной областью педагогической науки, что связано со спецификой данного вида профессиональной деятельности. Формирование универсальных переводческих навыков и умений затрудняется тем, что цель переводческого действия уточняется и актуализируется в процессе ее реализации.

Использование языка и его изучение базируются на развитии общей и коммуникативной компетенциях. Общие компетенции (знания о мире, социокультурные знания, межкультурные знания, практические умения и навыки, экзистенциальная компетенция, познавательные способности, эвристические умения) обеспечивают развитие и совершенствование любой деятельности, в том числе и переводческой.

Для осуществления деятельности, связанной с использованием собственно языковых средств, то есть для выполнения коммуникативных задач, мы применяем коммуникативные компетенции.

Общеввропейские компетенции владения ИЯ предлагают следующие субкомпетенции и их компоненты, входящие в состав коммуникативной компетенции:

1. *Лингвистическая компетенция: лексическая компетенция* (знание словар-

ного состава языка и способность его использования в речи); *орфоэпическая компетенция* (умение правильно прочитать слово в его графической форме); *грамматическая компетенция* (знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи); *семантическая компетенция* (знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать); *фонологическая компетенция* (включает фонетические знания, умения и навыки); *орфографическая компетенция* (знание символов, используемых при создании письменного текста, умение их распознавать и изображать на письме).

2. *Социолингвистическая компетенция: лингвистические маркеры социальных отношений* – выбор и использование формул приветствия и обращения (Guten Tag! Hallo! Wie geht's, Auf Wiedersehen! Tschus! Bis bald! Meine Prinzessin, Frau Schmidt, Herr Boht, Dr. Heukel, hubling, Katzchen, der, die, das + Vorname); выбор и использование восклицаний (Shade! Mein Gott! Donnerwetter!); *правила вежливости* (позитивная и негативная вежливость, адекватное использование формул речевого этикета, намеренное отклонение от норм вежливости); *регистры общения* (торжественный, официальный, нейтральный, неформальный, разговорный, интимный); *народная мудрость* (поговорки – поговорки, идио-

мы, крылатые выражения, поверья, приметы, выражения отношения и оценки).

3. *Прагматическая компетенция: компетенция дискурса* (знание правил построения высказываний, их объединение в текст); *функциональная компетенция* (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); *компетенция схематического построения речи* (умение последовательно строить высказывания в соответствии со

схемами взаимодействия) [1, 22].

На основе вышеназванных субкомпетенций можно выделить три наиболее общие направления: лингвистическое, социальное и когнитивное.

Если представить каждое направление в виде сферы, то мы можем наглядно увидеть, как эти три сферы будут охватывать различные составляющие коммуникативной компетенции (рис. №1).

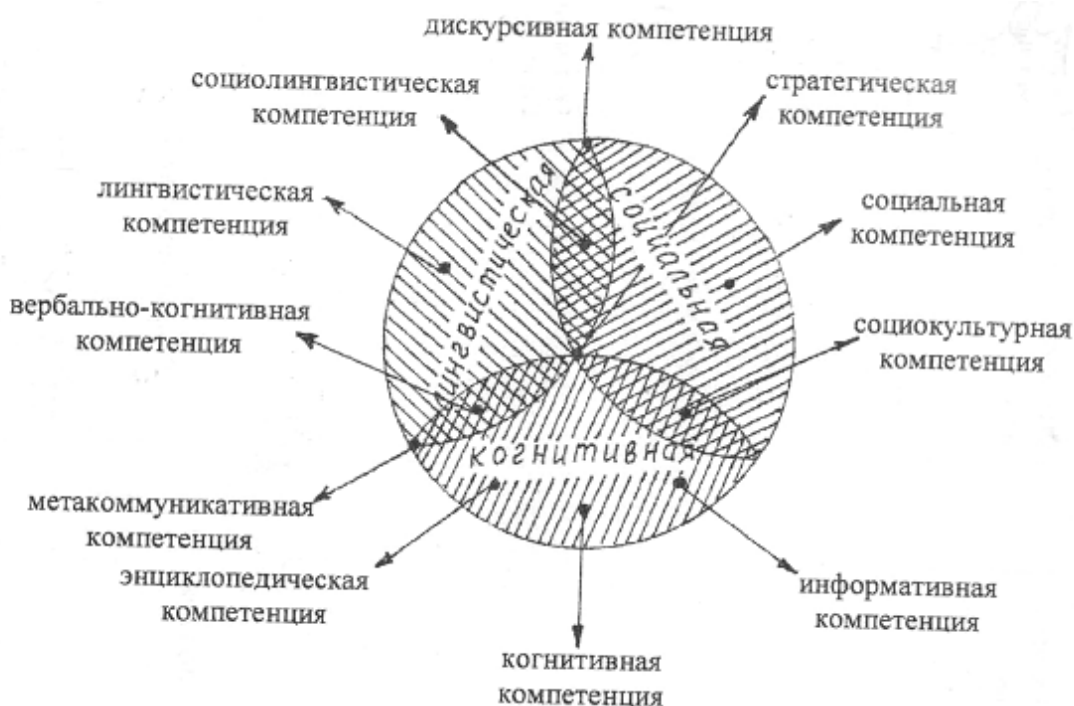


Рис. №1. Взаимосвязь субкомпетенций, составляющих коммуникативную компетенцию

Пересекаясь между собой, три вышеназванные главные сферы образуют три полусферы, отвечающие за появление таких компетенций, как социалингвистическая (на пересечении лингвистической и социальной сфер), социокультурная (на пересечении когнитивной и социальной) и вербально – когнитивная (на пересечении лингвистической и когнитивной). Отдельные компетенции – метакоммуникативная и дискурсивная – находятся в точках пересечения одной сферы и полусферы. В точке пересечения всех трех сфер и полусфер находится стратегическая компетенция, поскольку овладение ею означает «иметь определенные умения и навыки организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить за-

дачи и добиваться поставленной цели» [2, 9].

Согласно выделенным направлениям, процесс формирования коммуникативной компетенции должен идти по пути овладения языком как системой (лингвистическое направление), как средством общения (социальное направление) и как инструментом мысли (когнитивное направление).

Совершенно очевидно, что с самого начала процесса обучения необходимо учитывать все компоненты коммуникативной компетенции, ибо накопление речевого материала не может осуществляться изолированно от ситуации общения, и, следовательно, даже микровысказывание на начальной ступени обучения, несмотря на ограниченность языковых средств, должно

строиться адекватно целям и замыслу общения. Однако цели и условия обучения могут способствовать активизации формирования одной или нескольких субкомпетенций. Например, на старших курсах языковых вузов, совершенствуя умения, позволяющие повысить эффективность высказывания, мы тем самым отдаем приоритетную роль развитию стратегической компетенции. Это не должно приводить к нивелированию статуса других субкомпетенций, таких, как социокультурная и социальная. Социокультурная компетенция может выделяться как большой блок, включающий обществоведческую, лингвострановедческую и социолингвистическую компетенции участников иноязычного общения [3, 308]. Мы полностью согласны с данным утверждением, однако считаем, что формирование и развитие социокультурных навыков должно сопровождать изучение любой языковой дисциплины. Процесс развития коммуникативной компетенции должен быть направлен на достижение конкретного уровня сформированности всех ее составляющих. В этой связи коммуникативную компетенцию рассматривают как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающих основу для коммуникативного бикультурного развития» [1, 12].

Сравнивая схемы взаимодействия субкомпетенций, составляющих коммуникативную компетенцию, нетрудно заметить, что в формировании коммуникативной компетенции, кроме объективно обусловленной взаимосвязи и взаимодействия всех структурных компонентов, одно из центральных мест занимает социолингвистическая компетенция. С социокультурной компетенцией тесно связана дискурсивная компетенция, т.к. текстовая информация всегда является частью более широкого контекста.

Дискурсивная составляющая профессиональной компетенции переводчика является, на наш взгляд, одной из основных

составляющих, т.к. именно дискурс, текст в совокупности с историческими, социокультурными и ситуативными факторами, влияющими на его создание/ порождение, служит предметом профессиональной деятельности переводчика. Переводчик должен уметь понимать специальный иноязычный дискурс и его жанровые разновидности и порождать на русском языке соответствующие жанры. При этом переводчику необходимо не просто знать особенности иноязычного и родного специального дискурса, а уметь их и анализировать, чтобы сохранить форму речевого выражения мысли, которая должна быть воспроизведена в тексте перевода.

Таким образом, дискурсивная компетенция определяется, как способность понимать различные иноязычные жанры специального дискурса и создавать переводной текст в соответствии с замыслом автора, коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами общения, принятыми в своем языковом сообществе. Дискурсивная составляющая включает следующие умения и навыки: знания основных жанров специального дискурса, закономерностей и особенностей их построения как в иностранном, так и в родном языках; умения сопоставлять дискурс, выбирать соответствующий жанр при переводе, выстраивать логическую последовательность изложения мыслей, соблюдать в процессе порождения текста на переводном языке норм речевого и неречевого поведения, принятого в своем языковом сообществе.

Формирование дискурсивной компетенции невозможно без овладения социокультурной компетенцией, которая позволит эффективно использовать язык в социальном контексте.

Процесс формирования социокультурной компетенции – это не что иное, как процесс познания иноязычной культуры, в первую очередь, через средство выражения этой культуры, которым является определенный иностранный язык. Основой для формирования социокультурной компетенции является знание национально - культурных особенностей своего народа. На этом этапе мы сталкиваемся с одной из негативных реалий нашего времени: часто студенты не знают основ культуры, ее раз-

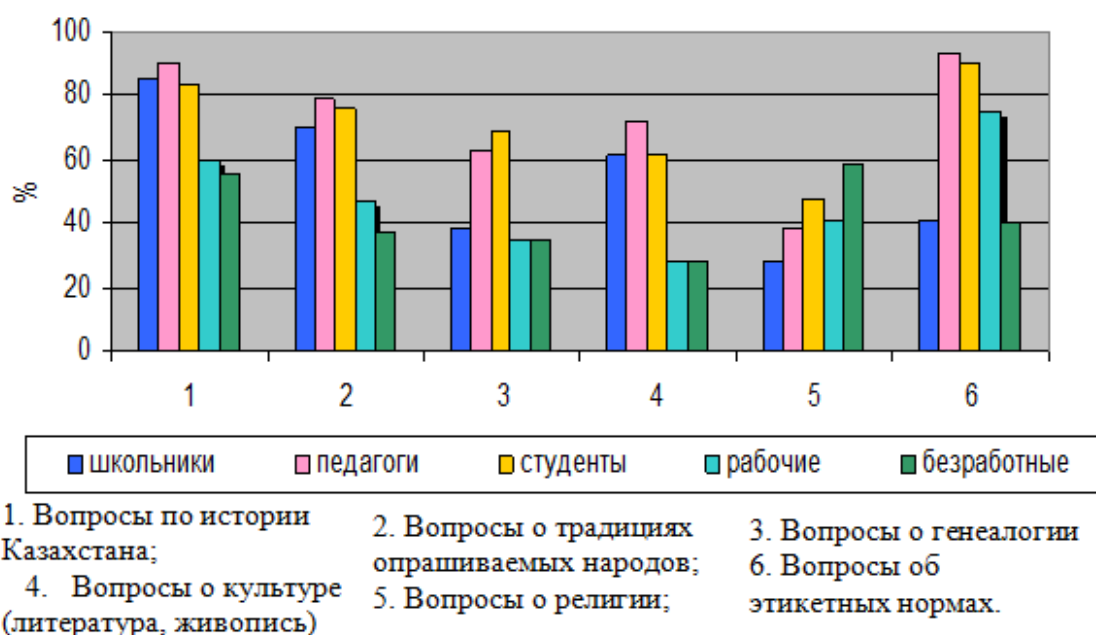


новидностей, происхождения обычаев и традиций, языковых особенностей, связанных с историческим развитием своего народа. Для определения уровня сформировавшихся знаний о культурном наследии нами проводились разнообразные формы опроса и анкетирования. В рамках исследования были опрошены не только студенты

разных курсов, но и представители разных поколений и разных национальностей. Анализируя результаты опроса, можно заметить, что не только студенты, но и свыше 40% взрослого населения не знают происхождения многих национальных обычаев, исторически обусловленных изменений лексического состава языка.

**Уровень социокультурных знаний в разных социально – возрастных группах**

**Количество опрошенных: 52 чел.; возраст: от 14 до 60 лет;  
национальность: русские, казахи, немцы, татары, украинцы.**



Как видно из всего количества опрошенных, ни по одному блоку вопросов уровень положительных ответов не достиг 100% отметки. Наибольшие затруднения вызывали вопросы по средневековой истории Казахстана, о традициях и обычаях, религии, о символике Республики Казахстан. Очень многие (35 из 52 опрошенных) не знали трактования герба и флага Республики Казахстан, 40 человек смогли назвать всего два казахских народных музыкальных инструмента – кобыз и домбра, хотя на сегодняшний день нам известны более пятнадцати наименований. Только 16 из 40 опрошенных человек казахской национальности назвали своих предков до седьмого колена, что является важнейшим показателем как знания культуры, так и

свидетельством развития национального самосознания (следует отметить, что 10 анкетированных были старше 50 лет).

В этой связи хочется отметить языковую политику Республики Казахстан, в рамках которой организованы самые разнообразные курсы по изучению государственного языка, в которых значительное место занимает изучение народных обычаев и традиций и, соответственно, языковых явлений, с ними связанных.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование социокультурной компетенции как базовой для медиадискурсивной компетенции должно стать одним из компонентов формирования специалиста в любой области.

Модель формирования социокуль-

турной компетенции должна соответствовать принципам иноязычного образования в рамках уровневого обучения ИЯ. Под принципами обучения понимаются те исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения) [4, 147]. Разработанная структура социокультурной компетенции позволяет перейти к обоснованию принципов ее формирования. Остановимся на них подробнее.

1. *Принцип непрерывности и преемственности* образования. Этот принцип соответствует современным потребностям через общие концептуальные подходы на всех уровнях (на каждом уровне – определенные умения). Методологической основой формирования социокультурной компетенции является личностно-ориентированный подход, базирующийся на знаниях общих закономерностей развития культуры в целом, а также на преобладании культурологического, проблемного и контекстного подходов.

2. *Принцип познания и учета ценностных культурных универсалий.* Этот принцип является совершенно новым в методике обучения иностранным языкам. Понятие «культурной универсалии» вводится для того, чтобы избежать непосредственного сравнения культур, оценивающего отношения к иноязычной культуре и укрепления стереотипов. С одной стороны, оно дает основу сопоставления культур применительно к таким глобальным понятиям, которые вмещают в себе все возможные проявления какого-то качества, а с другой – позволяет уже на начальном этапе знакомства с категориями культуры избежать экстраполяции собственных культурных представлений на культуру иноязычную. Воплощение принципа учета культурных универсалий позволяет расширить кругозор обучающихся, избежать сравнений, приписывающих положительные или отрицательные оттенки значений, и ввести в понятийный аппарат языковой личности понятие «относительности и релятивности» культурных категорий и собственно культуры в целом [5, 238].

3. *Принцип коммуникативно – меж-*

*культурного взаимодействия,* обеспечивающий у обучаемых способности к межкультурному иноязычному общению, способствующий формированию «вторичной картины мира». Этот принцип можно также трактовать как принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков. Названный принцип базируется на двух взаимосвязанных подходах. Первый подход заключается в объяснении и демонстрации неразрывной связи каждого конкретного языка и соответствующей культуры, понимании природы языка как носителя культуры и ее воплощения. Вся работа с лингвистическим материалом должна сопровождаться сопоставлением с культурными ценностями. Необходимо также проследить зависимость речевых актов иноязычной культуры от национальной системы культурных ценностей. Аналогичную работу необходимо проводить и с единицами родного языка. Собственная культурная идентичность гораздо лучше проявляется, а затем и осознается через соприкосновение с другой иноязычной культурой, через понятие и воплощение иных ценностей и идеалов. Из этого можно сделать вывод, что соизучение языка и культуры лучше начинать с иностранного, прослеживая в нем отражение культурных ценностей и принимая их право на существование. Соотносимость культурных и лингвистических феноменов в рамках определенного языка (установление культурного компонента значения) является необходимым условием их культурно-связанного соизучения и воплощается в одновременном представлении сопоставимых лингвистических феноменов (лексических единиц, грамматических явлений, структур речевых актов) в неразрывной связи с воплощенными в них культурными ценностями. «Через контрасты с изучаемым языком студенты развивают способность к большему проникновению в свой собственный язык и культуру и понимают, что существуют многочисленные способы видения мира». Это относится и к вербальным, и к невербальным средствам общения.

Культурно-связанное соизучение языков тем более актуально, ибо оно способствует, по нашему мнению, верному

восприятию родной культуры посредством изучаемого языка. Соизучение языков и культур облегчает понимание обучающимися объективных, заложенных в природе культуры, причин негативного восприятия их действий носителями иноязычной культуры и выработке умений верного реагирования на такое восприятие, что, в свою очередь, является одним из составляющих элементов профессиональной подготовки переводчика [5, 242].

4. *Принцип этнографичности*, теоретическим обоснованием которого может служить классическая теория речевой деятельности Л.С. Выготского, согласно которой интерпсихические категории, основанные на наблюдении за интеракциями, предшествуют интрапсихическим, т.е. внутренним категориям. Это означает, что значение действия сначала устанавливается на основе наблюдений за повторяемым действием, затем верифицируется посредством собственной деятельности и лишь затем переходит в область когнитивных представлений индивида. Даже при интенсивном и достаточно эффективном изучении культуры страны изучаемого языка невозможно выработать у обучающихся навыки реакции на абсолютно все возможные жизненные ситуации. В реальной действительности нашего времени в постоянно меняющихся условиях общения невозможно обеспечить коммуникантов любой направленности исчерпывающим набором стратегий достижения поставленных целей. Взамен этого предлагаются критически важные инструменты познания и понимания собственной и иноязычной культуры, средства анализа и оценки любых культурных практик и значений, с которыми сталкивается индивид. Кроме этого, все большая популяризация английского языка как языка международного общения приводит к тому, что обучающиеся не могут в процессе обучения приобрести знания о национальной идентичности и культурах всех, с кем они могут иметь контакт. С этой точки зрения этнографический принцип не означает этнографического описания, а представляет собой совокупность этнографических приемов, необходимых для установления значения событий или явлений изнутри, с позиции тех, кто в этих

событиях участвует, не используя при этом собственную культуру как точку отсчета или эталон. К таким приемам относятся отстраненное наблюдение, вовлеченное наблюдение, анкетирование, сбор фактического материала [5, 246].

5. *Принцип речеповеденческих стратегий*. Сущность принципа речеповеденческих стратегий сводится к формированию поведения в иноязычном сообществе, основанному на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях о культуре страны изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на знаниях о способах медиации во время такого взаимодействия, мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в самых разнообразных ситуациях общения. Но гораздо более эффективным для профессиональной подготовки будущего переводчика будет отслеживание взаимосвязанного проявления культурных универсалий в реальной действительности и выработка умений их учета в собственном поведении и в поведении всех остальных участников акта коммуникации. Для адекватного поведения обучающегося в реальных ситуациях общения у него должны быть сформированы определенные компоненты межкультурной компетенции: в лингвистической сфере – знание особенностей грамматических структур ИЯ; в социолингвистической сфере – схему выбора и проявления средств выражения; в стратегической сфере – умение видеть действия в двойной перспективе, учитывая разницу в моделях речевого поведения в иноязычной и собственной культуре; в социокультурной области – знание о конкретных культурных универсалиях страны изучаемого языка и ее наполнения в собственной культуре; знание о том, как соответствующие проявления данной универсалии могут стереотипно восприниматься носителями соотносимых культур; умение наряду с идентификацией известных ранее проявлений культурной универсалии вычленять ее но-

вые проявления; в социальной области – умение выступать посредником между собственным восприятием универсалии и ее восприятием в культуре изучаемого языка, т.е. осознания различий значений данной универсалии, обсуждать значение с собеседником, добиваясь создания общего значения, адаптировать собственное поведение к реальности иноязычной культуры и вести себя в соответствии с ее нормами.

Формирование речеповеденческих стратегий может базироваться на специально разработанной системе заданий, а может находить свое отражение и в новом наполнении традиционных аспектов преподавания, связанных с видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), посредством нового содержания языковых, условно-речевых и собственно речевых упражнений и видов речевой активности. На стадии языковых упражнений обучающиеся должны усвоить знания, входящие в вышеперечисленные субкомпетенции. На стадии речевых упражнений и видов деятельности формирование социокультурной компетенции осуществляется посредством отбора материала, выражающего исследуемую культурную универсалию наиболее адекватным и эксплицитным образом и постоянным обращением к сопоставлению выражения универсалии в родной и изучаемой культуре, а также постоянным контролем за осознанностью, релятивностью и эмпатичностью реакций обучающихся на изучаемый материал. Работа с любой информацией предполагает новое содержание классических приемов: отслеживание собственных реакций на универсалии, выдвижение версий в защиту своей трактовки, отделение фактического материала от мнений и суждений, прогнозирование дальнейшего развития ситуации и поступков действующих лиц [5, 253].

6. *Принцип осознанности и переживаемости.* Этот принцип сходен по своей направленности с принципом индивидуальной направленности обучения. Большинство культурных представлений и психологических реакций на них находятся в области бессознательного. Для управления этими феноменами необходимо, как минимум, их осознать, т.е. перевести из области

бессознательного в область осознаваемого, что возможно при их отклонении от стандартных нормативных ожиданий. Если индивид какое-то время не использует приобретенные знания, умения и навыки, то существует реальная опасность их нивелирования и даже полной утери. Включение эмоций, связанных с переживанием, позволяет сформировать отношение к объекту переживания (в нашем случае, к культурным универсалиям страны изучаемого языка) и сохранить и упрочить как знания, так и умения, связанные с ним. Принцип осознанности основан на обучении через опыт и покрывает очень широкий спектр видов деятельности, которые, наряду с формальным (традиционным) обучением, включают практическую работу в области специализации и неформальное обучение путем включения обучающихся в различные виды имитативной деятельности. Именно через опыт и опытное обучение происходит непосредственный контакт с изучаемым феноменом в противоположность тому, что о нем можно услышать, прочесть или подумать. Некоторую осторожность может вызвать тот момент, что обучение языку в наших условиях исключает непосредственный аутентичный опыт общения с носителями языка, а также активное экспериментаторство в этой сфере. Тот непосредственный контакт, который имеет место в профессиональной деятельности переводчика, оказывается совершенно недостаточным для научно - обоснованного опытного изучения культурных универсалий. Однако момент эмоциональной психологической вовлеченности в деятельность вполне достижим посредством таких упражнений, которые позволяют обучающимся делать не только интеллектуальные открытия в когнитивной сфере, но и переживать их эмоционально, поражаясь тому, что ранее не замечал очевидного, или тому, что за привычным скрывается совершенно оригинальное. Недоступный непосредственный опыт общения заменяется опытом открытия неизвестных ранее культурных ценностей или непознанных собственных реакций. Но сам по себе опыт не гарантирует осознанности и переживаемости и не приводит к новым знаниям и качествам личности. За непосредственным опытом

должны последовать осознанное наблюдение и самонаблюдение и анализ.

В нашей трактовке принцип «переживаемости» содержит такие компоненты, как: непосредственный опыт открытия в себе новых представлений; самонаблюдение за формированием собственных представлений и эмоциональных реакций; их анализ и обозначение в виде понятий; применение приобретённого опыта в новых условиях.

Для осуществления такой последовательности в процессе экспериментального обучения обеспечивалась повторяемость схожих ситуаций: сначала для «открытия» в культуре или в себе новых качеств, затем для применения «открытого», т.е. приобретённого (знания, умения) посредством опыта (например, способности оценивать события двояким образом), в новых ситуациях.

*7. Принцип управляемости и адаптации к изменениям в социально - экономической и профессиональной сфере.* При формировании социокультурной компетенции принцип управляемости относится не к когнитивной сфере прогнозирования и управления собственным поведением, а к психологической сфере управления – собственным эмоциональным состоянием. Для продуктивного осуществления межкультурного общения «медиатор» культур – именно таковым и является переводчик – должен обладать способностью управлять своими эмоциями, т. е. распознавать собственные чувства и выражать их приемлемым образом. Принцип управляемости предполагает развитие следующих компонентов: знание собственных эмоций; развитие самопознания; управление эмоциями; самомотивация; умение сдерживать эмоции.

Особое значение имеет способность управлять состоянием неопределенности, поскольку это – самое распространенное психологическое состояние при соприкосновении с иноязычной культурой. Умея контролировать свои эмоции, индивид способен быстрее приспосабливаться к любым изменяющимся условиям.

*8. Принцип эмпатии.* Принцип эмпатии направлен на формирование такого качества характера языковой личности, как

способность к вживанию в переживания другого индивида, он содержит наибольший эмоциональный компонент. Способность прочувствовать, что участник коммуникации может переживать собеседника в его собственном положении и в его условиях, приводит в конечном итоге к формированию вторичной картины мира. Наиболее эффективным приемом формирования эмпатии является драматизирование ситуаций, или вхождение обучающихся в роли других людей. Основной эффект драматизации заключается в конфронтации с самой собой, в открытии того, что может чувствовать и переживать субъект по-другому, и посредством этого отстраняться от обоих типов переживаний и воспринимать происходящее в двойной перспективе.

*9. Принцип проблемности* – позволяет сформировать умения наблюдения и анализа ситуации, умения работать с научной литературой и вести самостоятельное исследование, иметь и отстаивать свою точку зрения. Реализация принципа проблемности также способствует формированию «вторичной картины мира». Этот принцип предполагает наличие системы проблемных заданий для обучения способам их решения. Принцип проблемности приобретает форму бинарного моделирования развивающейся проблемной ситуации в процессе формирования социокультурной компетенции студентов переводчиков. Другими словами, это – принцип проблемной материализованной деятельности переводчиков, руководимой преподавателем. Реализуется через проектные задания, исследовательскую работу, переписку с представителями иноязычной культуры, обмен опытом.

*10. Принцип аутентичности* учебного материала положен в основу отбора текстового материала при разработке как системы упражнений и заданий, так и разработке учебного пособия [Щукин 2006, 156].

*11. Принцип профессиональной мотивации.* По мнению многих исследователей, первым и обязательным этапом формирования умственных действий является мотивация обучающихся, которую можно и необходимо формировать в процессе обучения [6, 197]. Мотивационная сфера профессиональной деятельности переводчика

неодинакова на различных стадиях профессионализации. На стадии выбора профессии у студентов формируется интерес к ее содержанию и значимости, возникают первые профессиональные ожидания. В процессе собственно профессионального обучения происходит первичная адаптация личности к будущей деятельности, уточняются свои профессиональные притязания и способы их достижения. Принцип профессиональной мотивации, а также принцип стимулирования положительной мотивации обучения имеет своей задачей повышение эффективности всего процесса обучения в целом. Этот принцип предполагает использование социокультурных знаний в процессе всех видов перевода, а также в рамках межкультурной коммуникации. Любое высказывание, речевое действие обучающегося должно побуждаться внутренней потребностью, мотивом, а не внешним стимулом (приказом учителя, необходимостью профессии).

*12. Принцип доступности и посильности*, который требует, чтобы содержание обучения строилось на уровне реального общения. Принцип доступности и посильности предполагает, что материал для обучения будет предоставляться в соответствии с уровнем обученности и интеллектуальными особенностями обучающихся, а его усвоение не будет вызывать непреодолимых трудностей. В противном случае возникает нежелательная перегрузка и резко падает интерес к занятиям. Для реализации принципа доступности и посильности на занятиях необходимо учитывать следующие моменты: контроль усвоения материала в процессе обучения, планирование заданий с учетом индивидуальных особенностей учащихся, корректировка заданий и создание благоприятных условий для реализации учебной деятельности [4, 155].

В процессе межкультурной комму-

никации основную роль играет переводчик – человек, владеющий одним или несколькими иностранными языками. Для обеспечения межкультурной коммуникации переводчик в наше время должен быть не только билингом, но и «бикультурным». Ведь перевод – это не просто замена одного языка другим, в процессе сталкиваются различные культуры, разные складывания мышления, разные эпохи, разные уровни развития, традиции и установки.

Для обеспечения успешного процесса коммуникации переводчику необходимо не только владеть языковыми средствами, но и уметь использовать их в социальном контексте. Поэтому социокультурные знания имеют одно из основополагающих значений для формирования профессиональной переводческой компетенции. Частные знания и умения, сформированные в рамках социокультурной компетенции необходимы для формирования медиа-дискурсивной компетенции.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Страсбург 2001, пер. МГЛУ, 2003. – 256 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. - М.: «Просвещение», 2003. – 370 с.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. - М.: «Альфа М», 2004. – 288 с.
4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: «Филоматис», 2007. – 480 с.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: «Просвещение», 1991.- 342 с.

УДК 894.1

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Ляпунова О.М.

Экономика – это наука, а также особая сфера общественной жизни, которая выходит за пределы научного познания. Экономика включает в себя различные науки и разные области человеческой деятельности: математику менеджмент, социальные науки, географию, историю и т.д. Экономические термины составляют основную часть текста. Научно-технический прогресс, международное сотрудничество в различных областях и другие важнейшие явления цивилизации приводят к небывалому развитию всякого рода контактов, не только между государствами, но и между разноязычными обществами людей. В таких условиях чрезвычайно возрастает роль перевода как средства, который обслуживает политические, экономические, общественно-политические, научные, культурно-эстетические и другие отношения народов. В связи с изменениями во всем мире экономическая тема является одной из самых популярных как для специалистов, так и для простого обывателя, напрямую не вовлеченных в мир финансов, кредита, денежного обмена и производства. Решая проблему финансового кризиса, экономисты, политики и бизнесмены практически всех стран объединили свои усилия в создании антикризисных программ. Экономические журналы всех стран публикуют статьи, обзоры, аналитические сообщения, последние новости на данную тему. Люди всех возрастов и профессий активно обсуждают эти новости, и выражают свое отношение к ним. Экономическая наука, как и вся другая, имеет свои собственные термины. В экономических текстах много особых идиоматических выражений и фразеологических сочетаний, которые не употребляются или редко употребляются в общелитературном языке. Для успешного осуществления перевода в распоряжении переводчика имеются ряд лексических и лексико-семантических трансформаций.

Одна из трансформаций - это калька:  
economic growth – экономический рост,

global downturn – глобальный экономический спад,  
industrial production - промышленное производство,  
gross domestic product – внутренний валовой продукт

Не менее значима и транслитерация:

UNESCO — ЮНЕСКО;

INTERPOL — ИНТЕРПОЛ

Export - экспорт

Транскрипция встречается при переводе имен собственных и других названий: Kaoru Yosano - Каору Ёсано, Wall Street Journal - Уолл-стрит джорнал.

В экономических текстах и статьях, кроме специальной лексики и терминов, встречается и общеупотребительная лексика: work, company, office - не вызывает трудностей при переводе.

Также существуют слова и словосочетания, служащие для выражения отношения автора к излагаемым фактам или для уточнения этих фактов. Например: *at most в лучшем случае, needless to say не вызывает сомнения, unfortunately к сожалению, strictly speaking строго говоря, in a sense в известном смысле*. Необходимо пояснить то, что существует обширная группа слов и терминов, которая называется как "ложные друзья переводчика" (например, data - данные, decade - десятичный, instance - экземпляр, simulation – моделирование), транслитерационный перевод которых приводит к искажениям смысла переводимого текста. Для специальных текстов характерно также наличие сокращений и аббревиатур, которые, в основном, используются только в экономических текстах, статьях и документах. Аббревиатуры (abbreviations) образуются от начальных букв знаменательных слов словосочетания: буквы сокращены, и в основном точки не ставятся. Акронимы (acronyms) представляют собой сокращения, которые читаются и воспринимаются как обычные лексические единицы.

Перевод аббревиатуры:

IMF - International Monetary Fund – Международный валютный фонд

Перевод путем транскрипции и транслитерации:

VBS - «би-би-си».

Для английских экономических материалов особенно характерны определения понятий и описание реальных объектов путем указания на их свойства. Для перевода экономических статей и текстов широко используются простые двухсоставные предложения с составным сказуемым, состоящим из глагола связки и предикатива: Profits is the revenue minus costs – Затраты, вычтенные из дохода. Частое использование причинно-следственных союзов и логических связей в начале абзаца становится одной из характерных особенностей современных экономических текстов на английском языке, которое отмечалось в основном в середине сложного предложения. Союзы и логические связи придают тексту логичность, связывают отдельные части, а в некоторых случаях несут эмоциональную нагрузку, то есть используются для выделения определенной наиболее значимой информации, что неизменно должно быть отражено в тексте перевода. Наиболее часто в качестве слов-связок встречаются следующие наречия и союзы: firstly, secondly, still, also, consequently, moreover, nevertheless, however, yet, likewise. Важная характеристика экономического перевода заключается в стремлении к краткости и компактности изложения, что выражается в довольно широком использовании эллиптических конструкций. Неправильное понимание этих конструкций нередко приводит к ошибкам в переводе: all factors important in the evaluation of - все факторы важны в оценке, а similar idea was included - аналогичная мысль звучала.

Грамматические особенности экономических статей и текстов оказывают непосредственное влияние на коммуникативный характер таких материалов, который должен быть воспроизведен при переводе. Наиболее распространенный и многообразный вид переводческой трансформации является замена. Например: замена форм слова, замена части речи. По общему мнению, заголовки экономических текстов имеют те же особенности, что и газетно-информационный материал. В заголовках газет характерно частое использование

жаргонизмов. На примерах исследованных статей можно в этом убедиться. Для экономических статей характерно использование специальной лексики, разговорной лексики и профессионального жаргона в заголовках.

*France is threatening G20 walkout*  
Франция грозит покинуть саммит большой двадцатки.

*New Product Sales Forecasting [NPSF]*  
- Прогноз продаж нового товара

При переводе фразеологических единиц необходимо соблюдать стилистическую и жанровую однородность с фразеологическими единицами подлинника исходного языка, искать фразеологические единицы, которые характерны для переводимого языка. Перевод фразеологических единиц требует от переводчика больших знаний, опыта, умения. Также переводчик имеет право использовать прием компенсации: meet claim – оспаривать иск, dollar gap -- недостаток долларов. При переводе может быть использован метод, известный как клише. Клише – это банальная, избитая фраза, литературный штамп. Например: *a burning question* животрепещущий, жгучий вопрос. Метафора – перенос значения, употребление старого, известного слова в каком-то новом значении: пример - заявление президента США Обамы: He said that the money Bancorp took from the government “was a good investment, it was not a bail-out” – Он сказал, что деньги, взятые у правительства Банкорп, были хорошим вложением, а не прыжок с парашютом.

Таким образом, мы видим, что английский - живой язык, и этот фактор предполагает, что он постоянно развивается. При переводе экономических текстов возникают сложности в подборе точного переводческого соответствия, что является необходимым условием адекватного перевода. Для более точной передачи информации необходимо учитывать как грамматические и лексические особенности экономических текстов, так и стилистические.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова, Н.Э. Концепт «деньги» как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка)- Иркутск, 2001.



2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. - М., 1975.
3. Диниско Н.С. Особенности перевода специальных текстов. Серия «Гуманитарные и социально-экономические науки». Выпуск 5. 2011.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). - М.: «Высшая школа», 1990
5. Левицкая Е.В. Пособие по техническому переводу. [Текст]. Воронеж, ВГТА, 2003.
6. Макконнелл, К.Р. Экономикс: Принципы, проблемы и политика. - М., 2010.
7. Овсянникова Е. В. Общие закономерности перевода делового английского. Электронная библиотека переводчика. [Электронный ресурс]/ [http:// zhurnal. lib. ru/](http://zhurnal.lib.ru/)
8. Language, context and text: Aspect of Language in a Social – Semiotic Perspective [Text]/ compiled by M.A.K. Halliday, R Hasan.- Oxford: Oxford. Univ. Press, 1991.
9. Жданов, И.Ф. Англо-русский экономический словарь. И.Ф. Жданов.- М.: Русский язык - Медиа, 2004.10.
10. Obama tells banks 'work together' [Text], BBC NEWS. - 2009.- 20 March

УДК 811.111:378.09

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Михайлова Г.М.

Понятие «качество» является фундаментальной категорией, определяющей многие факторы социального устройства и деятельности людей. Категория «качество» раскрывается соотносением с такими категориями, как «количество», «системность», «структурность», «организованность», «оценка», «уровень качества», «требования к качеству», «мера качества», «качество содержания, технологий, методов» и т.д.

Успехи экономической науки в исследовании понятия «качество» способствовали тому, что в стандартах ISO было официально закреплено определение качества как «совокупности характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности». Такое определение относится не только к качеству продукции и услуг, но и к качеству различных социальных процессов и явлений, например, качество образования и качество трудовой жизни. Оно отражает современный взгляд на проблему качества, решение которой является приоритетом социально - экономического развития во всем мире.

Сегодня мы можем говорить о смещении акцентов в исследовании категории «качество» в социальную сферу, а точнее - в сферу образования и, в частности, высшего образования. Это объясняется логической взаимосвязью социальных и производственных аспектов качества: в системе общественного разделения труда образование является единственной отраслью, которая удовлетворяет запросы населения в образовательных услугах и специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества – квалифицированных работников. Это один из аспектов проблемы качества образования, имеющий его очевидную практическую направленность.

Второй аспект качества носит более глобальный характер и имеет внутрисис-

темную направленность, при которой исследуется особая роль и важность образования. Это объясняется тем, что уровень образованности на современном этапе развития общества является одним из основных критериев индекса развития человека и, согласно мнению экспертов ООН, выступает одним из главных показателей благосостояния народа.

Качество высшего образования имеет решающее значение для успешного развития любого государства. Образование и общество составляют целостную систему. Любые глобальные процессы, происходящие в обществе, неизбежно отражаются на состоянии образования. Экономические и социальные изменения, происходящие в казахстанском обществе, формирование инновационной направленности экономики, интеграция в мировое пространство, в том числе образовательное, ставят перед системой высшего образования новые приоритеты и задачи, среди которых наиболее актуальной является качество подготовки специалистов.

Несмотря на то, что основные положения о качестве сформулированы в Болонской декларации и Пражском коммюнике, проблема качества образования по-прежнему остается актуальной во всем мире, что, по мнению исследователей, является результатом отсутствия «... четких критериев понятия «качество образования». Показателей могут быть сотни» [2].

В исследованиях советских, российских и казахстанских авторов неоднозначность содержания понятия «качество образования» во многом определяется многоаспектностью сущности понятия «результат образовательной деятельности» и факторов, его идентифицирующих и формирующих. Наблюдается взаимопроникновение содержательного и процессуального аспектов качества, в результате чего в перечень составляющих качества включаются как параметры результата, так и параметры ус-

ловий, обеспечивающих этот результат, что тоже является одной из причин не устоявшегося мнения о трактовке понятия «качество образования».

Как следствие, существует неопределенность по поводу того, что необходимо оценивать (параметры качества), как измерять качество (технологии и методы оценки), как управлять и что должно входить в систему управления качеством (структура, технологии и механизмы), что включает в себя система обеспечения качества (концепция качества, система управления и контроля, процедуры и организации).

Мы придерживаемся определения, согласно которому качество образования определяется как степень соответствия образовательной системы не только требованиям стандартов и нормативных документов, но и требованиям потребителям всех категорий.

Оно является интегральной характеристикой и результатом образовательной системы.

Интерпретируя основные определения «качества образования» в странах Европы, в России и Казахстане, мы можем утверждать наличие двух основных подходов:

- качество образования предполагает ориентацию на подготовку конкурентоспособных специалистов, владеющих прикладными знаниями и определенными практическими навыками;

- качество образования предполагает фундаментальное изучение предметов, всестороннее развитие личности, а не подготовку исключительно узкоспециализированных работников.

В процессе реформирования систем высшего образования, как в европейских странах, так и в России и Казахстане, стал преобладать первый подход, именно он включен в официальные программы по реформированию, т.е. разделяется представителями власти.

Таким образом, качество образования опирается на 3 ключевые основания:

- цели и содержание образования;
- уровень профессиональной компетентности ППС и организации их деятельности;
- состояние материально - технической и научно-информационной базы процесса обучения.

Взаимосвязь всех аспектов качества высшего образования представлена на рис. 1.

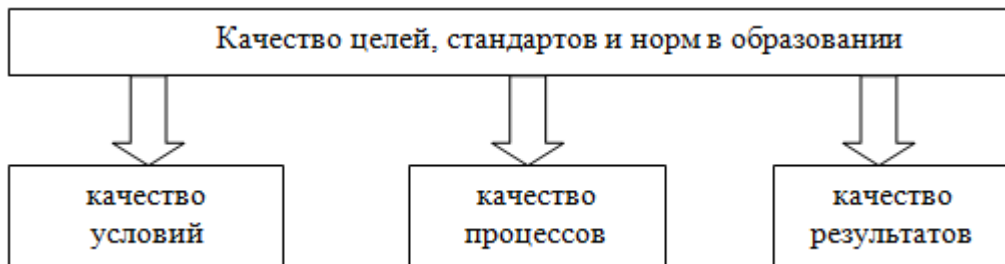


Рис. 1. Основные аспекты качества высшего образования

В данной работе под «управлением качеством» мы будем понимать комплекс действий, методов и средств эффективного преобразования (развития) организационных структур, процессов деятельности, содержания и т.п.

Современное управление качеством исходит из того, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена, эта деятельность должна осуществляться в ходе производства. Важна так-

же деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства.

В современной литературе и практике используются следующие концепции менеджмента качества:

- система качества (Quality System);
- система менеджмента, основанная на управлении качеством (Quality Driven Management System);
- всеобщее управление качеством (Total Quality Management);

- обеспечение качества (Quality Assurance);
- управление качеством (Quality Control);
- статистический контроль качества (Statistical Quality Control);
- система обеспечения качества (Quality Assurance System);
- гарантия продукции (Product Assurance);
- системы «мы обеспокоены» (We Care);
- интегрированный менеджмент процессов (Integrated Process Management);
- менеджмент в целях улучшения качества (Management For Quality Improvement);
- система внедрения непрерывных улучшений (Continuous Improvement Implementation System);
- менеджмент системы качества (Quality System Management) и некоторые другие.

Система менеджмента качества в образовании строится на следующих принципах:

- понимание и выполнение требований к образованию с учетом достижений научно-технического прогресса и международных стандартов;
- ориентация на потребителя, жесткая конкуренция на рынке труда требует мобильности и динамичности системы менеджмента;
- постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга.

Для системы менеджмента качества применимы следующие принципы:

- ориентация на потребителя;
- учет ситуации на рынке образовательных услуг;
- учет ситуации на рынке труда;
- лидерство руководителя;
- вовлечение ППС и сотрудников;
- процессный подход к менеджменту;
- системный подход к менеджменту;
- обоснованное принятие управленческих решений;
- постоянное улучшение деятельности учебного учреждения.

Таким образом, следует подчеркнуть, что во всех образовательных системах, за-

рубежных и национальной, объектом оценки качества образования выступает качество образовательных услуг. Болонская декларация и Пражское коммюнике выделяют 3 важнейших результата, определяющих качество образовательной услуги (услуги по образовательной программе):

- академическое качество, под которым понимается мастерство в сфере исследований, преподавания и распространения знаний и вклад в развитие личности;
- способность выпускников найти работу на международном рынке труда в течение всей жизни;
- мобильность во всех смыслах: пространственная, временная, программная.

В данном контексте (мобильность выпускников и способность найти работу) реализация целей Болонского соглашения требует развития определенных компетенций, среди которых ключевая роль отводится языковым. Совет Европы рассматривает иноязычную подготовку в качестве одного из приоритетных направлений своей политики в области культуры, образования и общеевропейских интересов [7].

Динамика развития общественной и экономической жизни вызывает потребности не просто в большом количестве специалистов, а именно специалистов, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками.

Овладевая иностранным языком, студенты технических специальностей увеличивают свой личностный потенциал для осуществления адекватного иноязычного общения, что делает их полноправными участниками мирового образовательного пространства. Получение качественного иноязычного образования расширяет возможности трудоустройства выпускников технических вузов, принятия участия в международных программах и продолжения обучения за рубежом, а также повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Поэтому вопросы, связанные с поиском эффективных путей управления качеством иноязычного обучения, являются сегодня очень актуальными.

Под «управлением качеством иноязычного обучения студентов инженерно-технических специальностей» в данной работе понимается целенаправленное и ско-

ординированное воздействие на компоненты образовательного процесса по иностранному языку в техническом вузе и мотивационную сферу участников этого образовательного процесса (ППС, студенты, административно-хозяйственный аппарат и т.д.), обеспечивающее обучающимся в соответствии с Государственным общеобразовательным стандартом образования РК получение знаний, формирование умений и навыков, необходимых для иноязычной составляющей их профессиональной деятельности и дальнейшего саморазвития языковой личности.

«Концепция иноязычного образования РК» экстраполирует стратегический курс развития образования РК на качественное обновление отечественного иноязычного образования и подготовку в этой области профессиональных кадров, квалификационно отвечающих общемировым стандартам. Концепция закладывает основы для развития государственной языковой политики, модернизации отечественного иноязычного образования и создает базу для упорядочения нормативно - управляющей и учебно-методической документации в области обучения иностранным языкам.

В Концепции подчеркивается, что интенсивно развивающиеся интеграционные процессы и углубление международного сотрудничества стимулировали поступательное развитие иноязычного образования. В этих условиях иностранный язык приобретает статус действенного инструмента формирования интеллектуально-го потенциала общества.

Вместе с тем, как говорится в Концепции, анализ текущего состояния иноязычного образования в РК, несмотря на определенные достижения в этой области, показывает, что в целом уровень иноязычной подготовки учащихся как средней, так и высшей школы не соответствует современному социальному заказу.

Иноязычное образование, являясь одним из компонентов общей системы республиканского образования, не может рассматриваться вне связи со средой, в которой оно функционирует и развивается. В сфере иноязычного образования в образовательной системе РК за последние годы произошли значительные позитивные из-

менения как в содержательном, так и в организационном плане:

- изучение иностранного языка признано социально значимым как залог обеспечения практической и профессиональной жизнедеятельности человека в современном мультилингвальном и мультикультурном глобализированном мире;

- определено место иностранного языка как языка международного общения наряду с государственным языком (казахским) и языком межнационального общения (русским);

- осознана необходимость введения раннего обучения иностранному языку с дальнейшим совершенствованием и углублением овладения им в вариативной преемственной структуре учебных заведений основного, среднего профильного, послесреднего профессионального и высшего образования;

- содержательно и терминологически уточнены концептуально значимые понятия: «иноязычное образование» с проекцией на межкультурную коммуникацию; «уровень обученности» как конечный набор коммуникативно-речевых умений владения иностранным языком как результат взаимодействия деятельности преподавания и учения; «язык для специальных целей» как объект обучения профессионально - ориентированному общению и «язык для академических целей», наряду с «языком повседневного общения»;

- разработан и экспериментально подтвержден концептуальный базис для внедрения международно-стандартных уровней обученности;

- осуществлено внедрение новейших педагогических и информационных технологий (в т.ч. дистанционного обучения) иностранному языку;

- составлены примерные типовые программы по практическому курсу для языковых и неязыковых вузов;

- созданы пробные учебно - методические комплексы по тем европейским языкам (английский, немецкий, французский) для языковых вузов;

Однако, несмотря на указанные позитивные изменения, в целом, организация иноязычного образования в РК характеризуется негативными явлениями, особенно

это касается обучения в неязыковых вузах.

Во-первых, это отсутствие единой методологической платформы для осуществления непрерывного и преемственного процесса обучения. Во-вторых - отсутствие унифицированного нормативного обеспечения иноязычного образования. Это привело к тому, что учебные заведения произвольно выбирали зарубежные обучающие программы и учебные материалы без какого-либо их соотнесения и согласования с отечественными условиями преподавания иностранных языков, четкого представления о планируемых результатах деятельности обучаемых и критериях их оценки. Это также повлекло за собой рост стихийных инновационных экспериментов, развитие хаотичного рынка образовательных услуг по иностранному языку. В-третьих, ситуацию серьезно осложняет и дефицит кадрового состава, способного в полной мере обеспечить квалифицированное обучение иностранному языку во всей палитре разнородного иноязычного образования.

Подчеркнем еще раз, что все это отрицательно сказалось на качестве обученности иностранному языку на всех уровнях иноязычного образования: большая часть выпускников, имея в настоящее время реальные возможности личных и профессиональных контактов с носителями языка, оказались не готовы реализовать свои коммуникативные намерения.

В связи с вышеобозначенными проблемами приходится констатировать, что система управления качеством иноязычного образования требует серьезной модернизации, на что прямо и указывается в Концепции. Подобная модернизация может предполагать необходимость:

- качественного пересмотра национальной иноязычной политики;
- существенного обновления методологических, содержательных, технологических и ресурсных основ иноязычного образования;
- создания единого, структурно и содержательно унифицированного «иноязычнообразовательного» пространства для всех форм и уровней системы образования;
- системной организации подготовки и переподготовки кадров для каждой модели образования по иностранному языку

(раннего, профильного, вариативно - профессионального обучения);

- создания учебно-методических комплексов для каждой из названных образовательных программ на основе унифицирования нормативно-содержательной базы для каждого уровня;
- построения единой системы ранжирования и оценки обученности иностранному языку, ориентированной на международные стандарты.

Согласно Концепции, основная цель иноязычного образования – формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению - достигается ступенчато, через реализацию иерархичной системы целей и задач отдельных уровней, которые обеспечат преемственность и непрерывность в формировании всего комплекса иноязычных компетенций. Система непрерывного и преемственного иноязычного образования предусматривает единое управление качеством иноязычного образования. Компонентами этой системы управления являются:

- социальный заказ;
- научно-методологический базис образования;
- нормативно-управляющая документация;
- учебно-методическое обеспечение;
- образовательная программа или коммуникативно-культурологический комплекс, в котором обеспечивается наличие целевого, содержательного, технологического и ресурсного компонентов;
- реализация осуществляется через разработку вариативных образовательных программ, сопровождающих их учебников и учебно-методических комплексов нового поколения, через инновационные технологии и ресурсную базу;
- заключительным звеном, обеспечивающим саморегуляцию системы, является контрольно-корректирующий механизм.

Следует подчеркнуть, что в решении задач модернизации иноязычного образования определяющей является роль преподавателя, педагога. Повышение профессионализма педагогического корпуса по иностранному языку в Концепции рассматривается как необходимое условие модер-

низации.

Именно из-за сложившейся ситуации в настоящее время имеется большое количество теоретических работ, основным направлением исследования в которых является оптимизация процесса обучения иностранным языкам. Данная ситуация побуждает исследователей по-новому определять задачи обучения и предлагать эффективные методы, приемы и технологии для развития умений и навыков общения.

На протяжении многих лет вопросы совершенствования процесса обучения иностранным языкам находят отражение во многих исследованиях, назовем лишь некоторые имена: А.А. Леонтьев, Е.П. Пассов, В.С. Коростылев, В.П. Кузовлев, И.А. Зимняя, В.П. Морозов, С.Г. Гер-Минасова, Г.А. Китайгородская, И.Л. Бим, Н.И. Гез, Л.К. Латышев и многие другие; вопросами совершенствования обучения иностранным языкам непосредственно в неязыковом вузе занимались Е.Г. Богданова, А.А. Вербицкий, А.Я. Гайсина, Е.Ю. Долматовская и многие другие.

Таким образом, вопросы, связанные с управлением качеством иноязычного обучения, являются сегодня чрезвычайно актуальными и затрагивают всю систему ор-

ганизации учебно-воспитательной деятельности по иностранному языку в вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапцын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001
2. Высшее образование в 21 веке: подходы и практические меры//Париж: ЮНЕСКО, 1998
3. Давыдова Л.М. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. - 2005. - №2 - с. 5-7
4. Пассов Е.П. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования/ Е.Н. Пассов. - М.: «Просвещение», 2000
5. Тарасюк Л.Н. Качественный аспект развития университетского образования в Великобритании. - М., 2005
6. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference/Council of Europe. Education Committee. - 1998. - Strasbourg
7. Council of Europe: Integrated Languages Learning. Strasbourg, 2001.

УДК 811:378.147

### ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Энгель Ю.О.

Современный этап в развитии высшего образования характеризуется значительными преобразованиями, что не могло не сказаться на возрастании степени свободы субъектов образования в реализации профессиональных установок, в использовании разнообразных форм, методов, средств и технологий обучения, а также способов взаимодействия в учебном процессе. Актуальными являются и процессы активизации внедрения разнообразных технологий обучения (кредитной, информационной), предусматривающих изменение традиционных функций преподавателя и студента.

В настоящее время особенно актуальным становится переход от традиционной «линейной системы обучения» к «нелинейной» системе, при которой обучающиеся могут самостоятельно планировать последовательность образовательного процесса, что в свою очередь позволяет активизировать познавательную деятельность студентов в вузе.

Внедрение кредитной технологии обучения в вузах требует принципиального пересмотра организации учебно - воспитательного процесса в вузе, изменения самой технологии обучения и их методического обеспечения, позволяет сделать акцент на

активизацию познавательной деятельности студентов.

Целью реализации кредитной системы обучения является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний, а не к его производству.

Обучение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой студент не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где во главу угла ставится личность.

Таким образом, процесс обучения направлен на личность и преподавателю в свою очередь следует предоставить каждому студенту, опираясь на его способности, склонности, ценностные ориентации, интересы, возможность реализовать себя в познании и учебной деятельности.

В условиях кредитной системы учебно-воспитательный процесс в вузе заключается в предоставлении студентам возможности проявить избирательность к предметному материалу, организационным формам и методам обучения.

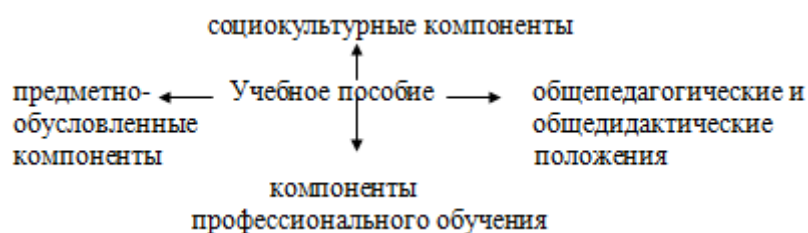
В современных условиях развития образования, где огромную роль играют не только профессиональные, но и личностные качества личности, возникает необходимость в преподавателях, способных эффективно организовать педагогический процесс.

Вследствие этого каждый преподаватель должен поставить перед собой задачу создания новой системы отношений и организации совместной деятельности со студентами в условиях кредитной системы обучения в вузе. В организации педагогического взаимодействия при кредитной системе обучения существенно изменяется роль преподавателя, благодаря введению иной системы отношений в совместной деятельности.

Кредитная система обучения в вузе требует глубокого осмысления преподавателями закономерностей учебно - познавательной студенческой деятельности, актуальным является перенос акцента на самообразование, актуализацию личностного момента в образовательной деятельности человека. Преподаватель должен помочь студентам в формировании их личности.

В настоящее время существуют различные способы организации учебного занятия, однако одним из самых распространенных форм организации остается урок. Наряду с внедрением в обучение иностранным языкам коммуникативного подхода меняются планирование и сама организация структуры урока.

При планировании урока по иностранному языку важную роль играет выбор учебного пособия, на базе которого будет построено учебное занятие. Схематично представлю основные компоненты, которые должны присутствовать в любом современном учебнике по иностранному языку.



При выборе учебного пособия педагогу необходимо учесть наличие вышеизложенных компонентов в учебном пособии. Вкратце рассмотрим основные положения каждого компонента.

Социокультурный компонент включает в себя отношение к стране изучаемого языка (например, позитивное или негатив-

ное восприятие определенных аспектов истории, страноведения); приоритетные общественные нормы и ценности; традиции, сложившиеся в обучении.

Под общепедагогическими и общедидактическими положениями понимаются общие представления об образовательных и воспитательных целях; представления о



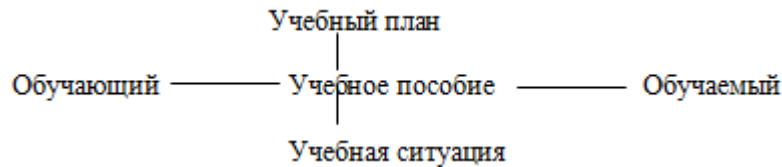
роли и квалификации обучающихся; представления о роли учебного пособия на уроке; роль изучаемого языка (в качестве основного ИЯ, в качестве второго ИЯ, количество часов, отведенных на изучение ИЯ, запланированный уровень овладения ИЯ по окончании обучения); материальное оснащение учебного заведения (наличие технических средств обучения).

К предметно-обусловленным компонентам относятся теория обучения, интеграция сведений из области лингвopsиxологии, психологии памяти и психологии развития; рекомендации по организации процесса обучения (распределение учебного материала по годам обучения, формулировка учебных целей, грамматическая про-

грессия).

Компоненты профессионального обучения включают в себя рекомендации по планированию урока (фаза введения, фаза тренировки, фаза применения); рекомендации по организации работы на занятиях в различных социальных формах (фронтальная, индивидуальная, парная, групповая); рекомендации по проведению урока.

Учебное пособие должно рассматриваться обучающими как определенное предложение по организации урока и не быть при этом «идентичным» уроку, который проводится. Схематично это можно представить следующим образом.



При планировании учебного занятия обучающий должен внимательно ознакомиться с учебным пособием, организацией учебного материала в пособии и, опираясь на учебный план, собственное видение занятия, конкретную учебную ситуацию в студенческой группе или классе, приступить к планированию учебного занятия.

При планировании учебного занятия каждый обучающий должен ответить на ряд вопросов: Что предложено для изучения в данном параграфе? Что могло бы вызвать интерес у учащихся в этом разделе? Где возможны проблемы? Где можно опереться на лингвистический и междисциплинарный опыт учащихся? Как можно мотивировать учащихся? Что можно пропустить / добавить? Как мне следует организовать различные формы работы? Как я объясню...? Какие дополнительные тексты, упражнения, материалы нужны мне? Следует отметить, что работа педагога, связанная с подготовкой к занятию, не сводится лишь к ответу на вышеперечисленные вопросы.

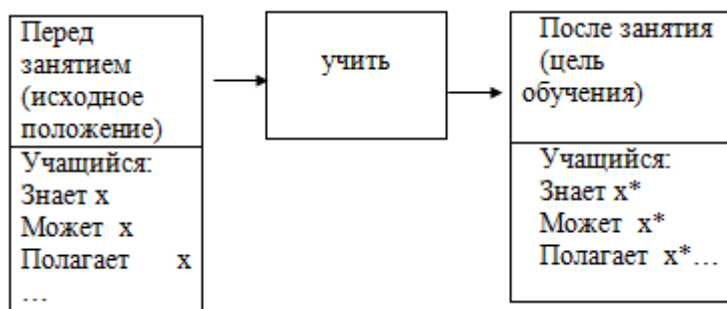
Опытные педагоги должны опираться в своей деятельности не только на четко продуманную и поминутно расписанную

схему занятия. При каждом планировании занятия необходимо обдумать и те аспекты, которые, порой, не зависят от педагога. Сбой в работе технических средств, учебная дисциплина, настрой учащихся на занятие, предшествующая предмету контрольная работа по другой дисциплине и т.д. – все это аспекты, которые необходимо учитывать при проведении занятия. При планировании учебного занятия необходимо также учитывать и тип, к которому относятся обучаемые: аудиальный, визуальный, осязательный, вербальный, интерактивно-ориентированный.

При подготовке к каждому конкретному занятию обучающий может опираться на модель дидактического анализа, разработанную в Германии Вольфгангом Клафки. Первый вопрос, представленный в этой модели, на который должен ответить учитель - «Что должны выучить обучаемые?» Цель каждого отдельного занятия состоит в том, что к концу занятия обучаемые «продвинулись» вперед, обучаемые знают и могут то, что до начала занятия не знали и не могли. Это представлено на следующей схеме, из которой видно, что при подготовке к уроку каждый обучающий очень четко

должен ответить на следующие вопросы: Где находится учащийся в начале занятия? Что он может? Что он знает? Где его ис-

ходное положение? Что должен учащийся знать и уметь по окончании урока? Какова учебная цель?



При формулировке учебной цели необходимо учесть, что она должна базироваться на знаниях (обучаемые узнают нечто новое), навыках (обучаемые могут то, что ранее не могли), отношении (обучаемые чувствуют и хотят то, что ранее не чувствовали и не хотели).

В качестве второго вопроса, представленного в модели дидактического анализа, выдвинут вопрос об активности учащихся: Что должен делать учащийся для достижения учебной цели? Для предоставления учащимся возможности активно действовать на занятии урок должен быть ориентирован на каждого учащегося.

После того, как определены учебная цель, исходное положение и действия учащихся на занятии, модель дидактического анализа предлагает ответить на следующий вопрос: каковы социальные формы работы учащихся на занятии? Это является важной частью занятия, так как грамотный ответ на данный вопрос позволяет эффективно организовать работу учащихся. Под социальными формами работы на занятии понимается индивидуальная, парная, групповая работа или работа в пленуме. В качестве примера можно привести процесс обучения аудированию. Улучшение навыков аудирования является учебной целью, прослушивание диалога - это деятельность учащихся, социальной формой является индивидуальное прослушивание диалога.

Следующим шагом является ответ на вопрос «Посредством чего будет осуществлена работа?» Необходимо тщательно

отобрать материал, являющийся инструментом для достижения цели.

Следующий шаг предполагает выбор технических средств, то есть посредством каких носителей будет предложен материал обучающимся.

Модель дидактического анализа предполагает ответ на вопрос «Что должен делать обучающий на занятии?» При ответе на поставленный вопрос необходимо учесть, что обучающийся и то, что он должен выучить, находятся в центре внимания при планировании урока. Личностно - ориентированный и практико - ориентированный урок означает активность обучающихся на занятии, обучение посредством деятельности. Чем больше времени на занятии педагог обучает, тем меньше времени на занятии остается обучающимся, чтобы учить. Идеальная модель занятия предполагает, что около 80% учебного времени на занятии отводится активной деятельности учащихся, то есть говорению на иностранном языке.

В модели дидактического анализа была показана последовательность действий педагога при планировании занятия. Опираясь на данную модель, можно эффективно спланировать и организовать занятие с целью достижения обучающимися учебной цели.

Каждое отдельно взятое занятие можно разделить на фазы, являющиеся составляющими каждого занятия. Схематично это можно представить следующим образом:

**1 Введение ⇔ 2 Презентация ⇔ 3 Семантизация ⇔ 4 Тренировка**

На этапе «введение» педагог мотивирует обучающихся к тому, чем они впоследствии должны овладеть, а также активизирует фоновые знания учащихся. Для занятия, которое длится порядка 50-60 минут, продолжительность фазы составляет около 5-10 минут.

На следующем этапе «презентация» вниманию учащихся предлагается учебный материал, предназначенный для дальнейшей с ним работы. В качестве примера можно взять презентацию диалога-образца и проверку глобального понимания при обучении аудированию. На данной фазе предполагается работа с текстами для аудирования или для чтения. На данной фазе не предполагается презентация новой лексики и грамматических правил. Данный этап является базой для различного комплекса упражнений, которые будут выполняться позже.

Целью этапа «семантизации» является работа с новыми словами и структурами с целью раскрытия их значений.

После этапа семантизации обучающиеся тренируют новые речевые образцы, сначала в репродуктивных упражнениях, при выполнении которых обучающиеся концентрируют свое внимание на нововведенные речевые образцы и отрабатывают их, затем выполняются условно - коммуникативные и подлинно - коммуникативные упражнения. Данный этап является важнейшей стадией урока, которая занимает большое количество времени, так как предполагается многократное повторение материала.

Внедряя данные фазы в учебное занятие, необходимо планировать работу та-

ким образом, чтобы был осуществлен переход от репродуктивных к продуктивным упражнениям. При подготовке к уроку необходимо сформулировать учебную цель, определить социальные формы работы, выбрать материалы, спланировать деятельность обучающихся и деятельность обучающегося на уроке для каждой фазы в отдельности. Не всегда необходимо внедрять в занятие все 4 фазы, например, при работе над выработкой рецептивных навыков (чтение, аудирование) целесообразно завершать работу на стадии семантизации.

Принятие во внимание всех вышеописанных особенностей поможет педагогу более грамотно и продуктивно спланировать, организовать и провести урок иностранного языка с учетом коммуникативных принципов и основных тенденций в обучении иностранным языкам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bimmel, Peter u.a. (2003): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. München: Langenscheidt
2. Funk, Hermann u.a. (2003):geni@1.Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch A1. Berlin / München: Langenscheidt
3. Hasenkamp, Günther (2010): Leselandschaft 1. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. 2. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch
4. Fischer-Mitziviris, Anni / Janke-Papanikolaou, Sylvia (2011): Blick 1. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Lehrbuch, 3. Aufl. Ismaning: Hueber
5. Kopp, Gabriele /Frölich, Konstanze (2012): Pingpong 1 Neu. Dein Deutschbuch. Lehrbuch. Ismaning: Hueber

УДК 808.5

### INTEGRATING PUBLIC SPEAKING IN INTERPRETATION COURSE

Mechsheryakova T.

Interpretation and Public speaking are closely interconnected. Translating for a group of people assumes interaction with these people most of the time. Quite often interpretation is rendered in front of the audience when a speech is given at some event, a report has to

be presented to the board, or in any other case, when delivering a piece of information involves a group of people. Therefore the same set of skills used during public performance is applied by interpreters. They experience the same anxiety when translating in front of the

audience, they have to overcome stage fright as well, and also render interpretation during the speech, without significant time for preparation.

The importance of Public Speaking is hard to overestimate. It is widely used our days by people for different purposes: Business, relationship, marketing, academic works, politics, social sphere, and others. Successful people are bound to express themselves effectively and persuasively. It is now important to be able to express your thoughts professionally and, moreover, to persuade people to act and think in a certain way. Therefore, communicative competence is one of the most essential traits a successful person needs in order to perform effectively.

Public Speaking is a highly motivating activity, if we think closely about its potential benefits that go far beyond presenting a product or giving official speech at the reception. In addition to that, developing oratory skills will do the following: Open up new career opportunities; add value to a person as an authority; set a person apart from the rest of the competition; help to present any type of information effectively, and many others. [1] Benefits of being able to speak in front of the audience professionally also include social sphere, especially if we think about the theory that the impression people form about a person is built on average in three to five seconds after the contact. According to Nikitina (2011), "How well people perceive you and the conclusions that they make about your professionalism and character will be largely influenced by your confidence, when presenting yourself" [1].

Today, speeches are used for various reasons: to sell the product, to represent certain item or a person, to share findings of a particular research, and others. Most of the modern speeches consist of five basic elements, which can be expressed as "Who is saying What to Whom using what Medium, with what Effects?" [1]. We believe that no component of this chain can be omitted if one wants to have the material represented successfully. Moreover, this question should be used as a checklist when preparing the speech.

Interpretation is the facilitation of oral or sign-language communication, either simultaneously or consecutively, between two or

more, speakers who are not speaking, or signing, the same language. [2] Several modes of interpretation are used today: Simultaneous, consecutive, whispered, relay, and liaison. In simultaneous interpretation, the interpreter renders the message while the source-language speaker continuously speaks. In consecutive interpreting, the interpreter speaks after the source-language speaker has finished speaking. In whispered interpreting, the interpreter is whispering a simultaneous interpretation to a listener. Relay interpreting is usually used when there are several target languages. A source-language interpreter interprets the text to a language common to every interpreter, who then renders the message to their respective target languages. Liaison interpreting involves relaying what is spoken to one, between two, or among many people [3].

Both public speaking and interpretation are quite wanted professions nowadays due to globalization and international communication development. Hence, high quality professional education in this field is required and theoretical basis has to be set. In reality, little attention is given to theoretical basis of Interpretation and Public Speaking as subject when the Interpretation Studies are taught. Students are exposed to a lot of knowledge on various rules, suggestions, guidance, practices for other disciplines. However, when it is time to learn how to interpret, students only receive limited knowledge on the subject-matter and a lot of assignments. Indeed, constant practice is essential for successful speaking, not only interpretation, however, having learnt some principles, instructions, and tips on how to do interpretation would facilitate the process on interpretation.

Public speaking skills determine the quality of interpretation when performed publicly and its essence in whole. Oratory can be considered as a tool for improvement and perfection of the text produced during the process of translation. Not being a confident speaker yourself can disserve all the efforts for making good quality translation. That is why we believe it is necessary to teach students majoring in Interpretation Science and Foreign Languages to combine these types of activity to be more competitive in the labor market, as well as to meet needs of interacting people.

Current educational system also has

some weak points, as some aspects of it result in lower level of expertise of graduates. One of them is lack of freedom to choose the order of courses throughout the entire process of education, although Kazakhstan is trying to comply with European standards of education [4]. For instance, Interpretation course may be useful for students who had already studied Theoretical foundations of Interpretation, Expressive means of English language, and Artistic translation. However, if for some reason a student did not have one of the subjects in his schedule prior this course, it will not be as effective for him, as it would if he or she took required courses. Thus, we encourage educational system and higher educational institutions provide students with more freedom and support in terms of building their own schedule, taking into account prerequisites of all courses.

Another weak point is lack of adequate practice. We have to admit, interpreting in the classroom in front of your class mates may be challenging, but not as frightening as interpreting at a conference or a meeting. Students cannot feel all obstacles they will face in a future at work, nor can they realize what would be crucial points to focus on during the Interpretation course. Students are not prepared to combine the skills of professional interpreter and confident speaker. That is the weak point of educational process planning. Therefore, it is required to provide more opportunities for students to practice in real world environment, or maybe arrange special trainings for them where experts help overcome stage fright and be more confident, as universities frequently do for their faculty members. [5] In addition, constant exposure to foreign language speakers will help significantly, because practice is an absolute must with foreign languages.

Considering all the above mentioned, we can conclude that only by combining these two subjects can we achieve required level of preparation of future interpreters. We believe that new course has to be designed and included into educational plans of higher education institutions. A thorough research of students' needs, wants, and lacks, as well as environment has to be conducted in order to include all the required information in the course to make it of the most use. The assessment can

be done through questionnaires, quizzes, and conversations between students and a teacher. We can be assured that after studying this course successfully in combination with general progress on other courses required for the Interpretation Science major, the graduate will become a true professional.

When designing the curriculum and selecting topics for reading, writing, and speaking assignment, it is required to analyze future environment that prevails in the area, where students will work. For instance, in East-Kazakhstan region, most of the work places include factories among others, which automatically determines the scope of topics: Mining, Metallurgy, Engineering, etc., instead of closely studying Politics, Economics, which could be briefly covered for general knowledge. Applying this principle will assure that graduate will master suitable vocabulary and perform better at work. This is not a solution to all problems, as one never knows where he or she will get to work in a future. That is why we agree that it is more important to teach principles, approaches, and methods to interpretation, rather than certain vocabulary and clichés.

The necessity to study Interpretation and Public Speaking in combination is evident based on provided arguments. Implementing adequate changes can help improve the system of teaching interpreters, who are quite unique labor force. Being confident and professional on stage in front of the audience will allow graduates to be more competitive and wanted candidates by many great companies.

#### REFERENCES

1. Nikitina, Arina (2011). Successful public speaking. Denmark: Ventus Publishing ApS.
2. Kaparek, Christopher (1983). The Translator's Endless Toil. Poland: The Polish Review, 83.
3. Language interpretation (2013). Retrieved on November 15, 2013 from [http:// en.wikipedia.org/ wiki/](http://en.wikipedia.org/wiki/)
4. Молодежный образовательный портал (2012). Система высшего образования в Республике Казахстан. Ya-student.kz. Retrieved December 25, 2013 from [http:// ya-student.kz/ higher\\_education/ index1. php](http://ya-student.kz/higher_education/index1.php)
5. Казахстанский университет междуна-

родных отношений и мировых языков имени Абылай Хана. Кафедра синхронного перевода. Ablaikhan.kz. Retrieved

January 7, 2013 from [http:// www. ablaikhan.kz/ru/](http://www.ablaikhan.kz/ru/)

УДК 81.255.2

**KEY IDEAS RELATED TO APPLICATION OF CLIL IN TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT**

Umbetayeva Zh.

In the strategy of Kazakhstan-2050 the trilingual policy emphasizes the equal acquisition of the third language - English in the bilingual country Kazakhstan. It is supposed that through learning subject content in three languages students will get access to additional information, new perspectives, and deeper understanding of other cultures [1]. The trilingual policy contributes in creating trilingual environment which increases students' potential, develops their flexibility, critical and creative thinking, and ability to cross-cultural cooperation, fosters respect towards themselves and others, and increases their willingness and skills to learn the languages. In this regard CLIL approach in education might be the nearly single solution for the third language implementation through the content of the training curriculum and teaching in a foreign language combination.

Recently introduced trilingual policy in education and content language integrated curriculum in Nazarbayev Intellectual Schools had been based on previous successful researches held by European Union schools. For instance Coyle, Hood and Marsh's research determined that under certain circumstances CLIL:

1. Motivates both teachers and learners.
2. Develops linguistic confidence and competence and promotes spontaneity.
3. Repositions languages in school curriculum.
4. Curriculum linking: new challenges.
5. Addresses stereotypes (language, gender and curriculum).
6. Improves global citizenship and intercultural understanding.
7. Revisits effective teaching/ learning.
8. Enlarges communication/ learning spaces [3, pp. 543-562].

However in CLIL approach the first word is 'content' and undoubtedly, there are language teachers who concern about the quality of language teaching with CLIL, especially if first and foremost, students need support in formal language learning. At the same time CLIL as a fresh approach is aimed to promote the best practice and to some extent it has evoked from Task-Based language learning (TBL) as well as it has something in common with Content- Based learning (CBL) too. Therefore, it is fair to compare them with CLIL according to how it is presented in the TKT course, Cambridge [10, p. 86].

Table 1 Comparison and contrasting of TBL, CBL and CLIL

	Task –based Learning (TBL)	Content- based Learning (CBL)	Content and Language Integrated Learning (CLIL)
View of language	Language is a tool for communicating meaning trough use of <b>functions</b> , vocabulary, structures, <b>discourse</b> .	Grammatical, lexical, functional areas and skills are all important.	- Language serves to communicate meaning. - All aspects of language help communicate meaning, e.g. skills, <b>discourse</b> , lexis, grammar, functions.
View of language learning	Language is learnt by using it.	Language is learnt best if presented to learners trough interesting top-	- Language is learnt mainly through <b>acquisition</b> and trough using it. Language does not need

		ics which help them increase their knowledge of the world.	to be obviously focused on. - Language is learnt best when you use it to learn something else
Classroom practice	- Classroom activities are based around a series of problem-solving tasks. To solve the problems, learners need to communicate. - Grammar, vocabulary and pronunciation may or may not be focused on in class after the task is completed.	- The syllabus focuses on grammar, lexis, functional or skills. - Used mainly in primary and secondary schools. - Language is presented through topics related to school subjects or learning about the world.	- The syllabus is based round learning about the subject matter and cognitive (thinking and learning) skills related to a school subject, e.g. math, history, art. - The school subject is taught in the L2 (L3, L4). - The specific kinds of language learnt are the language needed for learning about the subject. - Lessons focused on the subject rather than on language.

Provided table depicts some overlapping points in every of these features likewise, in the view of language in TBL and CLIL they have in common that the language is a tool or serves the meaning of communicating. In the view of language learning it is learnt by using it or in broad meaning through acquisition. In classroom practice it is noticeable that CBL and CLIL appear to have more similarities in comparison with TBL. Especially in presenting language through topics related to school subjects, in terms of Biology, Chemistry or Physics these subjects are usually learning about the world. However, this table precisely shows distinguishes between these three approaches in teaching language. Moreover, it is worth mentioning about approach named ESP (English for Specific Purposes) because it is also linked with CLIL. The main difference between CLIL and ESP is that this approach is often used in higher occupational education such as medicine, engineering, law and etc whereas CLIL is applicable from primary education through adult to higher education. Its focus is also a content of the area of a future job and language for communication in this area. From this perspective, CLIL is regarded as a language learning approach, which main

disadvantage today is instructional materials shortage in terms of foreign language acquisition. As it is yet new for Kazakhstani secondary education language teachers of NIS are encouraged to make contribution in developing teaching language with CLIL application. This will involve improving subject's course plan and enriching it with supplementary materials on CLIL.

Nowadays the immediate access to a wide range of materials devoted to teaching EFL is supposed not to bring teachers a noticeable trouble in fulfilling any topic of the curriculum. However, every teacher should be a cutting edge in modifying not only teaching process but also teaching materials in order to meet today's students' needs. Brian Tomlinson in his state-of-the-art article determines 'materials for language learning' broadly. He acknowledges that it refers to everything which is used to assist the process of language acquiring, starting from textbooks, reading texts, flash cards, and other printed materials completed with digital files and web applications. In addition, Brian Tomlinson divided all materials into several categories according to the ways of acquiring a language [11, pp. 143-144].

Table 2. Types of teaching materials according to the ways of language acquisition

Informative	informing the learner about the target language
Instructional	guiding the learner in practicing the language
Experiential	providing the learner with experience of the language in use
Eliciting	encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language

To meet needs of different learners as they acquire in different ways [12, pp. 245–252], the ideal material is recognized to be which involves all mentioned above ways of learning language for learners to experience and to selection. Nevertheless, if deeply to analyze most of ready teaching materials they are focused on informing about knowledge and practicing the features of given knowledge rather than encouraging the learner to use the language for learner's supplementary needs. Richard assumed the following 'instructional materials generally serve as the basis of much of the language input that learners receive and the language practice that occurs in the classroom' [9, p. 251]. Tomlinson et al. share the same vision as Masuhara et al. [12, pp. 143–144], [7, pp. 294–312] after revision made under current English course books for teaching adults. They have similar conclusion that tasks in them highlight explicit teaching and practice. Thereby, according to these academics, materials development' involves all the activities which an instructor takes in order to evolve it into a new one taking into consideration teacher's philosophy and learners' motivation for language learning.

This procedure consists of several sequenced parts resulted from every previous one. Usually existing material is evaluated and reasoned to choose in compliance with the curricular topic, focus of learning objectives, whether it will be language material practiced or the content studied, or its selection might depend on presentation the material in an interesting and tricky way. Nonetheless, most of chosen tasks need to go through redesigning and production in an updated version, exploitation and researching the background of its implication effectiveness [13, p. 143–144]. Looking at these stages any practitioner would find them as the main regularly committed by them actions, at the same time not all of them

would find it easy to elicit and to develop properly teaching materials without understanding the complex interactions laid under these processes. This proves that yet, the attention to understanding the importance of elaborating materials in teaching language is very little, both in methodological literature and in applied linguistics. This is also highlighted by Tomlinson, that "especially teachers of language can be challenged by eliciting appropriate materials which are able to motivate learners to actively use language studying the area of a science subject". Furthermore, CLIL approach is still new and undeveloped area in terms of specific tasks which can empower students to become independent learners and continue the learning process beyond the language classroom. The best way to learn a language is by doing, not just studying it or performing exercises and drills. Therefore there is a need in examining principles and requirements for CLIL material development.

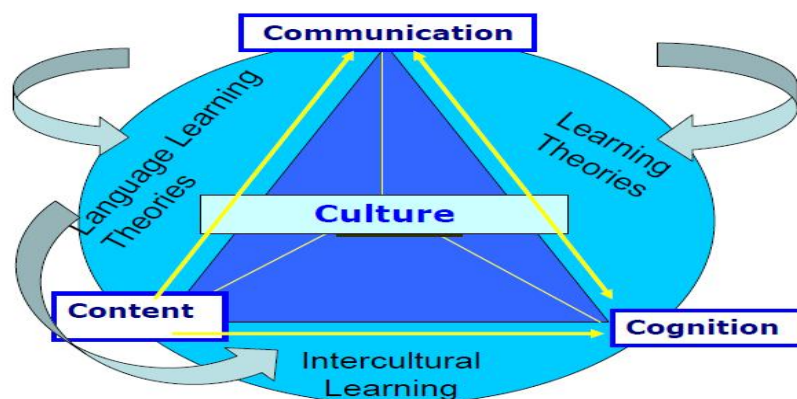
It is determined that CLIL methodology relies on the next key principles:

- 1) **multiple focus** (on language, learning and cognition);
- 2) the construction of **safe and enriching learning environments**;
- 3) the use of **authentic** materials and interactions;
- 4) the promotion of **active learning**;
- 5) the use of macro and micro **scaffolding** to accompany students' learning to make them increasingly autonomous;
- 6) the promotion of **co-operation** among students and teachers [5, pp. 80–83]

In developing CLIL materials it is essential to take these principles into consideration. Regarding these points it is better to demonstrate it visually by Do Coyle scheme. Every aspect of its will be covered in further explanation.



## The 4Cs Conceptual Framework



**Meeting Minds: towards holistic views of the curriculum**

Picture 1. 4Cs Conceptual Framework

In terms of focusing on language, learning and cognition by Coyle, CLIL application impacts on learners' linguistic and cognitive skills, and contributes to the acquisition of field-specific contents and know-how [3, pp. 543-562]. Regarding this the inner-relationship between these aspects together with understanding that it should be adjusted to individual context and various learners' level of language, their cognitive skills, their social background and their previous knowledge. Mentioned aspects and CLIL approach itself are based on socio-constructivism which regards language and knowledge as part and parcel which demand the development of social interaction [15]. It is a fact that language acquisition takes place and originates from communicative need in a content-focused situation. Moreover, learning occurs via form of language and becomes conscious when it is put into words. As a result teaching foreign language is not only memorizing grammar structures and language patterns, but understanding how these patterns and forms are inserted into an interaction to achieve some goals. For example, most of English course books contain the topic "Advertisement and Advertising" by CLIL and to cover its requirements students should present a message or a conversation with an advert designer. They should come up with a proposal about the product. They should politely express and discuss its technical aspects, where it will be published and the target audience. Surely, students will be able to accomplish the task after working

out some content material. They should gain some conceptual knowledge about printing industry, and what usually is discussed in this case including price, payment procedure and to make whatever modification the design needs.

The second point construction of safe and enriching learning environments is established on Vygotsky's theory of zone of proximal development [15]. In accordance with this teacher as a facilitator of a learning process manages to extend the current knowledge of a student by creating comfortable learning environment and opportunities in arranging material acquisition in co-operation, enabling students to move ahead through the activity of the zone of proximal development. As well group work teaches students to self-organization and creates less stress in comprehension of the context of a foreign language. Teachers also take an advantage as CLIL classroom frees them from perpetual classroom management and problems with students' discipline. It is more student-centered classroom as they are allowed to share ideas, to communicate, to challenge their skills and knowledge on foreign language. In comparison with large classes, working in groups enables students to collaborate and learn from each other. But teacher should be able to supply with appropriate material and resources in order that learners have a fruitful lesson. Learners in a group usually have different levels of the third language, social backgrounds, experience. In this type of groups it is profitable to apply pro-

ject works, one for each week or half a month and to dedicate sometime to discussing and doing it at the end of every lesson. Teacher should monitor collaboration in groups and work process by asking questions, revising their products and encouraging them to speak or write in English. This work will promote to increasing talking time, interacting for some reasons with each other, constructing premises for future interactions within the occupation needs.

As for the third point, use of authentic materials and interactions, there are issues like low level of students for whom teachers usually adapt CLIL material. To eliminate this it is necessary to prepare students by using pre-task activities. As a rule authentic materials contribute to enrich student's knowledge and their awareness about peculiarities of other cultures. In the picture 1, "The 4Cs Conceptual Framework" above culture is represented through authentic material coverage. As an instructional activity it is suggested role-plays based on authentic materials. As an authentic material for CLIL it can be chosen digital video, audio and written material on any walk of life. Pre-task activities might be learning key vocabulary, key concepts. While watching, listening or reading they will be familiarized with more specific notions of the content in depth. Teacher should divide the material into meaningful parts to enable students to discuss and relate with their own experience. As a post activity students should be given related task which main aim is to resolve socio-drama. The situation should be related with working in a particular sphere as a manager, or trainer, or an engineer and find ways to solve the problem. In this regard higher school students are supposed to have some previous experience, but if there are teen age students, teacher should support them with extra material about the content. These activities based on content material assist students to see their prospective future job situations.

The fourth notion about the promotion of active learning considers socio - constructivism as a root of CLIL lesson. In this perspective in the center of learning process is a student who should take the responsibility on his or her knowledge acquisition. However, knowledge should be comprehended as a dynamic and changing view of the world and the

notion that it must be explored and modified further should encourage students' cognitive interest. Consequently, CLIL, especially in the language classroom, needs more appropriate materials have been developed. Teachers need to create opportunities for potential learning by developing materials that engage students into meaningful exchanges that guide them towards culture, skills and knowledge assimilation. At NIS every teacher makes an effort in providing active learning in groups. It is better if the teachers let students to choose the wide range of topics related to one of science subjects emphasized in this school. For some time students research and develop the topic Students researched and developed the topic and as result to shoot a film, to give an interview, to submit a written report, better in an academic paper. this type of investigation within the context of a subject content usually involves deeper understanding of various relationships and develops and independent learner as well.

The use of scaffolding to make students autonomous is the next essential moment of CLIL approach because autonomous students have a capacity to examine the issue critically and to make an optimal solution followed by an appropriate action to implement it [7, 60-63 pp.]. Scaffolding refers to techniques that guide students' acquisition of the language and cognitive skills required to carry out tasks, undertaking that the more one of the aspects is demanded, the less students can focus on the others. Mercer distinguished two versions of scaffolding. First is macro and second is micro [9]. Macro-scaffolding has the second name as built-in scaffolding. It is planned in advance and regulates the order of contents and tasks, and the creation of supporting supplementary materials to help students deal with communicative, content-related and cognitive problems, as well as considerations regarding when to withdraw support and challenge students. What about micro-scaffolding, or point-of-need scaffolding, it requires teacher's attention to students' needs during the lesson, and it includes strategies such as repetition, paraphrasing, echo-questions, recasting of students' answers, and other skills that are necessary for learning. Through the planning and gradation of task challenge levels, CLIL enhances student autonomy and the social construction of

knowledge among peers. Scaffolding applies to both linguistic and subject content, and to the cognitive aspects of CLIL.

Although in praxis there are still very little materials and tasks to implement scaffolding. In our lessons they were used various images, supporting the information graphs and tables. Tables and charts to complete categorizing can also be used to repeat and revise the most relevant content. Micro-scaffolding can be conducted both in groups and as a whole-class. Again first should go activation of students' previous knowledge. Resources and activities like games, echo-questions, true/false exercises, mimicking, can be used to go through the content

Language-wise, one way to scaffold students is to plan the activities from more receptive tasks to more productive ones, so that students get plenty of practice before the production of some discourse on their own. For macro-scaffolding students can be asked to give academic oral presentations and written reports. They also can be asked to create dialogues for socio-dramas and to debates on a particular topic. However, before demanding this, students should be taught at least the basis of Academic English. Students should also be taught to take an advantage from their own reflection, assess themselves against the provided instructor and criteria.

The last but not least is co-operation among students and teachers.

CLIL the analysis of references show that CLIL is understood as a bottom-to-top process of learning by many practitioners. It certainly includes social and collaborative interactions which are not completely new in comparison to the traditional classroom roles and interaction patterns. On the contrary CLIL enriches with different types of materials and activities to facilitate discovering society and construct new interactions. John Clegg in his article "Teacher collaboration in CLIL" identifies the role of CLIL teachers' collaboration as the main factor to create a powerful learning system [4].

Particular attention here is paid to reasons why CLIL teachers' need to collaborate. Main reason for subject teacher is that teaching a subject in a second language is not easy: it requires a specialist pedagogical expertise. Teachers have to think about things which

they do not have to think about when working in their L1. They have to know how to talk in an especially comprehensible way, how to support learners when they listen to them, how to teach a lot of academic vocabulary, how to help learners talk back to them in the plenary classroom and talk in English in groups, how to read complex subject textbooks and write about new subject concepts in L3. Therefore, the most crucial form of collaboration is between subject teachers and language teachers. Where both learners and subject teachers are adequately fluent in English, it is possible that neither needs help from an English language teacher. This situation may occur in countries with high language environment levels. However, in Kazakhstan still English-medium education curriculum where levels of language ability amongst both teachers and learners are dangerously low.

Practice show that most of English language teachers are not active either in helping subject colleagues with their teaching or in orientating their English curriculum to the language demands of English-medium subject learning. For example, there is evidence that in the Malaysian EM maths and science programme, the English curriculum, English language textbooks and English language teacher-training were not re-orientated to the language demands of EM science and maths. To neglect the crucial positive influence of English teaching on English-medium subject teaching, where that influence could contribute to raising EM subject achievement, is to put the success of such a project at risk. In addition, the subject teacher may feel sufficiently unconfident in their English language ability so that the project can only run if an English language teacher is centrally involved. In this case, both teachers collaborate on a range of functions: co-planning of a scheme of work, co-planning of lessons, co-construction of materials, co-assessment of performance and co-evaluation of the project as a whole. Sometimes both teachers co-teach in the same classroom, though expense normally precludes this. This kind of project is especially common in Italy; the extent and rich professional rewards of this form of collaboration are a hallmark of this kind of CLIL. Undoubtedly, the collaboration model between subject and language teachers will have been

constructed through trials and errors in NISs school too, however for English classes CLIL materials application can make a huge difference and bring to target of CLIL curricular.

To sum up from the previous passages it is run out that CLIL is a bridge that teachers can build between *Content and Language Integrated learning*. CLIL is the general expression that defines any teaching and learning of a non-language subject through the medium of a second or foreign language (L2 or L3). Theoretically it has some similarities with Task-Based Learning, Content Based Learning and with English for Specific Purpose approach for higher education institutions. Comparison and contrasting of these approaches with CLIL revealed its specific features which analysis demonstrates that CLIL approach can take central place in teaching language supplied with an appropriate material. However, CLIL integrated curriculums have developed little materials and this issue is relevant for further CLIL application. To develop and correctly apply CLIL materials teachers should take into consideration main CLIL methodology key principles. The revision of them showed that in practice, CLIL is based in socio constructivism, where there is plenty of communication, interaction and learner –centered approach. Therefore, materials developments should fit principles and in the class more time to devote for students and their communication. Many of activity samples accept students' needs and should be built on the authentic material, employing real-life communicative tools for this purpose. Teacher's role is considered as specific in CLIL too. It is highlighted the importance of language and subject teachers collaboration to not to put under the risk the integrated curricular also. The implications in everyday teaching practice involve more classroom time for group work, for group projects with micro-scaffolding and macro-scaffolding. Scaffolding is one of the main aspects to take into account when teachers deal with teaching materials development. Applied through the planning and gradation of task challenge levels scaffolding facilitate CLIL to enhance student autonomy and the social construction of knowledge among peers. Scaffolding applies to both linguistic and subject content, and to the cognitive aspects of CLIL.

## REFERENCES

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // ru.government.kz/
2. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (ed.) *Learning through a Foreign Language*. London: CILT, 1999.;
3. Coyle, D. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research agenda for CLIL Pedagogies"// *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 2007. -#5-543-562pp.;
4. Clegg J. Teacher collaboration in CLIL. Available at: <http://www.onestopenglish.com/>
5. Hammond J., Gibbons P. "What is Scaffolding?" In *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*, edited by Hammond, J. Sydney: Primary, 200.-80-83pp.;
6. English Teaching Association: Sydney, pp. 1-14.
7. Little D., *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.-60-63pp.;
8. Masuhara H., Haan M., Yi Y., B. Tomlinson. *Adult EFL courses// ELT Journal* 62. 2008.-# 3, -294–312pp.;
9. Mercer N. Neo-Vygotskyan theory and classroom education. In *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* Ed. Stierer B & Maybin J Clevedon: Multilingual Matters,1994.;
10. Richards, J. *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.-251p.;
11. Spratt M.,Pulverness A, Williams M.The TKT Course. - Cambridge: Cambridge University Press, 2012.-83-90pp.;
12. Oxford, R. L. Sources of variation in language learning. In R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (3rd edn). New York: Oxford University Press, 2002. -245–252 pp.
13. Tomlinson, B. *Materials development in language teaching* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press, 2011. - 143-144pp.;
14. Tomlinson B. *Materials development for language learning and teaching*. Cambridge University Press, 2012.; available at:

<file:///C:/Users/Pavilion>

Cambridge, MA: Harvard University Press.

15. Vygotky, L. (1978) *Mind in Society*.

УДК 372.881.111.1.02

**PECULIARITIES OF ENGLISH COURSE SYLLABUS DEVELOPMENT FOR  
NON-LINGUISTIC STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY**

Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.

After implementation of the credit system of education at technical universities of Kazakhstan most even skilled -teachers of English have to face to the problem of design of an appropriate syllabus to the course. They are asked the questions as how, what way and what should be taken as a basis for a syllabus design- either students' needs analysis about this course, where the former show their real needs concerning the course and the later is to reflect and include these needs to meet; or the "Subject Program" based on the GOSO of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan the content of which should be strictly observed. These two problems like the dark side of the picture. On the one hand the matter is how to make the course interesting and absorbing for students taking in consideration their needs and on the other hand is to keep the rules of the major program to execute an order of the Ministry of Education. No doubt, these complicated questions mean absolutely different goals. The first one gives freedom to learner to decide what he really wants and what he intends to achieve, so responsibility for knowledge taking is completely at students' hands. The second variant implies lack of freedom, students don't have any choice they are absolutely limited by the program of the Ministry which doesn't mean any varieties of content. So which way is the best one?

As Common English discipline is a compulsory one at our universities. There is no right or wrong way of following, but if we deal with general education for example the first cycle (Bachelor degree) according to the Bologna Declaration we have to admit that the curriculum and a syllabus of this course are compelled by university's staff according to the plan predetermined by the Ministry of Education. So whenever a university teacher

might want anything to change in framework of the program he/she couldn't as it is a standard which should be strictly followed; so there is not need to lead students' needs analysis because it is impossible to satisfy their wants either.

The other matter is if we take Professional English or English for professional purposes the discipline implies application of vocational skills in English in terms of several competences like knowledge of terms, ability to describe any process, communication capability etc. It is meant that students have basic knowledge of the language and they know beforehand what they would like to improve in it, so the creation of syllabus will be most helpful here. To solve the problem it is more profitable to create this course as an elective one on the following discipline because judging by the experience observed at technical students it became absolutely useless to take the course if their proficiency level is lower than pre-intermediate. The matter is English for professional purposes means doing educational activities requiring students' fluent English what is a major problem for most students. Anyway the issue of appropriate syllabus design can be easily solved by paying attention to students' needs and factors which assist to satisfy them. Meanwhile raising the problem of syllabus development it is hard to escape the questions of what a syllabus is and how to make it. If there is any difference between syllabus, subject program and curriculum and if there is, what it is. What are the basic steps and criteria of a good syllabus design. If we look up the glossary of terms written by European Commission TEMPUS:

Study program - A complete programme of study leading to a degree or an approved set of course units recognized for the award of a specific degree, which should be

defined through the set of learning outcomes, expressed in terms of competences, to be achieved in order to obtain the specified credits. It is composed of compulsory and optional course units which lead to the achievement of the pre-determined set of learning outcomes. In other words it is the set of courses, and their content, offered at university. In the broadest sense of the word, may list all courses offered at a higher school.

Curriculum is an approved set of course units, comprehensive description of a study program. It includes learning objectives or intended outcomes, contents and quantity of credit hours. A curriculum is prescriptive, which means that is issued by the governing body and lists topics the must be understood by the student at the end of the course, and what level to achieve a particular grade or standard.

Syllabus is a sub set of a curriculum. Essentially, a syllabus is a descriptive outline and summary of topics that are to be covered in an education or training course. The syllabus will usually provide specific information about the said training course and is often drafted by the governing body or by the instructor of the course. A typical syllabus will contain information on how, where and when to contact the lecturer and teaching assistants; an outline of what will be covered in the course; a schedule of test dates and the due dates for assignments; the grading policy for the course; specific classroom rules; etc.

According to the purpose of a syllabus is to ensure consistency between courses, for example, thought at different colleges under the same governing body. A syllabus issued by the governing body, i.e. the board of education, the head of department, etc, may be modified by the instructor as long as it is consistent with the curriculum. The syllabus also serves as a means for the students to be aware and understanding what they will be thought in the duration of the course.

If a syllabus is a kind of outline or other brief statement of the main points of a course, the subjects of lectures, the contents of a curriculum, etc. in other words, it is a main part providing a good process of education. There is another question - what is an effective syllabus? and which way a teacher should make it to achieve the status of effective one.

An effective syllabus conveys what the class will be like, what students will do and learn, as well as what they can expect of their teacher. A well designed syllabus achieves the following: It increases the likelihood of student success. It guides student learning in accordance with a teacher's expectations and demonstrates to students that teacher takes care about their learning. It decreases the number of problems which arise in the course. Fewer misunderstandings arise when the "rules of the game" are explicitly stated. It assists teacher professional development. Writing and revising a syllabus provide the teacher the reoccurring opportunity to reflect on both the form and purpose of his/her approach to teaching such questions as:

- Why do I select the content I do?
- Should I present the content in this order?
- Are these the best teaching strategies for this course?
- Is there a better way to evaluate achievement?

It tacitly records and transmits your teaching philosophy not only for students but for colleagues. Syllabus is often thought of as "that apparently benign document instructors assemble and distribute to students at the start of the semester." Whether it is intended or not, the quality of the syllabus is a fairly reliable indicator of the quality of teaching and learning that will take place in a course (Woolcock, 2003). Therefore, it behooves instructors to make the effort to construct a high-quality syllabus. The results of that effort can benefit the instructor as well as his or her students. It documents and shares your beliefs about teaching. Even very good syllabi have incomplete elements that could bear revision before next teaching course.

The reason of constant syllabus revision is annual changes of students' needs. Preliminary stage of syllabus writing is conducting of needs analysis. What is needs analysis? It is a thing we need to know before start teaching is what the students want. We can find out student needs and student wants by asking the students questions about themselves and the language (which is usually called 'needs analysis') and then finding out how much you agree with what they just said ('diagnostic testing').

When we are deciding how to go about needs analysis with a student/group of students, we need to think about two questions:

- What do we want/need to know about them?

- How can we find it out?

A good way of starting to design a syllabus is conducting needs analysis for a student (or a general needs analysis format for a school) is to brainstorm all the questions you could possibly want to ask them, and then edit them down. Teacher can brainstorm and organize the questions students should/can be asked by several schemes: by question word, by skills and language, by time, by place.

By question word:

- *What* - e.g. What exactly do you do in English in your job?

- *When* - e.g. When is your next meeting in English?

- *Which* - e.g. Which parts of the language do you find most difficult?

- *Where* - e.g. Where do you use English? - in meetings

- *Who* - e.g. Who do you speak English with - native / non-native speakers?

- *How* - e.g. How formal does the English you use need to be?

- *How much* - e.g. How much homework do you want?

- *How long* - e.g. How long have you been studying English?

- *How often* - How often do you watch English language films?

- *How far* - e.g. How far do you want/need to go with your English?

By skill and language

- Which skills do you use/need/lack most?

By time

- Past/present/future  
e.g. study / use of English / exposure to English in each of these three times.

By place

Inside work (see above) / outside work (e.g. travel/films/TV)

Before carrying out needs analysis teacher should ask himself: if there is anything he/she would add/take away from this list for the students he/ she is going to teach? The results got after this brainstorming should be analyzed. There are two times needs analysis can be done, with various advantages and disadvantages: before class or during the first class. The first method (before class) can be done by giving them a form to fill in or by asking them questions in the level test and making notes to be passed onto the future teacher. The second (during class) depends on the situation:

- In one-to-one classes, you can simply ask them the questions and write down the answers. For this, a reminder list of possible questions and a form to write the answers down on are useful.

- In group classes, they can ask each other questions about themselves and the language, or they can negotiate priorities or even the syllabus together. To ask each other the questions, the teacher will need to give them some help by brainstorming some categories of questions, such as the question words brainstorm above. Negotiating a syllabus can be done by giving them a list of things to priorities by importance/usefulness, and then ask them to agree together on those priorities in ever larger groups.

The following universal form of interview can be used in almost every situation - in needs analysis during level test interviews, in one-to-one, first classes, and for students to interview each other in pairs or group classes.

The example of an interview form

Name _____	
<i>General information</i>	<i>Job:</i> _____
	<i>Study:</i> _____
	<i>Hobbies:</i> _____
	<i>Travel:</i> _____
	<i>Reason of motivation:</i> _____

	<i>Other:</i> _____
<i>Practice of and exposure to English</i>	<p><i>Present:</i></p> <p>1) What's your study (job) precisely? _____</p> <p>2) Which of these do you find difficult/ need to improve? (Grammar, speaking, listening, writing, vocabulary) What fields/ topics do you need to talk about/ need vocabulary of? _____</p> <p><i>Past:</i></p> <p>1) What's the last thing you did in English? _____</p> <p>2) Have you studied English before? _____</p> <p>3) How long/ to what level? _____</p> <p><i>Future:</i></p> <p>1) What are your short term and long term aims for English? _____</p> <p>2) What's the next thing you have to do in English? _____</p> <p>3) Any big conferences / meetings / business trips / conference calls / presentations coming up? _____</p> <p>4) How far do you want to go with your English (each skill)? _____</p>
<i>About outside work</i>	<p>1) Do you do anything else in English? (CNN?, subtitled movies?, DVD?, business papers?) _____</p> <p>2) What resources do you have at home/ work?(tick)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictionary- bilingual/ monolingual</li> <li>• Internet access</li> <li>• TV/ DVD</li> <li>• Press- general and specialized.</li> </ul> <p>3) Do you travel to English speaking/ other countries? _____</p>
<i>Wants</i>	<p>1) How do you like studying English? _____</p> <p>2) What did you think of your previous lessons? _____</p> <p>3) What's the best way to learn a language? _____</p> <p>4) How much homework can you do? _____</p> <p>5) When is the most convenient time for classes _____</p>
<i>Strength and weaknesses</i>	<p><i>Student's self-analysis:</i></p> <p><i>Teacher's analysis:</i></p> <p><i>Oral level:</i></p> <p><i>Written level:</i></p> <p><i>Other:</i></p>

Having students' interview forms analyzed the teacher has an ability to start writing a syllabus taking into consideration all students wants. Nowadays there are a lot of materials dealing with the process of a good syllabus design which are describe the best way of stepwise syllabus development The process of developing a syllabus can be a reflective exercise, leading the instructor to carefully con-

sider his or her philosophy of teaching, why the course is important, how the course fits in the discipline, as well as what topics will be covered, when assignments will be due, and so on. This can be an enlightening experience that results in an improved course. In addition, by making sure expectations are clearly communicated, instructors can circumvent a whole host of student grievances and misunderstand-



ings during the semester

There is no right way of syllabus design as it is still a creative work of every teacher and the degree of its attractiveness, clearness, fulfillment influence on students' interest to the course and educational progress as a whole.

According to QUEECA (Quality of Engineering Education in Central Asia) "Standards and Guidelines" for each course unit of any subject program should be defined at least:

- name;
- number of ECTS credits (European Credit Transfer System);
- course year and semester of delivery;
- lecturer/s;
- learning outcomes specific of the course unit and consistent with the established learning outcomes of the SP;
- contents, objectives and schedule;
- typologies of the educational activities (e.g.: theoretical lessons, practical lessons, laboratories, projects, etc.), also in terms of number of hours/credits for each typology, and relative instructional forms of education (e.g.: face to face education, distance education, blended education, etc), also in terms of hours/credits for each form;
- assessment methods (e.g.: written examinations, oral examinations, etc.) and criteria (descriptions of what the learner is expected to do and to what level, in order to demonstrate that a learning outcome has been achieved and to what extent); criteria for measuring students' learning (e.g.: attribution of a final grade, fitness declaration, etc.) and criteria of attribution of the final grade, if any;
- preparatory course units, if any;
- didactic material of reference (e.g.: textbooks, lecture texts, etc.).

The definition of the characteristics of the course units should be coordinated by the SP, particularly in order to avoid gaps or superimpositions in the definition of the specific learning outcomes and contents and to assure the suitability of the assessment methods to a correct assessment of the students' learning. The assessment methods and criteria should provide evidence of their capacity to check the effective achievement of the intended learning outcomes by the students and ensure trust that the level of achievement by the students is

assessed in a credible way.

The guidelines to the organization and contents of a syllabus was proposed by Altman, H. B., & Cashin, W. E. by the words of the authors any syllabus might be accepted as effective if it has:

- basic course information, department, number of units, semester, meeting time and location;
  - basic instructor information (name, title, rank, office address, phone number, e-mail, office hours, preferred method of contact);
  - course description (introduction to the subject matter, what the course is about how it fits in the college or department curriculum, why students would want to learn the material);
  - clear content and objectives, (unit objectives may be included in the syllabus or handed out as a separate document);
  - prerequisites (courses that students should have successfully completed, knowledge students are expected to have);
  - course requirements and assessment overview;
  - nature of assignments and exams (details can be in a separate handout);
  - deadlines and test dates;
  - description of grading procedures;
  - description of how grades will be assigned, components of final grade, weights, grading scale;
  - learning resources;
  - textbook and other required materials;
  - supplemental readings, etc.;
  - campus resources - tutoring, writing, counseling, etc.;
  - estimate of student work load;
  - hints for how to study, take note, etc.;
  - availability of past exams, etc.;
  - course policies
  - course specific policies—late assignments, make-up exams, attendance, participation, etc.
  - important dates such as drop dates, final exam date, etc.
  - course calendar or schedule
  - sequence of course topics with tentative (or firm) dates
  - due dates for assignments, exams
  - preparations or readings
- According to Jim Perry, any course syl-

labus should have descriptions of the teaching techniques and a detailed outline of how class time will be spent during a course just to attract students to the course and provoke their interest. For example: the teacher is implementing a new and different approach to this class and to education. Students are asked to try many new activities.

The example of teaching method

"This course is primarily a lecture course, presented in module form, supplemented with discussion, films, and guest speakers. I have purposely broken the material in short segments to facilitate its absorption. During a typical class period, I will begin with general business, and then will present two (approximately 20 minute) segments of material broken up by a "topic of the day." TOPICS OF THE DAY: To break up my lectures and keep us all alert, we will cover a short topic of general interest each day. These topics are designed to be brief, to involve students, and to be useful for avoiding the comment: "How could you have gone to college and not know \_\_\_?!"

- Elizabeth Heger Boyle, Sociology 1001: Introduction to Sociology

After taking the course it is necessary to get students' feedback, concerning the course procedure. It might be done in questionnaire form.

1. What kind of activities did you find most useful on this course? Why?
2. What activities helped you less? Why?
3. Name three changes that you would make to the course and justify them.
4. Which was the most memorable part of the course for you? Why?
5. Have your expectations of the course been met? In other words, how satisfied are you with the course?
6. What will you take away and use af-

ter the course?

7. What is your opinion on this form of learning after taking this course?

8. What do you think about your own performance throughout the course?

9. What do you think about your teacher's performance throughout the course?

Summarizing everything written above it should be said that there are three basic steps of a syllabus design; pre-writing, the stage where we do needs analysis finding out our students' needs and wants, the second is while-writing, the process of creating, the third-post writing, collection and analysis of results and students' opinions to know whether the course was useful, effective and interesting to students just to avoid made mistakes in future. The most important criterion of any syllabus is its effectiveness; it means the set objectives of a program must be achieved by means of learner's outcomes which should be specific, useful, relevant, standard-setting.

#### REFERENCES

1. QUEECA (Quality of Engineering Education in Central Asia) "Standards and Guidelines, TEMPUS, [http://www.queeca.eu/tempus\\_queeca\\_1.html](http://www.queeca.eu/tempus_queeca_1.html)
2. Altman, H. B., & Cashin, W. E. (2003, May). Writing a syllabus.
3. Woolcock, M. J. V. (2003, May). Constructing a syllabus
4. Davis, B. G. (1993). Tools for teaching. San Francisco: Jossey-Bass
5. Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50 (2), 55-61.
6. Elizabeth Heger Boyle, Sociology 1001: Introduction to Sociology
7. policy: <http://www.fpd.finop.umn.edu/groups/>
8. <http://cte.illinois.edu/resources/>

УДК 372.31

**THE CONCEPT OF STRATEGY IN MODERN CONDITIONS OF THE ENGLISH METHODOLOGY**

Murumbaeva A.

Teaching is a cyclic and cumulative process of permanent renewal and extension of accumulation of the knowledge. The aim of teaching is changing behavior in order to act more successfully in this field. Teaching is a process of constant transformation of a person. It is accomplished by using teaching methods. Method of teaching is direction in teaching realizing goals, tasks and teaching content of a language and determining ways for achieving it. Teaching method gives notion about language teaching strategies on the base of it the teacher works out tactics of learning activity in concrete conditions of teaching and method-direction. Teachers need to ascertain how their students best learn and shape their teaching style to that method.

In the recent years one can often hear and see the term «strategy» around the society. At the beginning of it was used as a term of military science, because from Greek word «strategic» this word means «waging war». It gives rise to term strategy, which is obliged to development practical and theoretical art of waging war. War histories, therefore, strategies count considerable quantity of time. But scientific approach to this notion started two centuries ago and was connected with G. Lloyd (1820- 1883), who summarized in his works rich practical experience of humanity and some attempts of theoretical studying of the question. After that it took root in politics, economics and other spheres and has meant skill of planning management based on proper and perspective forecasts. Nowadays the term strategy is widely used in pedagogics too.

The article deals with the problem of confusing and comparing of educational strategies in the learning environment. It defines the concept of main teaching and learning strategies and their classification suggested by several researchers. It supposes the place of strategies in modern educational field.

Several years ago pedagogicians often talked about methodological system, which includes 3 components: aims of teaching, content of teaching and methods, teaching forms

and means. However, last time scientists mark insufficiency of this understanding of pedagogical system and necessity of it with other components. It is important to formulate principles of teaching subject content with age peculiarities of learners, inquiry of practice and needs of development of learners. All these main directions of methodology find reflection in the term «the strategy of teaching».

Modern methodology suggests a large amount of strategies applied in the process of learning foreign languages. One can say in the firm belief that the process of learning and teaching may be seriously make easy for learners if they will know these strategies. They may have opportunity to choose more appropriate strategies for themselves and use them in the process of learning. Strategies of learning foreign language – ways and methods of getting knowledge, defined by the goals of learners and directed to reaching optimum results of learning. They are used by language learners in order to intensify process of learning language, also for improving assimilation, remembering and using new information. The goal of strategy is designing a syllabus, oriented to definite group of learners, resources, with the help of activity of processes fulfilled learning tasks.

How can one define the term the strategies of learning the English language? Researchers Claus Faerh and Kasper underlines that strategy is an attempt to develop linguistic and socio-linguistic competence by means of learning foreign language.

Research in the sphere of learning strategies were held in sixtieth of last century (Robert Burden and Williams) They tried to investigate activities of learning foreign language by successful students. In 1971 Joanne Rubin started research work on strategies applied by effective learners of the English language. In 1975 she classified them taking foundation processes directly or indirectly assisting to good learning of the English language. J. Richard and J. Platt (1992) supposes

that strategy is an intellectual behavior and reflection, which is used by learners in a process of learning for better understanding, studying and remembering language information.

The field of foreign language acquisition has distinguished between two types of strategy: learning strategies and communication strategies. It follows to Rubin (1975) and Stern's (1975) research work describing «good» language learners in terms of personal characteristics, styles and strategies. Rubin (Rubin and Thompson 1982) later summarized fourteen such characteristics(criterion). Good language learners

- 1) Find their own way, taking charge of their learning
- 2) Organize information about language
- 3) Are creative developing, developing a «feel» for the language by experimenting with its grammar and words
- 4) Make their own opportunities for practice in using the language inside and outside the classroom
- 5) Learn to live with uncertainty by not getting flustered and by continuing to talk or listen without understanding every word
- 6) Use mnemonics and other memory strategies to recall what has been learned
- 7) Make errors work for them and not against them
- 8) Use linguistic knowledge, including knowledge of their first language, in learning a second language
- 9) Use contextual cues to help them in comprehension
- 10) Learn to make intelligent guesses
- 11) Learn chunks of language as wholes and formalized routines to help them perform «beyond their competence»
- 12) Learn certain tricks that help to keep conversations going
- 13) Learn certain production strategies to fill gaps in their on competence
- 14) Learn different styles of speech and writing and learn to vary their language according to the formality of the situation.

Learners must learn to learning and the teacher has to learn conditions for learning. Although learning is an integral part of life but realization in autonomous teaching and using strategies must be intensified with the help of trainings. Language learning demands active self-governing from the learners` side (3, p.

123).

During last thirty years in pedagogical researches systematic approach widely spread and it was acknowledged that pedagogical system of teaching in other words methodological system consists of three components: goals of teaching, content of teaching and methods, forms and means. However, in recent years many scientists-pedagogicians in inadequacy of such understanding of pedagogical system and necessity of widen with several components. Obviously, it is not enough to teaching including content of subject; it is necessary to formulate principles of selection of content, its construction in accordance to age peculiarities of learners, with inquiries of practice and requirements developing of a person. All these key directions of methodological science consider reflection in new category «strategy of teaching subject».

In pedagogics has been considered muddle with terms «technology of teaching» and «strategy of teaching». In its broaden sense «technology of teaching» deals neither with selection of content teaching nor basis of principles of learning subjects. Its goal is decision of tactical tasks. It answers to the question «How can one act in order to reach efficient goals of teaching?» Strategy of teaching replies to the question «What will one do in order to reach goals of teaching?»

Methodologically technologization of learning process is connected with rational didactical paradigm technocratic approach in teaching when main attention is paid to remembering of mass of information, receipts, but thinking skills and taking decisions at non-standard situations move to second plan. This means technology of teaching is tactics of teaching.

Another part of pedagogics deciding strategically tasks was often called strategy of education( teaching). Although not all scientists use this term. It must be said that the term «strategy of teaching» needs in more precise definition. It may be considered on the base of comprehension of strategic goals of teaching. Evidently they must have systematic feature. They are goals - vectors with common character counted on all period of teaching. These aims are called strategical.

Educational strategy is the plan of pedagogical actions towards accomplishing of

educational strategic goals. In this understanding teaching strategy exists for a long time and is present in many pedagogical systems, but the term was not used itself. This is related to the teaching strategy as a plan of collective pedagogical actions ensuring unity of self-organization and managing of formation of different spiritual saturated educational environment for promoting of a person to absolute ideal. On the ground of teaching strategy must lie some recommendations, orientation, principles directing pedagogical activities. It can be methodological principles, principles of development, up-bringing and teaching. This means that teaching strategies have very broad notion having a lot of aspects which are need in further researches and concretization.

The problem of choosing strategy of teaching is caused by the learners having different level of initial base knowledge, intellectual development and creative abilities in real teaching process. In the English as the foreign language teaching language learning strategies are steps, thoughts or actions, taken by learners to improve their learning and use of the foreign language. All language learning strategies are mainly divided into cognitive strategies, metacognitive and affective or social strategies (Gan, Humphreys, Hamp-Lyon's 2004).

Among a lot of existing strategy classification classifications, perhaps the most recognized and quite frequently pertained to is the taxonomy established by Oxford in 1990. In concept of R. Oxford strategies are subdivided into direct learning strategies, which sustain process learning of language and culture, and indirect learning strategies, which stimulate cooperation with native speakers of foreign language. Direct learning strategies are the strategies based in mechanisms of human memory (memory strategies); cognitive strategies and compensation strategies. Memory strategies include grouping, pairing or making meaningful maps. Cognitive strategies are intellectual processes helping select the appropriate information and reject the unnecessary and confusing material. It includes strategies for understanding structures, organizational material, language use and production. Compensation strategies compensate for the missing knowledge.

The author indirect learning strategies

relates to metacognitive, affective and social strategies. Metacognitive strategies let learners to cope with over viewing new rules and relating them to prior knowledge, setting goals and objectives, organizing and evaluating its results. Affective strategies are used to help learners to deal with anxiety in class and lower its levels thus making learning more effective. Social strategies are useful when learners interact with other learners or native speakers.

As it has been said before there are learning strategies and teaching strategies. They are often thought of mutually changed. But these strategies are not the same. Because learning strategies can be used by the learner for understanding, retaining and applying new knowledge. They are not visible or immediately identifiable. Teaching strategies are used by the teachers to further understanding for language learners and to make content more accessible to them. These are the techniques, approaches, activities or assignments that teachers can use to help language learners process new information and apply prior learning. They are immediately visible and identifiable. So, in this way learning strategies are connected with how the information is received, otherwise teaching strategies deal with how teachers send the information.

Teaching strategies junction all components of education. All these components are always connected with specific character of teaching. Teaching strategies begin to act as soon as definite language material has already assimilated. Fundamental meaning of these strategies are concluded in helping learners to use the language they have learned.

These strategies are most successful when they are applied in a system that supports co-operation between learners and educators and in which is a part of a well-planned whole system. This illustrates the importance of these strategies which are useful unless there is ongoing documentation of their results. Evidently that these strategies are most effective when they are implemented in positive, encouraged environments where is identification of the emotional, social and physical necessities of learners and where individual strengths are recognized, brought up and developed.

Strategies of teaching- learning models which define precise results of learning and

directed to their achievement by means of specially designed learning of a syllabus. Defining strategies is a cultivation of aims, process of assimilation teaching content, support of learners and feedback.

The task of teaching strategies is to producing instruction (tuition). The main thing in teaching strategies - products of education, i.e. results of learning of students. The teaching strategies are urgent necessary for language teaching. There are 3 reasons for wide using of them in methodology. Firstly, strategies point and direct to need direction. Secondly, they help to avoid wrong activities in language teaching. Finally, they facilitate to defining methodological mistakes and to rectify errors.

There are six types of teaching strategy: cooperative learning, experimental teaching, critical learning, contextual teaching, communicative teaching, self-governing teaching. Cooperative learning potentially supposes achievements of intellectual autonomy of person and development opportunity of social competence. It teaches learners to essential social habits and their usage. Experimental teaching in the model of David Colb (1984) includes four processes each of them must present in order teaching process was the most absolute. The goal of critical learning strategy is development abilities of formation own opinion in the search process of information, sensible and objective evaluation of quality of this information, changing outlook in discovering new reliable information. Context is a system of inner and outer factors of activities of a person in concrete situation. This is related to three base forms of teaching: semi-otical, imitational and social ones. Strategies of communicative teaching are the strategies based on humanitarian part of communication line up modeling behavior for dynamics of conversations, mutual action in groups, in public professional-oriented communication. The strategies of self-governing teaching is efficient and its results are well preserved for a long time if learners think of process of self-development and its results.

To sum up, strategies are special ways to approaching a problem or a task, methods of operation for achieving a planned designs for controlling and manipulating certain information. They might vary from moment to moment. Also they vary individually; one has a number of possible ways to solve a particular problem, and everybody chooses one or several strategies in sequence - for a given problem. The review of different theories of strategies in is destined to be a resource for EFL teachers in providing ideas for incorporating them into teaching process. The relationship between strategies' use and their influence on learners' promotes to more effective teaching and learning process. Nevertheless, it is important to observe this issue further.

#### REFERENCES

1. Abdullayeva L.A. (2010) Strategiy ov-ladeniya inostrannim yazikom uchatsimi-sya v usloviyakh polikulturnoy sredy
2. Adrienne L. Herrell. Michael Jordan. (2012) Fifty strategies for teaching English language learners. 4th edition. Pearson Education Inc.
3. Brown. H.D. (2002) Principles of language learning and teaching. 4th edition. San Fransisco State University.
4. Ermakova I.V. Kondakov I.M. Effektivnye strategiy obucheniya. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2008 № 2 <http://psyjournals.ru/>
5. Jodi Reiss. 120 Content strategies for English language learners. Teaching for academic success in secondary school. (2012) 2nd edition. Pearson Education Inc.
6. Leslie Opp-Beckman. Sarah J. Klinghammer. (2006) Shaping the way we teach English. Successful practices around the world. Instructor's Manual. University of Oregon. Bureau of Educational and Cultural Affairs US Department of State Washington D.C.
7. English Language Teaching at the Tertiary Level Education. (2012) Siberian Federal university

УДК 811.111

**FEATURES OF LANGUAGES INTERACTION IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

Shikhotova Y.

Foreign languages are very important today. Language learning is complex, whether the language is acquired in infancy as a first language or later in life as a second or third language. The learning process consists of acquiring a language system, rather than learning a series of disconnected components. A language system consists of not only grammatical rules and vocabulary, but also the proper way to use language, such as requesting information, inviting a friend to a social event, thanking a person for a kind act, or greeting a stranger. Bilingualism involves having a command of the linguistic system—the phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics - that constitute the essence of each language, but it also means being able to keep the languages separate cognitively when necessary, and strategies to search the memory store in one language in order to use the information in the other language. Some languages will have very different sentence structures compared to English; others will appear to be more familiar. However, familiarity with the language system alone is not enough to enable students to engage in successful communicative activities. Learners also acquire the strategies that assist them in bridging communication gaps that result from differences of language and culture. Gardner (1985) studied a variety of psychological and social variables in examining the role of motivation in second language learning. According to Gardner, anyone who seeks to learn a second language recognizes the potential value of speaking a new language and must be motivated to learn the language for one of two reasons: instrumental purposes (e.g., to get a job or to meet a school graduation requirement) or for integrative purposes (e.g., to understand better how native speakers of the language think and behave). Motivation underlies the learning of language because it addresses the goals and expectations of the learner as well as the teacher. If a person is only interested in enough survival skills in a new language to be able to secure employment then the level of

attainment will be different from learners who want to read and discuss the important literature of another culture. In an extension of Gardner's research, Sung and Padilla (1998) found an "ethnic heritage-related motivation" for learning Chinese, Korean, or Japanese. Students who wanted to learn the language of their ancestors were more motivated to learn these more difficult languages, especially if their parents also wanted them to learn the language. Thus, knowing students' reasons for learning a second language enables teachers to plan an appropriate curriculum. In language learning and teaching an important concept is comprehensible input. Students can only learn what they understand and in language teaching this means that the teacher must make content comprehensible. There is a theoretical debate about what exactly comprehensible input is and how it advances a learner's knowledge of a new language (Sanz, 2005). However, at practical level teachers understand that with early to intermediate language learners, teaching for comprehension includes providing many nonverbal clues such as pictures, objects, demonstrations, gestures, and intonation cues. As competency in the language develops, other strategies include using hands-on activities and cooperative or peer tutoring techniques. As learners' vocabulary and knowledge of the language expands, they are able to comprehend more information. Ultimately, mastery demands that learners understand what the teacher is saying in class or what a native speaker is saying in a real-life context as well as the appropriate conversational interactive exchanges in and out of the classroom. The demands of accuracy in a second language, as can be seen, are high. There are four modes of expression—listening, speaking, reading, and writing—that constitute the paths by which information and concepts are transmitted from one person to another. Listening and reading are receptive skills; speaking and writing are productive skills. Students cannot create the language they are learning without first receiving input from teachers,

peers, and the media. Thus, developing proficiency in each of these modes reinforces proficiency in the other modes. For example, learning to read in a new language facilitates vocabulary acquisition, which augments speaking and writing in the second language. Thus, all four modes of expression are important elements in language learning, and their use is required in all formal classroom contexts. Bialystok (2001) has shown that language input provided to language learners and the language output expected of them must be developmentally appropriate in two senses: (1) appropriate to the developing level of second language learning that the person has attained, and (2) appropriate to the cognitive and linguistic level of the student in his or her first language. In first language acquisition research shows that parents simplify their language input to their young children by speaking slower, frequent repetition, and simplified vocabulary and grammar. Hakuta (1985) argues that good language teachers use these same strategies in the early stages of ESL or FL instruction.

How long it takes to learn a second language is an important pedagogical as well as psychological question because the answer depends in part on the learner's age, aptitude, personality, and motivation. If a person wants just enough language to be able to interact on a social level with native speakers, he or she will spend considerably less time learning the new language than a person who wants to be able to succeed academically in a classroom in the new language and compete with native speakers. The time needed to master a second language for interpersonal communication is considerably less than the time required to master second language oral and literacy (reading and writing) skills in order to do academic level courses with native speakers of the second language. In sum, there is no one answer to the question of how much time is necessary to learn a second language. The answer depends on expectations of what language skills (oral, listening, reading, or writing) and level of proficiency are desirable in the student. If the goal is basic survival skills, the amount of time needed will be far less than if the aim is to develop a high level of communicative competency. A learner who is proficient in a second language is able to exhibit a

high level of accuracy in the second language. This includes being able to use the new language with grammatical accuracy in ways that are contextually and culturally authentic. Accuracy pertains to the precision of the message in terms of fluency, grammar, vocabulary, pronunciation, and cultural appropriateness. When language practice reflects real-world use, it forms the foundation for developing proficiency. This is true regardless of age, grade level, and type of language instruction offered the student.

In addition, a language system includes discourse, whereby speakers learn what to say to whom and when. In an attempt to understand and explain first language (L1) acquisition and second language (L2) acquisition scholars have put forward many theories. These theories can aid language teachers to understand language learning and to assist their students in their language learning process. Many characteristics of L2 acquisition were highlighted by studies conducted on the issue of Interlanguage. Interlanguage theory was developed in the 1970s and 1980s to emphasize the dynamic qualities of language change that make the Interlanguage a unique system. Selinker (1969, cited in McLaughlin, 1987) defines Interlanguage as the interim grammars constructed by second language learners on their way to the target language. Interlanguage is the learner's developing second language knowledge and has some characteristics of the learner's native language, of the second language, and some characteristics which seem to be very general and tend to occur in all or most Interlanguages. It is systematic, dynamic and constantly evolving. Interlanguages have some common characteristics with L1 acquisition, because both share similar developmental sequences. Some of the characteristics of L2 acquisition show similarities with L1 acquisition, whereas others show differences.

Similarities between first and second language acquisition are developmental sequences, linguistic universals and markedness, input.

#### Developmental Sequences

Researchers have carried out numerous studies to understand the nature of first and second language acquisition. These studies



have revealed that both first and second language learners follow a pattern of development, which is mainly followed despite exceptions. Rod Ellis (1984) covers the idea of developmental sequences in detail and outlines three developmental stages: the silent period, formulaic speech, and structural and semantic simplification.

Research in natural settings where unplanned language, such as the learner language that results from attempts by learners to express meaning more or less spontaneously, is used to show that both first and second language learners pass through a similar initial stage, the silent period. Children acquiring their first language go through a period of listening to the language they are exposed to. During this period the child tries to discover what language is. In the case of second language acquisition, learners opt for a silent period when immediate production is not required from them. In general, however, many second language learners - especially classroom learners - are urged to speak. The fact that there is a silent period in both first and second language learners (when given the opportunity) is widely accepted. However, there is disagreement on what contribution the silent period has in second language acquisition. The second developmental stage is termed formulaic speech. Formulaic speech is defined as expressions which are learnt as unanalyzable wholes and employed on particular occasions (Lyons, 1968, cited in Ellis, 1994).

The literature points out that formulaic speech is not only present in both first and second language acquisition but also present in the speech of adult native speakers.

In the third stage the first and second language learners apply structural and semantic simplifications to their language.

Structural simplifications take the form of omitting grammatical factors (e.g. articles, auxiliary verbs) and semantic simplifications take the form of omitting content words (e.g. nouns, verbs). There are two suggested reasons why such simplifications occur. The first reason is that learners may not have yet acquired the necessary linguistic forms. The second reason is that they are unable to access linguistic forms during production. These three stages show us that L1 and L2 learners go through similar stages of development with

the exception that L2 learners are urged to skip the silent period. However, learners do not only show a pattern in developmental sequences, but also in the order in which they acquire certain grammatical morphemes.

#### Linguistic Universals and Markedness

There are two approaches to linguistic universals. The first approach was put forward by Greenberg (1966, in Ellis 1994) and termed typological universals. Typological universals are based on cross-linguistic comparisons on a wide range of languages drawn from different language families to discover which features they have in common (e.g. all languages have nouns, verbs etc.). The second approach is the generative school represented by Chomsky. The aim is to study individual languages in great depth in order to identify the principles of grammar which underlie and govern specific rules. This approach was later termed as Universal Grammar (Ellis, 1994). The most relevant aspect of both approaches that relates to L1 and L2 acquisition is that some features in a language are marked and some are unmarked. According to typological universals, unmarked features are those that are universal or present in most languages and which the learners tend to transfer. Marked rules are language specific features which the learner resists transferring.

Even though neither of these approaches aimed at explaining first or second language acquisition, the results of both are applicable. The findings show that unmarked features are learned earlier and easier than marked rules in both the first and the second language while unmarked forms require more time and effort by the learner.

#### Input

Input is defined as "language which a learner hears or receives and from which he or she can learn" (Richards et al., 1989, p. 143) and its importance is widely accepted. Behaviorist views hold that there is a direct relationship between input and output. In order to obtain favorable habits the language learner must be given feedback, which constitutes the input. Interactionist views of language acquisition also hold that verbal interaction, or input, is crucial for language acquisition.

There is, however, a contradicting view

to the importance of input in first and second language acquisition. Chomsky (see Ellis, 1994; McLaughlin, 1991) argues that input is essential but that input alone cannot explain first language acquisition because it contains ungrammaticalities and disfluencies which make it an inadequate source of information for language acquisition. Children would not be able to distinguish what is grammatical and ungrammatical based on such input. Furthermore, input underdetermines linguistic competence. He argues that input alone does not supply learners with all the information they need to discover rules of the L1. Therefore, he points out that the child must be equipped with knowledge that enables the learners to overcome the deficiencies of the input. Later, Universal Grammar researchers have drawn implications to second language acquisition from these arguments. It is believed that the same arguments for the inadequacy of input in first language acquisition also account for second language acquisition.

Consequently, when learning a first language, learners must rely on the knowledge they are equipped with; and when learning a second language, learners must rely on the L1.

These arguments show us that both input and the knowledge that the child is equipped with are important and should interact for learning and development to take place. Therefore, one should not be favored over the other.

To understand the nature of L1 acquisition, researchers have tried to explain how children progress from "no language" to their mother tongue. In L2 acquisition, however, the process is more complicated as learners already have knowledge of their L1. The Interlanguage Theory plays a crucial role in arriving at findings on how L2 learners move from their mother tongue towards the target language. This means that we cannot talk about the Interlanguage of a child but that we can talk about the Interlanguage of the L2 learner. Language learning to take place depends on various factors, which means that the language teacher has to account for these factors as much as possible. However, none of the theories or factors mentioned in this paper is on its own explanatory enough to account for the complex process of language learning. Every finding or explanation should be considered in

interaction with the others. This means that a language teacher cannot base his/her teaching solely on any single theory or claim within the framework of L2 or L1 acquisition.

The above similarities and differences between first and second language acquisition provide the language teachers with information to aid them in their profession. This information can help the teacher in designing classroom activities, designing the syllabus, choosing an appropriate method, understanding the learning processes of his/her students, and guiding his/her students in the language learning process.

The first discussion in terms of the similarities and differences between L2 and L1 acquisition was related to developmental sequences which plays an important role in the cognitive development of learners. Knowing that in L1 acquisition learners have the right to keep silent and process the input would be quite beneficial under ideal teaching situations. Even though this silent period promotes language processing in L1 acquisition, it is quite hard, even impossible, to apply it in L2 acquisition. The teaching conditions and the grading legislations may force the teacher to ask students for immature production. Knowing the need for such a period but not being able to allow for it should at least make the teacher understand erroneous production, inhibited students, or high anxiety in the classroom. Even though the idea of silent period may not be applicable directly into teaching, it gives an idea of why some students resist or avoid to produce the language taught.

The notion of markedness also has implications for language teachers. It is asserted that marked features are learned earlier and easier than unmarked rules in both the first and the second language. On the other hand, unmarked forms require more time and effort by the learner and are more difficult to learn (Ellis 1994; McLaughlin, 1987). Considering markedness, language teachers could find out the unmarked features of the target language and plan their lessons so that they spend more time on unmarked features. Furthermore, the idea of markedness could help teachers understand why their students fail to learn or have difficulty in learning certain features of the target language.

The issue of input has an explanatory

effect both in L1 and in L2 acquisition, which means that it has direct implications for the language teacher. Language teachers are the main source of input in the classroom. A teacher wishing to provide comprehensible input will have to modify his/her language according to the level of students and speak at such a speed that the students can follow. The teacher can use lots of activities requiring the students to interact with each other or with the teacher. Pair work, information gap activities, and classroom discussions are a good source for input. However, overwhelming students with input that is quite above their language capacity might result in lack of self-confidence and resistance to learn the language. So, using input to promote language learning is beneficial as long as it is aimed at the level of the students.

Even though the Behavioristic approach lacks to explain the creative aspect of language production, it helps to understand how in teaching/learning, stimulus/response helps to master both grammatical patterns and phonological patterns. To make use of this knowledge at the right time in the process of teaching depends on whether the teacher has been able to identify when stimulus/ response can be used for the benefit of the learning.

However, an important point here which is to be kept in mind is the age and level of the students in mind. While younger learners might find such an education enjoyable, older learners might get easily bored. In addition, learning language habits might be useful for students with lower levels of proficiency; students with a higher level of proficiency may not benefit the same amount.

The final issue related to the similarities of L1 and L2 acquisition is the ZPD. The importance of assistance and collaboration has useful implications for language teachers. Language teachers should try to assist their students as much as possible by providing them with language necessary to pass to the next level of language competence. The role of the teacher is to direct action within school activity in a manner appropriate to the learner's level of development, the cultural and social environment (Daniels, 1996). It can also be suggested that teachers promote teacher-student interaction or peer-interaction. As Hawkins (2001) states, "It is via this kind

of interaction that knowledge very gradually gets built" (p. 374). This is possible through the use of collaborative activities such as pair work or group work where students are required to negotiate meaning. Furthermore, teachers could benefit from the ZPD to understand aspects of students' emerging capacities. That is, language tests should be viewed as both indicators of students' achieved abilities and also students' future capabilities.

When we come to the differences attributed to L1 and L2 acquisition, the starting point should be terms themselves, "acquisition" and "learning". Although it is argued that learning and acquisition are quite distinct processes, a language teacher should consider the possibility that extensive practice in the classroom can lead to acquisition. However, it should be kept in mind that not everything taught becomes acquired. So, expectations regarding the quality of learning should be set realistically.

The Critical Period hypothesis is one of the key differences leading to variations in L1 and L2 acquisition. It is widely accepted that children are better in pronunciation, whereas adults are faster and better learning in rules and pragmatics.

Knowing this may guide a teacher who is teaching adults towards practicing pronunciation, if this is one of the objectives in learning the language on the side of the learner. Another important point related to the critical period regards affective factors. While it does not cause a problem in L1 acquisition, the learners of L2 are faced with inhibition and attitudes. The affective states of our students are very important since these are the major factors intervening in language learning. Adult or young adult language learners need to be relaxed and comfortable to create positive attitudes to the language and the language learning process. In addition, teachers need to free their students from inhibitions so that students can freely interact and use the language. This can only be possible if they build up trust and understanding between themselves and their students. More positive than negative feedback, more praise than criticism might be the first step.

The issue of fossilization is only attributable to L2 acquisition. While all L1 learners reach full competence in the target language,

some forms in the target language of the L2 learners might be fossilized. Teachers can prevent fossilization by correcting repeated errors of their students or they can practice problematic language more than non-problematic language. One should be aware that once fossilization takes place, it is very difficult to get rid of. Therefore, teachers should act with caution and help their students to prevent fossilization.

The last factor to be mentioned regards social issues. It was previously stated that second language learners may choose to learn a language variety other than the standard form depending on the speech community they are taking as a reference. Such is the case in natural settings and not in classroom settings. Therefore, it is the teacher's (or the teaching institution's) responsibility to decide on which variety of the target language to take as the norm. It is important to make students aware of the different varieties of the target language, but in terms of teaching, there should be consistency.

L1 and L2 acquisition are quite complicated processes. To understand these processes will enable the language teacher to be more sensitive to the factors involved. While L1 and L2 acquisition reveal some similarities, they also show differences. The teacher should understand that the phenomena in L1 and L2 acquisition are interacting, none of them being solely explanatory. So, teachers should not base their teaching on just a single claim or factor involved in language acquisition. They should rather understand, analyze, synthesize and even criticize before trying to implement any of the suggestions made for teaching.

It is also important to note that research has tried to make a distinction between "learning" and "acquisition". Especially in L2 edu-

cation, the terms "learning" and "acquisition" are very often used interchangeably.

The arguments considering L1 and L2 acquisition are inconclusive and that's why many studies were conducted to explain the nature of L1 and L2 acquisition. L1 and L2 acquisition are affected by many variables. Thus, the student's profile itself is an important determiner at the decision making phase of language teaching. Finally, language teachers should combine their theoretical knowledge with their teaching situation.

#### REFERENCES

1. Gardner, R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985
2. Padilla, A.M. Second language learning: Issues in research and teaching. In P. A. Alexander and P.H. Wine (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006
3. Sanz, C. (Ed.) Mind & context in adult second language acquisition. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005
4. Bialystok, E. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. New York: Cambridge University Press, 2001
5. Hakuta, K. Mirror of language: The debate on bilingualism. New York: Basic Books, 1986
6. Ellis, R. The study of second language acquisition. China: Oxford University Press, 1994
7. Daniels, H. Introduction to Vygotsky. GBR: Routledge, 1996
8. Hawkins, B. Supporting second language children's content learning and language development, 2001

УДК 811.111

#### **THE ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE 'FAMILY AND FRIENDS' BOOK FOR GRADE 5**

Fillipova L.N.

As we have mentioned before the situational approach has some peculiarities which differentiate it from other oral-based approaches namely audio-lingual and direct

methods. The first its striking feature is the focus on structural core: training grammatical structures, vocabulary expressions, sentence order via oral practice and drill training. The

next point of crucial importance is the principles of systematic character of introducing the material, what reflects in accurate selection of lexical and grammatical material. There is the definite transition from one technique to another what is underpinned by Russian linguists who made the stress on gradually training of communicative situations. To take consideration of viewpoints on the situational approach which have been proposed by Russian and British linguists, it should be mentioned that this approach is not totally focused on the structural base of language or completely emphasize the drills and habits. The matter is in the correct utilization and application of the effective constituents of this approach. Thus, the situational or oral language can be the mixture of two above mentioned practices whereby the grammatical and lexical items can be taught through oral activities.

Before we approach artlessly to the experiment and analysis of the textbook on which it is based, let us to ponder upon one more convention which is relative to situational approach and reveal its implement. Other point here is that situational approach pertains to functional methods of foreign language teaching. The reason why the notion "function" appears here is that the comparing the situational language teaching with direct and audio-lingual method, linguists drew their attention to the vocabulary and grammar peculiarities of any foreign language. Therefore they reached the conclusion that every language has the core basic vocabulary items which frequently appear in the written texts. The amount was 2000 words. If learners master these words they will be able to improve their reading skills. Similarly there was the matter with the grammatical structures. Situational approach proposes that grammatical patterns and structures which construe as the substitutional visual tables, schemes can facilitate the grammar acquisition. Analyzing the oral methods we can find out that situational approach encompasses drills from the direct methods and systematic basis from the series method, in which precisely is its effectiveness. The other core point and proposed benefit is that there is the combination of coherent sequence of learning activities with the vocabulary and grammar contexts. The notion that plays not the last role here is "a situation",

what in fact served as the name for this approach. All grammatical and vocabulary activities and tasks are to be presented through situations.

The general convention about this approach is that in the initial stages, *the role of a learner* is rather passive. In the beginning of the learning process a learner has to succumb to a teacher's orders and guiding. This is vital for building the correct habits and behaviors. A teacher acts as a model, learners should repeat pronunciation, order in the sentences. Likewise, a teacher presents situations and learners read them in chorus. However later, there is active participation needed, learners can initiate the answers in dialogues, ask questions. Although a teacher still should control the introduction of new language items and when presentation of new situations occurs [3, p. 3-4]. Accordingly, Russian linguists mention that when students have basic background knowledge, on the medium stage, they practically keep the conversation without the teachers' control.

Turning to the *teacher's role*, it should be mentioned that he/she is the main figure in the beginning of the learning process. The teacher not merely presents the situations and structures but also controls the other stages of the process and sets the pace. In fact the teacher acts "like the skillful conductor of an orchestra, drawing the music out of the performers" [4, p. 2]. Naturally, the teacher has to be the skillful manager of the process and be able to guide it. He/she is to ask leading questions, give hints, cues, show the example, and elicit correct structures. In the intermediate and advanced stages, during practice, the teacher gives the opportunity to students to speak in the situations freely and lead the conversation almost independently, however with post analysis of their grammatical and vocabulary errors.

According to Pittman there are such responsibilities of the teacher during the application of this method:

- timing;
- oral practice, to support the textbook structures;
- revision;
- adjustment to special needs of individuals;
- testing;

- developing language activities other than those answers from the textbook [1, p. 8].

Thus, the teacher is the significant subject in this approach on the account that he or she controls the process and in the initial stages becomes the preeminent figure in the learning process. Regarding the above points, the obvious fact is that the textbook is only the element of the process, where the teacher sets time, elicits structures, adjusts needs of students and makes assessment. It is beyond the doubt that the time management on the lesson is the vital constituent in spite of what method the teacher is applying. Every element of the lesson should be hold in appropriate time. As in situational or structural method the weighty portion of attention is drawn to the three basic stages: presentation, practice and production, the timing plays the central role here. Not many books support the situational teaching activities and tasks, especially oral exercises; however, there may be the description of them, according to which the teacher can create activities in the classroom. The next point in the duties of the teacher is assessment of the oral skills. That is likewise the teacher individual decision to make the criteria according to students' individual peculiarities, their level of knowledge and the topics they have learned.

A major role in the situational language teaching is rendered to *the materials* and ways of the presentation. As we have found out from the previous information, the book still takes the rather sizeable place in this approach. However, the teacher has to be the master of the textbook and in the same time to be prepared to create the necessary materials as the appendix to the tasks given in the book. For speaking activities the means of not small importance is visualization. Even the textbook contains the pictures, the posters, flashcards, hand-outs are the essential aids. The pictures on A4 format can be the brilliant means for speaking interaction on the account that students easily find words looking at the pictures, they can describe separate elements of the pictures. Moreover the teacher has to adjust students' individual styles of learning: there are visual, auditory, kinesthetic learners.

Speaking about the procedure of the lesson, the central point here is to practice the structures and vocabulary items in such way

that learners can gradually come from the oral exercises and controlled utterances to more automatic and spontaneous speech. Therefore there are the three main stages as it has been mentioned before: such called PPP approach: presentation, practice and production. However, Pittman expand them to the following:

- 1) "Pronunciation
- 2) Revision
- 3) Presentation of new structure or vocabulary
- 4) Oral practice or drilling
- 5) Reading of material on new structure, or written exercises" [1, p. 173].

In the previous chapter, we have illustrated the example of the presentation stage of the plan in situational teaching. Here we will exemplify the stages of the lesson referring to the particular textbook, which encompasses some elements of the situational approach.

Following the above recommendation let us analyze the stages of the lesson.

The theme of the lesson: First conditional sentences (the textbook Family and friends 5 class book) [5, p. 56]

*Previous vocabulary:* healthy food

New grammar structure: If S V(s), S will V.

S will V if S V(s).

*Revision:* The teacher uses the flashcards and explanation for revision vocabulary

*Teacher (showing the flashcard):* additives

*Students:* additives

*Teacher (showing the flashcard):* dairy products, dairy

*Students:* dairy ...

*Teacher:* products

*Students:* products

*Teacher:* dairy products

Teacher trains the pronunciation of the other words referring to the healthy food.

Guessing the words according to the flashcards and definitions:

*Teacher:* food that you eat because it is good for you

*Students:* health food

*Teacher (showing the flashcard):* once more – health food

*Students in chorus:* health food

*Teacher:* what is the word for different foods you cook together to make a dish?

*Students:* ingredients

*Teacher (showing the flashcard):* repeat after me – ingredients

From the example of the revision phase, it is clear that the every vocabulary item is related to the object (flashcard) and the situation (definition). The same way of actions can be proposed for the presentation stage for the new vocabulary. Alternatively, this textbook contains the CD and MultiROM, therefore students likewise listen to the recording for train the pronunciation.

The presentation stage – grammar structure: first conditional sentence. The grammatical pattern is presented through the story in a form of dialogue between the known characters: Professor and Chip. In the textbook the story is applied in the form of comics with pictures.

Pre listening stage:

Teacher: Children, look at the pictures, please. Who and what can you see?

Student 1: There are Professor and Chip.

Student 2: Eh... machine?

Teacher: Yes, correct. There is a new invention machine at the picture. Let's listen to the recording and answer the question: Does Professor's machine work?

*Recording:*

Professor: I've made a wonderful new cooking machine.

Chip: Well done, Professor!

Professor: Oh, dear, if this machine doesn't work, I will be very upset.

Chip: Well, we don't know if we won't try it. If I press this button, the machine will make a pizza. ....

During this stage, teacher not only *pre-sents* the new structure to the students, but he or she makes them explore the grammatical structures on their own.

After listening, teacher points students' attention to the rule below the story and makes students to guess and find new structures in the text.

Teacher: Look at the example:

If I press this button, the machine *will make* a pizza. But I haven't pressed it yet. Did I press it?

Students: No.

Teacher: Am I pressing it now?

Students: No.

Teacher: So, What is the tense?

Student: Eh, it is future?

Teacher: correct! But actually, we have two tenses in the first conditional sentence, but we refer it to the future.

At this stage the teacher gives the substitutional structure of the grammatical pattern:

If S (I, you, Tom) \_\_\_\_\_ (V present simple), S (I, you, Tom) WILL \_\_\_\_\_(V1).

From the above mentioned situation it can be seen that firstly the teacher does not point at the rule itself. The students try to understand it from the story. They explore the context and the educator asks them pivotal questions.

Next action the teacher does is the explanation of the rule and making students build sentences similar to examples given. The book gives a short outline of the rule elements and examples from the story.

*Example:*

*First conditional*

Use the first conditional to talk about things that might happen in the future.

*e.g. If I press this button, the machine will make a pizza.*

*The punctuation in the first conditional:*

*e.g. If this machine doesn't work, I'll be very upset.*

*I'll be very upset if this machine doesn't work.*

Students read the rule and the examples. They find the sentences in the context of the story.

Teacher: So, as we understand from the example we talk about the future when we use this construction.

Let's look at the example again:

*I press* the button. What tense of the verb is in this sentence? PRESS

Students: Present

Teacher: Is it present perfect, continuous or simple?

Students: May be this is present simple.

Teacher: That's right. So, in the part of the sentence where we have IF we use the present simple tense in this particular structure.

This stage is the part of the presentation phase; however it can be called likewise – exploration stage, where students explore the rule individually. At the previous stage we

already have students maximally engrossed in the story. Next step is to give them opportunity to work with the new information and connect it to the previous knowledge.

The next stage is the practice of the learned material – grammatical structures or vocabulary items. In the textbook – Family and Friends 5, the grammatical patterns are practicing via exercises. They might be in a form of test, gap filling, substitutional sentences. For instance, how we will observe the examples below, first conditional sentences are presented in a form of short test, where students have to select the correct part of the sentence.

Exercise: Read and tick.

1. If you don't do your homework,

- Your teacher is angry    
 Your teacher will be angry   
 2. Mum will be happy  
 If we cook dinner   
 We will cook dinner [6, p. 35].

The practice implies that students train their knowledge on the substitutional examples, where they have clear sample how to form the new structure. During this stage they master their ability to identify the regular occurrence of the separate patterns of the grammatical structure. Depending on the teacher, such exercises can be also be used orally.

The last stage in the process is the production. In the book we have typical exercise including in the situational approach.



Figure 1. Match. Ask and answer

The picture with the phrases from the Family and friends textbook are the bright example of the situational exercise. The implication of this exercise is in the production stage on the account that students have to make sentences without the teacher's help. What students have is the example of the interrogative and affirmative sentences. Due to that students product their own questions and responses while the teacher observes and controls the situation [2, p 74].

Thus, as we have mentioned in the beginning of this subchapter, even though the situational approach has some features in common with direct and audio-lingual methods such as drills, substitutional exercises, repetitions, it likewise has remarkable differences. First of all, this approach is focused not merely on the drills themselves but more on the practicing the lexical and grammatical items through them. Secondly, the situational

teaching is characterized with the systematic nature, what makes stress on the careful selection of material and gradual usage of exercises. The roles, which the teacher and learner play in the process, also reveal the core essence of this approach. The learner is passive on the initial stage of the learning process, however later, he or she are the active participants in the process. On the advanced stages students have to speak and form dialogues, take part in situations on their own, however under control of the teacher. The teacher's role is extremely active in the beginning of the learning. He or she is an example, model and guide for students. The teacher initiates dialogues, presents situations, stories. At the intermediate and advanced stages the teacher makes students opportunity to be active and keep the conversation independently. The core elements of the situational approach lesson are presentation, practice and production.



**REFERENCES**

1. Rogova G. V. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку. – Moscow: Иностранные языки в школе, -1984. – 452 p.
2. Davies, P., j. Roberts, and R. Rossner. Situational Lesson Plans. Mexico City: Macmillan, - 1975. – 589 p.
3. Byrne, D. Teaching Oral English. - London: Longman, 1976. – 422 p.
4. Thompson, T. Family and friends 5. – London: Oxford University Press, - 120 p.
5. Wright, A. Pictures for Language Learning. – New York: Cambridge University Press. - 1989. – 233 p.
6. French, F.G. The Teaching of English Abroad. – London: Oxford University Press, - 1950. – 196 p.

УДК 811.111 : 378

**IMPLEMENTATION OF THE POLICY OF TRILINGUAL EDUCATION IN ENGLISH THROUGH CLIL**

Umbetayeva Zh.

The policy of trilingual education plays a key role in development of harmonious multicultural Kazakhstan and country's integration in the global community. To enter the path of this policy, secondary school needs to create trilingual environment which increases students' potential, develops their flexibility, critical and creative thinking, and ability to cross-cultural cooperation, fosters respect towards themselves and others, and increases their willingness and skills to learn the languages.

According to the recently developed curricular for Nazarbayev Intellectual schools Kazakh, Russian and English languages are taught not only as language subjects but also as a medium of instruction for content subjects to give an incentive to academic language as well as content learning. The significance of shifting the focus from a language as a subject to a language as a tool is that through learning subject content in these three languages students will get access to additional information, new perspectives, and deeper understanding of other cultures.

The aim of this study is to discuss CLIL input to English teaching and learning, based on international practice analysis on the background of trilingual education policy implementation.

The review of international researches on the issue of bilingual and trilingual education shows that CLIL contributes to the development of all the skills in the three languages (L1, L2, L3) through teaching them as a sepa-

rate subject and especially through teaching other subject, such as "Mathematics" and other science subjects in these languages. In different regions these programs are called differently. In North America and some parts of Europe (Spain and Estonia) they are often called language immersion programs, while in other parts of Europe they are usually called CLIL programs (content language integrated learning).

Together, these programs can be characterized as language training based on subject content. These programs are designed for different students under different circumstances and there are many examples from international praxis:

1) students belonging to the ethnolinguistic group who speak the majority language (e.g., English-speaking students in North America involved in the program of immersion in English-French, English-Spanish or English-French-Hebrew languages);

2) students belonging to the ethnolinguistic group who speak a minority language and do not or not enough speak and understand the language of the majority (for example, Spanish-speaking students in Spanish-English bilingual education programs in the U.S. or Russian-speaking children in the Estonian-Russian bilingual programs in Estonia (Mehisto and Asser, 2007);

3) students belonging to the indigenous language group having minority status in the community as a whole, which are able or not able to speak the local language (English-

speaking children, the descendants of the Mohawk involved into the immersion program "Mohawk-English" (Jacobs and Cross, 2001) in Canada or children who speak Creole, descendants of Hawaiian taught by the immersion program "Hawaiian-English" in the U.S. (Slaughter, H., 1997).

Specific objectives of bilingual or trilingual programs may vary depending on the purpose for which they are designed. The main objective is accepting students' needs including the state language policy and the environment where they live. For example, programs, designed for students of the indigenous population, often pose the problem of endangered language revitalization. At the same time they aim to give students a state language or a language of the majority. Conversely, programs for students who speak the majority language, the aim is to give students additional languages to provide intercultural understanding (for example, in Canada (Genesee, 2004) or in Estonia (Mehisto & Asser, 2007)), or enriching educational environment for economic growth (for example, many program based on CLIL in Europe (Darquennes, 2013). Despite minor differences, the following objectives are common to many programs:

- Competence levels in speaking, listening, reading and writing in the first language (L1), respectively students' age;
- A high level of functional literacy in reading, writing, speaking and listening in the second language (L2), as well as in the third language (L3);
- Levels of academic achievement in the subjects according to the students' age and stage or year of learning for example, "Mathematics", "Science", or "History".

It is noticeable that more researches were conducted on bilingual programs rather than on trilingual, partly because of the fact that there are more bilingual programs. Trilingual programs that have been the subjects of publications often do not include the systematic evaluation or research (Cenoz & Genesee, 1998).

Some researchers claim that there are many similarities in the acquisition of a third and second languages, both of them are complex and require almost the same cognitive operations. The same principles and a communicative approach are used in teaching of

English as the third language. In this case it would be beneficial for teaching these two languages to follow similar content, to think about designing a curricular with the same thematic units in the first, the second and the third languages. This would make the content of the third language lessons more comprehensible because they would be built upon content and concepts which have already been or are currently dealt with during lessons, where the first or second language is used as the medium of instruction (Björklund & Suni, 2000).

The uniqueness of a Kazakhstani program of trilingual education at Nazarbayev Intellectual schools in contrast to immersion programs in Canada and many other bilingual education programs is in focusing on the use of non-native language (English L3) in high school. Many of the bilingual programs are focused on the use of the second language (L2) or the third language (L3) for the teaching subjects in elementary school or primary school, while the first language (L1) is used to teach many subjects in high school. This distinctive feature revealed from the comparison between international experience and the policy of trilingual education realization in NISs restates the relevance of this article.

For carrying out this article, it is necessary to consider CLIL because it has lots of verges and interpretations. The European Commission gives the next definition "Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language..." this explanation proves CLIL is perceived as a part of a Curricular, which is true but is not precise about the level of students and to what extent should be the language immersion. The other definition is more detailed "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language". (Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential). This citation emphasises the 'dual-focused' objective of CLIL and justifies its importance within the implementation of bilingual or trilingual policies. Moreover, observations showed that CLIL based curricular

is able to lead to several of benefits. David Graddol wrote that CLIL is "...an approach to bilingual education in which both curriculum content (such as science or geography) and English are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study" (Graddol D. English Next, British Council Publications, 2006). These observations once again demonstrate us that CLIL is much more powerful in terms of improving of language skills, and the most essential consideration is that learners of different levels in a foreign language can be involved to do their 'CLIL-ing'. This sounds fabulously, but there several reasons to state that relying on the practice of introduction of CLIL at NISs

- Teachers consider carefully their teaching methodology from both content and language in order to learners understanding the content properly and are able to apply English.

- CLIL input requires careful lesson planning starting from introducing key terms, usually science subjects' vocabulary, encouraging students to work in groups, eliciting appropriate tasks which would result in an increase of the skill-based focus of the learning.

- As CLIL involves curricular it goes without saying that the educational materials need to be elaborated.

- Language learning is likely to be more clearly focused and seen from different sides, for example science terminology is studied equally as common widely used vocabulary.

All bullet-points are desirable, in educational terms. Ensuring that students understand the content, reducing teacher-talk, increasing the focus on skills, making students to learn language items that are always contextualized are always functionally necessary in the classroom. Undoubtedly, there are many pros which school administration, students and teachers have faced in implementation of this policy.

First of all, students are motivated in not only learning English as a foreign language with a set of grammar and vocabulary but in acquiring it through the relevant and realistic meaning. Therefore, introduction of CLIL in Kazakhstani secondary education in the scope

of implementation of the trilingual education comes in handy forcing the policy to teaching and learning methods. However, regarding secondary and high schools there is little experience and outcomes' analysis of content language integrated learning or one can find examples of their overlapping in teaching and learning English as a temporary phenomenon. Therefore, CLIL in English class still needs developing and determining ways of implementation.

According to I.A. Zimnyaya the feature of a foreign language as an academic discipline is that it is "content free". It is learnt as a means of communication but the topics for the speech comes from outside. Foreign language is opened to use the content from different areas. Integration is the process and the result is creating an inseparable and integral the whole. In instruction it may be accomplished by the merger of two or more subjects in one synthesized course. It might be the combination of the principles of academic subjects and a language which needs to be promoted and this integration might bring to the disclosure of complex educational issues and problems.

New developed English course plans for the 7, 8, 11 and 12, grades of NISs require from an English teacher to teach content through language regarding some topics and facilitate student's progress on science subjects. Up-to-date requirements to the implementation of this policy gave rise to many questions in teaching and learning language. From one hand, students with different language levels (L3) have to understand the appropriate grammar and vocabulary structures and on the other hand, they must memorize and retain more specific information, specific vocabulary of Science subject. Observation and discussion between academic and linguistic subjects' teachers determined students' poor performance in English takes place in the learning of Science subjects. That's why CLIL is becoming a call of the time in the Science lessons as well as in English.

As it was mentioned before CLIL input is a process which aims to develop English language competency to contribute to students' progress on science subjects. Therefore, first of all it is important to determine current language level of students. In broad terms, when learners enter to NI schools in year one,

they are required to achieve level A2 and to reach level C1 for English by the end of school. The CEFR levels of language compe-

tence of students according to the Programme are as follows:

Table 1 The CEFR *levels of language competence* of students according to the Programme

Grade	Prior level	Expected level
7	low - middle A2	middle - high A2
8	middle - high A2	low - middle B1
11	low - middle B2	middle - high B2
12	middle - high B2	low – middle C1

In November 2013 in NIS Ust-Kamenogorsk it was detected each student's level on all three languages. In terms of English, Cambridge examinations' results, taken by NIS schools' students, show inefficient level of language competencies of about 55% of all the students of 11th grade. This grade is intentionally chosen to consider, as they have just started to be taught according to the new integrated program and because of the wide range of Academic subjects conducted in this grade. The other reason is the school requirement to take IELTS exam by every student of the 11th grade. It is clear that students turn to English teacher seeking support in language acquisition and not always language teacher is able to explain content properly. Consequently, in order to input CLIL in the classroom, both content and language teachers should bring changes to their class teaching through pedagogical development about CLIL and being a CLIL teacher. In addition they should vary teaching recourses with appropriate to CLIL didactic materials.

To conclude, despite many weighty reasons behind inputting CLIL, especially its capability to immerse to English language and real promotion of English as the third language in Kazakhstan, instruction of English with content needs from a teacher more just being aware of CLIL. First obstacle English teacher faces in making the lesson more CLIL is the students' level of language competency. While the implication of the policy of trilingual education and inputting CLIL teachers should depart from the existing level and go toward scaffolding and taking into account the zone of proximal development to a target level. Moreover, to input CLIL in English the teacher should follow efficient ways with sets of teaching resources.

Anyway, analysis of international praxis' results state that this approach is able to bring our country to trilingualism.

**REFERENCES**

1. D. 1994 Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste, Aoste, IRRSAE-Vallée d'Aoste.
2. Baetens Beardsmore, Hugo 2012 Managing Trilingual Education: Established Models, paper presented at the NIS International Research-to-practice Conference "School Leadership and School Management 2012," Astana 15-16. 11. 2012.
3. Björklund, S. (1998). Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 85-102). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
4. The Balance. Windsor, England: NFER Publishing Co.
5. Jacobs, K, & Cross, A. (2001). The seventh generation of Kahnawake: Phoenix or Dinosaur. In D. Christian & F. Genesee (Eds.), *Bilingual Education* (pp. 109-121). Alexandria, VA: TESOL.
6. Jones, Gary 2002 Bilingual Education Equals a Bilingual Population? The Case of Brunei Darussalam, in So, Daniel & Jones, Gary (eds) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels, VUB Brussels University Press, 128-142.
7. Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701.
8. Slaughter, H. (1997). Indigenous language immersion in Hawai'i: A case study of Kula Kaiapuni Hawai'i. In R.K. Johnson & M.

- Swain (Eds), *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 105-129). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One,
  10. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base (2009). Public Services <http://eacea.ec.europa.eu/llp/>
  11. Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving socio-political context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 169-186
  12. Андреевна, Р.Е. (2013). Интегрированный урок английского языка средней и старшей школе. (р. 3).
  13. Благоев Ю.В. (2010). Поликультурно-мировоззренческий потенциал иностранных языков и литературы: межпредметная интеграция.
  14. Жумадилова Г. А. (2009). Межпредметная интеграция как основной принцип формирования интеллектуально-речевых умений школьников в условиях биполилингвизма

УДК 811.111

**REVIEW OF CURRENT SITUATION IN TEACHING INTERPRETATION COURSE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Mechsheryakova T.

To study and when the time has come apply everything you learned in practice – isn't it great!

Confucius

Foreign languages play an extremely important role in our society due to widespread globalization and growing relationships between different countries in fields of trade, politics, cultural exchange, tourism, and others. In order to run successful business and communicate with people from different countries for other reasons, a person is required to speak foreign languages. However, not everyone today has enough knowledge to communicate with people of interest, moreover achieve the goal of such communication.

In this regard, a demand for professional and experienced interpreters had shown itself in a number of societies around the world in the past several decades. We now have a need for people trained to help us communicate with our partners, friends, colleagues who speak different language rather than we do. The key attribute to such people is professional. Quite frequently the way interaction between people of different languages go depends on the way the interpreters do their job. Having poor knowledge of professional terms for the specific field of business may cause misunderstanding, mutual limitations,

and even termination of cooperation. Without any exaggeration, if one does not pay attention to the way the interpreter is working and where the conversation is going, there can be unfavorable consequences.

The good news is that it is our job to train great interpreters who can perform well in front of the audience, in small meetings, and in one-to-one conversations. Technologies are constantly developing and today we have a lot of opportunities for professional growth: Web information resources, tools for long-distance communication, media, computers, and others. There is great potential in this world's achievements we must apply to educate students and help them become successful in their occupation.

Higher education is the first step one needs to go through to become a professional, right before constant practice and experience. It is the highest level of the system of education and includes systematical knowledge and skills that allow solving theoretical and practical tasks within the specific field of study [1]. As a system, education is based on certain principles, rules, and standards; these compo-

nents are the foundation of it.

Education in the Republic of Kazakhstan is regulated by the Government regardless of the form of educational institution, age of students, and field of study. Main principles and most important aspects of education are covered in the Law of Education of the Republic of Kazakhstan, adopted in 1999 and amended in 2007. Changes to the Law provided basis for toughening rules and requirements in higher education and postgraduate studies. It largely concerned faculty members who are allowed to teach in higher education institution [2].

In March, 2010, Kazakhstan officially joined Bologna Process and became a full member of European higher education zone. Thus, the country transferred to three-level model of professional training: Bachelor – Masters – Doctor Ph.D. Signing “Magna Charta Universitatum”, or Bologna Declaration, which was previously signed by more than 650 countries around the world, will help to come closer to European standards in education or fully adopt them in the future. The transfer resulted in implementation of modern technologies and systems in education: 135 higher education institutions are now using credit system, 38 apply two-diploma system, and 42 provide distance learning [1]. All that naturally helped our professional training system grow stronger, which means out graduates have a great opportunity today to become more competitive in the market.

To estimate the level of professional training that is available to our students majoring in Interpretation Science, we reviewed curricula and description of the course provided by several major universities in the Republic of Kazakhstan on the Internet. One of them was based on National Educational Standard (ГОСО ПК 3.08.277-2006) and general educational program of 2007 [3]. All universities have to develop their curricula based on those documents, as well as taking into consideration overall policy of the Republic in terms of education. Our job here was not to estimate the quality of suggested curricula, but to analyze and distinguish positive and negative aspects of education process as it is.

If we speak about advantages of the curricula, one of them is accuracy and detailed representation: It contains description of the

subject, which helps students understand what they are about to study; main definitions used throughout the course. It also enumerates the subjects students have to finish before taking Interpretation class, which helps identify whether the student is ready to take the course or not. However, this very aspect is driving us to one of fundamental disadvantages of our educational system, which ultimately affects results of studying specific subjects: Even though students know what classes they have to take before diving into Interpretation course, they do not have a freedom of choosing the subjects as they study in a university. The Ministry of Education and Faculty still make the decision for students by creating a plan for each year, which is not subject to changes. The problem is that there are real people working with such plans, which may be overloaded with work or overwhelmed by other factors. This results in switching the subjects sometimes. Therefore, students may end up studying quite important subject after the one that should have come later. For example, if prerequisites for Interpretation course are Artistic Translation, Theoretical Basis of Translation, and others, but students for some reason were switched to study Artistic Translation next semester, they will not be able to employ important aspects of artistic translation in their practicing [3]. We consider this a crucial weak point, because certain skills and knowledge should be acquired before taking the Interpretation course.

According to evaluated curricula, students are expected to have a number of skills and knowledge after completing the Interpretation course, such as be aware of qualities and professional level, which is required to be manifested by professional interpreter, understand communication psychology, know theoretical material of native and foreign languages, apply methods and features of interpretation process (various methods used to interpret well, ways to interpret terms, and others), overcome psychological and emotional stress when working with the audience, and many others [3]. All that demonstrate how important and well-thought the course is. However, all the targets concern professional qualities and performance of interpreters, while neglecting another important aspect of interpretation process: Public speaking. Inter-

preters always work with the audience, be it a one-to-one meeting or a speech given at a conference. In revised curricula this aspect was only touched briefly, while the ability to work in front of the audience determines how well the interpreter does the job, and how well the message is perceived by the audience. If more attention was given to training students to overcome stage fright, to speak confidently, provide such delivery that draws attention of the listener to the message and helps pursue people, than our graduates would be more competitive in the market and easily adapted to their professional environment.

The list of topics that are covered during the course is multifarious and includes all important aspects that a graduate needs to be aware of to perform the task of interpreting well. For instance, Consecutive and Simultaneous translation, International relations, Two-way translation, Summary translation, International organization, and others [3]. These topics provide wide knowledge on a variety of topics, which are all extremely useful to someone who wants to be adept in his or her field. Nevertheless, the theme of struggle in front of the audience is again omitted. Basic rules for overcoming psychological stress are provided, but this is not enough taking into account how important and challenging the process of public speaking is. When a graduate, or even more experienced interpreters, has to perform in front of a big audience, and he or she did not receive enough knowledge or proper training on Public Speaking, everything that has been taught during the Interpretation course fades away the instant the interpreter is in front of people.

The list of suggested reading is determined by each university, but several fundamental works have been used for many years now. Each teacher should choose the best set of resources for students, keeping in mind great works by old-school professors, such as Komissarov, Retsker, Minyar-Beloruhev, and others, but also giving enough attention to modern works, because they represent current events, phenomena, trends, and people, which are highly important to interpreters. Apart from suggested reading, the list of materials that will be used during the course has to be chosen carefully. It is difficult to statistically track what type of materials and what topics

are used in classrooms, because every teacher makes the choice based on students' needs and skills, as well as peculiarities of the specific location. We can only hope that teachers apply different types of techniques, while helping students practice interpretation; use various kinds of materials (written texts, dialogues, role-plays, video recordings of speeches, etc.); and tries to diversify classroom activities as much as possible to keep students engaged, motivated, and hard-working.

We believe that having a variety of resources to work with helps students develop many-sided personality with large knowledge of different fields. According to Komissarov (2002), translation competency formation allows all-round development of interpreter's personality: It builds in sense of responsibility and attentions; teaches them to use reference documents and additional information resources; shows how to make correct decisions, identify and match numerous extralinguistic data [4].

Among explicit and well developed curriculum, one of the largest universities of the Republic of Kazakhstan also offers faculty members a chance to grow professionally. They can attend a number of workshops aimed at optimizing process of teaching students: "Cognitive-communicative approach to teaching English", "Innovative methods in ELT", "CNN, Caspionet: Translation and level of ease of the translator in relation to the original source", and others [5]. This factor also plays an important role, because, after all, professional qualities of a teacher are one of the factors that determine success of educational process, along with student's motivation and adequate resources. There are many other opportunities that are presented to faculty members, such as international educational programs and internships. Unfortunately, not every higher education institution practices this. Some of them lack funding, others do not understand the importance of constant professional development of faculty members, or teachers themselves are not motivated enough to spend their valuable time on studying instead of teaching.

On the other hand, if a teacher was well trained and had a lot of experience with speaking a foreign language and interpret different kinds of speeches, the process of training pro-

professional interpreters would be easier and much more reliable. That leads us to one more disadvantage of current educational program for Interpretation course – lack of practice. Everyone who has ever dealt with foreign languages knows that practice is the most important in languages. The same is valid for interpretation. If a person is merely studying theoretical foundations of translation and interpretation without enough opportunities to practice the skills, the course can be considered useless in terms of future application. Unfortunately, our reality proves that students have very few opportunities to speak a foreign language and interpret. Luckily, due to globalization and many international exchange programs, students today can practice their language skills more often. Even so, providing even more occasions for students has to be a priority for a higher education institution that is aimed at sending professional workers into the market.

Taking into consideration everything mentioned above, based on evaluation of educational process and curricula developed for Interpretation class, we suggest the following:

- Control distribution of courses throughout the entire educational period and make sure that they come in order, without some of them happening later than they are supposed to;

- Pay more attention to public speaking aspects in interpretation. It is useful to keep that in mind at the point of designing curriculum, when it is decided what topics to cover, what resources to use, and what the course targets are;

- Try to diversify activities students are involved into in a classroom and when doing their home tasks, i.e. suggest different exercises that engage everyone, use modern technologies that are very interesting to many students today, and think about other ways to keep students involved in the topic;

- Use up-to-date materials to practice translation on: Current news, texts about recent events, short videos about famous people that could be interesting to the class, and others;

- Encourage faculty members to grow professionally, and most importantly provide

opportunities for them through international education and internship programs, as well as various workshops and conferences that may be helpful in a classroom;

- Seek for more opportunities for students to practice their language skills with native speakers: Involve them in different programs, facilitate foreigners coming to the university and talk to students, and others.

To sum up, the situation with teaching future interpreters is not as bad as it may seem. The fact that Kazakhstan is actively moving towards European standards of education proves that we are on our way to a greater form of enlightenment. Students majoring in Interpretation science get to work with great professors today, both local and from different countries; they have access to modern technologies, that allow them to talk to people thousands of kilometers away; abundant information is available on any given topic; and employment in this field is prospering, because more and more people have this need of talking to foreigners emerged. It is now up to several changes and improvement in the system of education, and naturally, in students' motivation to become professionals.

#### REFERENCES

1. Молодежный образовательный портал (2012). Система высшего образования в Республике Казахстан. Ya-student.kz. Retrieved December 25, 2013 from <http://ya-student.kz/>
2. European Commission Tempus (2010). Высшее образование в Казахстане. Tempuskaz.kz. Retrieved December 23, 2013 from <http://www.tempuskaz.kz/>
3. УМК (2013). Практика устного перевода. E-kitaptar.kz. Retrieved on December 23, 2013 from <http://e-kitaptar.com/>
4. Комиссаров, В.Н (2002). Современное переводоведение. Москва: ЭТС.
5. Казахстанский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай Хана. Кафедра синхронного перевода. Ablai Khan.kz. Retrieved January 7, 2013 from <http://www.ablai.khan.kz/>



УДК 378.147

**КЕЙСОВЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Самойлова-Цыплакова И.М.

Статья рассматривает кейсовое обучение как один из современных методов преподавания иностранных языков. В статье представлен материал о преимуществах и перспективах использования данной технологии в процессе обучения в вузе, которые могут рассматриваться в качестве альтернативных средств оценки уровня достигнутых студентами результатов в их учебной деятельности и личностном росте.

Современная методика обучения иностранным языкам как наука расширяет свои границы в области методов, подходов, целей и задач, что определяет некие проблемы и перспективы одновременно. Как известно, в начале прошлого века методика обучения иностранным языкам (МОИЯ) трактовалась как совокупность приемов и последовательность шагов, используемых учителем для того, чтобы учащиеся усвоили необходимое содержание обучения иностранному языку (ИЯ). Первыми возникали так называемые частные методики, в которых давалось описание практических шагов по обучению учащихся конкретному ИЯ [1].

Постепенно, по мере накопления когнитивных знаний и наблюдений, структурировалось методическое научное мышление, которое и сформировало общую научную методику к середине прошлого века [1]. С этого периода берет свой исток отечественная МОИЯ как самостоятельное научное направление и понятие «методика» обучения ИЯ приобретает более широкое значение. Именно поэтому Гальскова называет этот период времени золотым веком отечественной методики, представителями которого стали Миролюбов А.А., Гез Н.И., Бим И.Л., Рахманов И.В. и др., которые вели многолетний труд в целях доказать что методика есть не простая совокупность рекомендаций и предписаний, позволяющих организовать учебный процесс по иностранному языку.

Методисты золотого поколения накопили богатый фонд методических знаний, представляющий МОИЯ как науку,

исследующую цели, содержание, методы, средства и способы обучения ИЯ и воспитания средствами ИЯ, – науку, позволяющую исследовать эффективность разных моделей обучения иностранным языкам. В последние десятилетия нынешнего столетия МОИЯ трактуется как теория обучения ИЯ, представляющая собой строго структурированную систему знаний о закономерностях «приобщения» обучающегося к новой для него лингвокультуре (язык культуры) во взаимосвязи с родным языком и исходной культурой обучающегося [1].

Таким образом, современная методика обучения иностранным языкам прошла долгий и сложный путь научного познания: от практического осмысления процесса обучения иностранному языку до теоретического обоснования целостной, развивающейся системы научных понятий, способов и средств методического научного познания.

На современном этапе образования система работы педагога по обеспечению результатов обучения иностранному языку обязательно должна включать реализацию следующих технологий: технологию коммуникативного обучения, технологию понимания коммуникативного смысла текста, игровые технологии, технологии обучения в сотрудничестве, проектные технологии и др. [2].

В процессе организации педагогического процесса по обучению иностранному языку проектная деятельность может быть осуществлена в форме «кейсового» метода (от англ. Case Studies). Метод Case Studies – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Он эффективен, прежде всего, для формирования таких ключевых профессиональных компетенций в процессе обучения, как коммуникабельность, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, при-

нятие решений в условиях стресса и недостаточной информации [3].

Одно из наиболее широких определений метода Case Studies было сформулировано в 1954 г. в классическом издании, посвященном описанию истории и применению метода конкретных ситуаций в Гарвардской школе бизнеса: "Это метод обучения, когда студенты и преподаватели (instructors) участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям (cases) бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод Case Studies, таким образом, включает специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию (techniques) использования этих материалов в учебном процессе" [3].

Данная школа в числе первых и начала применять кейсовый метод в начале 20 века. Слушателям предоставлялись описания определенных ситуаций, с которыми сталкивалась реальная организация в своей деятельности. Ознакомившись с проблемой, предпринимались попытки самостоятельно найти решение в ходе коллективного обсуждения. Обучение происходило по схеме, когда учеников-практикантов просили изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и соответствующие рекомендации. Первый сборник кейсов был издан в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста метода. К середине прошлого столетия кейсовый метод приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском образовании.

Уже более широкую известность данный метод приобрел в 70-80 годы прошлого столетия, тогда же он появился и в СССР. Также как и на Западе «кейсовая» методика изначально была использована при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях ВУЗов. Значительный вклад в разработку и вне-

дрение этого метода внесли И. Козина, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов и др. [3].

Применение кейс-технологии на занятиях по иностранному языку преследует следующие цели, а именно: совершенствование коммуникативной компетенции; лингвистической компетенции; социокультурной компетенции. Современная методика преподавания ИЯ ориентирована на коммуникативное обучение, соответственно, кейс-метод может быть использован как один из лучших подходов, так как студенты имеют возможность анализировать те или иные коммуникативные ситуации. В данном процессе обучения анализируется аутентичное использование языка, случаи фразеологии и идиоматики, механика обмена репликами и т.д., т.е. все то, что и характеризует уровень свободного владения языком в условиях современного общения.

«Этот метод очень эффективен для «анализа иноязычного дискурса» и формирования представлений о том, как реально функционирует английский язык. Преподаватели, пользующиеся кейсовым методом, по-разному понимают его сущность, и он трактуется как:

- инновационная технология (Ю.П. Сурмин, А.В. Сидоренко);
- в методологическом контексте: сложная система, в которую интегрированы другие методы познания (Е.Н. Красикова);
- форма организации самостоятельной работы учащихся (М.Ю. Ерёмин);
- проект (М.Ю. Ерёмин);
- способ организации учебного материала для обучения учащихся (например, иноязычному говорению) (А.Е. Ниязова);
- вид групповой работы (М.Ю. Ерёмин);
- средство обучения профессионально-ориентированному общению на английском языке (Т.П. Фролова)» [2].

«Кейс-технология позволяет достичь множество образовательных задач и возможностей, актуальных в любой деятельности, а именно: приобретение новых знаний и развитие общих представлений; развитие у обучающихся самостоятельного критического и стратегического мышления, умения выслушивать и учитывать альтер-

нативную точку зрения, одновременно высказывая аргументировано свою; приобретение навыков анализа сложных и неструктурированных проблем; развитие здравого смысла, чувства ответственности за принятое решение, умение общаться; приобретение навыков разработки действий и их осуществления; возможность работать в команде; возможность находить более рациональное решение поставленной проблемы» [4].

Кейс – это довольно сложное явление, так как должен содержать максимально реальную картину и конкретные факты, а также иметь стабильный набор характеристик. В каждом кейсе должны присутствовать следующие аспекты: проблемный, конфликтогенный, ролевой, событийный, деятельностный, временной, пространственный. Для того чтобы студенты могли чувствовать себя уверенно в реальной жизненной ситуации, они и на занятиях должны быть поставлены в такие условия, при которых с помощью иностранного языка они могли бы решить нужные для себя проблемы. Задачей студентов является осмысление предложенной жизненной ситуации, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует ранее усвоенный комплекс знаний. Также необходима четкая формулировка и квалификация проблемы, выработка определенного алгоритма действий, который ведет к решению.

Методисты и преподаватели выделяют в структуре кейса определенные компоненты. Согласно утверждению А.Е.Ниязовой, каждый кейс содержит упражнения, обеспечивающие активизацию четырех компонентов, выделяемых в содержании обучения иноязычному говорению: мотивационного, процессуального, результативного, рефлексивного. Она также выделяет упражнения трех групп: 1) направленные на обеспечение учащихся учебно-речевой ситуацией, темой, проблемой; 2) направленные на подготовку дискуссий, проектов, брейнстормингов; 3) контрольного характера. По мнению методистов, каждый кейс-материал должен иметь индивидуальную структуру. «Грамотно составленный кейс должен характеризоваться четко выраженными временной,

сюжетной и разъяснительной структурами. Кейс-метод в методологическом контексте является сложной системой, в которую интегрированы другие методы познания» [2]. Т.П. Фролова выделяет три компонента кейса, привычные для преподавателей, применяющих кейсы на практике: 1) введение (постановка задачи, имена и должности персонажей); 2) проблема (краткое описание с позиции различных участников событий); 3) материалы для решения (научные, методические, статистические, литературные и пр.).

В современной методике выделяют три вида подачи материала кейса: печатный, мультимедийный, видеокейс. Каждый тип кейса может быть выбран в соответствии с условиями организации учебного процесса, а также цели занятия. В отечественном образовании первый тип пользуется наибольшим успехом, ввиду отсутствия определенных условий организации занятий, либо некомпетентностью в данной методике.

При работе над кейсом выделяются три этапа: ознакомительный, исследовательский, презентационный. М.Ю.Ерёмкина описывает технологию работы при использовании кейсового метода, включающей три фазы: до занятия, во время занятия, после занятия, определяет действия преподавателя и учащихся. На первой фазе преподаватель: 1) подбирает кейс; 2) определяет материалы; 3) разрабатывает сценарий занятия; обучаемый: 1) получает кейс и список рекомендованной литературы; 2) самостоятельно готовится к занятию. На второй фазе преподаватель: 1) организует предварительное обсуждение кейса; 2) делит группу на подгруппы; 3) руководит обсуждением кейса в подгруппах; обучаемый: 1) задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы; 2) разрабатывает варианты решений; 3) принимает или участвует в принятии решений. На последней фазе преподаватель: 1) оценивает работу; 2) оценивает принятые решения; обучаемый: 1) составляет письменный отчёт (проект) по данной теме.

Теоретическое обоснование внедрения кейсового метода в процесс подготовки студентов вузов нашло своё отражение в исследованиях Ю.П. Сурмина, А.В. Сидо-

ренко [4]. Т.П.Фролова отмечает, что данный метод предоставляет большие возможности по формированию у студентов профессиональной позиции, поскольку действия в кейсе даются в описании профессиональной ситуации.

Автор выделяет два вида кейсов: практические (тренинг обучаемых в ситуациях, с которыми они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности) и обучающие (в них преобладают учебные и воспитательные задачи). При обучении деловому английскому языку метод решения ситуационных задач применяется в работе с аутентичными текстами, содержащими проблемную (конфликтную) информацию, требующую неординарного решения [5].

Следует подчеркнуть, что кейс-метод подтвердил свою высокую эффективность и результативность в дистанционном обучении. Первое преимущество может быть обусловлено тем фактом, что метод нацелен на студента и может быть по праву назван «студентоцентричным». Второй плюс прослеживается в гибкости дистанционного обучения, которое позволяет всем субъектам учебного процесса работать в любое время и в любом месте (единственное условие – доступ к Интернету). Третьим преимуществом является то, что педагогическая модель, лежащая в основе как дистанционного обучения, так и кейс-метода – это конструктивизм. В-четвёртых, опыт показывает, что линейная схема обучения противопоказана для дистанционной формы, а именно нелинейности (активного обучения) придерживается кейс-метод.

Принимая во внимание особенности целевой аудитории, перед преподавателем-инструктором ставится цель разработать систему обучения со следующими характеристиками. Во-первых, обучение открыто для разнообразных учебных интересов, т.е. не привязывает студентов к конкретной учебной схеме. Во-вторых, студент должен сам решить, в каком темпе и насколько глубоко он хочет ознакомиться со сферой знаний, а затем изучать учебный материал на основе кейсовых упражнений и/или элементов ролевой игры и попрактиковать в применении знаний (конструктивное

обучение).

Первый критерий, который преподаватель должен развивать у своих студентов – это их самонаправленность. На протяжении обучения студент проходит следующие стадии: зависимый – заинтересованный – вовлечённый – самонаправленный [4]. Роль преподавателя достаточно видоизменяема. При дистанционном обучении преподаватель является инструктором, фасилитатором, вовлекающий студентов в работу, модератором дискуссий в процессе обучения, советующий, анализирующий работу студентов и дающий оценку.

Исходя из данных преимуществ, можно считать, что педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Он способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Если в течение учебного года такой подход применяется многократно, то у учащихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач. Кейс-метод нелегко «вмонтировать» в учебный процесс. Здесь необходимы значительные усилия преподавателей, творческая работа по осмыслению и отбору ситуаций, анализ учебного материала, создание кейса как произведения искусства обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д. Современные методы обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы Науки и Образования, 2014. - №1. – С. 189-190.
3. Еремина М.Ю. Потенциал кейсового метода // Школьные технологии, 2004. - №6. – С. 104-108
4. Фролова Т.П. Кейс-метод как средство обучения студентов – юристов профессионально ориентированному общению (на примере английского языка) // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст. – Саратов, 2011. – с. 180-185
5. <http://writing.colostate.edu/>

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ РОЛЕВЫХ ИГР**

Мазницына Н.Г.

Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В.А. Сухомлинский

В проектах концепций образования и воспитания учащихся Республики Казахстан указывается на необходимость гармоничного развития личности учащихся, что позволяет избежать пассивности мыслительной деятельности, способствует формированию потребности в познании и творчестве. В педагогике происходит перестройка практики и методов работы, в частности, все более широкое распространение получают различного рода игры. Внедрение в практику игровых методик напрямую связано с рядом общих социокультурных процессов, направленных на поиск новых форм социальной организованности и культуры взаимоотношений между учителем и учащимися.

Игра может интенсивно использоваться на занятиях по иностранному языку, что объясняется особенностями данного предмета, главная цель которого – обучение языку как средству общения. При этом общение рассматривается как мотивированная, коммуникативно-познавательная деятельность, направленная на извлечение и передачу определенной информации.

Ролевая игра - это вид деятельности, в котором учащиеся, исполняя различные социальные роли, осваивают общение в условиях, максимально близких к условиям реального общения, включающих в себя особенности культуры, быта и менталитета страны изучаемого языка. Ролевая игра обладает большими обучающими и воспитательными возможностями, ее можно рассматривать как точную модель общения.

Игра – явление полифункциональное.

Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в

процессе общения, являясь моделью межличностного общения. Ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных ситуациях. Другими словами, ролевая игра представляет собой упражнения для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане игра обеспечивает обучающую функцию.

Трудно переоценить воспитательное значение ролевой игры, ее всестороннее влияние на учащегося. В ролевых играх воспитываются сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях.

Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роли другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Следовательно, ролевая игра выполняет в процессе обучения ориентирующую функцию.

В играх дети стремятся к общению, к взрослости, и ролевая игра дает им возможность выйти за рамки деятельности и расширить их. Обеспечивая осуществление желаний, ролевая игра тем самым реализу-

ет компенсаторную функцию.

На уроках иностранного языка игра не теряет своей привлекательности для учащихся: однако имеет свою специфику, решаются дополнительные неигровые задачи и повышается значимость результативного аспекта, что позволяет рассматривать ролевую игру как средство достижения учебно-воспитательных целей.

Ролевые игры, с методической точки зрения, несут в себе такие задачи, как: создание психологически благоприятной готовности учащихся к речевому общению; обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Тематика ролевых игр может быть самой разнообразной и, как правило, совпадает с изучаемым материалом на различных этапах обучения. В приложении 1 мною приведены примеры ролевых игр, проведенных на уроках английского языка в разных классах.

Ролевые игры бывают:

- а) сказочного содержания;
- б) бытового содержания;
- в) познавательного
- г) мировоззренческого;
- д) деловые игры.

Основные требования к ролевым играм:

1) Игра должна стимулировать мотивацию учения, вызывать у школьника интерес и желание хорошо выполнить задание, ее следует проводить на основе ситуации, адекватной реальной ситуации общения;

2) Ролевую игру нужно хорошо подготовить и четко организовать. Важно, чтобы учащиеся были убеждены в необходимости хорошо исполнить ту или иную роль. Только при этом условии их речь будет естественной и убедительной;

3) Ролевая игра должна быть принята всей группой;

4) Она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере, вызывает у школьников чувство удовлетворения, радости. Чем свободнее чувствует себя ученик в ролевой игре, тем инициа-

тивнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности;

5.) Игра организуется таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать обрабатываемый языковой материал;

б) Большую значимость приобретает умение учителя установить контакт с ребятами. Создание благоприятной атмосферы на занятии - очень важный фактор, значение которого трудно переоценить;

7) Для того, чтобы реализация коммуникативного метода в контексте ролевой игры была действенной и целенаправленной, ролевая игра должна быть контролируемой и специально организованной учителем. В ходе проведения ролевой игры учитель не только контролирует ее организацию, но и является партнером по общению, режиссером на уроке. Он создает атмосферу доброжелательности и устраняет психологические барьеры.

Проанализировав литературу по проблеме и апробировав игры на практике, автором были сделаны следующие выводы относительно обучающих возможностей ролевых игр.

1) Ролевую игру можно расценить как самую точную модель общения. В ролевой игре, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнеров переплетаются теснейшим образом.

2) Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно - побудительного плана. Точно обозначенные «предполагаемые обстоятельства» создают общий побудительный фон, а роль, которую получает учение, сужает его до субъективного мотива.

3) Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности, которая делает реплику неповторимой и значимой. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым продлевать барьер неуверенности. В обычной дискуссии ученики – лидеры, как правило, захватывают инициативу, а робкие предпочитают отмалчиваться. В ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным

партнером в речевом общении. В играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением, или опровергнуть его, умением целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы и т. д.

4) Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности занятий – всё это даёт возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения. В результате игры дети составляют наглядные представления об уровне собственных знаний, обретают способность к самоконтролю и самооценке. Мною также было отмечено, что неудачи не ведут к разочарованиям, не лишают ребенка надежды на успех. Отношения соревнования между участниками игры побуждают их без давления извне прилагать силы для достижения планируемых результатов.

5) Ролевая игра имеет образовательное значение. У детей развито воображение, они любознательны, энергичны, открыты любым инициативам. Для них все вокруг может представлять интерес и быть объектом изучения. С помощью игры мы можем стимулировать познавательную деятельность, сочетая её с обучением английскому языку, опираясь на звуковые, осязательные, вкусовые ассоциации. Игры призваны обучить ребенка, приобщить его к ситуациям взрослой жизни, привить навыки общения, адаптировать к резко меняющимся условиям. Игра также активизировала стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создала условия равенства в речевом партнерстве, разрушила традиционный барьер между учителем и учеником, сняла раскрепощенность детей. Во время ролевой игры имеет место эмоциональный подъём, что чрезвычайно положительно влияет на качество обучения, что подтверждается просчитанными результатами: успеваемость - 100%, качество

– 78-83%.

6) Целесообразное использование игры направляет активность детей на учебные задачи и способствует становлению сознательной дисциплины. Разные виды деятельности позволяют школьникам по-разному проявить свою активность. Эмоциональная настроенность на игру обеспечивает готовность и способность ребенка подчинять свое поведение, все свои действия требованиям игровых правил. Таким образом, возникает добровольная дисциплина детей, которая по внутренней мотивации принципиально отличается от дисциплины, основанной на авторитете учителя.

7) Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, т.к. он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить насколько она соответствует ситуации и задаче общения и правильно отреагировать на реплику. Игра положительно влияет на формирование познавательных интересов школьников, способствует осознанному освоению иностранного языка. Она способствует развитию у учащихся таких качеств, как самостоятельность и инициативность.

Итак, что ролевая игра является средством формирования коммуникативных учебных действий. Ролевая игра – это не только вовлечение в коммуникацию, но и специально организованные учебные коммуникативные ситуации, в контексте которых учащиеся используют нужную тематическую лексику. Ролевая игра воплощает собой процесс приближенного к реальности иноязычного общения и обладает непосредственной направленностью на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Перспективы игровой формы обучения можно связать ещё и с тем, что внедрение учебных игр не требует больших затрат, материальных и финансовых средств. С дидактической точки зрения игровая форма обучения перспективна тем, что она не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям. Однако нет и не может быть универсальных форм и

методов обучения на все случаи жизни. Считаем, что не совсем правильно было бы смотреть на игры, как на всемогущее средство обучения. Следует также помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо привить чувство меры, иначе они утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

**Приложение 1**

Примеры ролевых игр, использованных на уроках английского языка

Ролевая игра "Buying clothes"

A - Shop Assistant, C - customer.

A: Hello. What can I do for you? (How can I help you?)

C: I'm looking for a blouse (a pair of trousers).

A: What size do you take?

C: I wear size 10.

A: What colour blouse (trousers) would you like?

C: And what colours does it (do they) come in?

A: Blue and brown.

C: I like the blue one (ones).

A: Would you like to try it (them) on?

C: Yes, thank you. Where's the fitting room?

A: It's over there (on the right / at the back of the shop).

(The customer tries the clothes on)

A: How does it (do they) fit?

C: It's (they're) a bit loose (tight) on me. Can I have it (them) a size smaller (bigger), please?

A: Certainly. Here you are.

C: Thank you. It fits (they fit) perfectly (like a glove).

A: Very good. Would you like to follow me to the cash desk?

C: Yes, certainly. How much does it (do they) cost?

A: It costs (they cost) 1,000 rubles (35 dollars). How would you like to pay?

C: I'd like to pay by card (I'd like to pay cash). Here it is (Here you are).

A: Thank you. Here's your receipt (and your change). Thank you for shopping with us.

C: Thank you for your help. Good bye.

Ролевая игра "Shopping"

Shop assistant: Hello. Can I help you?

Customer: Yes, please. How much is this pen?

Shop assistant: It's fifty cents.

Customer: And how much is this book?

Shop assistant: It's a dollar.

Customer: Here's two dollars.

Shop assistant: Thank you. And here's your change.

Customer: Thank you. Bye.

Home and domestic animals

Играть могут два - четыре человека.

В начале игры игроки ставят фишки на "старт". Игроки по очереди бросают кубик и перемещают фишки по игровому полю на соответствующее количество клеток. Ученику, сделавшему ход, нужно сказать два предложения: где изображённые на его клетке животные живут и что они едят.

Например:

The cow lives on the farm. It eats grass.

Или:

The cats live in the house. They eat meat and fish.

Если предложения сказаны правильно, ученик оставляет фишку на клетке, если была допущена ошибка, игрок возвращается на клетку, с которой он ходил. Побеждает ученик, первым добравшийся до финиша.

Какие различия?

Цель: комплексная тренировка вопросно-ответного взаимодействия с включением элементов рассуждения.

Ход игры: участники игры делятся на пары. Один играющий получает картинку, второй – такую же картинку, но с некоторыми изменениями. Задавая вопросы друг другу, они должны найти различия между картинками и назвать их. Показывать друг другу картинку запрещается.

План города

Цель: активизация навыков и умений вопросно-ответного взаимодействия с использованием различных форм вопросительных, предположительных высказываний и техники расспроса, а также всевозможных по содержанию и структуре реплик реакций.

Ход игры: участники игры образуют пары. Каждый из играющих получает вариант плана города, на котором указаны какие-либо достопримечательности. Задавая



друг другу вопросы, играющие устанавливают названия улиц, местоположение достопримечательностей. Они должны также описать дорогу к этим местам от заданной исходной точки.

#### Week end

Цель: активизация навыков и умений дискутирования, обсуждения, аргументирования, объяснения, убеждения на иностранном языке.

Ход игры: участники игры разрабатывают маршрут за город и план проведения уикэнда. Каждая группа обсуждает и представляет свой план. Условия, которые должны быть учтены, могут быть различными (определение суммы денег, мест для посещения, выбор транспортных средств, спортивного инвентаря для игр на природе и т.п.).

#### Если бы я был...

Цель игры: формирование навыков и умений употребления в иноязычной речи сослагательного наклонения и средств выражения модальности на основе активизации речемыслительной деятельности.

Ход игры: преподаватель предлагает играющим представить себя в роли известного киноактёра, писателя и т.д. и сообщить, как бы они выглядели, чем бы занимались и т.п.

#### Другой возраст

Цель игры: активизация употребления в монологической речи сослагательного наклонения и средств выражения модальности.

Ход игры: играющим предлагается представить себя моложе или старше и рассказать о себе с учётом этих возрастных особенностей.

#### Хороший преподаватель

Цель: практика иноязычного общения будущих преподавателей иностранного языка.

Ход игры: играющим предлагается список из 30 слов, характеризующих работу хорошего преподавателя. Обучаемые должны рассмотреть их по степени важности, обосновать предлагаемую последовательность употребления и использовать в

общении (дискуссии).

#### Реклама

Цель: практика иноязычного общения в форме дискуссии по заданной теме.

Ход игры: каждая пара играющих получает какое-нибудь рекламное объявление. Играющие должны обсудить его содержание, выяснить, какие свойства и качества рекламируемого товара являются наиболее привлекательными для покупателя.

#### Плюсы и минусы

Цель: активизация аргументирующей монологической речи.

Ход игры: играющим предлагается обсудить какое-либо событие или явление (например, обсудить закон, запрещающий курение во всех общественных местах). Участники должны назвать плюсы и минусы обсуждаемого события (явления), аргументировать свою точку зрения.

#### Ноев ковчег

Цель: практика дискуссии.

Ход игры: играющим напоминает миф о Ноевом ковчеге и предлагается составить перечень того, что необходимо сохранить для будущих поколений (животные, растения, произведения искусства и литературы, предметы материальной культуры и техники и т.п.), и обсудить этот перечень.

#### Правильное решение

Цель: совместный поиск решения в ходе речевого общения в заданной ситуации.

Ход игры: участникам игры предлагается ситуация, в которой им необходимо принять решение, например: а) вы заблудились в лесу, приближается ночь; б) вы потеряли все деньги; в) вы опоздали на поезд (самолёт) и т.д. Каждое предложенное обучаемыми решение обсуждается всей группой.

Один день в Москве (Лондоне, Нью-Йорке)

Цель: активизация монологической речи в предлагаемой ситуации и практика порождения связного развёрнутого высказывания, синхронного с речемыслительной

деятельностью.

Ход игры: играющим задаётся ситуация: экскурсия по городу. Каждому обучаемому или группе предлагается сначала назвать достопримечательности города, затем выбрать те из них, которые они хотели бы посмотреть в течение одного дня, а также объяснить свой выбор.

**Глаголы и наречия**

Цель: активизация грамматики и лексики в устной речи.

Ход игры: играющие образуют пары. На столе лежат две стопки карточек. В одной стопке карточки, на которых написаны глаголы, обозначающие действия, в другой – карточки с наречиями, поясняющими эти действия. Один из играющих берёт карточку с глаголом, второй – с наречием. Каждая пара играющих должна изобразить перед группой действие, записанное на карточках. Играющие должны догадаться, какое действие они изображают, какие глаголы и наречия иллюстрируют, и назвать их на иностранном языке.

**Приложение 2**

**CONVERSATION FILLERS**

*Polite responses in everyday situations*

Thank you. - You're welcome.

- Not at all.

- Don't mention it.

- Think nothing of it.

- Any time.

Excuse me. - Surely.

- Certainly.

- Of course.

Would you like a (piece of candy)? -Yes, please.

- Thanks, I would.

- No, thank you / thanks.

- No, thanks, I wouldn't.

May I have a (piece of candy)? - Certainly,

- Surely.

- Yes, of course.

- Go right ahead.

- Help yourself.

*Responses showing different feelings and emotions Interest*

I'm going to buy a new car. - Really?

- How nice!

- You don't say!

*Enthusiasm*

I'm writing a book. - Great!

- That's great!

- Wonderful!

- Fantastic!

- Terrific!

- Marvelous!

*Surprise*

John just won a thousand dollars! - Oh, really?

- He did?

- He won a thousand dollars?

- What do you know about that?

*Disbelief*

He is nearly 80 years old. - No kidding!

- I don't believe it!

- I can't believe it!

- Impossible!

- Incredible!

- I don't believe a word you say!

- You must be joking!

- Nonsense!

*Regret*

I won't be able to come to the party Saturday.

- I'm sorry to hear that!

- That's too bad.

*Sympathy*

My sister broke her leg yesterday. - Oh, that's too bad.

- What a shame!

- That's a shame!

- I'm sorry to hear that!

- Oh, I'm sorry.

*Horror*

Richard had a heart attack. - Oh, how awful!

- That's terrible!

- How horrible!

- That's dreadful!

*Agreement*

This is a good meal. - Right.

- You're right.

- It is.

- Yes, it is, isn't it?

- It certainly is.

- It surely is.

You remember Mary, don't you? - Yes, of

course,  
 - Of course, I do.  
 - Why, of course. Certainly.  
 - Surely.

*Concurrence*

I want ice-cream. - I do too.  
 - So do I.

I don't like that painting. - Neither do I.  
 - I don't either.

Shall we go swimming? - Yes, lets.  
 - Yes, let's go.  
 - Why not.  
 - Sure, why not.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вайсбург М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной

- речи на иностранном языке. – Обнинск, 2001.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2003.
  3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
  4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: «Просвещение», 1995.
  5. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М., 1988.
  6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1991.
  7. Семёнова Т.В., Семёнова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам.// Иностранные языки в школе. – 2005. - №1.

УДК 811.111

**РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Уябаева А.К.

В последнее время в Казахстане возрос интерес к иностранным языкам, к английскому языку особенно. Это объясняется ролью и местом английского языка в современном мире: развитие торгово - экономических отношений с англоязычными странами, появление мировой компьютерной сети Интернет, а также возможность путешествовать, работать и отдыхать за границей. Первое знакомство с языком происходит на звуковом, фонетическом уровне, поэтому формирование произносительных навыков на начальном этапе обучения является одной из основных задач. Произношение – это своего рода «визитная карточка» говорящего, потому что первое, на что мы обращаем внимание при общении с человеком – это чистота и правильность его речи, это имеет значение не только в английском языке, но и в других языках.

Если не уделять произношению должного внимания, то артикуляционный аппарат учащихся привыкнет к неправильной артикуляции звука, не сможет пра-

вильно интонировать свою речь, то переучиваться впоследствии будет очень сложно, а звучание речи будет неанглийским. Кроме того, правильность английского произношения влияет на смысл высказывания. Например, долгота и краткость гласных, звонкость и оглушение согласных имеет смысловозначительное значение: ship – sheep, send – sent, bed – bet и т.д.

Обучение произношению является программным требованием, поскольку без него невозможно овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, в том числе говорению и чтению вслух.

Начальный этап первого года обучения иностранному языку является для учителя наиболее ответственным, так как он во многом определяет успех дальнейшего обучения.

Начиная свой первый урок, учитель видит, что все студенты хотят быстрее научиться читать, писать и говорить на иностранном языке, понимать чужую речь. Задача учителя состоит в то, чтобы, опираясь на передовой опыт, используя оправдавшие

себя приёмы обучения, весь арсенал средств УМК, не обмануть ожидания учащихся, максимально облегчить им процесс овладения им иностранным языком, сделать его доступным, интересным и радостным. Изучение любого языка начинается с постановки правильного произношения. Если произношению не уделять должного внимания в начале обучения, то потом исправить ошибки и улучшить произношение будет сложнее. Хотя это возможно при регулярных занятиях, правильной тактике и упорстве.

Решению этой задачи служит создание на уроке атмосферы доброжелательности, взаимное доверия и уважения, а также всяческое поощрение первых успехов студентов. Ранее уже говорилось, как важно создать прочную связь образа со звуком. Слыша звук, узнавать слово и соответствующий ему образ или читая слово, правильно его произносить и одновременно понимать его значение, автоматически ассоциируя с образом. Это является сложным этапом в освоении иностранного языка. Развивая навыки произношения и восприятия на слух, мы одновременно повышаем свои способности к восприятию и воспроизведению речи.

Во время разговора с собеседником необходимо хорошо понимать, что он говорит, а чтобы он вас понял, вы должны говорить с правильной интонацией. Только одного правильного произношения и хорошей артикуляции недостаточно, люди слышат в первую очередь интонацию. При слабом развитии речевых навыков, вам никогда не удастся добиться того, чтобы собеседник хорошо понял, что именно вы ему хотите сказать, а вы в свою очередь поняли, что он хочет вам сообщить. Поэтому выработка правильного произношения является обязательным элементом языкового образования. Только выработав всё вместе: правильную интонацию, хорошую артикуляцию; выучив правильное произношение слов, научившись хорошо различать на слух звуки чужого языка, вы сможете считать вашу задачу по овладению разговорной речью решённой.

Во многих учебниках мы видим в первой главе весь фонетический курс и только в последующих всё остальное. Су-

ществуют учебники, в которых фонетика дана в каждом уроке. Что же является более эффективным, отработать произношение в начале обучения или заниматься этим равномерно во время всего периода обучения?

На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Если сосредоточиться в начале обучения на фонетике, то будет потеряно время, за которое можно было бы уже научиться простому разговору. Теория, объясняющая и описывающая артикуляцию не проста, и её изучение скучно и занимает много времени, так что это может совсем отвлечь от изучения английского языка. Если же совсем не заниматься отработкой произношения, то потом наверстать будет очень трудно, так как нагрузка по мере изучения языка будет увеличиваться. Всё-таки оптимальным вариантом педагоги считают работу над произношением и пониманием речи на слух в течение всего языкового курса, но работать над этим нужно на разных этапах по-разному.

Г.В. Рогова предлагает следующую технологию обучения произношению на начальном этапе обучения.

Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной его демонстрации, которая носит утрированный характер. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Иногда сначала вводятся звуки, которые являются наиболее трудными и не имеют аналогов в родном языке.

При обучении произношению она советует использовать аналитико - имитативный подход, при котором звуки, подлежащие специальной обработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила; это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом, имитируются. Артикуляционные правила носят аппроксимированный характер.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно сопровождаться демонстрацией эталонов звука, которые учащиеся слышат от учителя.

ля или в фонозаписи, чтобы создавать условия, при которых учащиеся как бы «купаются» в звуках в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию. Затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении. Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация.

Активное слушание гарантируется предваряющими заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, как он услышал звук.

Упражнения в активном слушании могут быть следующими:

- Я произношу попеременно английские и русские звуки. Услышав английский звук, поднимите руку.
- Поднимите руку, когда в ряду слов услышите слово со звуком [и].
- Поднимайте сигнальную карту всякий раз, когда услышите долгие (краткие, лабиализованные и т.д.) гласные в следующих словах.
- Поднимите руку, когда услышите слова в предложении, на которое падает ударение и т.п.

Количество упражнений в воспроизведении должно быть больше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона звука, они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, в частности подмену иноязычного звука звуком родного языка. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. В отношении некоторых звуков это безопасно, однако в связи с идиоматическими звуками такая подмена недопустима, так как это чревато нарушением коммуникации.

Далее приведем примеры упражнений в имитации; осознанность имитации

гарантируется указанием, на что надо обратить внимание:

- Произнесите вслед за мной звуки, обращая внимание на долготу (краткость).
- Произнесите слова по образцу, обращая внимание на звук [а].
- Произнесите слова, обращая внимание на ударение.
- Произнесите предложения, обращая внимание на мелодику.
- Произнесите словосочетания, не делая паузу между словами, из которых они состоят.
- Произнесите предложения, обращая внимание на паузы.
- Прослушайте текст, записанный с паузами, в паузы повторите предложения, обращая внимание на...

Из приведенных примеров видно, что предметом тренировочных упражнений являются звук и звукосочетания, помещенные во все более крупные единицы: от слога – через слово – к словосочетанию и к тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися.

Для осознанной имитации Г.В. Рогова рекомендует регулярно проводить фонетические зарядки, для которых следует использовать ценный в содержательном отношении материал: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана [3].

Традиционно фонетическая зарядка проводится на первом этапе урока и занимает примерно 7 – 10 минут учебного времени. Учащимся предъявляется образец звука изолированно в слове, в слове и во фразе, а затем в обратном порядке. Учитель сопровождает демонстрацию звука комментариями: он напоминает учащимся особенности артикуляции того или иного звука, обращает их внимание на сопутствующие произнесению фонетические процессы. Звуки и образцы обычно предъявляются в записи или с голоса учителя.

Материал для фонетических зарядок отбирается в соответствии с целями коммуникации. Чаще всего, особенно на начальном этапе обучения английскому языку, используются считалки, рифмовки,

скороговорки, пословицы, поговорки, загадки и т.д.

Фонематическая фонзарядка – это тренировка произнесения конкретного звука в разном окружении. Сначала звук предъявляется изолированно, учитель с помощью жестов объясняет или напоминает его артикуляцию, а затем начинается отработка звука в различном окружении в следующей последовательности: в изоляции – в слове – в словосочетании – во фразе. Например, звук [r].

[r]  
right – That’s right!  
wrong – That’s wrong!  
Is it right? Is it wrong?  
It is right! It is wrong!  
Who is right? Who is wrong?  
Peter is right. Peter is wrong.

Целесообразно использовать магнитофон и записывать учащихся на пленку, чтобы они сами могли сравнить свое произношение с оригиналом и стремились бы к нему.

Прежде, чем проводить фонзарядку на ударение, следует познакомить учащихся с основными видами ударения в английском языке.

Для английского языка характерны следующие виды ударения: фразовое, которое выделяет одни слова в предложении среди других, и логическое ударение, которое выделяет логический центр высказывания, подчеркивает элементы противопоставления в высказывании. Особенности этих двух видов ударения можно сначала продемонстрировать на примере русского предложения:

Петя принял участие в концерте.  
Петя принял участие в концерте.  
Петя принял участие в концерте.  
Петя принял участие в концерте.  
Петя принял участие в концерте.

В приведенном выше примере мы меняли логический центр высказывания и выделяли его интонационно. То же самое отрабатывается на примере английского предложения, причем логический центр высказывания в первом и последнем предложении должен совпадать:

‘Peter ‘took ‘part in the ↓concert.  
↓Peter took part in the concert.  
‘Peter ↓took part in the concert.

‘Peter ‘took ↓part in the concert.  
‘Peter ‘took ‘part in the ↓concert.

При выполнении фонетической зарядки на ударение также рекомендуется записывать учащихся на магнитофон, а при предъявлении образца логический центр следует отбивать по столу рукой или ногой по полу, можно попросить учеников хлопать в ладоши.

Использование фонетических зарядок имеет ряд преимуществ:

1) Регулярное проведение фонетических зарядок улучшает артикуляционные навыки учащихся;

2) Ученики могут на слух различать долгие и краткие английские звуки, русские и английские звуки;

3) Учащиеся знакомятся с разными моделями интонации, видами ударения и с английским ритмом;

4) Фонетические зарядки способствуют не только развитию слухо - произносительных навыков, но и запоминанию и тренировке лексических единиц и грамматических структур.

Обучение правильному английскому произношению – чрезвычайно сложное дело. Без правильно поставленного произношения не возможно проявление коммуникативной функции языка. Знание языков в наши дни сулит заманчивые перспективы не только в карьерном плане, но и в личном. Свободно изъясняясь, например, на английском, можно без труда отправиться в любую точку Земли и не бояться быть непонятым. Еще можно завязать новые интересные знакомства, обогатив, тем самым, собственные культурные познания, и укрепив дружеские связи по всей планете. Добиться всего этого поможет обучение произношению английского языка и личное упорство в достижении поставленной цели.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Биболетова М.З. Английский язык. Ч.1.– М.: Титул, 1996.
2. Бим И.Л., Биболетова М.З. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе. // Иностр. языки в школе. 2001. №2.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам.– М., 1991.- 460 с.

УДК 811.111:378.662.147

**DISCUSSION AS METHOD OF COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT**

Kulzhabayeva G.

The problem of training a foreign language as a means of communication gets the specific relevance in a modern methodology. Recently such types of training which stimulates intellectual and moral development of student, makes active his/her potential opportunities and forms critical thinking takes more distribution. Personal activity and communicative approaches corresponds to such type of training. It is difficult to teach pupils to communicate (orally and written), to teach to express own thoughts accurately and logically, to be able to convince, to prove the position and at the same time to listen and understand the speech of the interlocutor, also complicated that communication - not only verbal process. Besides knowing of the language, good results also depends on a set of factors: conditions, situations and culture of communication, speech etiquette, speech behavior, knowledge nonverbal forms of expression (mimicry, gestures), existence of profound background knowledge and many others. The process of communicative competence formation is possible to refresh effectively by problematization of educational process with the use of information sources, methods which are problematic in its nature. Research, search, debatable methods, method of role-playing games belong, method of projects are refer to them. Among problem methods it is dwelled on discussion method. Sociolinguistics and pragmatically competences are most effectively formed during discussion. At the same time, pupils learn to consider a problem in all its aspects, to argue and formulate their point of view. Besides, trainees have to clearly realize, what is required from them, to be exact conclusions on studying problems, instead of enumeration facts; argumentativeness and laconicism of answers, instead of indistinct argumentations, where isn't visible an essence. These requirements allow creating a certain standard of speech, for example, to listen to the interlocutor up to the end not interrupting; ask questions, to disprove its judgments or, opposite, to agree with it developing thought. The discussion also allows forming conscious

attitude to discussion of put-forward problems, activity in its discussion, speech culture, an identification of the reasons and installation on their solution further. Here is realized the principle formations of critical thinking. Thus, language is purpose and tutorial at the same time. The discussion method helps being trained not only to take possession all four types of speech activity, but by means of a language situation against a problem in to the sociocultural sphere to find the reasons of the arisen situations and to try even to solve them. The interest to an independent solution is an incentive. Accordingly, using a method of discussion allows to stir up cognitive activity of pupils, their self-sufficiency, forms the culture of constructive operational thinking, creates conditions for use of personal life experience and the knowledge gained earlier for assimilation of the new. However discussion can be successful at a lesson only when teacher know a technique of using and in condition of care of preparation for its use. Discussion as a form of educational activity not always successfully hacked by teachers in the native language. That is why it is especially important for teacher to define ways, receptions; the conditions that can provide success if learners statements are based on foreign language. Using discussion as exercises, most brightly and fully reflecting psychological features of the communicative speech in learned language has to answer a number of methodical requirements. Discussion will pass more successful, when there is set less difficult cogitative tasks for pupils; when it is less go beyond concepts and representations and when students have enough experience in discussion in their native language. In the structure of educational discussion V. L. Skalkin allocates: subject, exposition, speech incentive, directing questions, keywords, speech reaction of the speakers. Each component will be distinguished in detail.

Discussion subject. The themes of educational discussions are extremely various. In order to call a desire to speak, it is necessary to choose those subjects, which are the most

interesting to pupils, which contains various life situations, causing in them desire to tell and communicate, state the point of view, the understanding of a discussed question. In the senior classes it is possible conducting discussions on such subjects, as: School and life; Education, choice of profession; Role of a foreign language in human life; Person and his inner world; Science News and technicians, space exploration; well-known people, heroes, feat; Art, news cultural life and many other subjects. Sorting stages of conducting discussion, we will stop on the subject «Teenager of a present day». This subject – is interesting, actual, it is diverse, allows pupils to state and reason the point of view, forms critical thinking. Organizing discussion on this subject, for example "Whether it is easy to be young? ", it is necessary to break it into micro subjects and to discuss most important aspects of life of the teenager. This is a Teenager and school; Personal freedom; Friends; Youth organizations; Pastime; Problem of fathers and children; Teenager and work, etc. In the course of discussion of these subjects, pupils form certain positions. In order that discussion was not persuasive and more effective, it is possible to offer learning to choose scope of discussion by means of questioning. In this case pupils will get more willingly into discussion, expressing their point of view, explaining them, disproving or agreeing with opinions of interlocutors about interesting problem for them.

Exposition. It is that actual material, that information and related perspective which is served as basis of any discussion. Main components of expositions are material and the problem formulation. Depending on that, whether the specified components are expressed in an exposition, there is allocated following versions:

- Exposition which is a statement, both material, and problems discussions;
- Exposition with not expressed problems;
- Exposition with the set problems, but not expressed material discussions;

The exposition with a statement of a material and a problem of discussion can be offered pupils in the form of a short message, some case, an episode, occurred to this or that person, the aphorism of a known dictum, in connection with by problem is put. Organizing

discussion on the subject "Teenager and His Friends", we can offer the following exposition: "Nowadays having a close group of people to depend on seems more attractive and more secure than one exclusive relationship with one other person who can be devastating if it goes wrong. Do you have the same opinion or to have just one close friend is safer for you? Having discussed this problem, it is necessary to offer pupil some more situations for discussion, that the subject "Teenager and His Friends" was not turn out one-sided. For this purpose we offer expositions, containing following problems: "Age of friends", "Quarrels with friends", "Strong and weak qualities of friends", "How should look a true friend?", "What is the meaning of a word to be friends?", "what does friendship give you?" and others. Among several problem situations each pupil will surely find for himself which excites him more and with big desire will get into discussion. When the teacher offers to pupils the movie, the story, a theatrical performance, press materials, true-life stories, it is a question about an exposition with not expressed problems. Some material is offered to pupils for discussion, and it is composed so that there is no need a special problem statements. Such exposition, naturally, imposes big requirements to thinking of pupils as they have to take from it subject discussions. Therefore, this type of an exposition more successfully will be used in more prepared classes. Even here pupils feel difficulty in maintaining discussions and often begin discussion with the general seen or read assessments without argument (For example: "I didn't like this movie"). If such situations occur, the teacher should offer a number of leading questions. For example, after watching the movie about the youth subculture, you can ask the following directing questions: - What are the main principles of this subculture? - What can you say about their style of clothing? - Does their music attract you? - How can you characterize their behavior? - What are your arguments for and against this subculture? – Would you like to join this subculture? Why (not)?. Exposition with the set problems, but with not expressed material of discussion relies on life experience and knowledge of pupils, on their abilities to imagination. For example, discussing a problem "What things are most highly valued by



modern teenagers?", pupils will rely on their life experience. And discussion the problem "What makes teenagers TR and get addicted to such evils as drugs, drinking alcohol, smoking or gambling?" probably, will be based on the events occurring in public and social spheres of life.

**Stimulus.** A speech stimulus in educational discussion always has natural character. The stimulus causes the speech reaction and depends on quality of an exposition. The delivered question or problem is interesting, the exposition is more interesting, it is easier to excite conversation and keep up. If the exposition is not interesting, it doesn't excite any stimulus for conversations. And vice versa, the stimulus can be excessively strong, causing the big emotional excitement from pupils. It leads to convert effect - trying to express the relation to a problem, pupils, despite protests of the teacher, move to the native language. However it is necessary to add that the stimulus arises not only from initial exposition, but also from speech reaction of pupils who give various points of view on a discussed problem.

**Directing questions.** As it was already noted, exposition which is not absolutely successfully formulated cannot cause a proper response from pupils. Therefore, during preparation of educational discussion the teacher has to think over, along with exposition, also questions which will help to begin discussion and will give it necessary the direction, thereby supporting speech stimulus of pupils. Successfully put the directing questions of the teacher detailing a perspective of discussion can be fruitful and cause vivid discussion. If exposition, formulated on the subject "Personal liberty", didn't interest pupils, the teacher can offer the following directing questions: - What does personal freedom mean to you? - What and who can restrict your personal freedom? - Do you have personal freedom at home? - Can the internet, if not restricted, be dangerous? - What restrictions at your school can you name? - What is your attitude to the school uniform? - Do any restrictions make you angry, unhappy and prevent to express your individuality? - Do you agree that sometimes it is necessary to restrict your personal freedom in order to live harmoniously and not to get into troubles?

**Keywords.** If the teacher organizes dis-

ussion in less prepared class, skillfully made list of keywords can be useful and will facilitate learners to make out their thoughts in a foreign language. For example, for discussions of the subject "teenager and work", the teacher can offer pupils following keywords and phrases:

- to take a job
- work experience
- to realize a value of work
- to help financially (financial help)
- to save money
- can (can't) concentrate on academic

work

- to be helpful for future career
- time-part job
- to teach self-discipline
- to budget one's time
- to help to decide what to do in future
- to distract somebody from studies and

homework

- to make too tired to do homework, etc.

**Speech reaction.** Speech reaction in discussion has various forms. 1) short remarks of several pupils 2) monological statements of the various duration 3) the monologue of one pupil interrupted by separate remarks and questions of others, and so forth. However, speech reaction is impossible without maintenance of special colloquial lexicon which gives to discussion a natural character. Therefore before starting discussion as a joint discussion of a problem in a group, it is necessary that the teacher make sure that pupils own colloquial lexicon, are able to interrupt skillfully the interlocutor, to take an interest about his opinion and correctly state the point of view. We will give examples of the colloquial phrases necessary for pupils for maintaining discussions: you express opinion - I think (that) ...; I guess (that) ...; I suppose (that) ...; I feel (that) ...; As I see it ...; My view is that ...; My opinion is that ...; If you ask me ...; I'd say that ...; In my view ...; In my opinion ...; I'd rather not say anything about it, etc.; you agree - Just so; I quite agree here; Certainly; Sure; Exactly; I should think so; That's just what I was thinking, etc.; you aren't sure - Yes, but; On the other hand; I'm afraid I don't agree; I don't think you are right; I can't agree with you here; I'm not so sure, etc.; you don't agree - On the contrary! It is natural that the leading role in discussion belongs to the

teacher. The task is not only "to provoke" conversation, but also to operate. The teacher to summarize a course of a discussions, expresses the opinion by separate provisions, makes comments on those ideas, which were insufficiently investigated in performances of pupils. At the same time follows to avoid that summing up conversation turned into reading notations to the pupils who have stated inexact or even disputable judgments. The teacher has to tactfully correct them; it is desirable friendly, with humor, at all without muffling in pupils of desire to discuss. It should be noted also that discussion is possible only in the presence of the certain lexical and grammatical background. That is why in development of each colloquial subjects large volume

of a lexical material, since lexicon flexibly is put and quickly reacts to all changes of social, cultural and public life, as it is a criterion, an indicator of the general level of development of pupils, its outlook. The more a lexical stock of pupils, the wider its opportunity for self-realization, disclosures of the creative potential by means of the foreign language.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. Skalkin V.L. Communication exercises in English. New York: 1983. 17c.
2. Harmer, J. 1984. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.
3. <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>

УДК 811.111 : 378

### **IMPORTANCE OF TEACHING VOCABULARY TO 5TH GRADE STUDENTS**

Sabyrbayeva A.B.

Recently Kazakhstani education system is in the process of modernization and development. President of the republic of Kazakhstan Nursultan Abishuly Nazarbayev promoted his Trilingual policy and according to his policy every citizen of the country should acquire three languages: Kazakh, Russian and English (The State Program of Education Development 2011-2020). More attention on education paid for the role of English language. Learning English language is seen as necessary part of the country's developing. The reason of teaching and learning English language intensively is that we consider the language as a key for entering the global economy and being a part of the 50 developed countries in the world. Therefore, teaching English language is also taking a new way in Kazakhstan. According to the 2011-2020 program teaching English language in all secondary schools of the government is compulsory from the 1st grade. Currently this policy is supported and followed by all educational organizations.

All the state programs concerning education regulated and guided by the State Overall Compulsory Educational Standard and Teaching Program. The State Educational

Standard is the policy journal of the National Association of State Boards of Education. Written for lay leaders and professional educators alike, the journal explores major education issues through the lens of policy development and implementation. Educational standard has different branches according to the peculiarities of students' grade, level and major. We would like to consider educational standard for teaching English in secondary schools. For instance, requirements of the educational standard for teaching 5th grade students are following (Astana, 2013, p. 118-121):

- Knowledge of phonetics (pronunciation of different sounds, follow the intonation, put the correct stress to the word);
- Lexical aspect of the language (amount of new vocabulary should be 300 words; affixes of parts of speech, word building);
- Grammatical aspect of the language (the article, Present Simple/Continuous, Modal verbs, phrasal verbs, to be going to, there is/there are, pronouns, nouns, a lot of, few, a few, little, a little, adverbs, numerals (1-1000), types of questions);
- Writing (30-40 words);

- Listening (understanding of audio materials);

- Reading (reading out loud and reading for understanding the material);

- Social competence (introducing with English speaking countries and their culture).

Teaching Program accentuated that 5th grade students should acquire A level after finishing this grade. The purpose of teaching English to secondary school students is to develop their cultural communication according to European A1, A2 levels and to teach them to use their knowledge in real life situations. According to this program objectives of teaching foreign language are the following:

- To learn how to use phonetics, vocabulary, grammar and writing in communication with foreigners;

- To learn to use communicative aspects as listening, speaking, writing and reading in communication;

- To give knowledge about the country and its culture through its language;

- To build general and specific skills by using new technologies;

- To teach to how to assess themselves;

- To be able to use all skills to solve academic and practical problems;

- To up-bring national respect and tolerance to other nations' cultural differences.

According to Instructional Methodology Handbook (p.8-10) to develop 5-7th grade students speaking ability dialogues and monologues should be used. Furthermore, teachers should teach students learn by using associations, word combinations, plans and logical schemes. This could be useful for them to easily acquire the language and memorize new material. Monologues help them to develop their speaking ability through writing. Sentences which are built accurately can be achieved through writing when students have just elementary level of knowledge in English. Dialogues help them to learn through communication with their partners. They can learn from each other and while learning they should see what they know and what they need to improve further. Logical schemes and plans can help students to organize their learning. When students are able to organize their learning they can avoid number of problems that can appear during learning.

In order to reach all these results in stu-

dents' knowledge we came to the conclusion that students' vocabulary should be developed. The reasons of considering teaching vocabulary in secondary schools is that vocabulary is the fundament of learning languages and in order to be able to speak, read, write and comprehend the speech necessary amount of vocabulary required. Moreover, grammar cannot be taught and comprehend by students properly without necessary amount of vocabulary. Wilkinson (1972) once said, "Without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed." Knowing vocabulary helps them to understand easily the material and to be getting involved in teaching learning process. Another thing that should be mentioned that problems acquired with vocabulary may lead to have poor results in learners' further foreign language learning progress. Especially, teachers in higher educational institutions often noticed big gap in their students' knowledge. In order to fix this problem big attention should be paid on teaching vocabulary in secondary schools.

Our analyses of the textbook recommended by the government for teaching 5th grade students shown that there some gaps and differences in accordance with the Educational standard. The gaps can cause difficulties in teaching and learning. Limitations on vocabulary can be harmful for students' acquiring the further knowledge. Taking Instructional Methodology Handbook 2013-2014(p.8-10) as a base of preparing additional materials for teaching 5th grade students where it is said that it's recommended to develop additional teaching materials for students we decided to analyze some principles of teaching vocabulary.

Teaching is the process of imparting knowledge and skills from a teacher to a learner. It contains the activities of educating and instructing. It is an act or experience that has a formative effect on the mind, character or physical ability of an individual. Teaching is basically the art of educating. Teaching usually requires a passion for learning and a deeper passion for education itself. Teaching is when a person introduces a new idea or subject to another person. A person that is taught is able to learn new and exciting things that they did not know.

Vocabulary is the set of words within a

language that are familiar to that person (Wallace M., p.99). A vocabulary usually develops with age, and serves as a useful and fundamental tool for communication and acquiring knowledge. Acquiring an extensive vocabulary is one of the largest challenges in learning a second language. Vocabulary is about words and their meanings. According to the definition of the Steven Stahl vocabulary is the knowledge about word and how this word fits into the world. Vocabulary cannot be mastered it develops and deepens through whole person's life.

Teaching vocabulary is about providing students' with necessary amount of words and how to use and when to use these words. Teaching vocabulary requires vocabulary to be useful for learners. They should be actively used in real life situations. That leads to the fact that the word should be meaningful and worth teaching. Before teaching the word it should be studied carefully. The purpose of examining the word is to know what aspects will be difficult when learning particular word. Useful vocabulary should to be involved in exercises again and again to make sure that it's learned by students. Another thing that should be taken into account is the learners' age. Words should be appropriate to learners' age. They should be understandable for them not only in foreign language but also in their native language.

Let us also keep in mind that vocabulary is the main language learning aspect. Without knowing the vocabulary students' cannot speak and read and understand the material. While learning foreign language people learn vocabulary throughout learning process and even throughout their life. Taking into account teaching program (2013) we can see that students' should be taught vocabulary in order to be able to use them in real life situations. It means that students' should not only learn the vocabulary but also they should be able to express themselves in English language. Learners' achievements on other aspects such as speaking, reading, listening and even in grammar depend on knowing vocabulary. Grammar material cannot be acquired without vocabulary. Mostly because given sentence or tasks include the words and solving these tasks directly depends on vocabulary.

While preparing teaching materials some factors should be taken into account. First of all, it is learners' age. Our 5th grade students' are 10-11 year old pupils. At this age they are more interested in taking knowledge. They are eager to acquire something new. Second thing that should be taken into account is the learners' level of knowledge. According to their level teaching materials can be prepared. 5th grade secondary school learners have elementary level of knowledge; however, it should be mentioned that they are not beginners. Because, they have already started learning language in primary school. Third thing is learners' background. What they learnt and what they know is very important. According to this knowledge following teaching materials should be chosen. If they have already learnt the material the material can be presented as a revision lesson. Children of this age tend to be forgetful. In this respect materials should be presented in that way which previous material can be repeated on new lesson.

Peculiarities of teaching school children to vocabulary are important part to be taken into consideration. Small children love seeing exact examples of what their learning. For example, if they study about types of clouds they want to see these clouds in real life. Teenagers tend to learn words through accusations and examples. The more new word engaged in texts, exercises the more they remember and learn. Accurate pronunciation is also important for them. Without knowing to how to pronounce word it is hard to memorize the word. This means that new words should be used again and again in speech so that they can hear and it. When they hear it several times they could memorize it and moreover, they could have an exact idea of when to use the word. School children usually taught new vocabulary and their peculiarities by teacher. While teaching vocabulary teachers follow some principles.

Principles of teaching vocabulary used to make learning easier and to help students to overcome with difficulties in learning vocabulary. There are different principles of teaching vocabulary. Different authors mentioned different principles. Most of them are similar and have the same meaning but varies names. According to Alekseeva A. A. teaching through "word combinations" is more useful than

teaching single words. Because, it helps students to develop their communication skills. By learning single words children usually face with such problem as combining those words together and make sentences from them. Learning already combined words and phrases make them easier to use them in communication. Spoken textbook does not contain phrases or word combinations. In this respect we can see that there is a gap on lexical aspect of teaching English for 5th grade students. This further may lead to problems in social competences on the students. Because, they may not create sentences and express them easily.

Next principle that we want to speak is "engagement with vocabulary". The aim of this principle is to provide with necessary exercises for vocabulary. There are only few exercises on vocabulary on the textbook. It is not enough to simply tell students the meanings of words or get them to only study words out of context. They need opportunities to see or hear target words in a meaningful context, and opportunities to use target words in meaningful writing and speaking tasks. Challenging students to find these words in reading or listening passages and use these words in particular writing and speaking tasks is a simple way to approach this. The provision of these opportunities is the main job of a teacher (Wallace M., *Teaching Vocabulary*, p. 99).

One of the most effective methods of helping children learn new vocabulary words is to teach unfamiliar words used in a text prior to the reading experience. Students should preview reading materials to determine which words are unfamiliar. Then these words should be defined and discussed. It is important for the adult to not only tell the pupils what the word means, but also to discuss its meaning. This allows the pupils to develop an understanding of the word's connotations as well as its denotation. Also, discussion provides the adult with feedback about how well the pupils understand the word. After pre-teaching vocabulary words, the pupils should read the text.

Clear vocabulary presentation on the textbook is also important one. Vocabularies should be clear with their transcription and translation. Obviously, the textbook does not contain such items in it. We think that it is

worth mention because it has some advantages. First of all, it would be better for students to write and remember words. Then they would have some clear ideas on what they are going to learn. Furthermore, it would be better to save their time if vocabulary would be given in such way. Presentation on vocabulary mostly depends on the methods that teacher use to teach the vocabulary.

Methods of teaching vocabulary are very important. First of all, method is the way of teachers explaining and teaching of the subject to his students. Secondly, from what method teacher uses depends on students' acquiring the subject. Different methods of teaching vocabulary exist. Teacher should use the method that will help to achieve the main goal. In teaching vocabulary main goal is to make students understand the word, recognize them in text and make them able to use in communication.

Total physical response method is one of the wide spread methods in teaching. It is based on repetition of words. Besides, this method is focused on explanation through using body language. The method stresses the importance of aural comprehension. This method mostly used for teaching beginners. When learners are just begun to study language this method can be very useful. However, for students which have basic knowledge in learning language this method cannot be as much useful as for beginners. The reason of our consideration is that this method is more language-centered. While, modern language teaching methods require student-centered approaches in order to develop their creativity and self-sufficiency in accordance with their knowledge in particular subject.

One more method of teaching is called the direct method. This method is more concentrated on using target language rather than native language. The learner is not allowed to use his or her mother tongue. Grammar rules are avoided and there is emphasis on good pronunciation. Vocabulary is taught mainly through using pictures, demonstration and association. Direct method of teaching can be useful for children because they could memorize words easily. Students of secondary school can find this method helpful. Because, they demonstration and association of words can make them understand and have the clear

idea about the meaning of the words. Another similar to direct method which is used for teaching vocabulary is audio-lingual method. New language is first heard and extensively drilled before being seen in its written form. However, this method is more focused on teaching grammar rather than vocabulary. In this method students learn through repeating what exactly teacher shows.

Task based learning of vocabulary is about learning through doing some tasks by using target language. The focus of the teaching is on the completion of a task which in itself is interesting to the learners. Learners use the language they already have to complete the task and there is little correction of errors. This method can be useful in teaching foreign language as it engages students with vocabulary. Students here should use the language in the forms of dialogues in communication. One more important thing is that this method based on directly using language in real life situations. That will be exactly what students' want to acquire while learning language. This method can be helpful in using for teaching vocabulary to reach the final goals of our educational standard.

According to Georgi Lozanov teachers by using Suggestopedia method for teaching foreign language to their students can make them learn language three or five times quicker than using other methods. This method based on teaching through suggestion. It means giving more freedom to learners. However, this method cannot be always appropriate for children. Because, their brain could not be developed to understand the matter yet. The theory underlying this method is that a language can be acquired only when the learner is receptive and has no mental blocks. By various methods it is suggested to the student that the language is easy - and in this way the mental blocks to learning are removed. In grammar translation method learners use both their native and target language. The grammar translation method instructs students in grammar, and provides vocabulary with direct translations to memorize. Besides, in this method grammar rules are to be memorized and long lists of vocabulary learned by heart. This method helps to remember and acquire the knowledge. However, there is little or no emphasis placed on developing oral ability.

A teaching method comprises the principles and methods used for instruction. Commonly used teaching methods may include class participation, demonstration, recitation, memorization, or combinations of these. The choice of teaching method or methods to be used depends largely on the information or skill that is being taught, and it may also be influenced by the aptitude and enthusiasm of the students. Different methods can be used in teaching vocabulary. It is not necessarily to use only one method for teaching. Teacher can combine them on his/her lessons according to his/her goal and learners' needs. In order to overcome the problems that could appear in teaching vocabulary it is important to choose the right method.

It is known that in order to make students learn teacher should motivate them. Without motivation it is hard to achieve any results in teaching and learning. Motivation can inspire learners' to set goals in their learning and this will be the best way to keep them study. Motivation can be born through raising students' interest. Different technologies and methods used for motivating students. Especially, when they are just going to study English language and especially this should be started in their early age and continued in secondary schools.

Nowadays it is also modern to use computer technologies in the English classroom. Using computer and internet resources in teaching vocabulary brings a lot of opportunities to students and teachers. These supplements can save the time and provide with a lot of information in a right time. New teaching ways all now connected with internet and we cannot stay behind while teaching vocabulary. New technologies are everywhere and it is now the part of our community.

Another important thing that teacher should teach their students is that teaching how to learn vocabulary. Tasks are given everywhere and explanations are usually provided by teacher or a textbook. However, sometimes strategies of learning are missed by teachers. Strategies help students to organize their learning and to find their particular way of learning vocabulary. Using strategies in learning help students' to analyze their learning and find their weak points and according to them they could make their learning easier and more

productive. Furthermore, strategies help students' to find their own learning style.

Effective vocabulary teaching can be achieved through having this base of vocabulary. For instance, if teacher begins to teach grammar or starts with reading he/she can realize that students' knowledge in vocabulary would prevent their further understanding of the language. Another way of teaching vocabulary is using games in teaching. Games should be balanced in teaching. Teachers cannot use games in every lesson, because, it may take a lot of time. However, in order to develop students' interest into language they could use it from time to time. Besides, nowadays different types of games are exists. Teacher can choose one which will help them to make lesson interesting and effective.

In order to successfully complete the requirements set by educational standard and reach the goals of President's trilingual policy vast attention should be paid on teaching English in secondary schools. Teaching language mainly depends on students' ability to use this language. In order to use language they should acquire necessary amount of vocabulary. In this respect, more attention should be paid on teaching vocabulary. Through vocabulary different aspects set by the educational standard can be improved. Choosing right principles of teaching vocabulary can help to achieve this and further to develop right teaching materials. Methods and principles can help students to acquire knowledge easily. In our case to make teaching vocabulary easily. We spoke about modern technologies and role of the internet because nowadays everything connected with it. These things can help students to be successful in their learning. There new goals in

our education system and these new goals should be achieved by the help of the new technologies. Teaching vocabulary has significant role in teaching foreign language. Even slightest gaps in students' knowledge can cause problems in their further language development. Vocabulary should be taught intensively and repeated regularly. Another thing that should be captured by teachers is teaching how to learn in general and how to learn vocabulary. Many people obtain education without what to do with it and how to use it. Students learn best when they clearly know how to learn certain kind of information.

### RESOURCES

1. The Overall State Educational Standard (5-9 grades), Astana, 2013, p.118-121
2. Instructional Methodology Handbook 2013-2014, Astana, 2013, p.8-10
3. Ayapova T. T., Ukbaev D. B., "English", Almaty, Atamura, 2010
4. Suwarish M, Bambang S, Samsul M, Nury S, Widyastuti P, Sri I., Developing a Model of Teaching English to Primary School Students, p.3
5. The State Program of Education Development 2011-2020, Trilingual Policy Bukker I., 2012
6. Steven B., Teaching Listening, p.2
7. Wallace M., Teaching Vocabulary, p.99
8. Schmitt N., Teaching Vocabulary, Pearson Education, Inc. 2008
9. Effective Strategies for Teaching Vocabulary, K12 Reader, Reading Instruction Resources for Teachers and Parents, p.1
10. Меньяр-Белоручева А.П. Англо-русские обороты в научной речи. – М., 2005.

УДК 811.111 : 37.013

### THE EFFICIENT USE OF THE PROJECT AT THE ENGLISH LESSON

Lippert S.

The national educational initiative defines modernization and innovation as the only way that will allow Kazakhstan to become a competitive society in the world of the 21st century, to provide a decent life for all our citizens. In the context of new strategic objec-

tives such personality's traits as initiative, ability to think creatively and to find creative solutions, the ability to choose a professional way, a willingness to learn throughout their lives are becoming crucial and major factors. Method of projects as means of realizing indi-

vidual project can provide training for such a person, as in the course of its implementation, students learn to work independently, gain cognitive and learning experience. During the project work responsibility for training will be at the student as an individual and as a member of the project team. Thus, the project is an opportunity for students to express their own ideas in a convenient and creatively crafted form for them.

Over time the comparative analysis of the history of project method formation shows that approaches to understanding the nature of projects by domestic and American teachers were different. As a result, the principal difference was that local educators had accepted the core value of the project method in the development of a person's socially significant qualities (collectivism, social and political activity, diligence and perseverance in the goal achievement). It must be said that American counterparts have been focused on the developing the student's individual adaptive response at the situation or surrounding. In terms of American educators the value of project method was the possibility of learning individualization by relying on a subjective experience and educational interests of students [6].

However, both of these approaches contain positive aspects as in the life of every person. It is necessary to develop an individual characteristics and social interaction skills.

To answer the question "What is project-based learning in the pedagogical process?" we should select its characteristics of different definitions.

According to pedagogical encyclopedias project method is described as a "learning system, where students' knowledge and skills have acquired in the process of planning and performance of gradually complicated practical tasks". The authors have declared "historical experience of approbation of this method shows that educational technology should not be dominant, but should be organically intertwine into the educational process along with other methods and techniques of teaching" [5].

E.S. Polat emphasizes his thoughts on students' independent activity, accompanied by detailed problem formation and completion as a real, practical result. Also much attention should be paid to the understanding of project

by A.A. Khromov. He has defined project method as a learning system, a flexible model of educational process oriented toward creative student's self-realization. Thus, it provides development of their intellectual and physical abilities, strong-willed skills and creativity in the process of new product's creation, having an objective and subjective novelty, practical importance under the teacher's control [2]. In teaching, the project activity is considered as a way of organizing the teaching process based on the interaction, collaboration and co-creation of the teacher and students during the phase of practical activities in order to achieve the goals.

In order to confirm or refute the hypothesis put forward by us, as well as implementation of the objectives, we have conducted a number of studies, including:

1. Interviews and conversations with teachers using the method of projects in the educational process;
2. Reading articles about the experience of using project methodology;
3. Analysis of work products (wall newspapers, posters);
4. Observation of the work on the project.

The positive attitude of the teachers of the gymnasium towards this technology during the interviews was clearly seen. Among the positive factors were named the development of cognitive students' interests, the opportunity more carefully to analyze students' activity while independent work in order to further use student-centered approach to learning and the ability to convey a leading role in the activities of the students themselves and for some time to reduce the stress arising in educational activities. Within the project technology is possible to use a various range of methods such as discussion, brainstorming, search and research methods. In addition the project method has great educational impact. According to teachers' opinions, which are familiar with this technology, the project method develops responsibility, activity- active attitude and the ability to see all tasks through to the end.

Studying of projects and guidelines for them for the books English by Kozlov and Enjoy English as well as students' surveys suggest a direct connection with the proposed themes towards the level of preparation, stu-



dents' interests and needs. Thus, we see that the work of teachers implement the basic principles of the organization of project activities, such as student-centered approach, taking into account students' individuality and the principle of cooperation [7]. Moreover, it manifests itself in a wide interaction of teachers between the participants in the group and between groups at different stages project. Preparatory work of the teacher in developing a wide range of sub-topics within a certain current theme also allows implementing the principle of students' free choice and the principle of reliance on the personal life experience. Thus, it will increase the motivation for the learning process, which is extremely important at the current situation of students' negative attitudes towards learning.

The training itself can be constructed in different ways. Sometimes students initially aim at the final draft when all speech activity testing of material is subject to the final result [1]. Otherwise, students are encouraged to project after a study of the topic. Teachers tend to occupy the position of consultant and coordinator of independent students'. Work can be organized in different ways: only for extracurricular lessons or be accompanied by consultation [3]. The degree of coordination varies from the peculiarities of the team and work stages. For instance, coordination work is often apparent while the preparatory and organizational stages, but its role significantly reduced in activity- stage. The stage of estimation is interested by a huge number of teachers where they can make an experiment. In the literature the following valuation models such as expert group of senior school students [4] or expert group of the best students have come across. The studying of work products resulting from the work of projects allow us to confidently state that teachers use different types of activities on the dominant projects in their practice. The paper reflects research, gaming and creative projects. However, in our opinion, preference is given to projects of familiarization (the typology of E. Collings can be defined as organic union of story projects and hand projects (manual or design projects) [5]. These projects allow teachers to go beyond the curriculum, attaching students to the values of contemporary culture. The search of new information activates students' cognitive interest

and develops the ability to cooperate, to work with different data sources. To analyze precisely, we must turn to the data collected about the topics and the course of the project, we can say that English language projects have numerous of interdisciplinary links. English as a foreign language in this case is a means of realizing some topics that may be relevant to other subjects, such as literature, history, geography.

It should be noted that the experience of teachers from gymnasium and as well as other native teachers, whose works I have read in the journal "Foreign languages in school", characterized by both group and individual projects. In the case of age of using project method, so the teachers tend to believe that the maximum potential of the method implementation of projects is possible for more senior levels of education (second half of the middle school and high school). It follows when the level of knowledge and skills of students allows us to implement large-scale projects involving interdisciplinary information. Nevertheless, the project activity is presenting in all stages of education: primary, secondary and high school.

Analysis of the experience of teachers, in our opinion, confirms the effectiveness of project methodology and its great opportunity for learning language. Teachers demonstrate various techniques for creating project teams, model presentation and evaluation of projects. Particular attention is paid to available theoretical positions, as well as a generalized experience of teachers which helped me while preparation of project-based tasks during pedagogical practice.

My teaching experience at gymnasium gives me an invaluable opportunity to apply received knowledge in my work as well as get acquainted with the project methodology in action. Within my experimental work, I have worked with the seven and eight classes; my experimental language group was consisted of 15 persons. It should be noted that the level of language and students' motivation for teaching English language were different, that we had to take into account in our work. The detailed study of practical side is of great importance. During my work I have tried to apply project method to the study of two projects such as Geography and political outlook of the United

Kingdom and the Health and Body Care. It is necessary to underline that each activity, I tried to build, especially in accordance with the students' age and the requirements for project activities. As for the collective, I had to take into account the specifics of the cognitive processes of the seventh graders, the level of attention and motivation. This year, the kids only went to high school, it was hard to concentrate for a long time, required different game elements and other methods of attracting attention. Moreover, the group did not differ discipline, so we had to spend extra time creating the right environment. First experience of project work was an individual project on the topic "If I want to be .." where students were encouraged to choose who they would like to become in the future or to choose a hero and write ten rules or steps to achieve the goal, for instance "If I want to be a teacher I should be clever". The aim of the project was to introduce students to the basics of the technology, and also grammatical construction work. This project was carried out as homework. I had to offer advice to students after school about doing project well. The results were decorated as a sort of memos. Then, in the course of work on the topic "Health and Body Care" I have planned group projects. Before preceding the project activity, the students were asked to complete a questionnaire with general questions about their attitudes toward foreign language lessons, as well as issues on the project activity in order to select the most appropriate forms of work.

The results of the questionnaire showed that 50% of students like to learn foreign language and the other rest 50% have answered those they not exactly sure about learning foreign language. To analyze precisely, we must turn to the conclusion that the majority of respondents wrote that they love to work in pairs or groups, which served as an additional incentive for me to organize project activities. After the discussion on the topic of project work, three project themes were selected based on questionnaire responses and class discussions: -Healthy way of life and Body Care (decoration of wall newspaper); -What should you do to keep fit (creation of a reference book); -Health and Healthy life style (creating a pocket glossary). Each project is divided into creation of differentiated tasks.

Then the students were divided into groups based on selected topics. Thus, I have prepared the instructions for students to complete the project. Therefore the technology of project was explained and told how the steps should be organized in their work.

As a result, students' project work was carried out after school and during the lessons, where projects have assigned a half or third of the lesson's time. At the final lesson the projects' presentation took place. Here students were presented visual solutions where students give the results of their work and answer the questions of the group. Assessment is carried out for all students together. At the end of the lesson, I have invited students to fill in another form of the project and set evaluation. It must be said that all respondents said that they enjoyed while working on the project, including an interesting topic and group work. By looking students' answers through questionnaire, the activity of groups was different: 20% of students worked not so well and were not active persons. It is necessary to point out that 80% of students wanted to be involved in such type of work and create their own projects using English language. In this way, there is therefore a need to consider the usage of project method as creative and effective methodology at English lessons.

During my work experience, I have identified some problematic aspects in the organization of projects' work in gymnasium. First of all, they were associated with linguistic communication. The students of sixth grades are lacked of the vocabulary and language skills to discuss organizational matters of the project, so that significant part of communication was based on their native language. Besides, I had had to control the process of working in groups, as students often diverted and provided all the work with their active classmates. Another problem was related to interpersonal relationships in small groups that directly influenced the course of work. As a result, I have analyzed that my students have the ability to work in a team but further work is needed to be developed in this direction. The most problematic was the fact that we had to literally squeeze the project work in the curriculum. The students were not enough forty five minutes of the lesson for project design and consulting. Also, the stages

of project such as presentation and evaluation were failed down because of time limitation. Not all students did opportunity to evaluate others' projects and give advices. Nevertheless, I have considered the project work successful, because basically the students coped with the tasks. They have passed all milestones and each student has made at least a small contribution. It should be mentioned that the positive was the fact that the presentation of projects involved all students and everyone commented on the chosen topic.

In the given article I have highlighted the importance of the project work in teaching English, discovered how it influences the students during the educational process and if this type of work in the classroom helps to learn the language.

On the basis of the literary sources studied we can come to the following conclusions that project work has advantages like the increased motivation when learners become personally involved in the project; all four skills, reading, writing, listening and speaking, are integrated; autonomous learning is promoted as learners become more responsible for their own learning; there are learning outcomes-learners have an end product; authentic tasks and therefore the language input are more authentic; interpersonal relations are developed through working as a group; content and methodology can be decided between the learners and the teacher and within the group themselves so it is more learner-centered. The types of projects are information and research projects, survey projects, production projects and performance and organizational projects which can be performed differently as in reports, displays, wall newspapers, parties and plays. The organization of project work may seem difficult but if we do it step by step it should be easy. We should define a theme,

determine the final outcome, structure the project, identify language skills and strategies, gather information, compile and analyze the information, present the final product and finally evaluate the project.

The project work supported the students' autonomy of decision and solution of problems in doing projects. Therefore I can conclude that I am a big supporter of project work at schools, colleges and Universities, and I think it has its significant place next to traditional teaching methods. Doing the project is positive motivation for the students to reach better results in English.

#### REFERENCES

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 17-22.
2. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 5-11.
3. Бурцева Э.В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Улан-Удэ, 2002. – 25 с.
4. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177-180.
5. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
6. Джонс Дж. К. Методы проектирования: Пер. с англ.. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
7. Есипов Б.П., Равкин З.И. Метод проектов // Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т.2. – С. 806.

УДК 811.111

#### AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTIVENESS OF THE PROJECT WORK IN AN EFL CONTEXT

Rakhmetova D.I.

Acquisition of new knowledge and learning to acquire it is based on student's per-

formance of various exercises, perform analytical work and work with handouts. One of

these works is the design methodology that is currently widespread, especially in sphere of education.

The advantage of this procedure is that students see the end result of their work and have the opportunity to choose the theme of the project.

While using design technology, teaching a foreign language becomes a process of self-mastering system of educational cognitive activity sequences. Independent work on the project teaches students to think creative, plan their action, predict possible solutions of the challenges they face.

The process of learning a foreign language is a complex method of projects overlooking training activities, it integrates various kinds of foreign language, verbal communication in order to address challenges and problematic issues.

Design technique is one of the most progressive and developing teaching methods in the modern world. This technique is based on student-centered approach, however it does not fully exhaust the concept. Method of projects originated when the search of active development and independent thinking of student began in order to teach him to apply this knowledge in practice. The founders of this technique are considered U.S. educators John Dewey and WH Kilpatrick, who developed this idea from troubled projects of teaching method.

In turn, ES Polat gives the following definition of "project" as a method and as educator's technology: "The method of the projects is the development of cognitive student skills, abilities to independently design their knowledge, skills, navigate the information in dimensional space, the development of critical thinking." If we talk about projects as a method of educational technology, "this technique involves the collection of research claim, the problem methods, creative in its essence".

As part of learning a foreign language project method acquires a number of features such as:

- use of language in situations as close as possible to the conditions of real communication;

- emphasis on independent work of students (individual and group);

- selection of an item of great interest to students and directly related to the conditions in which the project is carried out;

- language material selection, types of tasks and the sequence of work in accordance with the theme and purpose of the project;

- visual representation of the result.

When the design work orally or in writing, it must follow some of the recommendations:

- 1) as a project work enables students to express their own ideas, it is important not too explicit control and regulate them, it is desirable to encourage independence.

- 2) design works are mostly open, so there can be a clear plan for their implementation. During execution of project tasks, some additional material can be entered.

- 3) most of the projects can be done by individuals, but the project will be more creative if done in groups. Some projects are carried out independently at home, some of the design specifications of the lesson is spent on others - a lesson. Some importance takes ways of performing and presenting the project. Projects can be implemented and based on the creative potential of students. Competitiveness of both individual students and groups is allowed.

By the nature of the final product of the project work in the field of foreign language teaching, we can allocate the following types of projects:

- Construction and Practical Projects, for example, collage, diary of observations, creating a game and its description.

- Role and Games Projects, such as enactment of games, dramatization or writing essays of own plays.

- Information and Research projects, for example, "English language and its use as a language of international communication", "Study of a region or a country."

- Survey projects, for example, "The Effects of American and British culture on life in my country," "The ratio of foreigners in my country", "The use of English in my country, in my city," "Risk groups".

- Production Projects, such as "Picture of my class", "Radio program", "School wall newspaper".

- Performance and Organizational projects, for example, "The organization of the

club meetings," "Night of the English language and culture", "Talk show".

- Creative works, such as the free literary composition (fairy tale, story, comics, etc.), translation of the work into their native language.

It should be noted that the autonomy and creativity is becoming one of the most popular personality traits of a new generation, which underlines the promising methods of educational technology projects as providing educational needs of a generation of the new century.

Overall project work includes three phases: preparatory organizational, technological and final stage. At the first stage is carried out to find the problem, the selection and justification of the project, analysis of upcoming activities, choice of optimal implementation. The second phase involves the implementation of the planned operations, self-control of his actions. The third stage involves the control over the execution of the project, the correction of the steps and summarizing.

The purpose of this kind of self-study is that the students themselves are willing to acquire the missing knowledge from different sources, learn how to use the acquired knowledge to solve practical problems and develop research skills at.

Thus, this form of self-study not only encourages students more deeply to learn a foreign language and culture, but also contributes to obtaining practical skills.

Note that the preparation of the project requires compliance with the following conditions:

- reasonably determine the time frame;
- considering what materials and resources students can use;
- choosing the optimal form presentation of the results;
- making a rough plan and discuss the work.

However, the effectiveness of project activities fully depends on the organization and coordination of the teacher. After all, only a well thought out independent work can lead to a positive result. Besides the enormous potential that bears the method itself projects to develop skills not only of independent work, but also communicative competence, significant additional opportunities arise in the use of

information resources and services of the Internet in the process of project activities. Only with the help of the Internet, you can create an authentic language environment and pose the problem of formation needs to learn a foreign language through intensive communication with native speakers, work with authentic literature of different genres, listening original texts, recorded by native speakers.

Internet resources can also provide the necessary information for the project about museums and exhibits around the world, current events in different parts of the world and people's reaction to these events, the environmental situation in different parts of the world, about national holidays, statistical data on a variety of issues, etc.

During independent work, the design technology creates conditions for the development of each student participating in the project. It also produces the following intellectual skills:

- planning and thorough analysis;
- selecting, planning forms and methods of operation;
- organizing their independent work;
- profitability analysis and correction of further action;
- control and self-control;
- maintaining reflection results of independent work.

Internet resources are indispensable tool in teaching different kinds of speech activity. Particularly important global network will play in his independent work, encouraging them to research and create activity.

The purpose of learning a foreign language - is the communicative activities of students, that is, practical knowledge of a foreign language. The task of the teacher is to intensify the activities of each student to create a situation for their creativity in the learning process. The use of new information technologies not only revitalizes and diversifies the educational process, but also a great opportunity for expanding educational framework, undoubtedly has a great motivational potential and promotes the principles of individualization of learning. Project activity allows students to act as authors, creators, increases creativity, enhances not only the general outlook, but also enhances the language skills. Modernization of education, bringing it into

line with the new historical conditions requires a consistent and dramatic change it at all levels and in all elements. The most important task is the implementation of education reform in teaching new technologies for intelligent, creative and moral development of the individual. Specific form of creativity, according to modern scientists a way of human developments are, projects and project-based learning.

Method projects is the subject of many studies in pedagogy. Exploring the project, N.Yu. Pahomova method in his work "The method of the training project in an educational institution" considers training project both in terms of teachers, and from the perspective of the learner. Training project from the perspective of the student - an activity aimed at solving interesting problems, formulated by the students themselves in the form of goals and objectives as a result of this activity - found a way to solve problems - is practical, is of great practical value and most importantly, interesting and significant for the discoverers themselves. "Training project from the perspective of the teacher is an integrative didactic means of development, training and education that allows you to generate and develop specific skills and design skills. Thus, the project activity should solve the problem, which is formulated by the students themselves. There are educational topic and theme of the project. They do not necessarily have to match. Theme of the project should be formulated so that it could see the student hidden problem. For example, the topic under study in English language teaching college students may be "the media". Theme of the project can be summarized as follows: "Pros and Cons of Television", "The Influence of Television on the younger generation mostly negative ", etc. The problem may become personally meaningful if it is formulated by the trainees. Sometimes, in order to respond to leading questions, students may not possess sufficient information. The teacher should give students an opportunity to become familiar with it, giving the text to be read. Thus, the first challenge faced by teachers, is to organize the self-determination of students studying the problems, that is the first phase of the project activity.

Another difficulty is the definition of purpose. Most often, goals are not clearly ar-

ticulated. You can use the "Tree of the purposes" and SMART method for setting specific, realistic and achievable goal.

Important role in the design activity takes hypotheses, whose task is to nominate more ideas. Author of "Lateral thinking" Edward de Bono warns that you can not criticize ideas. After criticizing some of them that seem to us at first sight meaningless unsuccessful or inappropriate, we risk losing in the face of students and pupils idea of generators. After hypothesis - is intended method of solving the problem. For its extension, you must have as many ideas that should be analyzed and subjected to selection only after the "brainstorming" and not during it.

Project Planning is held of two challenges. The first is the inability of students to plan activities. As a rule, students accept the following common mistakes when analyzing project plans: lack of logic to achieve the objectives prescribed weak links between activities, goals and objectives of the project, the lack of activities and implementation schedule of the project, the definition of the required resources "by eye", lack of allocation of resources to time and work, not using objective performance criteria point plan, the lack of analysis of the possible risks of the project. The teacher should teach students, students compare the goals and objectives, a timetable for the implementation of measures to achieve the goal, identify resources, define the runtime of a plan item, set the current, intermediate and final control of the project. In order to form a plan of basic skills, you can use regular lessons. As the lesson in a foreign language, you can write a plan to offer text retelling, the plan works. Moreover, at this stage, the teacher can deal with the fact that students often do not know how to work in a team. First, it is necessary to properly form micro groups. For this reason, it is advisable to organize groups according to psychological compatibility, as well in small groups should be students with different levels of proficiency, boys and girls. Secondly, you need to teach them to work in cooperation. There are various methods, such as method of jigsaw (saw), developed by Professor Elliot Aronson. Application of this method to the conventional classroom promotes the ability to work in cooperation.

Directly during the project - the teacher is very often faced with the absence or insufficient development of information skills of the students. After all, they must be able not only to find the necessary material from several sources, but also be able to analyze it and make a choice. Teacher must develop this skill in the classroom. Moreover, at this stage it is difficult to trace many teachers as we are working on the project, as this activity is independent. For this reason it is necessary to organize not only the outcome but also the current and intermediate control. However, you should avoid micromanagement. After all, the function of the teacher at all stages - consulting and coordinating, and do not charge.

During the presentation, when students placing products of its activity, the teacher should refrain from evaluation. Here he is only an observer. Evaluation of the project carried out later. Many teachers forget this step and complete the project presentation. However, for the formation of skills of independent work, it is important to teach the student to analyze their activities. Therefore, not only analyzes the project itself, but also the activities of students. To help students organization must evaluate the process and results of the project activities on the following issues:

- What have we done? (Question helps students remember the course of the entire project from start to finish)
- How did we do? (Students analyze problems, their solutions, difficulties, failures, interesting finds and spontaneous ideas)
- Why do we do it? (Question encourages students to evaluate the objectives of the project, the use and significance of the individual tasks and the project as a whole)
- What skills needed for this? (The question helps to assess the skills they have acquired as a result of the project. Students understand that the need for the project is not only good language skills, not smaller role as organizational skills, ability to work in a team, ability to answer for their work)
- What roles do we take ourselves to the project? (During this discussion, students noted that the implementation of this project required them to use a variety of roles: painter, decorator, guide, etc.)
- What is the experience we have acquired individually and in a group? (Students

evaluate the competence and the uncertainty of individual students to share their thoughts and emotions, appreciate the help and support groups. Many make a discovery: "I did not assume, as I know many in the language". Students make sure that the project activates each hidden reserves, which also contributes to success)

- What alternatives might be? (Students discuss the process of: what can be done faster, better, and what they do not have any knowledge that the next time they do otherwise)

Such parameters for self-reflection give the opportunity to analyze not only the final, but also the intermediate results, to realize the selection objectives, methods of compliance goal, the optimal pace of work and implement the work plan.

Thus, teachers using project-based learning, may encounter difficulties at all stages of project activities. However, all these difficulties can be overcome, if it is not replaced by the subject- subject relations of subject- object, if the teacher is gradually moving from information to the supervisory function consulting and coordinating project, these activities organized by teacher can organically be integrated into the educational process, and is not something random, episodic phenomenon. After all, the ability to shape the project activity can be the ordinary lessons. In this regard, there are three types of lessons. The first kind - Project lesson, includes or consists entirely of work on the project. The second type - a lesson that is placed triune didactic purpose is not only relative to the development of a substantive content, but also with respect to the formation and development of generic skills relating to the design skills. This may be a portion to conduct practical sessions with the inclusion of partially independent activity of students. These classes are aimed at both the formation of project activities, and to consolidate the learned subject of theoretical and practical knowledge. The third kind - a lesson which in addition to the development of subject content is converted subject to general educational skills and universality. These lessons allow to form and element, wise project activities on the one hand, and to strengthen the cognitive activity of students on the subject on the other.

To achieve the objectives of training in educational activities, one must adhere to the principles and guidelines of common didactical rules. The same principles exist in project activities: the principle of solving problems step by step guidelines, feedback, productivity, the principle focus on the zone of proximal development, the principle of joint activities.

When organizing project activities teacher shall rely on them, if he wishes to achieve. Ability to use the method of projects - an indicator of highly qualified teacher, his progressive teaching methods and student development. This is an indicator of high creativity, which helps the teacher, based on the

positive aspects of traditional education, the use of modern technology. Indeed, the combination of tradition and innovation as a manifestation of one of the laws of dialectics - the law of unity and struggle of opposites - contributes to the development of pedagogical science and practice.

#### **REFERENCE**

1. <http://www.bestreferat.ru/>
2. <http://festival.1september.ru/>
3. <http://www.ascd.org/>
4. <http://education.stateuniversity.com/>
5. <http://books.google.kz/>
6. <http://www.slideshare.net/>

УДК 811.111 : 378

### **MECHANISMS OF READING SKILLS AND READING STRATEGIES FOR TAKING INTERNATIONAL EXAMINATIONS**

Umbetayeva Zh.

Students need to be taught a set of procedures, or strategies, that they can use on their own when they read text, especially when they encounter difficulties.

Dr. Dole J. A., 2002

Academic achievements and grades are becoming top priority for most young people in our country. Success in profession and life for many of them correlates with good level of English. The main requirement for applying to the national program "Bolashak", Nazarbayev University or being enrolled for other top world universities is getting a high score in examinations like IELTS or TOEFL. After analyzing of several IELTS test results and summative test outcomes taken by high school students of NIS it was noticed that reading part of the text recalls more challenging than other skills during the test preparation as well as while taking the test. The problem is that the majority of EFL students do not have the tools to achieve high scores in reading comprehension tests. They do not have effective reading strategies to guide them on their reading comprehension tests. The other factor which can influence on results is test anxiety which also can be solved, when a student will be able to implement specific strategies to help

him or her stay calm and concentrated, and reduce the possibility of objectionable effect.

Nowadays there are plenty of research papers available regarding the shaping of different reading skills through various strategies which can be seen as a magic tool to improve candidates' reading comprehension and critical thinking capabilities. At the same time teachers can be confused by implementing them when we talk about strategies demanded for taking international examinations with limited time interval. This article is aimed to consider specific strategies and determine more effective of them in taking reading tests.

Preparation is the most important strategy for taking a test; the more comfortable candidate with the material, the higher his or her confidence and ability to answer questions correctly during the test. The research done by Dr. Janice A. Dole and her followers can persuade in it. The most interesting two facts which they found out were that more-skilled readers used comprehension strategies and that



when these strategies are directly taught to readers, their comprehension improves. This is generally true for all readers but especially true for less-skilled readers (Dole et al., 1991). They cite about dozens of studies to document the effectiveness of teaching students comprehension strategies.

Reading comprehension, as is generally considered, can be a result of extended reading. Although under the examination circumstances reader has definitive time to reveal the content of some different texts as close as possible. It goes without saying that candidates can pass the reading test only if they follow instructions systematically as well as methodically to enhance required reading skills. Therefore, to cope with time pressing during the examination students must develop the ability to immediately apply appropriate strategies in order to retain the meaning of a read fragment. Teacher's function is to teach students how to think about these strategies as they read. The other important point worth mentioning is the rich diversity of topics which are usually used in examination reading materials. In this case teacher should concern about not only their students' competence in strategy applying, but also developing students' critical thinking and time managing skills. That is why it is time to understand at greater length mechanisms of reading skills and reading strategies.

For a foreign language learner among all the four skills reading is one of the strenuous and important skills that is taught to students in EFL. According to Susser and Robb (1990), reading is a skill, that is most emphasized in a traditional FL teaching. Reading is recognized as a complex process and it is not an easy course to comprehend for the foreign language students.

Relating to receptive language process it is a complicated psycholinguistic process because it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. According to Stoller&Grabe (1997) reading is an interaction between reader and text. They say that reading requires competent knowledge of world and a given topic also an efficient knowledge of the language. As it was stated, reading requires a rich background, and also some ability to comprehend the texts. Conse-

quently reader needs to invoke a mechanism which involves connection of their background, past experience, abilities like interpretation, synthesizing, evaluation, and interpret the read text taking all these into consideration. Moreover, through all these process, candidates need to appeal to some strategies to have an effective comprehending in a short period. To be an efficient reader we need to examine explicitly the difference between reading skills and reading strategies

A reading skill is a helpful tool that a student practices in order to improve reading (Hollas, 2002). Thereby, it is necessary do differentiate reading skills from reading strategies. Various skills can be developed to improve the understanding of reading, whereas reading strategy is a plan or way of doing something; a specific procedure one uses to perform a skill (Hollas, 2002). Duarte (2009) referred to Weinstein and Mayer (1986) who defined strategies as behaviors and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learners encoding process. And what they asserted is that strategies are mandatory for academic development. Further what many researchers mentioned are challenges EFL students face while reading short texts, for instance, magazine or newspaper articles, announcements or instructions. We must confess that we use very little of such kind of resources in our teaching practice and obviously this might be the first reason. The outcomes of NIS English teachers' survey reflected that only 10% of them appeal to teaching reading strategies in their lesson. Among the techniques they used it is about 30% - "Reciprocal Reading", 15% - "Crazy Professor", 10% - "Sheltered Reading", 15% - "Reading Conferences", 5% "Reader's Theater" and the rest teachers named individual reading and home reading. In fact, not every strategy, mentioned above can assist in taking tests. Moreover, they confessed to not teaching strategies and ways of thinking while reading. The mentioned techniques are used in purpose to make learning active, but not to explain students the role of them, while taking tests. The next reason, as researchers claim, is that the mentioned challenges are tied together with the competence of concentrating on written words. Due to this, many students need guidance and

strategies to help focus on reading and to do more than just read the words on a piece of paper (Hollas, 2002) distinguished skills relating to strategies into the next zones.

1. Predict – declaring in advance or to foretell on the basis of observation and/or experience.
2. Visualize – forming mental pictures of scenes, characters and events.
3. Connect – to link two things together or to associate and see a relationship.
4. Question – to inquire or examine.
5. Clarify – to make understandable or to become clear and free of confusion.
6. Summarize – to concisely obtain the essence or main point of the text.
7. Evaluate – to form an opinion about what you have read.

Duarte, (2009) in his study referred to Grellet, F, (1981) who proposed the following hints to develop reading skills:

- Teach the students to concentrate on the text and not on the sentence. If reading comprehension is to be achieved, the structure of long units such as the paragraph or the whole text must be understood.
- Start with global understanding and move towards detailed understanding rather than working the other way around.
- Use authentic text whenever possible. The authentic text does not make learning more difficult. The difficulty depends on the activity which is required on the students rather than on the text itself. In other words, the teacher should grade exercises rather than texts.
- Link the different activities through the different activities chosen.

- Focus on reading skills and learning strategies and plan comprehension exercises for each of them.

- Do not impose your own interpretation on the learners. Teach them to think by providing enough evidences for them to follow the right way.

- Do not impose an exercise on the text. It is better to allow the text to suggest what exercises are more appropriate to it.

- Do not use so many exercises that you might spoil the pleasure of reading.

- Help the students to time themselves and increase their reading speed, little, by little.- Use variety of procedures when controlling the student’s reading activities. Self-correcting exercises are extremely useful.

These seven areas can be linked to various strategies to improve the effectiveness of each reader. The "predicting, visualizing and connecting" areas are implemented as before reading strategies. The "question and clarification" areas are implemented as during reading strategies whereas, "summarizing and evaluating" are implemented as after reading strategies. The goal of the teacher is to help students apply reading strategies to become effective readers. Furthermore, strategies help students when they are reading and strategies are used in various tasks. For example, while students are predicting outcomes of a reading passage, strategies assist them. Also it is the same when students are summarizing what they read. Students use strategies as they are looking for clues; for example, context clues and rereading to correct what they read. They also need strategies either in interpreting main idea of texts or in determining the type of the texts.

Table 1. Difference between a Skill and a Strategy

<b>SKILLS</b>	<b>STRATEGIES</b>
Instructor decides what learner needs	Learner's needs are anticipated by instructor
Skills are often taught in predetermined sequence	Self-direction/need is determined by learner
Skills are often practiced in isolation	Strategies are taught in a meaningful context
The emphasis is often on practice for practice's sake only	Strategies are student-centered rather than teacher-directed
An automatic response is usually expected	Activities are purposeful, interactive, and independent
Applications to meaningful contexts may not occur	Continual observation is practiced for evaluation of what is needed

Taken from: <http://www.sarasota.k12.fl.us/>

### Reading Strategies

There are many reading strategies that appear to be very important according to a multitude of researchers. It is a difficult task to decide which strategies are the most significant. Cunningham and Allington (1994) suggested necessary strategies that readers need to use when reading. These are: Calling up relevant background knowledge; predicting what will be learned and what will happen; making mental pictures; self-monitoring and self-correction; using fix-up strategies such as re-reading or asking for help; determining the most important ideas and events and seeing how they are related; drawing conclusions and making inferences; deciding "what you think"(opinion); comparing and contrasting what you read and what you already know; figuring out unknown words; summarizing what has been read.

These have been broken down into five key strategies:

#### Using background knowledge

Above, it was mentioned about the role of background experience and knowledge. Cunningham and Allington (1994) also assert about the crucial role of previous knowledge in comprehending reading assignments.

#### Predicting

Making predictions through regarding, it is an essential strategy in terms of getting aware about the purpose of written text and purpose for reading a definite text. Synthesizing the previous experience and doing presumption for reading are synthesized process; therefore they can be developed via one and the same activities. Using their background knowledge their goal becomes finding out, or predicting what is going to happen next. Further, they are engaged in generating predictions prior to reading by first drawing upon background knowledge. By applying this strategy students are given the opportunity to integrate what they know while they read and are also faced with new information that may conflict with their own assumptions which, in turn may bolster critical thinking skills (Duarte, 2009)

#### Self-monitoring and self-correcting

If consider the self-monitoring and self-

correcting as one of the reading strategies we can call then as "fix-up strategies" as well, as it is known in extensive reading type a reader allows himself to return to the complicated fragment again and again, but in our case it usually brings to time failure and needs developing up to automatism beforehand the test. Students must realize by themselves where they must stop and just to reread the information, thereby it is not easy to teacher to track this process and the role of self controlling is huge because not only rereading but the combination of other strategies are recalled to convey the sensible meaning of the text fragment. In most cases the capacity like guessing through the context is dominated above other skills. Applying self monitoring as a strategy is very similar to predicting skills application because a reader continually is asking himself has he or she can understand the text or not. Experience readers are able to predict and recognize immediately problems with comprehending and are able to fix them as they occur, but this might be hard for most of the students during the test when they meet unfamiliar words, because of absence of dictionary to look up the word, lack of the time, student has to decide whether to continue reading or reread to fix the problem.

#### Identifying main ideas and summarizing

Summarizing strategy is supposed to be the most difficult that most of candidates come across while reading and doing the test. In addition, it bases on all other strategies which implication is resulted on fully and explicit comprehension of the text. This strategy is an important one because it helps them build an informational framework. Many researchers agree that summarizing happens either through deleting unimportant and redundant information or categorizing information, identifying and using the author's main ideas and creating your own main idea if the author did not clearly state his or hers.

#### Making inferences and questioning

Making inferences and questioning is another strategy that even older students find quite tedious. This may be due to the fact that students are accustomed to their teachers giving them the questions. But if the teachers are asking all of the questions, students are not

going to become strategic readers. Instead, they need to learn to ask themselves questions as they read. Harmer states that many studies which have shown having students generate their own questions lead to increased comprehension of text. It seems that by having students do this it forces them to think more deeply about the author's words and intentions, giving them a goal for reading. Actually, this strategy, from my point of view, might help students while they gist for the answer for the most questions of the test, for example, when they decide between answers like TRUE, FALSE OR NOT GIVEN. Students have to make up questions to a given statement or paraphrase it to make sure about the answer. The same for other question type which test student's ability to making inferences which involves understanding of the main idea, connecting the fundamental dots in order to not to go away from what an author's message.

Finally, it seems appropriate to consider one final point in this discussion of the nature of reading strategies. Dole and his fellow researchers asserted that good readers make decisions about which strategies to use when to use it, and how to adapt it to a particular type of text. The student may be understood as an active reader who constructs meaning through the integration of existing and new knowledge and the flexible use of strategies to foster, monitor, regulate and maintain comprehension. (1991, pp. 242)

In conclusion, to overcome with reading tests in a limited time learners should be trained in using of appropriate strategies, critical thinking skills and will be able to implement them under any exam circumstances.

Lesson observation and survey results determined the lack of teachers' attention to teaching strategies and practicing them permanently. Being able to comprehend what you have read is a requirement for success in all aspects of learning including beyond the educational years. Thus, in order to reach a qualified identity in chosen field students should learn to read and understand in English because most of the sources you can read in that language, just because of this, the university students need to improve their reading abilities.

#### **REFERENCES**

1. Cunningham, P.M. & Allington, R.L. (1994). *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*, New York: Harper Collins
2. Dole J.A. (1991), *Comprehension Strategies* MacMillan. Retrieved February 05, 2013 from <http://www.ehow.com/>
3. Duarte, V.B. (2009) *Master in Teaching English as a Foreign Language* Retrieved January 24, 2013 from [http:// www. monografias. com/](http://www.monografias.com/)
4. Grellet, F, 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge; Cambridge University Press. Hollas, B. (2002). *Teaching your below-grade level students how to become strategic readers*.
5. Susser, B., & Robb, T.N. (1989). *Extensive homework*. *The Language Teacher*. 13(8), 7-9.
6. Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. London: Macmillan. 315-327.

УДК 811.111

#### **HOW TO DEVELOP VOCABULARY TEACHING MATERIALS**

Sabyrbayeva A.

Kazakhstani education system is modernized more and more and demands of economy for citizens' knowledge in languages are rising. There several schools and universities as Nazarbayev's Intellectual Schools and Nazarbayev's University which supposed to

be a model for other education provided institutions in Kazakhstan. However, their teaching materials and goals are much more different from secondary schools as they use different teaching resources. On the other hand there is one general goal to develop and support Presi-

dents' Trilingual Policy for all educational institutions. In this respect we would like to develop teaching vocabulary materials for secondary school children, especially for 5th grade students. Developing vocabulary teaching materials is very important nowadays. It will help students to better acquire knowledge and fasten their ability to use language.

Vocabulary teaching has the goal of supporting language use across the skills of listening, speaking, reading and writing. Studies of effect of pre-teaching vocabulary on reading comprehension indicate that such teaching needs to be rich and reasonably intensive if it is to have a positive effect on comprehension. However learning through communication is more effective rather than others. There some ideas that is very important in developing vocabulary teaching materials. Besides, planned approach to vocabulary development will be much more effective than dealing with vocabulary in opportunistic way.

While developing teaching materials several factors should be taken into consideration. These are the factors such as learners' needs, goals, environment analyses, format and presentation, monitoring and assessment. Because these factors help to prepare good teaching materials which can be useful for learners. Without thinking the necessary amount of things to be considered in preparing materials these materials cannot be done well. Speaking about environment analyses we mean learners' background, their level of English language and their interest unless prepared activities can be unusable. From environment analyses depends on the goals of the vocabulary teaching activities. Teacher should review curriculum or syllabus carefully. Then teacher should make notes on ideas for teaching materials that he/she may need in order to teach the skills and knowledge listed in the curriculum or syllabus. This may seem like a preliminary step that can be dispensed with, but it's actually very important because it is necessary to make sure that creating teaching materials that are relevant to the curriculum or the syllabus that teacher is to teach.

As it was already considered the learner's' background is very important thing to know. Their current knowledge is important while designing an activity. Students' level of language play important role in developing

material because vocabulary can be in different level. There many types of vocabulary and it are necessary to choose right one to teach. Materials which do not consider learners' level make them hard to acquire knowledge. Our task is not to make activities beyond the learners' level but to make everything understandable and useful for learners. However, tasks should not be too easy. They should be designed on a way that helps to develop students' thinking and memory.

Learners' age is very important one. Activities suitable for learners' age can raise their motivation on learning and help them to memorize words easily. Activities based on learners' interest can bring much satisfaction in their learning. Besides, activities which contain things which will answer the questions that they are looking for in real life can capture their attention. These analyses about learners and their interest must be done through survey. Finding out what learners are interested we can determine their needs. Teacher should make notes about the class, the students, or the level of students you will teach and consider what their prior knowledge, skills, and interests are, or are likely to be. Besides, teacher should make notes on what kinds of activities they enjoy in or outside of the class.

Needs analysis is directed mainly at the goals and content of developing materials. It examines what the learners know already and what they need to know. Needs analysis makes sure that the material will contain relevant and useful things to learn. Good needs analysis involves asking the right questions and ending the answers in the most effective way. Prepared materials should meet the learners' needs. In order to meet learners' needs number of things should be done. Materials developed for teaching vocabulary should be concentrated on learners' needs and fill the gaps in their knowledge. Furthermore, it should be considered on certain kind of vocabulary to teach. Well-designed activities can influence greatly on learners vocabulary learning. There are several requirements on designing materials for teaching vocabulary which can give more favorable conditions for learning. The list of possible teaching materials with the list of interests and skills of students' should be compared. It is important to high-

light the ideas for teaching materials that seem to match or complement the likely interests and skills of the students. During this step, teacher will likely think of other, even better, ideas for teaching materials and add these new ideas to the list.

Well prepared teaching material should have the right goal. From the goal set to the activity depends on whether the materials will be useful or not. For instance, our goal on preparing teaching vocabulary is to develop students' knowledge in vocabulary. Furthermore, make them able to recognize the word in written, spoken, listening form and in the text. Besides, students should be able to use words easily when necessary. This means that our goal is not only to teach bare words but to teach them in engagement with the text. Because, words seen in texts can help students to know where exactly and when to use them. Overall, right goals can bring more enjoyment for students in learning language and the main thing there will be result after practicing activities.

Format and Presentation of materials are very important. Nowadays students are interested in computers and new technology so when developing materials different types of material presentation should be used. According to the learners age and their level different types of activities can be used. Teaching should be based on developing students' speaking, reading, writing and listening. Materials should be prepared in combination of those skills. It means vocabulary activities should be presented on listening, speaking, writing and reading exercises. It is not necessarily to use activities for all four skills in one lesson; however, they can be used according to teachers' goals. When designing an activity attention should be paid on a theme of the lesson. Secondly, activities depend on current grammar material. Because, without relation between theme of the lesson and the grammar material vocabulary can lose its value in the lesson. Students' should be concentrated on one theme and on vocabulary connected with this theme.

Teaching materials should follow logical way in their presenting. They should be connected with each other and the theme of the lesson. Materials should be based on teaching vocabulary principles. Several prin-

ciples of teaching vocabulary were mentioned by Wallace M. on his article called "Teaching Vocabulary" such as engagement with vocabulary, teaching through word combinations, vocabulary presentation and etc. It is boring to just give the learners list of words to learn and check. Because, in such case learners' main aim will be to just learn the words to get good mark after they will quickly forget them. By making vocabulary study meaningful and by integrating it with reading, spelling, and writing, it makes sense to the students and they take ownership of the material. In this respect we can say that teaching vocabulary needs engagement with vocabulary. Various actions and tasks used can allow students to become directly involved in the learning process, rather than remaining passive. Furthermore, material can be in the form of games, texts for reading and exercises.

Language teaching has five main components such as students, a teacher, materials, teaching methods, and evaluation. According to Allwright materials should be resource book which contain ideas and activities for learners and they should be used to teach. However, Allwright believed that textbooks are inflexible to use as teaching materials. On the other hand, O'Neill believes that textbooks as teaching materials are very useful. First of all, textbooks are helpful for learners to make review and prepare for the lessons. Secondly, textbooks are efficient in terms of time and money. Thirdly, textbooks can make it possible to adapt and improvise.

Furthermore, Allwright believes that materials control learning and teaching. While O'Neill believes that they help learning and teaching. It is fact that mostly teachers and learners rely on textbooks, and textbooks set the components and methods of learning, that is, they control the content, methods, and procedures of learning. Students learn what is provided by the textbook, and the way the textbook shows material is the way students learn it. What is given in the textbook will affect the class and the learning process. Moreover, in many cases, teaching materials are the center of instruction and one of the most important influences on what is happening in the classroom.

Theoretically, experienced teachers can teach English without using the textbook.

However, they cannot do it in every lesson, because it is not so easy so they could allow themselves do it sometimes. The main reason for this is that in most cases teachers do not have enough time to prepare supplementary materials, so they just use the textbook. Therefore, textbooks take on a very important role in teaching language, and it is important to choose a good textbook.

At the end of 1970's paid more attention to the learners' role in teaching language rather than teachers. This means that learner centered approaches were started to use and considered more useful. In this respect learners became more important than teachers, materials, curriculum, methods, or evaluation. As a matter of fact, curriculum, materials, teaching methods, and evaluation should all be designed for learners and their needs. It is the teacher's responsibility to check to see whether all of the elements of the learning process are working well for learners and to adapt them if they are not.

According to this approach, learners should be the center of instruction and learning. The curriculum is a statement of the goals of learning, the methods of learning, etc. The role of teachers is to help learners to acquire knowledge. Teachers have to follow the curriculum and provide, make, or choose materials. They may adapt, supplement, and elaborate on those materials and also monitor the progress and needs of the students and finally evaluate students.

Materials can be textbooks, video and audio tapes, computer software, and visual aids which can influence the content and the procedures of learning. Besides, materials can affect the choice of deductive or inductive learning, the role of memorization, the use of creativity and problem solving, production, and the order in which materials are presented.

There is several technology equipment which can influence on teaching and learning and support the material. They are video, audio tape recorders, cameras and computers. Furthermore, evaluations such as tests and others can be used to put marks, to determine their learning and to give feedback to the learners.

However, if we considered that students and teachers should rely on the materials then the material become the center on teaching

process. That is why materials should be adopted or prepared by teachers should take into consideration learners needs. Teachers not always have time to prepare extra materials so it will be good idea to develop vocabulary teaching materials for them.

According to Littlejohn and Windeatt teaching materials have hidden curriculum which contains certain beliefs concerning knowledge and teaching and learning in general. Furthermore, it can influence on learners perception about society and relationship. Materials have an underlying instructional philosophy, approach, method, and content, including both linguistic and cultural information. That is, choices made in writing textbooks are based on beliefs that the writers have about what language is and how it should be taught.

On the other hand, Clarke (1989) says that communicative methodology is important. Because, this methodology is based on authenticity, realism, context, and a focus on the learner. However, he argues that what constitutes these characteristics is not clearly defined, and that there are many aspects to each. He questions the extent to which these are reflected in textbooks that are intended to be communicative.

Teaching materials are activities used for teaching. They used to make teaching meaningful and assessable. Besides, through teaching materials teaching can be achieved. Otherwise, it will look bare and without base to train the knowledge students get. Vocabulary teaching materials are used to train vocabulary. It helps to develop learners' vocabulary knowledge and practice them in different aspects. Developing teaching material is an important beginning to teaching any course, class, or student, whether you're a professional or amateur teacher. Teaching materials provide a foundation for the skills and knowledge to be taught and learned, and very often these materials will provide a record or portfolio that your students will be able to use for review at a later date.

Every teaching material should be assessable it means through these materials students' knowledge on vocabulary should be assessed. In this respect good teaching material should have exact criteria's on assessing students' knowledge.

Vocabulary learning greatly helped when listening if the teacher quickly defines unfamiliar words (Elley, 1989) and notes them on the board. While developing materials using glosses can be useful for learners. Glossaries at the bottom of the task can attract their attention so they can remember it.

Extensive reading programmes can provide great opportunities for learning vocabulary, however, these programmes should be well designed and create the favorable condition for learning. Besides, extensive reading can help students to develop their skill and fluency in reading, build previously learning vocabulary and grammar, to get pleasure from reading and be encouraged to learn more through success in language use. However, learning through reading is more focused on story rather than words so that can be the weak point of it. In order to be fluent reader learners need to be familiar 100% of words. So there should be pre-reading activities on vocabulary and after reading activities for checking their attention on new words. While reading attention to unfamiliar word can be stressed by highlighting it.

Teachers can give students interesting reading material and discuss it with them after picking up all unknown words and useful word combinations students should create their own story by using new words. Another thing that we want to highlight is that teaching by dividing into themes at the very beginning of language teaching will be helpful for students. For instance, if it is topic "The Noun" learners should be provided by new words nouns. Besides, while teaching nouns they can also provide with types of nouns and the Articles. Their task will be to making sentences with these new words by putting the correct article before the words. Then when they achieve "The Adjectives" they will be provided by different adjectives. Furthermore, they will be taught how to recognize degrees of comparison of adjectives and where to put them in sentence. After that learners will be given a task as warming-up exercise to distinguish adjectives from nouns and translate them.

Activities for listening can develop students interest to learning and at the same time can lose it. Interest to the language can be achieved when students are familiar of neces-

sary amount of words to comprehend the material. In this respect pre-listening vocabulary activities should be prepared. It will be good if students have already learnt new words at previous lesson and come ready to listen and comprehend the words. While-listening vocabulary activity can be an activity such as putting the missing words into the gaps. Most students find these exercises very useful and they enjoy doing such exercises. After-listening exercises can be different. Students can make sentences with new words. Listening can help to develop their pronunciation and comprehension of new words.

Vocabulary teaching can be improved through teaching speaking. Speaking generally depends on vocabulary knowledge of students. Before speaking students should be given exact amount of vocabulary to learn. Then they should be taught how to use these words in speech. When new vocabulary is actively used in speech students have chance to remember words easily. They can comprehend it in others speech while listening. Overall, using new vocabulary in speech considered to be one of the best ways of learning vocabulary.

One of the ways that vocabulary teaching should be engaged is writing. Vocabulary can be learnt and developed through writing skills. Learners can learn and remember words through writing. They should be able to recognize new words in written form. Different activities for writing and developing new vocabulary are necessary for students. Pre-writing exercises may contain new vocabulary that should be used in essay. While writing learners can look up new words from the dictionary when necessary. After writing should be about checking your writing for grammar mistakes and assuring that you used the right word to express your thoughts. In this respect we come to the conclusion that learners can develop best their vocabulary when they engage learning through four skills such as reading, writing, listening and speaking.

Different games can be used in teaching vocabulary. Games can raise learners' interest and capture their attention which is very important in teaching and learning vocabulary. Because, through attention and interest new words can be remembered better. That is the main goal of teaching vocabulary is to make learners remember and use the words in real



life. Using games in teaching vocabulary as a material for teaching is one of the best ways. However, it cannot be used all the time and in every lesson. Too many games in English lesson can make students unserious in learning language. Besides, the main disadvantages of using games are that it is taking too much time during the lesson. In this respect we can say that teachers should open for students other sides of learning vocabulary. Using internet resources for example. The main opportunity of using internet resources is that learners can develop their vocabulary not only at school but also sitting at their home. Besides, not only at school learners can develop their vocabulary. They should be taught to use internet resources to learning vocabulary. Different problems which could appear on teaching vocabulary as getting bored or quickly forgetting new words can be solved through new technologies opportunities. As it was mentioned above different internet technology resources can be used in teaching vocabulary. Internet provided students with various games on vocabulary development. Teachers should tell and give them tasks to join the sites and do different games on vocabulary development.

While preparing materials for teaching vocabulary it is worth mentioning the types of memory. Knowing how words are remembered we can prepare materials. First of all, there short term store memory learners can remember words only few seconds. That is actually will not be useful for our learners. Second is working memory. From working memory depends on cognitive tasks such as reasoning, learning, and understanding. Thirdly, it is long term memory. Here learners use several strategies such as repetition, retrieval, spacing, pacing, use, cognitive depth, personal organizing, imaging, mnemonics, motivation and attention. This one will be useful for developing students' vocabulary. Overall, it can be seen that materials which are focused on repetition, use and motivation can bring more benefit than others. Usually while teaching and learning vocabulary motto "Recognition, Repetition, Reproduction" is used.

Wilga Rivers believes that "Vocabulary cannot be taught" it can be explained, presented, included in all kind of activities. There are several types of activities for teaching vocabulary. For instance, identifying activities is

a kind of activity which involves detecting words. Next is selecting activity which is about recognizing the words and making choice among them. For example: when it is asked to choose odd word. Further, it can be selected matching activity where learners should first recognize the word then pair them. Then next activity is sorting activity. It requires learners to sort words into different categories. For example: to sort out to parts of speech. Then is ranking and sequencing of words which is about putting the words into the right word order. Besides, there will be producing activities which are divided into two types. First is about completing sentences or texts, like filling the gaps. Second type is about creation where learners should create context for given words. For example: making sentences with new vocabulary, involving these words into dialogues. In conclusion it can be said that there varies types of activities to teach vocabulary.

Overall, developing vocabulary teaching materials for secondary schools teachers and learners come as support of President's Trilingual Policy. Because, language developing should be increased and incensed in simple secondary schools too. Learners should not be left behind other schools such as language schools and Nazarbayev Intellectual School. Secondary schools should follow their steps and determine to achieve good results in teaching English language. In this respect, developing vocabulary teaching materials are important. As they can help to increase their knowledge and interest in learning language. Everything starts from vocabulary in language learning. When students know vocabulary and they know how to use them it can bring them a lot of benefit. Good teaching materials can be prepared when several factors are taken into consideration such as environment analyses, needs, goals, format and presentation and assessment and evaluation. Materials based on principles of teaching vocabulary can be right to use. While preparing teaching activities it is important to engage it with listening, writing, reading and speaking tasks. It such cases it will be much more useful for learners' new words rather than learning only list of words provided by teacher. Though there are five elements in language instruction, and learners should be the center of instruction. They

should have correct, natural, current and standard English.

**REFERENCES**

1. Shejbalova D., Methods and Approaches in Vocabulary Teaching and their Influence on Students' Acquisition, June 2006, p. 7
2. Kieran A.F. Teaching Vocabulary- Six Basic Principles, p.4
3. Schmitt N. Principles of teaching Vocabulary, Pearson Longman, Newsetler-December 2008, p.2-3
4. Hinkel E. Teaching Academic ESL Writing, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2004, p. 33
5. Richards J.C., Renandya W.A. Methodology in Language Teaching, New York, Cambridge University press, 2002, p.394
6. Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching, Great Britain, Cromwell Press, 2003, 394 p.
7. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. - М.: «Флинта», «Наука», 1999, - 352 с.
8. Bukker I., Developing Materials for Language Teaching. - London: Continuum Press, 2002. – 345 p.
9. Алексеева А.А. Основные принципы обучения иноязычной лексике. - М., 1999. – 245 с.
10. Меньяр-Белоручева А.П. Англо-русские обороты в научной речи. – М., 2005.

УДК 811.111 : 378

**INTERFERENCE AT A GRAMMATICAL LEVEL: TYPICAL ERRORS of RUSSIAN LEARNERS STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE PROFESSIONALLY**

Fedorov D.

The grammatical systems of Russian and English are fundamentally different. English is an analytic language, in which grammatical meaning is largely expressed through the use of additional words and by changes in word order. Russian, on the other hand, is a synthetic language, in which the majority of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system prefixes, suffixes, and inflectional endings which indicate declension, conjugation, person, number, gender, and tense. Russian therefore has fairly complicated systems of noun and adjective declension and verb conjugation, but the Russian sentence has no real fixed word order.

Thus, in order for typical grammatical errors made by Russian speakers studying the English language professionally to be illustrated, we addressed the book *A Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* written by M. Swan and B. Smith. The authors made a thorough research on this topic and established that a great number of errors were related to:

- interrogative pronouns;
- gender;

- number;
- numerals;
- prepositions;
- quantifiers;
- word order;
- non-finite forms of the verb:
  - a) aspect (progressive future tense; complex subject; conditional sentences);
  - b) attributive function of infinitive;
  - c) complex object;
  - d) modal verbs of probability;
- "there is" construction.

M. Swan and B. Smith started their research with the interrogative pronouns. According to the researchers, errors were related to the confusion between interrogative pronouns "who" and "which", e.g., "Who of you can help me?" (instead of "Which of you can help me?") [69, p. 160].

Another group of errors was related to gender. M. Swan and B. Smith underlined that nouns in Russian have a masculine, feminine, and neuter types of gender. It therefore leads Russian learners to make errors with personal pronouns, e.g., "A person has what it takes to play or he doesn't" (instead of a polite variant of the same sentence "A person has what it

takes to play or she or he doesn't/(they don't)") or "What time will a neurosurgeon arrive?" – "He will be here in an hour" (instead of saying "What time will a neurosurgeon arrive?" – "She or he (She) will be here in an hour"). However, the researchers did say that there is no intention to be impolite, these errors are the result of not being aware that English is of the feminist type of languages, and it influences the speech of people greatly [69, p. 159].

The researchers also discovered that there are two types of errors in the grammatical category of number:

- the discrepancy between uncountable/countable systems of two languages, e.g., "I'll give you a good advice" (instead of "I'll give you good advice") [67, p. 159];

- singular subject/verb agreement in the measure phrases, e.g., "There are a hundred dollars in my wallet" (instead of "There is a hundred dollars in my wallet") or "Two million euros are difficult to earn" (for "Two million euros is difficult to earn") [69, p. 159]. M. Swan and B. Smith emphasized that when the person is talking about a total number, the singular type of verb is strongly preferred [69, p. 159].

Numerals are another grammatical issue of Russian native speakers studying English professionally. M. Swan and B. Smith emphasized that learners have a tendency to add the plural ending "-s" to such words as "hundred", "thousand", "million", and "billion" due to influence of the Russian language, e.g., "A few thousands" (for "A few thousand") or "Twenty millions" (instead of "Twenty million") [69, pp. 159-160]. The authors of the book explained that Russians do not follow the rule which dictates an exact number requires no "-s" to be added.

In accordance with researchers the Russian learners have also some difficulties with correct choice of prepositions:

- no difference is made between "in" and "at", "on" and "of", "on" and "for", and frequently omit on-preposition. For example, "Summer is over. Now all the children are at school again" (instead of a more precise variant "Summer is over. Now all the children are in school again"); or "You can run item analyses of tests that include single or multiple attempts, question sets, random blocks" (for "You can run item analyses on tests that in-

clude single or multiple attempts, question sets, random blocks"); or "I should look into it with the books. Do we have books for this?" (meaning, "I should look into it with the books. Do we have books on this?"); or "Can you comment this?" (for "Can you comment on this?") [69, p. 160].

Another category in which Russian native speakers have a tendency to commit errors occasionally is the quantifiers. M. Swan and B. Smith emphasized that ways of talking about quantities and amounts usually cause considerable difficulty. They marked that the common error to write was the wrong use of particle "of (the)" with "all", "many", "most", "some". For example, "Most of students we asked in this survey want to give up smoking" (for "Most of the students we asked in this survey want to give up smoking") or "Some of waste comes from industry" (instead of "Some waste comes from industry") [69, p. 161]. They suggested that it happens because Russian learners do not feel where and how such kind of clarification should be used.

Speaking of the word order M. Swan and B. Smith named two areas of constant errors:

- clause-final prepositions/particles cause problems of style, e.g., "Do you have any idea for what this is?" (meaning, "Do you have any idea what this is for?"), or "This is a pleasant city to live" (instead of "This is a pleasant city to live in"), or "You'll go before Viktor and tell him exactly what I tell you" (for "You'll go before Viktor and tell him exactly what I tell you to") [69, pp. 161-162]. M. Swan and B. Smith explained that such errors occur in the speech of Russians because this style of writing is odd for the Russian language [69, p. 162];

- verbs and complements are separated by adverbials, e.g., "I hear every day the bells ring from my room" (instead of "I hear the bells ring from my room every day") [69, p. 162].

Even though M. Swan and B. Smith did pay great attention to all sections of grammar that cause Russians any kinds of difficulties, much of their research was drawn to non-finite forms of the verb because, according to them, 71% of errors belonging to this area:

- category of aspect (progressive future tense; complex subject; conditional sen-

tences);

- attributive function of the infinitive;
- complex object;
- modal verbs of probability.

M. Swan and B. Smith included three areas where error had been made in the category of aspect.

The first group of inaccuracies revealed was of the use of progressive future tense. M. Swan and B. Smith did say the following: "... The verb system in Russian is mainly built on the notion of aspect. This makes a contrast between actions which are uncompleted (imperfective aspect) and those which are completed (perfective aspect)..." [69, p. 166]. In other words, a progressiveness of the action is represented by affixation because there are almost no verbs in Russian which possess the form of progressiveness on their own. Moreover, researchers underlined that sometimes the Russian verb "быть" ("to be") is used to build progressive future tense forms [69, p. 166]. This therefore leads Russian native speakers studying English professionally to make an amount of errors, e.g., "I'll work at home at two o'clock" (instead of "I'll be working at home at two o'clock"), or "By next month, I am going to work as a principal in school" (for "By the next month, I'll be working as a principal in school"), or "This time tomorrow I will lie on the beach" (instead of "This time tomorrow I will be lying on the beach") [69, p. 167].

The second group of errors belonged to the complex subject. According to M. Swan and B. Smith, if there are "the more complex "-ing" or perfect forms within the infinitive constructions", the Russian native speakers are intended to make grammar errors. For example, "She is believed to write a new book" (for "She is believed to be writing a new book"), or "She is said to live here since childhood" (instead of "She is said to have lived here since childhood"), or "We happened to pass by and decided to drop in" (meaning "We happened to be passing by and decided to drop in") [69, p. 164].

The last group of errors relating to the category of aspects in which researchers indicated inaccuracies is the conditional sentences. They emphasized that since in Russian there is no need to compare actions to each other in terms of which of them happened earlier and

later respectively, this therefore causes Russians the following difficulties, e.g., "When a teenager, I would like to know my father, who died before I was born" (for "When a teenager, I would like to have known my father, who died before I was born"), or "While growing up, I would love to have a sister" (instead of "While growing up, I would love to have had a sister") [69, p. 167].

M. Swan and B. Smith also inferred that the attributive function of the infinitive and the complex object have the same type of error in common, i.e., Russian-like grammatical structure (that-clause) is used instead of these types of infinitives [69, p. 163]. The researchers started a consideration of non-finite forms of the verb with attributive function of the Infinitive. They suggested that errors were related to using a Russian attributive subordinate that-clause instead of the attributive passive infinitive, e.g., "The problem that will be solved is of great importance for this branch of science" (for "The problem to be solved is of great importance for this branch of science") or "The methods that will be described were used at our laboratory" (instead of "The methods to be described were used at our laboratory") [69, p. 163]. They explained that this problem occurs because the attributive passive infinitive is unnatural for the Russian language; there is therefore no adequate word-for-word translation that can be provided for this structure, that is why, Russians tend to use the closest alternative from foreign language to convey information [69, pp. 163-164].

Then, the researchers mentioned one more grammatical erroneous nature of this type – complex object. They named two areas in which errors were met, they are:

- using a Russian objective that-clause, e.g., "I can see that he goes across the street" (for "I can see him go across the street") [69, p. 165];

- using the particle "to" after the verbs of sense, e.g., "I could see him to go across the street" (instead of "I could see him go across the street") or "I heard a professor to deliver his lecture on "Truth and Subjectivity"" (for "I heard a professor deliver his lecture on "Truth and Subjectivity"") [69, p. 165].

The next part of speech the researchers have drawn their attention to was the modal

verbs of probability. They mentioned that "the system of modal verbs in Russian is simpler than in English, and interference may therefore cause errors related to simplifying a style of sentence", i.e., replacing a complex infinitive structure by impersonal sentences, modal verbs "could" and "have to", and conveying the infinitive modal construction in a lexical way. Let us take a quick look at it:

- a tendency to replace a modal infinitive construction "can't have (said)" applied to express surprise or doubt. Since in Russian this type of surprise or doubt is expressed through interrogative particle "neuzheli" ("can it really be true") and expressive phrase "ne mozhet byt'" ("it is unbelievable"), the Russian learners utilize the closest alternative from their mother tongue to convey the English thought, i.e., the impersonal sentence, e.g., "Can it really be true that he has made so many mistakes in one sentence?" (instead "Can he have made so many mistakes in one sentence?") or "It is unbelievable that my friends have said "No"" (meaning "My friends can't have said "No"") [69, p. 168];

- a substitution of complex structures transmitting different degrees of "reproach" and other ideas by using "could" and "have to", e.g., "You could help the old lady" (meaning "You might have helped the old lady"), or "We could catch the train, but the traffic jam was terrible" (instead of "We could have caught the train, but the traffic jam was terrible"), or "You had to come earlier (for You should have come earlier)", or "The meeting had to be started an hour ago" (meaning "The meeting ought to have started an hour ago"), or "You had to make a special dinner" (for "You were to have made a special dinner") [69, pp. 168-169];

- a substitution of complex modal structures "must have (said)" and "may have (said)" lexically, e.g., "There is a great possibility that she has done well on the test" (for "She must have done well on the test"), or "There is a huge possibility that the file has been deleted" (instead of "The file must have been deleted"), or "I was maybe wrong" (for "I may have been wrong"), or "Maybe, they have got married in June" (for "They may have got married in June") [69, p. 169].

M. Swan and B. Smith finished their research with the difficulty related to the use of

construction "there is". They underlined that even though "there is" construction has been learned, the learners still confuse it with "it" as a "dummy subject", e.g., "It is no need for you to stay late – I can finish this" (instead of "There is no need for you to stay late – I can finish this") or "It is nothing left to do but wait" (meaning "There is nothing left to do but wait") [69, p. 170].

Thus, in this paragraph we carried out an analysis of the book written by M. Swan and B. Smith and came to the conclusion that there are eight major grammatical areas in which Russian native speakers studying English professionally make errors. For instance, the Russian language makes an impact on the correct use of interrogative pronouns – that is, when there is a need to use the phrase "which of (them)", Russians have a tendency to opt for "who of (them)"; besides, in most of cases Russian learners are intended to apply the personal pronoun "he" to name all the English words that would belong to masculine gender in Russian; moreover, despite the fact that a grammatical category of number has been learned, Russians still have a countable/uncountable problem and do not feel for singular subject/verb agreement in the measure phrases; furthermore, the Russian language affects the inaccurate use of an "exact number" rule; in addition to the above-listed facts, Russian learners have some difficulties with the correct choice of prepositions such as "in" and "at", "on" and "of", "on" and "for", and frequently they tend to omit the preposition "on"; then, the Russian language leads English learners to make some errors in the grammatical category known as quantifiers, in which they are quite confused about using "of the" with "all", "many", "most", "some". In spite of the fact that there are no serious errors with the word order, Russians have constant difficulties with clause-final prepositions/particles and also verbs and complements separated by adverbials. A last group of errors we considered in our analysis was the non-finite forms of the verb. Here it has been emphasized that attributive function of infinitive (attributive passive infinitives) and complex object may be grouped up together by the same type of error, i.e., the Russian native speakers studying English professionally applied the Russian-like grammatical structures:

the attributive subordinate clause for attributives and objective clause for complex object; at the time, in the Complex Subject Russians tend to ignore the more complex perfect infinitive and "-ing" forms and replace them with the Indefinite Infinitive construction; furthermore, the same type of errors can be come across in the conditional sentences; moreover, a number of errors has been revealed in the modal verbs of probability – that is, they are related to replacing a complex structure lexi-

cally and with impersonal sentences, modal verbs "could" and "have to"; and the last group of errors is of confusing "there is" construction with "it" as a "dummy subject".

#### **REFERENCES**

1. Swan M., Smith B. A Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems. (2nd edition). – New York, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

УДК 371.3 : 811.111

**THE OUTLINE OF TWO APPROACHES TO CURRICULUM DESIGN**

Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.

There are different approaches and views on the problem of how a syllabus should be developed and how it should look like just to be effective and provide successful training for learners. There are some misunderstandings between the two terms syllabus and curriculum. If we look at the glossary of terms for technical engineering education "TEMPUS" concerning the definitions we may find the following:

Curriculum is an approved set of course units, comprehensive description of a study program. It includes learning objectives or intended outcomes, contents and quantity of credit hours. A curriculum is prescriptive, which means that is issued by the governing body and lists topics the must be understood by the student at the end of the course, and what level to achieve a particular grade or standard.

Syllabus is a sub set of a curriculum. Essentially, a syllabus is a descriptive outline and summary of topics that are to be covered in an education or training course. The syllabus will usually provide specific information about the said training course and is often drafted by the governing body or by the instructor of the course. A typical syllabus will contain information on how, where and when to contact the lecturer and teaching assistants; an outline of what will be covered in the course; a schedule of test dates and the due dates for assignments; the grading policy for the course; specific classroom rules; etc.

According to the purpose of a syllabus is to ensure consistency between courses, for example, thought at different colleges under the same governing body. A syllabus issued by the governing body, i.e. the board of education, the head of department, etc, may be modified by the instructor as long as it is consistent with the curriculum. The syllabus also serves as a means for the students to be aware and understanding what they will be thought in the duration of the course.

If a syllabus is a kind of outline or other brief statement of the main points of a course, the subjects of lectures, the contents of a cur-

riculum, etc. in other words, it is a main part providing a good process of education. There is another question -what is an effective syllabus? And which way a teacher should make it to achieve the status of effective one.

Having read the analytical article written by Thomas J. Denham which fully gives the necessary information about how to develop the curriculum for English course that made us write a comparison review of the main positions about the problem. The main idea of this article is the comparison of a model of instructional design at Siena College, Albany, New York, as the pattern in a course taught by L. Stokes, professor of accounting with the curriculum design model compounded by R. W. Tyler (1902-1994), who was the founder of curriculum design and whose models became the basis for many other models of educational instruction including L. Stokes. According to Tyler's model of a curriculum design, it should be done by using five steps:

- 1) clearly defining purposes;
- 2) defining objectives of the learning experience;
- 3) identifying learning activities for meeting the defined objectives;
- 4) organizing learning activities for attaining the defined objectives;
- 5) evaluating and assessing the learning experiences.

Having interviewed L. Stokes the author of the article, Thomas J. Denham provided readers with insight into instructional design at Siena College, Albany, New York. A review of Tyler's work and the interview with Dr. Stokes lead him to the conclusion that two models of theirs have compliant strategies for designing curriculum and instruction. Both of them put emphasis on the personality of learner. Tyler uses needs analyses to achieve the defined learning objectives and promote participatory learning through interesting activities, so does L. Stokes. Many appropriate ideas were presented while both of models were designing.

All of them are seemed to be helpful,

especially placement tests which are made as a need analysis for developing curriculum in an English course at technical university. Some questionnaires can be as a form of collecting information about student's needs, or just a simple face to face talk might be as a form of needs analysis. The author's main idea is in raising the problem of curriculum development in compliance with the learner-centered approach. It is necessary to single out students' needs, as the significant part for effective learning. Needs analysis is to be the first step of any syllabus development. If needs analyses is explored without paying attention to learners' wants the language curriculum design will be mindless as a result.

The target of Tyler and Stokes in designing curriculum was the student's intellect, as well as the feelings, emotion and beliefs through educational process to change the mastering patterns of learners. So the curriculum by Tyler should have determined purposes, that are produced by many sources like the current life outside of university its subject specialists and the learners themselves. Some picked out information from these sources needs to be sorted through the philosophical orientation educator. This process makes educator to formulate (2) precise objectives that would direct in the choosing of (3) learning activities. If the purposes are chosen without paying any attention to students' needs and factors then useless done work will lead the students to negative impact on EFL learning and the students will become absolutely helpless to take the next course about English for professional purposes the discipline, which implies the application of vocational skills in English in terms of several competences like knowledge of terms, ability to describe any process, communication capability etc. Probably, the creation of curriculum will be most helpful if the target of the course is students' needs, their beliefs and feelings throw educational process. Properly identified purposes allow setting the exact objectives. By Tyler each objective should specify "both the kind of behavior to be developed in the student and the content or area of life in which this behavior is to operate" (44). Tyler, like Stokes, prefers more general objectives rather than less general objectives (Tyler, 1949, p. 57). In other words, while designing curriculum a

teacher must define the learning objectives in terms of the environment wherein the course will be used, in other words in terms of students' knowledge, communication skills, social and ethical perspective, quantitative and analytical skills. After that he/she should be certain that the identified objectives concur with the objectives of the Education and Training Department of the university and with the labor market needs outside the university. According to carried out Stokes and Tyler's instructions the identification of the course's objectives can be made more clearly, that concentrate and facilitate choosing learning activities.

In accordance with Needs Analysis and Environment provided by Tyler we can identify the following objectives in developing curriculum for Common English Course within the framework of technical university:

- in terms of lacks and necessities: to achieve required proficiency level A2-B1, just make students ready to pass the second discipline "English for professional purposes".

- in terms of learners wants: to develop conversational skills to be able to communicate in real life situations.

By the words of Thomas J. Denham, who interviewed Dr. Stokes, several forms of active learning such as: group presentations, group quizzes, a written financial project, individual and group participation, writing assignments encourages students to be involved in active learning, meanwhile ACCT 205 mirrors Tyler's model by creating active learning experiences in a content area is rather boring. Both of these approaches are supported by Identifying Learning Activities for Meeting the Defined Objectives.

Making a reasonable decision about content of the course is one of the most important matters in a curriculum design. To attain these objectives it is reasonable to apply technical English books which should be related with the students' future specialties, in compliance with real life communication. The scanty of curriculum /syllabus contents leads excellent teaching and learning results to a failure of learning and teaching efforts. In consideration of this article, it's very important but not easy to set up learning experiences and make any type of learning activity more interesting which is usually adapted by stu-



dents as an unpleasant and routine work. Although by instructions of Tyler and Dr. Stokes it will be quite possible if do it through exploration studies, but not through a single experience.

So it is necessary to challenge learners through organization activity which is discovering what the world is like. For developing good curriculum a teacher need to conduct an extensive review of the literature and chose the most appropriate for each particular course of students. For example, Technical English Course Book provides new information and trends appropriate for English Course and its contents deals with technical field. From time to time constant identification of learning activities to meet the defined course objectives should be done.

Dr. Stokes' model is highly organized; so it might be helpful for the learner who has to have breakdowns of the topics covered in each class, as outlined in the syllabus. Similarly, giving a general topic title to each part of the four modules would also be useful. He used both ways of the content's sequence like a Linear Development and a Modular Arrangement approach, whereas Tyler uses just a Linear development approach. Tyler and Stokes have comparable strategies for designing curriculum and instruction. One of the most important problems in curriculum design is the sequence of the content it means the organization of the units of progression with kinds of learning activities in order to have effective return for learning efforts of students and the degree of much educational changes about them. The units of progression provide teachers by means of serial input about what is going to be taught, and hence, what a student is supposed to learn. Most educators who had used the units of progression, they came to more effective teaching and learning. There are a lot of points starting for units of progression: vocabulary, grammar, ideas, skills, sub skills, strategies, functions, discourse. Usually one or two of points used as the units of progression in the course whereas the others are dependent on them and relevantly supplemented the units of progression. It is not enough to reach out appropriate units of progression. They must also be organized so as to intensify each other. In constructing the good organized units of progression, three princi-

ples need to be done by Tyler:

1) Continuity principle is to provide recurring opportunities for experiencing particular elements

2) Sequence principle where each successive experience builds up the preceding so as to increase the learner's depth and breadth of understanding,

3) Integration principle is to arrange segments of learning experiences can be united into the learner's behavior (84-86) in other words assimilating and accommodating given experiences.

For this case we assume that beginning with units of progression as the Fundamentals of Grammar course becomes more difficult (linear development). In a reasonable manner we would rather fix modules from Technical English with two Books Courses by David Bomany. The textbooks present the technical terms, motivating texts, clear illustration, topics that reflect the latest development in technology which are relevant to students' needs. Prospects by Elonna Davydova will present podcasts and the examples of phrases to train out of classroom as independent teaching technique about conversational English in stead of Grammar Units of Progression in our curriculum. So we are go in to combine two ways of sequencing of the content in Common English course like a linear development and a modular arrangement with each module is separate from others that it isn't obligatory for all need to be done. Assimilation experiences, including writing, are assigned for the purpose of integrating the learning. ACCT 205 and Tyler's five-part model are looks alike and have much similarity and Dr. Stokes' model seems to be highly organized. Tyler's thought of Basic Principles of Curriculum can be easily seen in enormous program planning models of adult education. Tyler's model of designing an educational activity as a comprehensive program became the basis for many other instructions. Tyler and Stokes have comparable strategies for designing curriculum and instruction. Both of them are remarkable patterns for everyone who is planning to write a course curriculum and syllabus.

Evaluation based on the units of progression removes capricious opinion of student performance. Teachers should realize that first question about evaluation and assessment

of learning experiences is a need, i.e. to raise the question about what the purpose of it is. Why your students should be assessed on this or that task, for what? For this every teacher must always remember that assessment is the process of determination to what scope the units of progressions are really being carried out by the curriculum, while final exam helps to evaluate the learning objectives and integration knowledge of these units. As a designer of a curriculum, any teacher should be aware of planning as continuous process of improvement of designed contents of educational activities, where their sequence is tested, the results are assessed, the quality of materials is measured and in case of deficiency, better consideration is proposed.

#### **REFERENCES**

1. Eakman, B. K. (1996). *Alter Ego*. National Review, 48, 48-51.
2. Hiatt, D. B. (1994). No Limit to the Possibilities. *Phi Delta Kappan*, 75, 786-790.
3. Horowitz, R. (1995). A 75-Year Legacy on Assessment: Reflections From an Interview With Ralph
4. W. Tyler. *The Journal of Educational Research*, 879, 68-75.
5. Meek, A. (1993). On Setting the Highest Standards: A Conversation with Ralph Tyler. *Educational*
6. *Leadership*, 50, 83-86.
7. Siena College Catalog. (2001). Loudonville, NY.
8. Stokes, L. (2002). ACCT 205: Managerial Accounting Syllabus.
9. Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
10. Tyler, R. W. (1986). The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century. *Educational Leadership*, 44, 36-38.

УДК 811.111

### **APPROACHES TO LANGUAGE LEARNING**

Goncharov A.

At this moment there is a huge scientific that has been collected through decades and even centuries, that reveals all the variety of approaches to learning. According to the statistics there are more than 50 approaches and at least half of them can be connected to and implemented in the language learning. Due to the amount of approaches teachers may face certain differences in choosing between them. In this article we would like to classify some of the common approaches to language learning and discuss their differences and similarities. Classification allows scholars to reveal common and special features in the methods of learning, theoretical and practical features and therefore helps us to use these approaches in more reasonable and effective way. The classification helps to understand the purpose and features of certain approaches and their combinations.

The first approach we would like to discuss is Behaviorist approach. Behaviorism is the method of learning that is based on certain psychological theories and factors. Scholars

often refer to B. Skinner as to the founder of this approach. He developed the system of principles of human behavior under the certain circumstances. Skinner believed that the surrounding world (and not a genetic factor) has the strongest impact on studying process. He applied the Pavlov's theory of conditioned reflex and introduced the notion of operant's, by which he meant the different areas of human behavior. Skinner also pointed at the importance of reinforcement of reactions.

According to this, behaviorist approach describes studying as the operant conditioning process, in other words the process where an individual responds to stimulus with certain behavioral pattern. The future consolidation of this behavior by certain encouragement or punishment will lead to either the repetition of this behavioral pattern or to denying it in future.

It was suggested that with this approach you could expect from a learner the self-reliant pattern of actions that were accompanied with a teacher's positive reaction and the denying

of behavioral pattern that was followed accompanied with a teacher's negative reaction.

Skinner suggested 4 basic principles that were aimed at the improvement of education level:

1. Teachers should explain clearly, what they will teach;

2. A task should be done step by step, in other words the process of education should include a series of tasks that are classified gradually and carefully from one stage of difficulty to the next.

3. It is necessary to provide students with the ability to work with individual pattern with the help of individual teaching program.

4. Teaching should be clearly 'programmed', include all above mentioned components provide 100% success in the consolidation of knowledge with the help of encouragement (Williams and Burden 1997, pp. 9-10).

Behaviorist approach provided teachers and students with elaborative program of studying and teaching of certain discipline where teaching material was gradually classified and given in small amounts. The learning process was built with the consideration of individual features of learners; it ensured the feedback what students were given either directly from a teacher or in form of a quiz.

Despite all the positive characteristics, behaviorist approach was severely criticized in the learning theory. The negative quality of this approach was the fact that it did not include the concept of consciousness; studying was concentrated mainly on imitation and mechanical repetition. The learning process was compared to actions that were based on reflexes, so the task-oriented nature of human activity and the inner motivation were not taken into account. In general, behaviorist approach had big impact on foreign language learning and lead to the creation of large variety of different approaches and methods, such as audio-lingual method in USA and audiovisual method in France.

Cognitive approach is based on the cognitive psychology and rests upon the principle consciousness in education and social constructivist approach (according to which a student is the active participant of the education process and not a subject of teacher's instruction). In psychology there are different indi-

vidual psychological features of a human being that determine a type of their personality and have an impact on the learning process. There are several types of personality:

1. Introversive and extroversive. The typical features of the first type are calm, even-tempered behavior, analyzing of their own personality, reflection. Extroversive people prefer active communication; they aspire to leadership and express their emotions actively.

2. Deductive and inductive. They are distinguished according to the type of conclusion: from common to particular (deductive) and backwards (inductive).

3. Inert and labile. Inert type is closely connected to the rational thinking, the main features of this type are the usage of conscious approach, volitional attention, analyzing; labile type of personality includes mostly the emotional-intuitive way of thinking. The common features of this type are unconsciousness and non-volitional attention as well as perceptual unity of material.

4. The type of personality which tends to overgeneralization or under generalization. The first feature appears when a certain rule is applied to a phenomenon that cannot be covered by this rule. The second feature leads to the inability to generalize to draw a conclusion.

According to individual psychological features and qualities of a personality, the learners develop a certain way of actions in learning process or cognitive style. Scholars distinguish different cognitive styles that depend on psychological characteristics of personality. In regard to the foreign language learning the basic cognitive styles are:

1. Field independence – the ability of an individual to single out the necessary object among a number of distracting factors; field dependence – the inability of an individual to single out the necessary object.

2. Left- and right-brain functioning. A person with left-braining functioning has the analytical mentality and tends to conclude in deductive way. A person with right-braining functioning tends to conclude inductively and uses the information blocks. He also prefers to use clearness and visual aids.

3. Ambiguity tolerance – the ability of an individual to be tolerant and to perceive the

information that contradicts his views. People with this cognitive style are also able to acquire knowledge using ways that are not common for their style of learning.

4. Reflectivity and impulsivity. Reflectivity is common for inert type of nervous system, when learners at first think over and analyze their language behavior and then make a decision and correct themselves. Impulsivity deals with the labial type of nervous system and presumes fast, ill-considered answers that often have a lot of mistakes.

5. Visual style and auditory style. The first style is common for learners who prefer reading and use diagrams and pictures for memorization; the second style learners prefer to memorize the material by ear or with the help of audio recordings (Brown 1994, pp. 104-113).

Some authors prefer to make connection between cognitive styles and following learners' qualities: risk-taking, which is necessary for mastering a foreign language and overcoming the psychological barrier; the introspection and self-esteem (some learners tend to have either high or low self-esteem); the feeling of anxiety in learning, being afraid of making a mistake; empathy, which appears while making certain tasks when students should take into account the abilities and qualities of interlocutors.

A person usually uses a certain number of cognitive styles. However, for the greater progress in learning one must be able to consciously choose between different cognitive styles and use them. Those cognitive styles that are typical for a learner develop their learning style and affect the learning strategies that that learners choose.

According to cognitive approach in planning and organizing of learning process, a teacher should consider the different cognitive styles, that are common for a learner, and teaching strategies that the students use.

Cognitive approach to language learning is the theory of language learning that is based on the cognitive psychology. It was introduced as the opposite of behaviorist approach. The authors of this approach are J. Bruner and U. Rivers (Rivers, 1989). With regard to foreign language learning the cognitive approach means that the studying of a certain linguistic phenomenon should rely on

mental processes and actions underlying the usage of this phenomenon in speech. This approach emphasizes the importance of language phenomena acquisition and pays attention to learners' ability to organize their learning activity consciously.

Cognitive theory of foreign language learning is based on the following points:

1. The development of thinking is essential part in the process of language learning. Language teaching should not be based only on mechanical repetition and learning of language units (structures, word combinations etc.) or rules. Learners should be actively involved into the process of learning and understanding the core of language phenomena.

2. Learners should be the active participants of the education process. Their individual interests and different features of character should also be taken into account.

3. The learning process has the socially-induced nature, when students, as if it happens not at the educational institution, communicate with each other and with a teacher. According to this, both students and teachers should be involved into the process of learning, cooperation and mutual assistance.

The last factor has lead scientists to the conclusion that the studying process has the interactive nature and allowed to discuss the social-interactive approach within the scope of cognitive approach.

The cognitive approach is applied to such methods as grammar translation method and to teaching with the usage of databases.

With the development of the communicative approach there was a tendency in foreign methodology to underestimate the importance of cognitive processes when mastering a foreign language. These processes were connected mostly with learning of rules and systematic language learning and this meant the underestimating of a number of important qualities of the cognitive approach.

To describe the cognitive process in more details we would like to distinguish its levels:

1. The level of rule - speaking according to the rules of language.

2. The level of meaning – understanding the meaning of used language units.

3. Level of speech – how speakers make sentences and what arguments they provide.

4. Social level. The awareness of what is being said and what function does the expression have (is it an advice, request, offer, objection etc.)

5. Culturological level – when speakers realize how the expressed information fits with the cultural norms of native language speakers.

6. The cognitive style of learner's activity – students' self-assessment.

All above mentioned levels are closely connected with the components of communicative competence and indicate the impact that cognitive processes have on its formation. It helps to indicate the cognitive component in the communicative competence. That is why some scholars prefer to use such notions as 'communicative-cognitive approach'.

The Humanistic approach has the humanistic psychology as its basis. It is based on thoughts, feelings and emotions of learners in the process of studying, upbringing and development. It also relies on cognitive processes that provide learners with self-awareness and support learning process as a whole. This approach underlines the necessity of the development of feelings and denies every limit to freedom of thoughts and creativity of learners (Stevick 1991, pp. 28-29.)

The basic principles of humanistic approach are:

1. The learning process should develop students' basic human values, such as empathy.

2. Studying should have personally oriented nature and help learners to develop their consciousness. For this purpose it is recommended to take into account the individual needs of students when the collective forms of work are used.

3. Teachers have to support the development and actualization of student's personality. They also should encourage the learners' independence and individuality in solving the problems that deal with the content of curriculum and choosing materials approaches of learning, in other words teachers must construct the learning process relying on the active participation of students.

4. Teachers must treat learners with empathy and respect, they should value learners' personality, try to understand their vision of the world, instead of imposing their own

world vision and approaches to solving problems.

It is necessary to notice that some points of this approach simply contradict the common way of planning the learning process, because according to humanistic approach the planning of curriculum and ways of mastering it is the infringement upon the interests of students. Many supporters of this approach describe it as uncontrolled and assuming the full freedom of students in choosing of content and methods of teaching.

The Humanistic approach means not only the "free" nature of learning, but also the necessity to develop the learners' sense of responsibility and the ability to organize their work and educational process. The Humanistic approach to education is reflected in different methods of foreign language teaching, such as the 'silent' method of teaching (The silent way, p. 52.), Community language learning (p 49) and a number of other approaches. The most important factor in this approach is its humanistic nature, which allows teachers to construct the learning process considering the students' personality and use some elements of this approach in many other methods of teaching (Brumfit 1982; Arnold 1998.)

Grammar-translation approach is the method of foreign language teaching that is based on the understanding of a language as a system and relies on the cognitive approach to learning. This approach was widely spread in Europe in teaching Latin and Greek and in 19th century it started to be applied to modern language teaching (French, English and German).

The basic principles of this approach are:

1. The aim of teaching is reading literature, because a foreign language is considered to be the general subject and its role is the development of intelligence and logical thinking of students.

2. The teaching process is concentrated on writing; speech training is poorly provided. Speaking and listening are only used as teaching tools.

3. The basic unit of learning is the sentence. There have been a lot of attempts to use the text for this purpose, but the usage of it was very hard for students.

4. Learning vocabulary is based on a

number of words taken from authentic texts. Bilingual dictionaries are widely used. The common exercises are learning words and translation from or into the native language.

5. Learning grammar is based on deductive and systematic approach. The basic exercises are grammar tasks, studying of rules and comparison of the grammatical phenomena of foreign language with the relevant phenomena in the native language.

6. Translation is the aim and tool of learning, so much attention is paid to translation exercises. The exam tasks mainly consist of written translation.

7. The principle of reliance on the native language is a leading factor; it allows to explain new language phenomenon and compare it to its equivalents in the native language.

The Grammar-translation approach has both positive and negative sides. The positive side here is that students get to read the authentic foreign literature and learn grammar in context; the native language is the means of semantization. The most important methods of

studying were analysis, comparing and contrasting. However, the negative aspect of this approach is that the whole learning process was reduced to studying of grammar structure and therefore this form of work is passive and not motivating.

#### **REFERENCES**

1. Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Skinner B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group.
3. Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 299 pp.
4. Stevick, W (1991). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Brumfit, C. (1982). *English for international communication*. Pergamon Press. 98 p.
6. Arnold, J. (1998). *Towards more humanistic English teaching*. *ELT Journal*.

УДК 371.3 : 811.111

#### **HUMANISTIC INTRODUCTION IN EFL TEACHING**

Tanekenova Zh.

A Nobel Peace Prize Winner, a German and French - theologian, organist, philosopher, physician, and medical missionary Albert Schweitzer (1875 – 1965) said, that he didn't know what the destiny of ours would be, but one thing he knew: the only ones among us who will be really happy are those who will have sought and found how to serve. It was clear from what had been said by Albert Schweitzer that an achievement of the perfect good is close to the seeking of happiness. It is generally accepted that all humanity is trying their fortunes in the different spheres of activity for well-being as human. It brings us to the consideration that the strong desire of the individual about getting happiness is a self-actualization and in this connection it should be noted that cogitative activities with many kinds of other actions are the best means to achieve the highest good of life. This human-

istic light can be traced back to Aristotle's philosophy which had placed great value upon education with believe, that the goal of education was "to cultivate the disposition that will lead people to be ready, able, and willing to engage in the excellent activities that constitute or which lead to happiness" (Patterson, 1973, 34). It is at this point that we can explain the primary idea of humanistic educators about fostering welfare of society by means of developing its personality. For Aristotle, the meaning of all human life is the achievement of happiness and educator is a light and cultivator of the well-being of humanity through developing a self-realized persons. Since the better society is, the happier members of its. This illustrates the importance of humanistic introduction in the higher education institutions.

Humanism itself is a broad philosophi-

cal point of view about freedom and dignity of human being. The roots of humanism draw from Chinese philosopher Confucius (551–479 BC) and Greek philosophers: Plato (c. 429–c. 347 BC), Aristotle (384–322 BC). The term itself can be traced back to the fifteenth-century Italian humanist a meaning the teacher of the humanities. Humanistic adult education derives from some of the same sources as liberal adult education where the autonomy and dignity of the personality are in the highlight. Humanistic adult educator is anxious about the development of the student as a whole person with a special emphasis upon the relating to moods, feelings and attitudes of the individual. In terms of this particular position, humanistic adult educator is more closely related to some existentialism and phenomenological philosophy. Existentialism is a modern expression of humanistic thought that has had great influence on a number of scholars like Erickson, Roger, and Maslow, who stress the total meaning-structure of individual vision of life of theirs like their work choices, engagement, death and other aspects of life. In according to the Renaissance period of the essential principles of humanistic education have been enunciated by many thinkers since Aristotle. Wang (2005) alleged that if a person could not satisfy his basic needs physically and psychologically, he might fail to focus on his language learning whole-heartedly. For him, affect is not only the basic need of human body, but the condition and requisite of the other physical and psychological activities. The goal of humanistic education is not only about cognitive and intellectual education but mainly about the education of the whole person. It concerns personal growth and the growth of inspiration and to some extent the self-directed learning. The intention of humanistic educators related to psychotherapy's purpose: making a fully functioning person. Relating to existence of life is ongoing, receptivity to experience, flexible and adaptive process and trust in the student's mind as the basis for behavior are peculiarities of the person who is able to learn and to adapt to changes (Maples, 1979). Almost all these observers emphasize that humanistic approach is the most significant element in the field of higher education institutions. Patterson (1973) identifies two major principles inherited from earlier educa-

tors: "(1) the purpose of education is to develop the potentials-all the potentials- of humans as a whole; (2) the essential method for achieving this is providing a good human relationship between the teacher and the student" (44). Lei (2007) keeps in his existence the humanistic education which is characterized by learner-centeredness and has the aim that is not merely developing the cognitive and linguistic capabilities of the learners but also paying attention to the emotions and feelings of learners. Considering these points into account, it leaves no doubt that the humanistic education led to significant changes in the field of language education: the roles of educators and learners were defined differently, learners' needs were given priority and language pedagogy went through determinative changing.

The main focus of EFL teaching is cognitive development primary for acquiring communicative competence. The most effective way to achieve it is affective development of students. Affective education is based on the good relationships among learners themselves and between educator and learners, encouragement for learners, respecting learner as a singularity, accepting learners' weaknesses and building their strengths. Such kinds of students' development help them become more openly and less worried that in turns help awake and reinforce the positive attitude toward language learning. That brings to a consideration that EFL teachers must contribute to the self-actualizing process. In the self-actualizing process students are encouraged to tell about themselves about their attitude toward some of actions or things thus they are involved to extend target language over the whole course. As a conclusion from the previous statements are gathered the main underlying principles of humanistic education:

- A principal purpose of education is to provide learning and an environment that facilitate the achievement of the full potential of students.

- Personal growth as well as cognitive growth is a responsibility of the school. Therefore education should deal with both dimensions of humans-the cognitive or intellectual and the affective or emotional.

- For learning to be significant, feelings must be recognized and put to use.

- Significant learning is discovered for oneself.

- Human beings want to actualize their potential.

- Having healthy relationships with other classmates is more conducive to learning.

- Learning about oneself is a motivating factor in learning.

- Increasing one's self-esteem is a motivating factor in learning.

Moskovitz (1978, cited in Johnson & Johnson, 1998)

These principles of humanistic education moved the center from previous teacher-fronted classrooms and guided the education towards the view of learners as the key in the EFL teaching process. As a result of the point on the learner-centered education some important changes has to be taken into the attention of educator and the main idea of them is a crucial role of language education in compliance with affective education, where main part of EFL teaching occupy relationship among people in the classroom. Accordingly humanistic educators communicate freely, showing that they feel very strongly about what they are saying to their students and induce them to do the same.

Earl Stevick said that in a language course, success depends less on materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom. In the field of language teaching methodology in higher education institutions humanistic approach is the most significant element in the teaching process. Humanistic education is student centered and starts with the idea that students are different, and it strives to help them become more like themselves and less like each other through encouraging the development of positive attitudes toward language learning, through raising motivation and reducing a feeling of worry, nervousness or confusion about feedback as well as through supporting different learning styles to give students encouragement, hope and self-confidence for firmness in the difficult and confusing process of learning another language. Within humanistic approach classroom activities occupy an integral part of instructional practices where special care has to be taken in their construction by teachers.

For these activities Moskowitz (1978, Johnson & Johnson, 1998) enumerates a number of classroom settings like:

- Lowering risk it means students are always sure they are supported by teacher and in any case they can receive an encouragement, in other words non-personally threatening activities, should be used by teacher especially in the very low rating, so that students receive their passing mark (50) in subject.

- Intensifying the positive and avoid the negative focus. It is really bad idea to lay stress upon students' failure or the gaps in education. It had better make up for a deficiency in a delicate and tactful way and offer a reward for some information about feedback.

- Giving students the opportunity to verbalize before others something they like about themselves, as customarily we are meant to keep this to ourselves. Jointly with giving them the linguistically opportunity to practice the language for expressing and the vocabulary by means of constructed in a special way activities.

Thus classroom activities encourage students to really look at their peers and focus on seeing the beauty of others and accept themselves. That means they are aware of their strengths and weakness. They know that they are not perfect, and yet they can perform at high level. Building on the strengths and accepting their weaknesses, they are ready to develop strengths and overcome the difficulties in confusing process of learning another language. Thus they become less likely to judge and more likely to encourage and help each other.

For this case teachers should be real facilitators of learning and concentrate more on how to learn than what to learn, it means, they should provide students with fishing gear rather than fish. Therefore if you as a teacher wish to be a real facilitator, you should pay attention to: 1) the way you listen; 2) the way you speak; 3) your use of power and authority; 4) your attention to the processes in the group; 5) noticing your own attitudes and beliefs; 6) redefining problems, seeing things differently; 7) your own inner state. Consequently attention requires to be paid for the some issues in the educators' capabilities, in reality humanistic educators acquaint with the psychological learning process and atmosphere besides



knowing English as language itself and methods and strategies of teaching English.

In order to promote motivation and success in a language course you should help students identify their needs about what kind of skills do they need? And their purposes that awake have awaked them to start a language course. The first step forward identifying needs is to listen. For these teachers gather feedbacks in as many ways as possible from the students. They are listening, asking, watching and thinking what they teach and how, in terms of selection different kinds of materials and techniques and strategies in other words teacher conduct needs analysis. The main point of this is: teacher doesn't begin with their own knowledge or expertise. They begin with the questions that will help identify needs, before they try to meet them: What do I really know about needs of my students? How do I ask, and how often? Am I open to hearing things even I don't want to hear? Teacher will thrive because of listening and making sure that what syllabus offers is what students really need. If poor content of syllabus is chosen then excellent learning and teaching will result in a poor return for teaching and learning efforts. The other necessary requirement for success in a language course is students' trusting the teacher. Educator knows that saying one thing and doing another can destroy trust. In opposite way being faithful to own word, even though it is not easy at all, can bridge the trust between educator and students. Humanistic educators don't joke about such a delicate subject as slow students as it can have an extending negative effect on students. On the contrary the word of an encouragement, a smile and a well-considered remark can have an extending positive effect.

Teachers in humanistic classrooms had better create a community learning. In these classes, teachers are not the controllers but the actual facilitators. As cited in Wang (2005), within humanistic classrooms, the students' multiple perspectives are valued and their errors are admitted. Some of the cooperative activities, such as pair-work or group-work are good examples for this point, since in such activities, the students can best convey their ideas and the anxiety is much less. But, attention requires to be paid for the some issues in the group of students like:

1) exchange the members in every group atmosphere where a sense of belonging pervades and, as was remarked earlier, this end is easily achievable via conducting learner-centered classes from time to time, for freshness is frequently a significant factor to awaken students' interests in learning;

2) the slowest student and the best one should be denied being in the same group, since the slowest student can benefit nothing from such group except that his self-esteem diminishes. Before an excellent partner, the only thing he can do is to keep silent.

As a result humanistic education seeks to emphasize that the affective aspects of language learning are as important as the cognitive aspects, and therefore the learner should be treated in some sense as a 'whole person', that is, every student in the classroom should first be looked at as a human, then a learner. As a matter of fact, actually humanistic approach is the teacher's attitude towards students with love. Teaching requires love. It is less about controlling as compliance does not create passion it does not make the student wiser. Controlling does not lead to creativity and flexibility. It does not breed to freedom. Humanistic education is more about caring for students by teacher as a useful source of information and knowledge for them. It is about being the light for students, a standard setter and a builder of community, some place or conditions, in which students can do good study, can find meaning in the target language learning and can bring their spirits to the learning process. When you love students your positive attitude, good job, excellent curriculum are self-evident, since you can see EFL study through the eyes of your students for helping them make it results in a rich return for learning effort. Therefore the basic of all decision making become what is the loving thing to do? It is sure thing when you love you can help students and it goes without saying, you can know more about language teaching methodologies yourself by discovering them in your teaching process. Actually students become the main point of teaching and you as an educator have never lost the main start of EFL teaching - a success and self-actualized person who speaks English as well as native language.

**REFERENCES**

1. Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). Philosophical foundations of adult education (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishers
2. Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: from method to post method. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
3. Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). Language curriculum design. New York, NY: Routledge
4. Kent M. Keith, The Case for Servant Leadership
5. Journal of Language Teaching and Research, Volume 4, Number 1, January 2013, ISSN 1798-4769. Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications  
Mohammad Khatib, Saeid Najafi Sarem, and Hadi Hamidi

1. **Амерханова Ляйлим Бимухамбетовна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – казахская филология.
2. **Байзолдина Жайнар Сайлаухановна** - старший преподаватель, магистр казахской филологии. Область научных интересов – история казахской литературы.
3. **Бияров Бердибек Нуралдинович** – кандидат филологических наук, доцент. Область научных интересов – история казахского языка и литературы.
4. **Борисова Анна Владимировна** – магистрант. Область научных интересов - вопросы перевода и межкультурной коммуникации
5. **Галкина Татьяна Владимировна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
6. **Герсонская Валентина Владимировна** – магистр образования, старший преподаватель. Область научных интересов – вопросы преподавания иностранных языков и техники перевода.
7. **Гончаров Антон Романович** – магистр педагогических наук, преподаватель. Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
8. **Доланбаева Айнар** – магистрант ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
9. **Едилбаева Гульжан Бакытбековна** – магистр филологии, старший преподаватель КАСУ. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
10. **Емельянова Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор департамента по международным связям с Европейским университетом и Восточно-Европейским институтом Казахско-Русского Международного Университета. Область научных интересов - проблема межкультурной коммуникации и полиязычного образования.
11. **Еремеева Александра Геннадьевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
12. **Жайсанбаева Асель Серикпаевна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
13. **Кизеева Татьяна Викторовна** – преподаватель ВКГТУ им. Д. Серикбаева. Область научных интересов - вопросы преподавания языков.
14. **Котова Лариса Николаевна** - доктор филологических наук, доцент. Область научных интересов – лингвокультурология и функциональная лингвистика.
15. **Кульжабаева Гульден** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – методика обучения иностранному языку.
16. **Липперт Светлана Андреевна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – методика обучения иностранному языку.
17. **Ляпунова Ольга Михайловна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – актуальные вопросы переводоведения.
18. **Мазницына Наталья Геннадьевна** - учитель английского языка КГУ «Средняя школа № 37» Усть-Каменогорска. Область научных интересов – методика обучения иностранному языку.
19. **Мещерякова Татьяна Сергеевна** - магистрант. Область научных интересов – методика обучения иностранному языку.
20. **Михайлова Галина Михайловна** – преподаватель ВКГТУ им. Д. Серикбаева. Область научных интересов – педагогика и психология высшего профессионального образования
21. **Мурашкина Александра** – магистрант. Область научных интересов –

- лингвистические аспекты текста и дискурса.
22. **Мурумбаева Алия** - магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  23. **Нечаева Елена** - магистрант. Область научных интересов – актуальные вопросы переводоведения и иностранных языков.
  24. **Новицкая Юлия Васильевна** – магистр образования, старший преподаватель кафедры иностранных языков КАСУ. Директор центра полиязычных связей и программ. Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
  25. **Нурсеитова Маржан Амангельдиновна** – студент. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  26. **Рахимова Найля** - магистрант КАСУ. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  27. **Рахметова Дана Имангалиевна** - магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  28. **Сабырбаева Ақбота Бахытбекқызы** – магистрант. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  29. **Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна** – магистр образования, старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
  30. **Сатбаева Лира** – магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
  31. **Соегов Мурадгелди** – академик Академии наук Туркменистана, профессор, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Национального института рукописей Академии наук Туркменистана. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
  32. **Тайлакова Дарья Сергеевна** – магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
  33. **Танекенова Жанат Сериковна** – магистрант. Область научных интересов - вопросы преподавания языков.
  34. **Таскимбаева Роза Капановна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
  35. **Умбетаева Жанар Сайлаубековна** - магистрант. Область научных интересов - межкультурная коммуникация и практика перевода.
  36. **Уябаева Айнур Касымбековна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
  37. **Федоров Дмитрий Юрьевич** - магистрант КАСУ. Область научных интересов - вопросы преподавания языков.
  38. **Филиппова Людмила Николаевна** - магистрант. Область научных интересов - вопросы преподавания языков.
  39. **Чумаченко Ольга Витальевна** - магистр филологии, старший преподаватель КАСУ. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
  40. **Шихотова Елена Витальевна** – преподаватель, магистр педагогических наук. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
  41. **Энгель Юлия Олеговна** – старший преподаватель, магистр педагогики и психологии. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.

**АННОТАЦИЯЛАР****ЭКСПЛИКАЦИИ ӘДІСІ ТУРАЛЫ АВТОРДЫҢ НАРРАТИВ: ҚИСЫНДАЙ АМАЛЫ**

Котова Л.Н.

Автор коммуникатив универсалияның барын мәтінде жүйелі тіл табуды қарастырады. «Нарратив» және «метатекст» сөздеріне анықтама беріледі.

**«ҮЛКЕН ТЕРРОРДАН» ҮШ ЭПИЗОД: ҰЛТТЫҚ ФИЛОЛОГИЯ**

Соегов М.

Мақалада Түркменстандағы 20 ғасырдағы репрессияға ұшыраған филологтар жайлы қысқаша мағлұмат беріледі. Библиографиялық анықтамалар беріледі.

**ӨСКЕМЕН ҚАЛАСЫ ЭРГОНИМДАРЫНЫҢ СЕМАНТИКО-СТИЛИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Галкина Т.В., Доланбаева А.А.

Авторлар Өскемен қаласы эргонимдарының филологиялық ерекшеліктерін қарастырады. Мысалдар келтіріледі.

**ҚАРАПАЙЫМ СӨЙЛЕМНІҢ КОММУНИКАТИВТІ КҮРДЕЛЕНУІ ЖАЙЛЫ («АВТОР-АДРЕСАТ» ГАРМОНИКАЛЫҚ ДИАЛОГЫНА)**

Котова Л.Н.

Мақалада «Автор – адресат» диалогының синтактикалық ерекшеліктері қарастырылады. Берілген тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

**ҒЫЛЫМИ ЖАРИЯЛАНЫМНЫҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖҮЙЕДЕГІ СҰРАҚ ТУРАЛЫ**

Чумаченко О.В.

Автор ғылыми жарияланымның ҚР және шетелдердегі қазіргі жүйесін қарайды. Басқа елдерде журналдарға жариялану мүмкіндіктерін қарайды.

**ҚАЗІРГІ ЖАСТАРДЫҢ АҒЫЛШЫН СӨЗДЕРІ**

Еремеева А.Г.

Мақалада қазіргі жастардың ағылшын сөздерін пайдалану ерекшелігі қарастырылады. Лингвистикалық мысалдар келтіріледі.

**ЖАРНАМАДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ТІЛ**

Мурашкина.А

Автор жарнамада қолданылатын мәтін ерекшеліктерін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша мысалдар зерттелінеді.

**ТАРИХИ ТОПОНИМДЕРДІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛАРЫ**

Бияров Б.Н.

Мақалада қазақ тілінің тарихи лингвистикасы сұрақтары зерттеледі. Тарихи топонимдер этимологиясына ерекше назар аударылады.

**КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН МЕНГЕРТУДЕ МӘТІННІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

Амерханова Л.Б.

Автор кәсіби қазақ тілін оқыту мәселелерін қарастырады. Берілген тақырып бойынша мәтінге ерекше назар аударылады.

**КЕНЕН ӘЗІРБАЕВТЫҢ АҚЫНДЫҚ ӨНЕРІ**

Нурсейтова М.А., Еділбаева Г.Б.

Мақалада К. Әзірбаевтің шығармашылығы қарастырылады. Қазақ тілінің лингвистикалық ерекшеліктеріне ерекше назар аударылады.

**«АҚ КЕМЕ» ПОВЕСІНДЕГІ ОРАЗҚҰЛ ЖӘНЕ МОМЫН ШАЛ БЕЙНЕЛЕРІНДЕГІ  
РУХАНИ ҚАЙШЫЛЫҚ**

Байзолдина Ж.С.

Автор Қазақ әдебиет шығармашылығын «Ақ кеме» повесі мысалында қарастырады. Лингвистикалық анализ жүргізіледі.

**КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

Жайсанбаева А.С.

Мақалада қазақ тілін оқыту процесіндегі коммуникативті құзыреттілік мәселесі қарастырылады. Берілген сұрақ бойынша мысалдар келтірілген.

**КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Таскимбаева Р.К.

Автор қазақ тілін оқыту процесін, оның ерекшеліктерін және перспективаларын зерттейді. Берілген сұрақ бойынша әдістемелер мысалдары келтіріледі.

**КӨРКЕМ АУДАРМА КУРСЫ: МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОНЫ ШЕШУ ЖОЛДАРЫ**

Герсонская В.

Мақалада қазіргі әлемдегі көркем аударма мәселелері қарастырылады. Берілген сұрақты шешу жолдары келтірілген.

**ҚАЗАҚСТАНДА АУДАРМА ТЕОРИЯСЫНЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ ҒЫЛЫМ  
РЕТІНДЕ**

Сатбаева Л.

Автор аударманың тарихи аспектіде ғылым ретінде даму ерекшеліктерін зерттейді. Берілген жүйенің ары қарай даму перспективасы қарастырылады.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА МӘДЕНИАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІ  
ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІҢ ДАМУЫ**

Тайлакова Д.С.

Мақалада ағылшын тілі бойынша сабақ аясында мәдениаралық коммуникативті құзыреттіліктің дамуы мәселелері қарастырылады. Берілген сұрақ бойынша әдістемелер мысалдары келтіріледі.

**МЕДИЦИНАЛЫҚ АУДАРМА ЖӘНЕ ОҒАН БАЙЛАНЫСТЫ ҚИЫНДЫҚТАР**

Рахимова Н.

Автор аударманың бір бөлімі ретінде медициналық аударматану мәселелерін зерттейді. Берілген сұрақ бойынша жұмыс мысалдары келтіріледі.

**ТЕХНИКАЛЫҚ АУДАРМА ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Нечаева Ю., Новицкая Ю.В.

Мақалада техникалық аударма ерекшеліктеріне байланысты сұрақтар қарастырылады. Берілген сұрақ бойынша жұмыстың әртүрлі салаларынан мысалдар келтіріледі.

**ЖАЗБАША АУДАРМАНЫ ОҚЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ ӘДІСТЕРІ**

Сатбаева Л.

Автор жазбаша аударманы оқыту әдістемесін зерттейді. Берілген тақырып бойынша мысалдар келтіріледі. Мақалада көркем аударма ерекшеліктері қарастырылады. Аударманың берілген түрінің дәлдік және логикалық аспектілері зерттеледі.

**КӨРКЕМ АУДАРМАДА ТЕМАТИКАЛЫҚ ШЫНАЙЫЛЫҚТЫ БЕРУ МӘСЕЛЕСІ**

Борисова А.В., Герсонская В.В.

Мақалада көркем аударма ерекшеліктері қарастырылады. Аударманың берілген түрінің дәлдік және логикалық аспектілері зерттеледі.

**АУДАРМАҒА ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ МЕДИА-ДИСКУРСИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ МЕТОДОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗІ ЖӘНЕ ПРИНЦИПТЕРІ**

Емельянова Е.В.

Автор аударманы оқыту ерекшеліктерін зерттейді. Медиа-дискурсивті құзыреттілік құрылымының методологиялық негізі және принциптеріне ерекше назар аударылады.

**ЭКОНОМИКАЛЫҚ МӘТІНДЕРДІ АУДАРУ МӘСЕЛЕСІ**

Ляпунова О.М.

Мақалада кәсіби аударма ерекшеліктері қарастырылады. Экономикалық мәтіндерді аудармаға ерекше назар аударылады.

**ИНЖЕНЕРЛІК-ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНЕ ШЕТ ТІЛДІ ОҚЫТУ САПАСЫН БАСҚАРУ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ**

Михайлова Г.М.

Автор инженерлік-техникалық мамандық студенттеріне шетел тілін оқыту сапасын басқаруды қарастырады. Автордың жеке әдістемелік мысалдары келтіріледі.

**ШЕТЕЛ ТІЛІ БОЙЫНША ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ САБАҚТЫҢ ЖОСПАРЛАНУЫ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРЫЛУЫ**

Энгель Ю.О.

Мақалада шетел тілін оқыту ерекшеліктері қарастырылады. Қазіргі кездегі өмір жағдайына байланысты сабақты ұйымдастыруға және жоспарлауға ерекше назар аударылады.

**АУЫЗША АУДАРУ САБАҒЫНДА ЖҰРТ АЛДЫНДА СӨЙЛЕУ ДАҒДЫСЫН ДАМУЫ**

Мещерякова Т.

Автор ауызша аудару ерекшелігін қарастырады. Жұрт алдында сөйлеу дағдысының даму ерекшелігін қарастырады.

**ОҚУ МАТЕРИАЛДАРЫН ЗЕРТТЕМЕСІНДЕ СІЛ ҚОЛДАНУДАҒЫ НЕГІЗГІ ИДЕЯЛАР**

Умбетаева Ж.

Мақалада оқу материалдың зерттемесінің сұрағы қарастырылады. Мысалдар келтіріледі.

**ТЕХНИКАЛЫҚ ЖОО АҒЫЛШЫН ТІЛДІҢ КУРСЫ ҮШІН ТІЛДІКЕМЕС МАМАНДЫҚТАРЫ ҮШІН СИЛЛАБУСТЫҢ ҚҰРУ ӨЗГЕШЕЛІКТЕРІ**

Танекенова Ж. С., Кизеева Т. В.

Ағылшын тілінен силлабус құру ерекшеліктері қарастырылады. Техникалық мамандық студенттеріне сабақ беруде айрықша көңіл бөлінеді.

**ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙДА ЕРІКСІЗ ҚАБЫЛДАТУ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ КОНЦЕПТУАЛДЫ ИДЕЯСЫ**

Мурумбаева А.

Мақалада жаһандану үдерісінің ағылшын тілі байқауының үдерісі қарастырылады. Осы сұрақ бойынша концептуалды ерекшелігі ескеріледі.

**ЕКІНШІ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА ТІЛДЕР БАЙЛАНЫСЫН ҚОЛДАНУ**

Шихотова Е.

Автор бірнеше шетел тілдерін оқыту бір бірімен қалай байланысатынын қарастырады. Берілген тақырып бойынша авторлық әдістемелер келтіріледі.

**5 - СЫНЫП АРНАЛҒАН «FAMILY AND FRIENDS» ОҚУЛЫҒЫНЫҢ  
КОММУНИКАТИВ БАҒЫТТАЛҒАНДЫҒЫНЫҢ АНАЛИЗДЕРІ**

Филлипова Л.Н.

Мақалада мектепте шетелдік тілге коммуникативті оқытудың бағытталғандығының анализдері келтіреді. 5- сынып арналған «family and friends» оқулығына айрықша көңіл бөлінеді.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА CLIL НЕГІЗІГДЕ ҮШТІЛДІ ЕНГІЗУ  
САЯСАТЫ**

Умбетаева Ж.

Автор ағылшын тілін үйретуде көптілділікті қарастырады. Автордың әдістемелік мысалдары келтіріледі.

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ АУЫЗША АУДАРМАНЫ ОҚЫТУДАҒЫ  
АҒЫМДЫҚ ЖАҒДАЙЛАРДЫ ШОЛУ**

Мешрякова Т.

Мақалада Қазақстан Республикасының аударма ісінің қазіргі кездегі жай-күйі қарастырылады. Ауызша аудармаға айырықша көңіл бөлінеді.

**ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ КЕЙСТІК ӘДІС**

Самойлова-Цыплакова И.М.

Автор шетел тілдерін оқытудағы әдістемелер мәселелерін қарастырады. Кейстік әдістемені қолдану тиімділігі жайлы сұрақ қарастырылады.

**ТІЛДІКЕМЕС КОММУНИКАТИВ ҚҰЫЛЫМНЫҢ РӨЛДЕР ОЙЫННЫҢ  
МЫСАЛЫНДА**

Мазницына Н.Г.

Мақалада тілдік емес коммуникатив құрылымының рөлдер ойынының мысалындағы сұрақтар қарастырылады. Әдістемелік мысалдар келтіріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛ САБАҚТАРЫНДА СӨЙЛЕУДІ ОҚЫТУДЫҢ РӨЛІ**

Уябаева А.К.

Автор ағылшын тілі сабақтарында сөйлеуді оқытудың рөлін қарастырады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

**КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫНЫҢ ДАМУЫ ТАЛАС-ТАРТЫС СИЯҚТЫ ӘДІС**

Кулжабаева Г.

Мақалада коммуникативті дағдының дамуы қарастырылады. Талас-тартысқа айрықша мән беріледі.

**5 СЫНЫПТА ВОКАБУЛЯРДЫ ОҚЫТУ СҰРАҒЫНА БАЙЛАНЫСТЫ**

Сабырбаева А.Б.

Автор ағылшын тілі сабағында 5 сыныпта вокабулярды оқыту туралы сұрақты қарастырады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.



**АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ  
ТИІМДІ ИГЕРУШІЛІГІ**

Липперт С.

Мақалада ағылшын тілі сабақтарында жобалау технологиясының тиімді игерушілігі сұрағы қарастырылады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ  
ҚОЛДАНУ ТИІМДІЛІГІН ЗЕРТТЕУ**

Рахметова Д. И.

Автор ағылшын тілі сабағында жобалау технологиясын қолдануды ұсынады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

**ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТІЛДІК ЕМТИХАН ТАПСЫРУ ҮШІН ОҚЫЛЫМНЫҢ  
ДАҒДЫСЫНЫҢ ДАМУЫ**

Умбетаева Ж.

Мақалада халықаралық тілдік емтихан тапсыру үшін оқылымның дағдысының дамуы туралы сұрақтар қарастырылады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

**ЛЕКСИКАНЫ ОҚЫТУҒА АРНАЛҒАН МӘЛІМЕТТЕРДІҢ**

Сабырбаева А.

Автор шетел тілдерін оқыту мәселелерін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша авторлық әдістемелер ұсынылады.

**ГРАММАТИКАЛЫҚ ДЕҢГЕЙДЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ: КӘСІБИ МАҚСАТТА  
АҒЫЛШЫН КУРСЫН МЕНГЕРЕТІН ОРЫС ТІЛІНДЕ СӨЙЛЕЙТІН  
СТУДЕНТТЕРДІҢ ТИПТІК ҚАТЕЛЕРІ**

Федоров Д.

Мақалада интерференция мәселесі грамматикалық деңгейде қарастырылады. Кәсіби мақсатта ағылшын курсы менгеретін орыс тілінде сөйлейтін студенттердің типтік қателері мысал ретінде қарастырылады.

**СИЛЛАБУСТЫ ҚҰРАСТЫРУДАҒЫ ЕКІ ТҰРҒЫҒА ШОЛУ**

Танекенова Ж.С., Кизеева Т.В.

Автор силлабусты құрастыруда екі тұрғыға шолуды зерттейді. Берілген тақырып бойынша оқу бағдарламаларын құрастыруда авторлық мысалдар келтіріледі.

**ТІЛДІ ОҚУ ТҰРҒЫСЫ**

Гончаров А

Мақалада тілді оқытудың әртүрлі тұрғылары қарастырылады. Оқытудың әртүрлі әдістемелері және елдері мысалға келтіріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ БОЙЫНША АЛҒАШҚЫ САБАҚТАРДА ГУМАНИТАРЛЫҚ  
ИДЕЯЛАРДЫҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ**

Танекенова Ж.

Автор шетел тілдерін оқытудың алғашқы кезеңінде гуманитарлық идеялардың қолдану ерекшеліктерін зерттейді. Берілген мәселе бойынша әртүрлі педагогтардың жұмыс тәжірибесі анализденеді.

**АННОТАЦИИ  
О СПОСОБАХ ЭКСПЛИКАЦИИ АВТОРА В НАРРАТИВЕ: ПОПЫТКА  
СИСТЕМАТИЗАЦИИ**

Котова Л.Н.

Автор рассматривает наличие коммуникативных универсалий в тексте при системном подходе. Приводятся аспекты понятий «нарратив» и «метатекст».

**ТРИ ЭПИЗОДА ИЗ ПЕРИОДА «БОЛЬШОГО ТЕРРОРА»: РЕПРЕССИРОВАННАЯ  
НАЦИОНАЛЬНАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

Соегов М.

В статье дается краткий обзор творчества видных репрессированных филологов Туркмении начала 20 века. Приводится библиографическая справка, обзор творчества.

**СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭРГОНИМОВ Г.УСТЬ-  
КАМЕНОГОРСКА**

Галкина Т.В., Доланбаева А.А.

Авторы рассматривают филологические особенности эргонимов города Усть-Каменогорска. Приводятся примеры.

**О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (К  
ГАРМОНИЧНОМУ ДИАЛОГУ «АВТОР-АДРЕСАТ»)**

Котова Л.Н.

В статье рассматриваются синтаксические особенности диалога «Автор-адресат». Приводятся примеры по данной теме.

**К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

Чумаченко О.В.

Автор рассматривает современную систему научных публикаций в РК и за рубежом. Изучается вопрос о возможностях публикаций в зарубежных журналах.

**ЗАИМСТВОВАННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ СЛОВА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ  
МОЛОДЕЖИ**

Еремеева А.Г.

В статье изучаются особенности заимствованных слов из английского языка в речи современной молодежи. Приводятся лингвистические примеры.

**ЯЗЫК, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ В РЕКЛАМЕ**

Мурашкина А.

Автор рассматривает особенности текстов, используемых в рекламе. Изучаются примеры по данному вопросу.

**ЭТИМОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ТОПОНИМОВ**

Бияров Б.Н.

В статье изучаются вопросы исторической лингвистики казахского языка. Особое внимание уделяется этимологии исторических топонимов.

**ВАЖНОСТЬ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ  
ТЕКСТА КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА**

Амерханова Л.Б.

Автор рассматривает вопросы обучения профессиональному казахскому языку. Особое внимание уделяется тексту в данной теме.

**ПОЭТИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО КЕНЕН ЭЗІРБАЕВА**

Нурсеитова М.А., Еділбаева Г.Б.

В статье рассматривается творчество Эзірбаева К. Особое внимание уделяется лингвистическим особенностям казахского языка.

**ДУХОВНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ В ОБРАЗАХ ОРАЗКУЛА И МОМЫН ШАЛА В ПОВЕСТИ «АҚ КЕМЕ»**

Байзолдина Ж.С.

Автор рассматривает казахское литературное творчество на примерах повести «Ак кеме». Проводится лингвистический анализ.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Жайсанбаева А.С.

В статье рассматриваются вопросы коммуникативных компетенций в процессе обучения казахскому языку. Приводятся примеры по данному вопросу.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ**

Таскимбаева Р.К.

Автор изучает процесс обучения казахскому языку, его особенности и перспективы. Приводятся примеры методик по данному вопросу.

**КУРС ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

Герсонская В.

В статье изучаются вопросы художественного перевода в современном мире. Приводятся пути решения данного вопроса.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА КАК НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ**

Сатбаева Л.

Автор изучает особенности развития перевода как науки в историческом аспекте. Рассматриваются перспективы развития данного процесса в дальнейшем.

**РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Тайлакова Д.С.

В статье рассматриваются вопросы развития межкультурной коммуникативной компетенции в рамках занятий по английскому языку. Приводятся примеры методик по данному вопросу.

**МЕДИЦИНСКИЙ ПЕРЕВОД И ТРУДНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С НИМ**

Рахимова Н.

Автор изучает вопросы медицинского переводоведения как одного из разделов перевода. Приводятся примеры работы по этому вопросу.

**ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА**

Нечаева Ю., Новицкая Ю.В.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями технического перевода. Приводятся примеры из работы в разных отраслях данного вопроса.

**ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ**

Сатбаева Л.

Автор изучает методику обучения письменному переводу. Приводятся примеры по данной теме.

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ТЕМАТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

Борисова А.В., Герсонская В.В.

В статье рассматриваются особенности художественного перевода. Изучаются аспекты точности и логичности данного вида перевода.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИА-ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ**

Емельянова Е.В.

Автор изучает особенности обучения переводу. Особое внимание обращается на методологические основы и принципы формирования медиа-дискурсивной компетенции.

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Ляпунова О.М.

В статье рассматриваются особенности профессионального перевода. Особое внимание уделяется переводу экономических текстов.

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Михайлова Г.М.

Автор изучает управление качеством обучения студентов инженерно-технических специальностей иностранному языку. Приводятся примеры личных методик автора.

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Энгель Ю.О.

В статье рассматриваются особенности преподавания иностранного языка. Особое внимание уделяется организации и планированию урока в современных условиях жизни.

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЫСТУПЛЕНИЯ ПЕРЕД ПУБЛИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ**

Мещерякова Т.

Автор рассматривает аспекты устного перевода. Изучаются особенности выступления перед публикой и навыки развития данного качества.

**ОСНОВНЫЕ ИДЕИ, СВЯЗАННЫЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СИЛЛ, В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

Умбетаева Ж.

В статье рассматривается вопрос разработки учебных материалов. Приводятся примеры, позволяющие использовать технологию СИЛ.

**ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ СИЛЛАБУСА ДЛЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Танекенова Ж.С., Кизеева Т. В.

Авторами изучаются аспекты особенности составления силлабусов по иностранным языкам. Особое внимание уделяется преподаванию иностранных языков для студентов технических специальностей.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, ПРОДИКТОВАННЫЕ СОВРЕМЕННЫМИ УСЛОВИЯМИ**

Мурумбаева А.

В статье рассматривается влияние процесса глобализации на процесс изучения английского языка. Изучается актуальность концептуальных идей по данному вопросу.

**ПРИМЕНЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Шихотова Е.

Автор рассматривает, как взаимосвязано обучение нескольким иностранным языкам между собой. Приводятся авторские методики и наработки по данной теме.

**АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНИКА 'FAMILY AND FRIENDS' ДЛЯ 5-ГО КЛАССА**

Филлипова Л.Н.

В статье приводится анализ коммуникативной направленности обучения иностранному языку в школе. Особое внимание уделяется учебнику «Family and friends» для 5-го класса.

**ВНЕДРЕНИЕ ПОЛИТИКИ ТРЁХЪЯЗЫЧИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВАМ CLIL**

Умбетаева Ж.

Автор рассматривает вопрос полиязычия при обучении английскому языку. Приводятся авторские методики и наработки по данной теме.

**ОБЗОР ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Мещерякова Т.

В статье рассматривает современное состояние переводческого дела в Республике Казахстан. Особое внимание обращается на вопросы устного перевода.

**КЕЙСОВЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Самойлова-Цыплакова И.М.

Автор рассматривает вопросы методики обучения иностранным языкам. Рассматривается вопрос о приемлемости применения кейсовой методики.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ РОЛЕВЫХ ИГР**

Мазницына Н.Г.

В статье изучается вопрос формирования коммуникативной компетенции на примере ролевых игр. Приводятся примеры методик по данной теме.

**РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Уябаева А.К.

Автор рассматривает роль обучения произношению на уроках английского языка. Приводятся примеры методик по данной теме.

**ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

Кулжабаева Г.

В статье изучаются вопросы развития коммуникативных навыков. Особое внимание обращается на дискуссию.

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВОКАБУЛЯРА В 5 КЛАССЕ**

Сабырбаева А.Б.

Автор рассматривает необходимость изучения вокабуляра в 5 классе на занятиях по английскому языку. Приводятся примеры разработки уроков по данной теме.

**ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Липперт С.

В статье рассматриваются вопросы использования проектных технологий на уроках иностранного языка. Приводятся примеры разработки уроков по данной теме.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЙ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Рахметова Д. И.

Автор предлагает применение проектных технологий на уроках английского языка. Приводятся примеры авторских разработки по данной теме.

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ДЛЯ СДАЧИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЭКЗАМЕНОВ**

Умбетаева Ж.

В статье рассматриваются вопросы развития навыков чтения для сдачи международных языковых экзаменов. Приводятся примеры разработки уроков по данной теме.

**РАЗРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ**

Сабырбаева А.

Автор рассматривает вопросы обучения иностранному языку. Предлагаются авторские методики по данному вопросу.

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ НА ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КУРС АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

Федоров Д.

В статье рассматривается вопрос интерференции на грамматическом уровне. Изучаются на примере типичных ошибок русскоговорящих студентов, изучающих курс английского для профессиональных целей.

**ОБЗОР ДВУХ ПОДХОДОВ К СОСТАВЛЕНИЮ СИЛЛАБУСА**

Танекенова Ж. С., Кизеева Т.В.

Автор изучает обзор двух подходов к составлению силлабуса. Приводятся авторские примеры разработки учебных программ по данной теме.

**ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА**

Гончаров А.

В статье рассматриваются различные подходы к изучению языка. Приводятся примеры различных стран и методик преподавания.

**ПРИМЕНЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ НА ПЕРВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Танекенова Ж.

Автор изучает особенности применения гуманистических идей на начальном этапе обучения иностранным языкам. Анализируется опыт по данному вопросу различных педагогов.

---

**ANNOTATIONS  
ABOUT THE METHODS OF AUTHOR EXPLICATION IN NARRATIVE: AN  
ATTEMPT OF SYSTEMATIZATION**

Kotova L.N.

The author considers the presence of communicative universals in the text in a systems approach. Aspects of the concepts of "narrative" and "metatext" are given.

**THREE EPISODES FROM THE PERIOD OF THE "GREAT TERROR": THE  
REPRESSED NATIONAL PHILOLOGY**

Soegov M.

The article provides a brief overview of works of repressed prominent philologists of Turkmenistan in early 20th century. Bibliographic information, a review of creativity are given.

**THE SEMANTIC AND STYLISTIC PECULIARITIES OF ERGONIMS OF UST-  
KAMENOGORSK**

Galkina T.V., Dolanbaeva A.A.

The authors consider the philological peculiarities of ergonims of Ust-Kamenogorsk. There are examples.

**ON COMMUNICATIVE COMPLICATIONS OF SIMPLE SENTENCES (TO A  
HARMONIOUS DIALOGUE OF "AUTHOR – ADDRESSEE")**

Kotova L.N.

The article deals with syntactic peculiarities dialogue "Author – Addressee". Examples on the subject are given.

**ON THE ISSUE OF THE INTERNATIONAL SYSTEM OF SCIENTIFIC  
PUBLICATIONS**

Chumachenko O.V.

The author considers the modern system of scientific publications in Kazakhstan and abroad. The possibility of publishing in international journals is considered.

**BORROWED ENGLISH WORDS IN CONTEMPORARY YOUTH SPEECH**

Eremeeva A.G.

In this paper are studied borrowed words from the English language in a speech of contemporary youth. Linguistic examples are provided.

**THE LANGUAGE USED IN ADVERTISING**

Murashkina A.

The author considers the features of texts used in advertising. Examples on this issue are studied.

**THE ETYMOLOGY OF THE HISTORICAL TOPONYMS**

Biyarov B.N.

In this paper are studied the historical linguistics of the Kazakh language. Particular attention is paid to the etymology of the toponyms.

**IMPORTANCE OF TEXT IN TEACHING PROFESSIONAL WRITTEN TEXT OF  
THE KAZAKH LANGUAGE**

Amerkhanova L.B.

The author examines the professional training of the Kazakh language. Particular attention is paid to the text in this topic.

**POETIC ART OF KENNEN AZIRBAYEV**

Nurseitova M.A., Edilbaeva G.B.

The article deals with the creativity of Azirbayev K. Particular attention is paid to linguistic features of the Kazakh language.

**MORAL CONTRADICTIONS IN THE IMAGES OF ORAZKUL AND MOMYN IN THE STORY "AK KEME"**

Bayzoldina Zh.S.

The author considers the Kazakh literary work on the examples of story "Ak Keme". Linguistic analysis is conducted.

**FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCES**

Zhaysanbaeva A.S.

The article deals with the communicative competences in the process of learning the Kazakh language. Examples on the subject are given.

**PECULIARITIES OF TEACHING KAZAKH LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES**

Taskimbaeva R.K.

The author studies the process of learning the Kazakh language, its peculiarities and prospects. Examples of teaching techniques on this issue are given.

**LITERARY TRANSLATION COURSE: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Gersonskaya V.

The article deals with issues of literary translation in contemporary world. Ways to address this issue are given.

**THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF TRANSLATION THEORY AS A SCIENCE IN KAZAKHSTAN**

Satbaeva L.

The author examines the characteristics of translation as a science in the historical aspect. The perspectives of the development of this process in the future are considered.

**DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN EFL CLASSROOM**

Tailakova D.S.

The article examines the development of intercultural communicative competence within English lessons. Examples of teaching techniques on this issue are given.

**MEDICAL TRANSLATION AND THE RELATED DIFFICULTIES**

Rakhimova N.

The author studies the translation of health terms as one of the sections of the translation. Examples of work on this issue are given.

**PECULIARITIES OF TECHNICAL TRANSLATION**

Nechayeva Y., Novitskaya Y.

This article considers issues related to the peculiarities of technical translation. Examples of work in different sectors of the issue are given.

**MAIN METHODS OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION**

Satbaeva L.

The author examines the methodology of teaching translation. Examples on the subject are given.



**RENDERING OF CULTURAL REALIAS IN LITERARY TRANSLATION**

Borisova A.V., Gersonskaya V.V.

The article considers the peculiarities of literary translation. Aspects of accuracy and consistency of this type of translation are studied.

**METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS AND PRINCIPLES OF FORMATION  
MEDIA DISCURSIVE COMPETENCE IN A PROCESS OF TEACHING  
TRANSLATION**

Emelyanova E.V.

The author considers the characteristics of teaching translation. Particular attention is paid to the methodological fundamentals and principles of media discursive competence.

**ON THE ISSUE OF TRANSLATION ECONOMIC TEXTS**

Lyapunova O.M.

The article considers the features of professional translation. Particular attention is paid to the translation of economic texts.

**QUALITY MANAGEMENT OF TEACHING IN FOREIGN LANGUAGES STUDENTS  
OF TECHNICAL MAJORS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Mikhailova G.M.

The author considers the quality management of teaching foreign language to students of engineering majors. Examples of various techniques of the author are given.

**ORGANIZATION AND PLANNING OF MODERN FOREIGN LANGUAGE LESSON**

Engel Yu.O.

The article considers the features of foreign language teaching. Particular attention is paid to the organization and planning of the lesson in modern conditions of life.

**INTEGRATING PUBLIC SPEAKING IN INTERPRETATION COURSE**

Mechsheryakova T.

The author considers aspects of interpretation. The features of presentation to an audience and skills development of this quality are studied.

**KEY IDEAS RELATED TO APPLICATION OF CLIL IN TEACHING MATERIALS  
DEVELOPMENT**

Umbetayeva Zh.

The article considers the development of training materials. Examples of using technology CLIL are given.

**PECULIARITIES OF ENGLISH COURSE SYLLABUS DEVELOPMENT FOR NON-  
LINGUISTIC STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY**

Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.

The authors study aspects of drawing syllabus on foreign languages. Particular attention is paid to teaching foreign languages for students of technical majors.

**THE CONCEPT OF STRATEGY IN MODERN CONDITIONS OF THE ENGLISH  
METHODOLOGY**

Murumbaeva A.

The article considers the impact of globalization on the process of learning the English language. The relevance of the conceptual ideas on this issue is studied.

**FEATURES OF LANGUAGES INTERACTION IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

Shikhotova Y.

The author considers how learning several foreign languages is interconnected. The author's teaching techniques and developments on this topic are given

**THE ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE 'FAMILY AND FRIENDS' BOOK FOR GRADE 5**

Fillipova L.N.

The article provides an analysis of communicative orientation of teaching foreign language at school. Particular attention is paid to the textbook «Family and friends» for the 5th grade.

**IMPLEMENTATION OF THE POLICY OF TRILINGUAL EDUCATION IN ENGLISH THROUGH CLIL**

Umbetayeva Zh.

The author considers the issue of multilingualism in teaching English. Author's teaching techniques and developments on this topic are given.

**REVIEW OF CURRENT SITUATION IN TEACHING INTERPRETATION COURSE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Mechsheryakova T.

The paper considers the current condition of the translation studies in the Republic of Kazakhstan. Special attention is paid to the issues of interpretation.

**CASE METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Samoilova-Tsyplakova I.M.

The author considers the methods of teaching foreign languages. The question of the admissibility of the application of case methods are considered.

**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF ROLE-PLAYING GAMES**

Maznitsyna N.G.

In this paper is considered the problem of formation of communicative competence on the example of role-playing games. Examples of teaching techniques on this subject are given.

**THE ROLE OF TEACHING PRONUNCIATION AT ENGLISH LESSONS**

Uyabaeva A.K.

The author considers the role of teaching pronunciation at English lessons. Examples of teaching techniques on this subject are given.

**DISCUSSION AS METHOD OF COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT**

Kulzhabayeva G.

In this paper are considered issues on the development of communication skills. Particular attention is paid to the discussion.

**IMPORTANCE OF TEACHING VOCABULARY TO 5TH GRADE STUDENTS**

Sabyrbayeva A.B.

The author examines the necessity of studying the vocabulary in the 5th at the English lessons. Examples of lessons on the topic are given.

**THE EFFICIENT USE OF THE PROJECT AT THE ENGLISH LESSON**

Lippert S.

The article deals with the use of design technologies at foreign language lessons. Examples of lessons on the topic are given.

**AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTIVENESS OF THE PROJECT WORK IN AN EFL CONTEXT**

Rakhmetova D.I.

The author proposes the use of project technologies at English lessons. Examples of the author's developments on this topic are given.

**MECHANISMS OF READING SKILLS AND READING STRATEGIES FOR TAKING INTERNATIONAL EXAMINATIONS**

Umbetayeva Zh.

The article considers the development of reading skills for passing international language examinations. Examples of lessons on the topic are given.

**HOW TO DEVELOP VOCABULARY TEACHING MATERIALS**

Sabyrbayeva A.

The author considers the issues of teaching foreign language. The author's teaching technique on the issue are given.

**INTERFERENCE AT A GRAMMATICAL LEVEL: TYPICAL ERRORS OF RUSSIAN LEARNERS STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE PROFESSIONALLY**

Fedorov D.

The article considers the interference on the grammatical level. The issue is studied on the example of typical mistakes of Russian-speaking students of English for professional purposes.

**THE OUTLINE OF TWO APPROACHES TO CURRICULUM DESIGN**

Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.

The author examines the review of two approaches to the development of syllabus. Examples of the author's curriculum development on the subject are given.

**APPROACHES TO LANGUAGE LEARNING**

Goncharov A.

The article considers various approaches to the study of language. Examples of different countries and teaching techniques are given.

**HUMANISTIC INTRODUCTION IN EFL TEACHING**

Tanekenova Zh.

The author considers the features of the application of humanistic ideas at an early stage of learning foreign languages. The experience of different teachers on the subject is analyzed.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕКСТА И ДИСКУРСА**

**О СПОСОБАХ ЭКСПЛИКАЦИИ АВТОРА В НАРРАТИВЕ: ПОПЫТКА СИСТЕМАТИЗАЦИИ**

Котова Л.Н.....3

**ТРИ ЭПИЗОДА ИЗ ПЕРИОДА «БОЛЬШОГО ТЕРРОРА»: РЕПРЕССИРОВАННАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

Соегов М.....8

**СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭРГОНИМОВ Г. УСТЬ-КАМЕНОГОРСКА**

Галкина Т.В., Доланбаева А.А.....19

**О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (К ГАРМОНИЧНОМУ ДИАЛОГУ «АВТОР-АДРЕСАТ»)**

Котова Л.Н.....23

**К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

Чумаченко О.В.....29

**ЗАИМСТВОВАННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ СЛОВА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Еремеева А.Г.....33

**THE LANGUAGE USED IN ADVERTISING**

Murashkina A.....38

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЗАХСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

**ТАРИХИ ТОПОНИМДЕРДІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛАРЫ**

Бияров Б.Н.....44

**КӘСІБИ ҚАЗАҚ ТІЛІН МЕНГЕРТУДЕ МӘТІННІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

Амерханова Л.Б.....49

**КЕНЕН ӘЗІРБАЕВТЫҢ АҚЫНДЫҚ ӨНЕРІ**

Нурсейтова М.А., Еділбаева Г.Б.....53

**«АҚ КЕМЕ» ПОВЕСІНДЕГІ ОРАЗҚҰЛ ЖӘНЕ МОМЫН ШАЛ БЕЙНЕЛЕРІНДЕГІ РУХАНИ ҚАЙШЫЛЫҚ**

Байзолдина Ж.С.....57

**КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

Жайсанбаева А.С.....61

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ**

Таскимбаева Р.К.....66

**ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**LITERARY TRANSLATION COURSE: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Gersonskaya V.....70

THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF TRANSLATION THEORY AS A SCIENCE IN KAZAKHSTAN Satbaeva L.....	73
DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN EFL CLASSROOM Tailakova D.S.....	78
MEDICAL TRANSLATION AND THE RELATED DIFFICULTIES Rakhimova N.....	82
PECULIARITIES OF TECHNICAL TRANSLATION Nechayeva Y., Novitskaya Y.....	87
MAIN METHODS OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION Satbaeva L.....	91
ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ТЕМАТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ Борисова А.В., Герсонская В.В.....	97
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИА-ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ Емельянова Е.В.....	102
К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Ляпунова О.М.....	111
<b>ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ</b>	
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Михайлова Г.М.....	114
ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Энгель Ю.О.....	119
INTEGRATING PUBLIC SPEAKING IN INTERPRETATION COURSE Mechsheryakova T.....	123
KEY IDEAS RELATED TO APPLICATION OF CLIL IN TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT Umbetayeva Zh.....	126
PECULIARITIES OF ENGLISH COURSE SYLLABUS DEVELOPMENT FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.....	133
THE CONCEPT OF STRATEGY IN MODERN CONDITIONS OF THE ENGLISH METHODOLOGY Murumbaeva A.....	139

FEATURES OF LANGUAGES INTERACTION IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE Shikhotova Y.....	143
THE ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE 'FAMILY AND FRIENDS' BOOK FOR GRADE 5 Fillipova L.N.....	148
IMPLEMENTATION OF THE POLICY OF TRILINGUAL EDUCATION IN ENGLISH THROUGH CLIL Umbetayeva Zh.....	153
REVIEW OF CURRENT SITUATION IN TEACHING INTERPRETATION COURSE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN Mechsheryakova T.....	157
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b>	
КЕЙСОВЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Самойлова-Цыплакова И.М.....	161
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ РОЛЕВЫХ ИГР Мазницына Н.Г.....	165
РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Уябаева А.К.....	171
DISCUSSION AS METHOD OF COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT Kulzhabayeva G.....	175
IMPORTANCE OF TEACHING VOCABULARY TO 5TH GRADE STUDENTS Sabyrbayeva A.B.....	178
THE EFFICIENT USE OF THE PROJECT AT THE ENGLISH LESSON Lippert S.....	183
AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTIVENESS OF THE PROJECT WORK IN AN EFL CONTEXT Rakhmetova D.I.....	187
MECHANISMS OF READING SKILLS AND READING STRATEGIES FOR TAKING INTERNATIONAL EXAMINATIONS Umbetayeva Zh.....	192
HOW TO DEVELOP VOCABULARY TEACHING MATERIALS Sabyrbayeva A.....	196
INTERFERENCE AT A GRAMMATICAL LEVEL: TYPICAL ERRORS OF RUSSIAN LEARNERS STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE PROFESSIONALLY Fedorov D.....	202

**ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**  
THE OUTLINE OF TWO APPROACHES TO CURRICULUM DESIGN  
Tanekenova Zh.S., Kizeeva T.V.....207

APPROACHES TO LANGUAGE LEARNING  
Goncharov A.....210

HUMANISTIC INTRODUCTION IN EFL TEACHING  
Tanekenova Zh.....214

**АВТОРЫ НОМЕРА.....219**

**АННОТАЦИИ.....221**

**СОДЕРЖАНИЕ.....236**

Республиканское научное издание

# **Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## **Выпуск 2 ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

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

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка  
Верстка В.М. Матвиенко  
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

---

Подписано в печать 10.09.2014  
21,8 уч.-изд.л

Формат 60x84/<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Тираж 1000 экз.

Объем 30 усл.печ.л.  
Цена договорная

---