

ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ

Халықаралық қатынастар факультеті
Факультет международных отношений
Faculty of international relations
Дипломатиялық аударма кафедр
Department of diplomatic translation

Кафедра дипломатического перевода

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Халықаралық қатынастар факультеті
Дипломатиялық аударма кафедрасының доценті

Макишева Марияш Қайдауылқызының

70жылдық мерейтойына арналған

«Цифрландыру жағдайындағы әл-Фарабидің педагогикалық құзыреттілігі»
тақырыбындағы халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция аясындағы
«Инновациялық ЖОО-дағы шет тілдерін және аударма пәндерін оқытудың
заманауи әдістері» секциясы

МАТЕРИАЛДАРЫ

Алматы, Қазақстан, 2020 жыл 12 ақпан

MATERIALS

INTERNATIONAL SCIENTIFIC METHODOICAL CONFERENCE

«Al-Farabi's pedagogical competencies in the context of digitalization» and the section
«Modern methods of teaching foreign languages and translation disciplines in innovative higher
education institution» dedicated to the 70th anniversary
of associate Professor of al-Farabi Kazakh National University

Mariyash Makisheva

Almaty, Kazakhstan, 12 February, 2020

МАТЕРИАЛЫ

Международной методической конференции

«Педагогические компетенции аль-Фараби в условиях цифровизации» и секции
«Современные методы преподавания иностранных языков и переводоведческих дисциплин в
инновационном вузе» посвященная 70-летию юбилею доцента КазНУ им. аль-Фараби
Макишевой Марияш Кайдауловне

Алматы, Казахстан, 12 февраль 2020 года

Алматы
«Қазақ университеті»
2020

Под общей редакцией:

Сейдикенова А.С.

к.ф.н., профессор **Сейдикенова А.С.**

к.ф.н, доцент **Смагулова А.С.**

д.ю.н., профессора **Айдарбаев С.Ж.**

Ответственный редактор:

к.ф.н., доцент **Смагулова А.С.**

Редколлегия:

к.ф.н., доцент **Борибаева С.Б.**

магистр, ст.преподаватель **Маткеримова Р.А.**

PhD докторант Алимбаева А.А.

Материалы международной научной конференции ученых лингвистов, переводчиков и экспертов образования и молодых ученых (12 февраль 2020 года) / Под общ. ред. к.ф.н., профессор Сейдикенова А.С., Алматы: Қазақ университеті, 2020. - 113с.

ISBN 978-601-04-39-41-2

В сборнике опубликованы тезисы докладов ученых лингвистов, переводчиков и экспертов образования и молодых ученых, магистрантов и докторантов. (12 февраль 2020 года). Выступления ученых и молодых ученых посвящены актуальным проблемам лингвистики, языковой политики, межкультурной коммуникации, проблемам перевода и языка.

За содержательную часть, актуальность выбранной темы, правильность, полноту и грамотность изложения, а также за качество предоставленной информации в статье, несет ответственность исключительно автор (авторы).

Автор (авторы) сохраняет за собой полное авторское право, в том числе право изменять, дополнять представленную в статье информацию.

© КазНУ им. аль-Фараби, 2020

ISBN978-601-04-39-41-2

СЕКЦИЯ-1 «Инновациялық ЖОО дағы шет тілдерін және аударма пәндерін оқытудың заманауи әдістері»

СЕКЦИЯ-1 SECTION 1 «Современные методы преподавания иностранных языков и переводоведческих дисциплин в инновационном вузе»

СЕКЦИЯ 1 «Modern methods of teaching foreign languages and translation studies in an innovative University»

SEIDIKENOVA A.S. , MORUGOVA Y.A.

**Candidate of philological sciences, professor, Head of diplomatic translation department, faculty of international relations, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
email: almash.seidikenova@kaznu.kz**

**2-year master student of translation studies, diplomatic translation department, faculty of international relations, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
email: avogurom@gmail.com tel.: +7 702 181 3006**

Application of the synectics method in teaching of foreign languages

This article describes a research with an experimental and control groups, that is intended to determine the effectiveness of the synectics method in teaching the vocabulary of foreign languages. The research was conducted among two groups of students (both undergraduates and postgraduates) of different specialties in December 2019. The total amount of students was 20; the duration period of the research experiment was one month. The study aimed to investigate the importance of application of the synectics instructional model in teaching four major skills (reading, listening, writing and speaking) and subsequent English language acquisition by the various students. The main findings have shown that learning vocabulary, based on the synectics method, has a strong influence on the level of learning and vocabulary retention. On the other hand, there is a significant difference in the number of the words that students are taught directly as part of the training, for the benefit of the students of the experimental group. Finally, the analysis also shows that the experimental and control group students have variability in terms of thematic diversity and semantic similarity of the words learned indirectly in the learning process.

Key words: synectics, synectics method, vocabulary teaching, the English language acquisition.

1. Introduction

Teaching foreign languages is considered a significant step in providing communication between people, helping get acquainted with different cultures and uniting people, especially in the era of modern relations [Mack and Garcia, 2014; Streitwieser, 2014]. The demand for knowing languages has occurred as a result of merge of cultures and societies in the process of globalization [Lee, 2006].

Teaching foreign languages is a process of amelioration of the language skills for communicative purposes between different cultures and societies; its subject has many aspects that present a broad interest for research.

It has been highlighted and explained by the authors of the relevant literature that teaching foreign languages operates with 4 main skills which determine language proficiency – listening, reading, writing and speaking [Bruce, 2011; Powers, 2010]. Nonetheless, the fundamental factor in teaching and acquiring foreign languages is vocabulary as it determines the quality of speech comprehension and its subsequent reproduction [Jiangwen and Binbin, 2013].

On the other hand, there is a very well-established connection between the extensive use of the language and abundance of vocabulary [Milton, 2013]. Students with a lower vocabulary cannot perform well in oral and written comprehension as well as oral and written production [Ferreira, 2007], because of the interconnection of the language acquisition and application of 4 major skills in practice [Mehring, 2005]. People with a rich and stable knowledge of vocabulary can be expected to perform much better in reading [Ma and Lin, 2015], listening [Stæhr, 2009], speech [Nouralian, 2013], and writing [Milton, 2013] in comparison to the speakers with a lower level of language proficiency.

Considering the close relationship between vocabulary and the four main language skills [Sprengrer, 2013], it can be pointed that failure to learn vocabulary directly affects the development of listening, reading, writing, and speaking skills, and most of the problems that arise in language learning are caused by inability to learn vocabulary [Milton, 2013].

In accordance with the corresponding literature, several methods are most widely used in the process of learning words. A method of translating grammar that is one of them, with an emphasis on using the dictionary made word lists [Liu and Shi, 2007], and searching for equivalents in the native language [Klodiana, 2012], and activities such as translating and memorizing words [Asl, 2015].

While employing the audio-lingual method, teachers may use dialogues for memorization instead of word lists, the frequent repetition of exercises, tongue twisters and so on [Hartari, 2012].

During the application of the direct way which is widely used in teaching words, students have to learn lexical elements with the help of demonstration, using only the target language without any translation to the native language [Handayani, 2012]. This method prompts students to activate their critical thinking while guessing the meaning of the words and stimulate the visual memory.

Traditional methods of teaching new vocabulary are being criticized because their processes are associated with certain activities, such as matching words and meanings, filling in gaps, without establishing a link between the previous and recently perceived knowledge of students. In addition, they do not allow students to be active in the learning process, but form the basis of memorization [Koletnik, 2012]. There is a number of research results have shown that students lack understanding of new words and their effective use in the speech [Nemati, 2009]. Memorization and meaning of the words as well as their effective use are possible thanks to the active participation and suitable training of students in the learning process [Nikola, 2002]. Thus, classical teaching of vocabulary should be accepted in an educational activity, a structure that makes students active [Suarcaya, 2008] and shows the word in a concrete scope [Ghazal, 2010].

2. Synectics Instructional Model

Synectical approach was originally developed by Gordon and his colleagues for groups of individuals responsible for solving of the problems of finding creative solutions and developing new products for the industry [Estes, Mintz ve Gunter, 2010]. The synectics model of teaching was proposed by William Gordon [1961], and includes problem-solving schemes and creative thinking, which requires the free generation of ideas about a topic [Tumangger and Ernidawati, 2012], and the evaluation of new ideas [Rajput, 2013].

In a holistic learning model, synectics model rejects the assumption that teachers provide knowledge and students simply absorb it [Seligmann, 2007]. This approach refers to the philosophy that encourages students to discover and create their own version of knowledge about their experiences and their ideas and form a personal link between newly acquired and existing knowledge [Walker, 2009]. This template is projected to enhance creative thinking, bringing different perspectives in private [Joyce, Weil and Calhoun, 2009] and using metaphors, analogies, and contrasts related to the theme [Rajput, 2013]. Teachers can use this to develop a stimulating learning environment for students, and also provide new creative perspectives on complex topics in a way that is difficult to learn [Nolan and Williams, 2010]. The application of this model is oriented at encouraging students to actively participate in learning processes and create an atmosphere of cooperation, sharing different views on this issue. Consequently, students should learn to value each other and develop empathy [Tumangger and Ernidawati, 2012].

There several steps that must be taken in the synectics method described by Joyce, Weil and Calhoun in 2009. Let us consider them more closely and reveal their main features.

The first stage is describing the topic: the preliminary step while introducing the aims of the lesson/seminar with the help of descriptive techniques. A vivid example of this stage is 5 minutes of the beginning of each lesson. For instance, the teacher starts the lesson by asking some questions about the previous theme and tries to make a further correlation with new topic. The teacher may also ask the students what they already know about the upcoming theme and make several corrections is necessary. It is important to begin discussion of new vocabulary with giving abstract concepts, ideas, characters and symbols to evoke the familiar topic in the memory. Furthermore, it is obligatory to ensure that all students take part in the brainstorming.

In the second stage, students are given the task to find out analogies, they need to create direct analogies between the words from the first step and the words from unbound categories. The students might think of the offered words and tell a word from the different section (e.g. equipment, fruit, animal, plant, etc.) The teacher should write all the analogies on the board for demonstration, while students have to vote and finally choose the best analogy for the next step.

During the third stage, students must describe personal analogies, present their opinions of the words; the teacher writes all the answers on the board.

The fourth stage is connected with identification of compressed conflicts. The teacher asks the students to analyze their feelings they have had during the previous stage. This should be done in order to combine the words that may conflict with each other according to the students' viewpoints. Then, students have to choose the most suitable pair of compressed conflicts by voting.

The next stage, the fifth one, includes creating of a new analogy focusing on the pair of compressed conflicting words chosen in the preceding stage. After that, students are offered to vote on the selected analogies in this stage again.

The last but one step is reexamination of the original topic. There is no necessity for students to concentrate on the original topic so as they should generate ideas and analogies that help leave it. The purpose of this work is that having analyzed the ideas by getting away from the original topic, students may return to it with a rich imagination. We can give students homework (assignment, creative project, presentation) to consolidate the final mental product in their memory. Furthermore, the prepared homework must be checked and corrected during the next lesson.

The last stage involves evaluation of the accomplished work. The teacher and students discuss and evaluate the exercises done during the lesson and provide their feedback if they want. They may also write their opinions on the reflection lists anonymously telling the teacher what they liked or not.

3. Research Questions

This research paper is attempting to explain the possibilities of using synectics instructional model in vocabulary teaching of foreign languages due to its useful characteristics. For this reason, it is crucial to investigate the arising research questions.

1. Is there any discrepancies between the results of the students in the experimental group and in the control group from the perspective of the vocabulary that was taught to them?

2. Is there any discrepancies between the results of the students in the experimental group and in the control group from the perspective of the vocabulary that was learnt indirectly during the process?

3. Is there any major discrepancies between the experimental and control groups?

4. Method

4.1 Participants

The research was conducted in December 2019; the duration of teaching employing this educational method is one month. The participants were undergraduates and postgraduates of different specialties who consisted the same intermediate level according the Common European Framework of Reference for Languages and English placement exam results (IELTS, TOEFL or other certificates). The total number of students who took part in the experiment was 20, the first half of

students was in the experimental group and the other half participated in the control group. All the participants were taught materials related to the preparation of the IELTS examination as they intended to pass this test in order to study abroad or to receive better work opportunities. The course implied using the special course books by Collins, Wyatt and others for improving four main skills of the participants.

4.2 Research Design

The experimental group consisted of undergraduate students who were studying biology, mechanics, IT and philology at universities; the control group was formed by postgraduates who were doing their master's in chemistry, political science and geology at local universities. The first group studied vocabulary based on the synectics instructional method, while the second group used the direct method of teaching.

4.3 Teaching in the Experimental Group

Firstly, the students read the proposed text about Henry William Perkin "The man who invented synthetic dyes" and under the guidance of the teacher, they discussed the main ideas of the text. During the next stage, the students had been divided into two groups, each of five people, and they had to share their ideas about the current technologies that can be used for dye production to reduce the negative impact on the environment. Then, a volunteer representative of each group outlined opinions to the other group. The purpose of this was awakening of critical thinking, practice of speech and revision of grammar and vocabulary related to different topics. After that, 35 words to be learnt were reflected on the whiteboard, at the same time the students had to express the thoughts on the meanings of the new words. Further, the teacher explained all the words and gave simple sentences for better retention of the words.

In the second stage, the teacher examined all 35 words and asked the students to create analogies that were induced by the 35 words. The teacher ignored all grammatical mistakes made by the students for the sake of speaking. All the analogies were reflected on the board for demonstration.

In the third stage, the students described the feeling they experienced during the previous step.

In the fourth stage of the experiment, the students voted on the best compressed conflicts among the selected word and word pairs.

In the fifth stage, the students created new analogies paying attention to the compressed conflict chosen in stage four, and thinking about the opposite words in the framework of the compressed conflict. When all the analogies were written on the whiteboard, the students voted on the best analogy.

In the sixth stage, the students discussed the original topic and the final analogies of the last model. Then, the teacher asked them to write essays, which should contain the new words and the words learnt indirectly during the process.

At the end of the work, the teacher evaluated the students' project papers and found out that all the 35 words were learnt successfully due to the usage of this method.

4.4 Teaching in the Control Group

First of all, the students of the control group had to read the text about Henry William Perkin "The man who invented synthetic dyes" and discuss the ideas with the help of the teacher.

Afterwards, all the 35 new words were written on the board with their subsequent explanation by the teacher without the usage of the mother tongue as in the experimental group.

In the next stage, the students completed the exercises in the course books such question-answer, sentence completion, fill in the gaps, finding synonyms/definitions, etc.

In the last stage, the teacher gave mechanical exercise as homework for the students.

During the evaluation test, the teacher asked the students the words apart from 35 English words that they were asked to learn.

5. Conclusion

Conclusions on efficacy and endurance were combined with the discussion of the progress of the study.

The first conclusion of this study shows that learning vocabulary based on a synectics model of highly effective learning outcomes positive educational feedback. Due to the structure and functional applications, students are actively involved in the teaching-cognitive process, we can say that the education models play an important role in the professional and continuing education of students with respect to the variables mentioned above in this study.

The third result of the study shows that the use of vocabulary words using the synectics instructional model of learning has a very strong influence on the mediation of words in the learning process. This has been achieved through interaction between students during the application phase of the model. Many researchers have shown that when students are actively engaged in the learning process, they think differently and help use their imagination and creativity [Egan, and Judson, 2009]. In addition, they can participate in the learning environment where students can learn from each other in accordance with their individual differences [Michaelson, Knight, and Fink, 2004].

From this point of view, one can say that the models of synectics teaching plays a vital role in the results of the quantity, quality and retention of the words that students learned indirectly during the process through the stages of helping them move students to think about the subject.

When we discuss semantic differences in words in terms of diversity and richness, learning new and different words that have a negative, positive or neutral connotation in addition to the words taught to students should be considered a very important and valuable outcome.

The purpose of this experimental study is to determine the effects of teaching vocabulary based on the synectics pedagogical model on the vocabulary levels of undergraduate and postgraduate students and the level of persistence of words learned in a foreign language.

The results of the research show that the model is very effective in teaching foreign language vocabulary. However, it can be said that more research is needed to reveal the effects of different variables on the process. In addition to the model, the effects of the structure of the content of the object, the subject, the size of the group and creativity can be analyzed further.

Another important issue is the need for research that reveals whether or not the cultures, subcultures or social, economic, religious and demographic qualifications of students are variables that affect the learning process of foreign language vocabulary. For example, some research may investigate correlations between students' level of economic income, the sub-culture in which they live, positive or negative perceptions of self-esteem, and their predisposition to learning negative or positive words about a foreign language.

References

1. Asl, H. E. Comparative study of grammar translation method (GTM) and communicative language (CLT) in language teaching methodology. – *Human Journals*, 1(3), 2015. – pp. 16-25.
2. Coyle, Y. & Gomez Gracia, R. Using songs to enhance L@ vocabulary acquisition in preschool children. – *Teaching English to Young Listeners*, 2014. – pp. 276-285.
3. Craft, A. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. – Oxon, UK:Routledge, 2005.
4. Egan, K. & Judson, G. Values and imagination in teaching: with a special focus on social studies. – *Educational Philosophy & Theory*, 41 (2), 2009. – pp. 126-140.
5. Francis, D.J., Rivera M., Lesaux N., Keiffer M., & Rivera H. *Practical Guidelines for the Education of English Language Learners: Research-based recommendations for instructions and academic interventions*. – Houston, USA; Center on Instruction, 2006.
6. Gordon, W. *Synectics: The Development of Creative Capacity*. – New York, USA: Harper & Brothers, 1961.
7. Handayauni, T,U. Teaching English Vocabulary using direct method to kindergarten students. – *Pendidikan Bahasa*, 1 (2), 2012. – pp. 1-5.

8. Hartari, S. The influence of audio lingual method on the students' vocabulary achievement at the first year students. – Syekh Nurjati State Institute For Islamic Studies, Cirebon, Indonesia. – 2012.
9. Jiangwen, W. and Binbin, W. The role of vocabulary in ESP teaching and learning. – Chinese Journal of Applied Linguistics Journal, 2013. –pp. 1-15.
10. Joyce, B., Weil, W., & Calhoun, E. Models of Teaching and Learning (8th edition). – Boston: Allyn and Bacon, 2009.
11. Klodiana, L. Teaching vocabulary using grammar translation method and communicative language teaching. – LJPJ, 5(2), 2012. – pp. 12-18.
12. Koletnik, M. Expanding vocabulary through translation – an eclectic approach. – Scripta Manent 7(1). – pp. 2-12.
13. Mack, A., Garcia, M.E. & M.T. Speaking of trade: quantifying the contribution of multilingualism to overcome the language barriers to trade. – Western Economic Association International (WEAI) Congress Book. – Grand Hyatt Denver, Colorado, USA, 2014.
14. Mallows, D. Language Issues in Migration and Intergration: perspectives from teachers and learners. – London, UK: British Council, 2014.
15. Milton, J. Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Ed.) – L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use: New Perspectives on Assessment and orpus Analysis, 2013. – pp. 57-78.
16. Nemati, A. Memory vocabulary learning strategies and long-term retention. – International journal of vocational and technical education, 1(2), 2009. – pp. 14-24.
17. Staehr, L.S. Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. – Studies in Second Language Acquisition, 31, 2009. – pp. 577-607.
18. Streitwieser, B. Internationalization of Higher Education and Global Mobility. – Oxford, UK: Oxford Publications, 2014.
19. Tumanger, M. & Ernidawati, T. The application of synectics model to improve students' speaking ability in senior high school. – Transform Journal of English Language Teaching and Learning of FBS UNIMED, 1(2), 2012.

**Al-Farabi Kazakh National University Almaty
Department of International Relations
Thorsten Kaesler (DAAD)**

Methodology and Didactics of Teaching German and their application in an international Environment

What is good teaching?

This question stands probably at the beginning of every engagement with the teaching of foreign languages. The answers to this question are very different, because everyone has individual experiences with teaching and different expectations of what teaching actually is.

These expectations differ not only from generation to generation but also from culture to culture. In many cultures the focus is still on memorizing vocabulary and grammatical structures. However, current didactic findings show that this type of teaching is not very effective when it comes to actually using the language to be learned. Modern teaching is action-oriented: Students should use the language efficiently in a realistic environment, i.e. make their intentions clear and understand the intentions of others.

Whether someone has a good command of a language is therefore no longer measured by whether they know grammatical rules by heart, speak without mistakes or recite poems, but by how well they can understand and communicate.

But shouldn't someone who has a perfect command of grammar also be able to communicate automatically?

The answer is a clear no!

Here is a quote from a lecturer for DaF at a German university:

"In a summer course I once taught some Japanese students who were studying German in Japan. Not only did they master all the subtleties of grammar, but they had also read sophisticated literature - including Goethe's Faust. The grading showed that of all skills, listening comprehension was the weakest. They could hardly understand spoken language. We had to put them in a beginner's class, and they were quite shocked."¹

This discrepancy between theoretical knowledge and a lack of application capacity is also well perceived in Kazakhstan. You all know the word "language barrier". Many learners invoke this catchword and justify their desire to study abroad by saying this could dismantle their "language barrier". Indeed, the language barrier could easily be avoided by making teaching in Kazakhstan more action-oriented.

So what is the difference between memorization and action orientation?

A distinction is made here between skills and basic competences:

1 Brinitzer, Michaela et. al.: DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Stuttgart

2016, p. 24.

2. Skills, competences and the Common European Framework of Reference for Languages

Skills Basic Competences (partial skills)

Speaking e. g. Vocabulary

Listening e. g. Grammar

Writing e. g. Phonetics

Reading e. g. Knowledge of the region

The European Reference Framework is also based on these skills. Here is an example for level A2 (Elementary Use):

- Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment).
- Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters.
- Can describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.²

As you can see, the words grammar or vocabulary are not mentioned here at all. The framework is task-oriented. The learner is faced with a task, e.g. shopping, and must complete it. It does not matter whether the task is oral and therefore requires listening (in a supermarket) or written and therefore requires reading (e.g. in an online shop).

The Common European Framework of Reference for Languages is important because European universities use it as a reference point for their admission requirements.³ Too traditional teaching that focuses on basic competences but is not task-oriented becomes a problem here. For example, someone who can conjugate all irregular German verbs perfectly has first-class basic grammar skills, but if he or she cannot use the verb forms meaningfully, he or she will only achieve a low level in the frame of reference. Such a student will probably not be admitted to study in Germany. The frame of reference applies to all European foreign languages, so you can easily come to the same conclusion teaching French, English or Spanish.

Of course this does not mean that you should give up teaching grammar. It means that grammar or vocabulary are "partial skills". However, if you limit yourself to teaching partial skills, your students will only master partial proficiency, not master the language. It is as if you are on a hike somewhere in the middle and not moving on to the destination. It is therefore important to teach the

² European Centre for the Development of Vocational Training, <https://europass.cedefop.europa.eu/resources/european-language-levels-cefr>, 02/11/2020.

³ One of many examples is the University of Konstanz: <https://www.ling.uni-konstanz.de/studium/master-of-arts/mamultilingualism/>,

02/11/2020.

sub-skills in a way that supports the acquisition of skills. Lexics and grammar should always be

applied immediately, not only in writing but also orally.

3. Examples

Let me show an example of how the acquisition of partial skills can be transferred to action-oriented teaching. As the grammars of different languages differ, this example will have nothing to do with grammar but with lexis. Using the example of vocabulary relating to food, the different phases of vocabulary work will be presented here:

- 1.) Introducing or developing vocabulary.
- 2.) Using vocabulary
- 3.) Practice and repeat vocabulary.⁴

As you can see, vocabulary is not simply learned by heart, but is already action-oriented by phase 2 at the latest. Even before the introduction of the vocabulary, one should consider for which situations the students may need the vocabulary. In the case of food, for example:

- shopping (market or supermarket)
- in the restaurant
- cooking and recipes
- party planning

This helps to keep not only the vocabulary itself in mind but also the goal for which the students need the vocabulary. Let's take a single situation, so as not to overwhelm the students. Then think about which skill you want to train with the topic. For example

- listening comprehension (dialogues in the supermarket)
- reading comprehension (authentic text material such as advertising)
- talk (exchange about your favourite food)
- writing (recipes and shopping lists)

3.1 Introducing vocabulary

Especially when it comes to vocabulary, there is often authentic material that you can bring into the classroom. Images and objects function in the brain like an "anchor." These pictures and objects (in our case food) can be spread around the room or placed on a table. When the participants come in, you can ask an introductory question, such as "Where are we today?" In this way, you introduce the new area without already addressing the words themselves. Ask the participants what foods they already know, what they buy often, etc. If you have real food with you, let the participants pick it up. (Touching things saves the memory better than looking at them). Only after this introduction should you add the vocabulary cards on the table. It is important that it is not you yourself who assign the pictures to the words, but that the participants do so. Even if some words are still

⁴ These examples are based on the findings of Brinitzer, Michaela et. al.: DaF unterrichten, pp.60-69.

unknown, the participants should first form a hypothesis themselves. This is a normal process that often works the same way in the mother tongue, but is often forgotten when learning a foreign language. Influence the learning process only if the participants themselves do not make any progress (and to ensure the result in the end).

Even before the participants note down the vocabulary, it is important to "do" something with the words, i.e. to put them into context. For example, the participants can structure the vocabulary themselves. It is important that this is done not only according to conventional generic terms such as "fruit" or "vegetable" but also according to unusual categories. For example, they can ask "What's healthy?", "What do children like to eat?", "What's eaten at a party?" and so on. The participants should physically arrange the terms, i.e. not only talk about them but actually move the cards.

A special form of introducing vocabulary is the independent development of words. Especially when reading authentic texts there are always unknown words. This does not mean, however, that such texts should be avoided. It is only important that the focus is not on the unknown. Learners tend to work their way forward word by word. This slows down the flow of reading and causes frustration. It also hinders overall understanding. So when writing a new text, don't ask "What don't you understand yet?" Instead, ask "What do you already know?" or "How do you find the text?" Of course, the students should then also understand the new words in the text. Only now ask for what they don't understand. If the students tell you words now, cross them out in the presentation or

mark them black. Now there are sentences that are nevertheless well understood, for example, if the unknown word is a particle. If sentences are not understood, then the unknown word is a key word. Do not explain this word immediately but let the participants form hypotheses. For these hypotheses, have the participants read the sentence again and the sentences before and after. Discuss with the group which of the words mentioned might fit best. Only explain the keyword if the participants' hypothesis is completely wrong. Do such opening up exercises more often so that the students get used to it. When they study abroad later on, such strategies become very important in everyday life.

3.2 Applying vocabulary:

In order to use vocabulary, it should be placed in a larger context, as this is the only way to use it in real life. If you are using a good textbook, there is usually enough material. For many languages there are also free websites such as ISL-Collective. Basically, all four skills can be covered with it.

An example of how to cover writing and speaking equally and train the new vocabulary is the participant dictation. Show a picture suitable for the topic (in our case e.g. a family in a supermarket). The introduced vocabulary should also be visible, for example on the blackboard.

Ask the participants what is shown on the picture. Then ask them what the father says in this situation, for example. The participant's answer is then the first sentence of the participant's dictation. You may need to correct the grammar of the sentence, but the content is up to the participant. Now this participant must dictate the sentence and everyone else writes it down. You should also write it down yourself, as you will need a version to correct it. Next you show another picture and ask again: "What does the cashier (the mother/child) say now?". Wait again for the answer from the participants and continue the dictation in this way.

This method has the advantage that it takes up more brain areas than a classic dictation. The students use the vocabulary creatively and link it to the already known vocabulary. In addition, the content is much more important than in a normal dictation, which is why the students do not forget so quickly what the topic was.

3.3 Repeating vocabulary:

Even if the vocabulary is now known, it must be repeated and practiced regularly so that it is permanently available. However, if the same methods are used again and again to train the vocabulary, it will eventually be lost because it will be "overlaid" by other words. Therefore, you should always use different methods, the more creative the better. Ideas are, for example, to create a vocabulary file that stays in the classroom or to have a card game created in the form of the popular "Taboo".

4. Application in Kazakhstan

Most Kazakh students know a frontal and grammar-heavy lesson, in which things are learned by heart and repeated. Speaking and listening comprehension are rarely taught, especially by older lecturers. Students gain the impression that they have mastered a foreign language if they know tables by heart and can reproduce grammatical rules. But theoretical knowledge of grammar does not mean that they can use the language.

The introduction of new methods is therefore important, but must be done carefully. If new methods are introduced without contextualisation, students often feel that they are not really "learning" at all because the methods do not fit into their classical expectations of teaching. This sometimes leads to individual, more conservative students not taking the method seriously from the outset and "switching off". In addition, it is important not to overwhelm the students. While students in Germany know all four skills from their lessons and are therefore used to e.g. speaking themselves, Kazakh students often do not have this experience. If they are asked to speak, they often feel pressured and do not dare to say anything. This is often a result of the fact that lecturers in Kazakhstan often interrupt the flow of the student's speech if he or she makes a phonetic or grammatical mistake. But this is counterproductive. Spoken language is less regulated than written language. Even native speakers often use incorrect grammar. This means that such errors play a much smaller role orally than in writing. Moreover, every correction puts even more pressure on the speaking student. Neurological evidence shows, however, that stress hormones impede thinking and speaking. The more the student is afraid of a new mistake, the more new mistakes he will make. Constant interruptions and corrections therefore hinder language acquisition. As a lecturer I have

made the experience that even fellow students always interrupt their neighbours when they think they have made a mistake. This should be stopped immediately by the lecturer.

A further difficulty is the comparatively poor equipment in many classrooms. Many of the creative methods require students to be able to move freely around the classroom, tables or chairs to be moved around, media and materials to be available, such as pin boards, whiteboards, projectors, computers, etc. These materials must of course be prepared and they also cost money. In general, the preparation of lessons with the methods mentioned above is of course more intensive than with pure memorization and requires more work. At many Kazakh universities, however, lecturers have many additional tasks, such as dormitory work. This hampers the efficiency of teaching, because there is too little time left for preparation. Relieving lecturers, however, should be seen as an investment, not a risk.

Drawing a conclusion, it should be noted that a stronger focus of language teaching in Kazakhstan on action orientation and skills is in the interest of Kazakhstan's universities, as this will make the promotion of academic mobility more efficient. There are plenty of methods, but in order to be able to apply these methods, the lecturers should be relieved of other work and the financial resources of the chairs should be improved. In addition, the students must be carefully introduced to the new methods so as not to overwhelm them. Such a process will certainly not be achievable overnight, but will take several more years.

Sources and Literature:

- Brinitzer, Michaela et. al.: DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Stuttgart 2016
- European Centre for the Development of Vocational Training, <https://europass.cedefop.europa.eu/resources/european-language-levels-cefr>, 02/11/2020.
- Hetzel, Marion: Zwischendurch mal Projekte, München 2014
- Lascho Birgit, Das schnelle Methoden 1x1, Berlin 2017
- Niebisch, Daniela et. al.: Schritte International Neu, München 2016.
- University of Konstanz: <https://www.ling.uni-konstanz.de/studium/master-of-arts/multilingualism/>,

Gulnara Kassymova

*Assoc. Prof. Dr., SuleymanDemirel University, Faculty of Education and Humanities,
Department of Language Teacher Education, Kazakhstan, Kaskelen
Email: guln-k@mail.ru, gulnara.kassymova@sdu.edu.kz*

CURRICULUM DEVELOPMENT AND SYLLABUS DESIGN IN TEFL: NEED ANALYSIS

Curriculum development and syllabus design continue to be one of the most topical subject fields in the contemporary foreign language teaching and general pedagogy. The first disputable issue is a terminology ambiguity, revealing distinction between 'Curriculum development' and 'Syllabus design'. Sometimes, these terms are used as interchangeable notions, but 'Curriculum development' is a process that includes planning, implementation, evaluation, management, and administration of education programs, while 'Syllabus design', means the selection and grading of content of a discipline, selection

of learning tasks and activities(D.Nunan,1993:8).Therefore, syllabus design may be considered as one aspect or part of curriculum development.

In spite of emerging of ‘Syllabus design’ in 1920-s, and ‘Curriculum development’ in 1960-s, there has not been accepted a systematic approach toward the way of their construction. Language curriculum specialists have tended to focus on only part of the total picture — some specializing in syllabus design, just content sequencing, others in methodology. The curriculum/syllabus design has been concerned with three main questions to answer: ‘WHAT’, ‘HOW’ and ‘WHO’. The last questions was most disputable in the history of curriculum/syllabus design, because some methodologists as Candlin and Breen (1984) regarded that curriculum/syllabus design should be open and negotiated by teacher with a given group of students, others as Widdowson, Brumfit (1985) and Yalden (1983) were against the participation of learners in curriculum/syllabus design and ‘negotiating the curriculum is nonsense’ because 'the teacher knows best' how to design.

Since 1970-s we may observe the shift from teacher centered to learner centered approach in curriculum/syllabus design, and as an evidence for it was the idea of the *learner’s natural or built* in syllabus presented by Corder (1973), development of Threshold Level syllabus by van Ek (1975) within the Council of Europe Modern Languages Project that was based on learners’ need analysis and semantic principles of content selection.

On the base of abovementioned issues, I would like to underline that until today in practice of curriculum development and syllabus design the least attention is given to language learners’ needs assessment and analysis, and the reason for it may be:

- 1) a teacher’s assumption that the syllabus is primarily a teacher's statement about objectives and content of designed course;
- 2) a teacher may be not aware of this obligatory stage in curriculum development and syllabus design and doesn’t know how to carry it out.

Therefore, the goal of this article is to consider the following questions:

- What does “Need analysis” mean for Curriculum development and syllabus design?
- What types of information and steps does “Need analysis” consist of?
- What tools can be used in gathering information for needs analysis?

In order to answer the first research question, it would be better to consider two models of the parts of curriculum, course and syllabus design, presented by Graves (2000) and Nation & Macalister (2010).

Table 1. A model of the parts of the curriculum design process.

Graves’s framework of a course development processes(2000)	Nation and Macalister’s language curriculum design model (2010)
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Defining the context;</i> - <i>Assessing needs;</i> - <i>Articulating beliefs;</i> - <i>Formulating goals and objectives;</i> - <i>Organizing the course</i> - <i>Conceptualizing the content;</i> - <i>Developing materials;</i> - <i>Designing an assessment plan.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Environmental analysis;</i> - <i>Needs analysis;</i> - <i>Principles;</i> - <i>Goals;</i> - <i>Content and sequencing;</i> - <i>Format and presentation;</i> - <i>Monitoring and assessment;</i> - <i>Evaluation.</i>
--	---

‘Assessing needs’ or ‘Needs analysis’ in both models takes place in the beginning after context, environment analysis and before formulating goals and objectives. It points to a crucial role of needs analysis for constructing an effective language program. Needs analysis establishes learning as a dialogue between the teacher and the learners and among the learners, that provide an orientation to learner centered language learning that is very topical within current humanistic philosophy of education. Needs analysis is concerned with identifying general and specific language needs that can be addressed in developing goals, objectives, and content, methods in a language program. Needs analysis is a systematic and ongoing process of gathering information, it could be considered as part of teaching, not something done only prior to teaching, as often used in education practice.

Before starting the process of need analysis, the teacher should be aware of what procedural stages it consists and types of information that can be gathered when assessing needs (Graves, K., 2000).

Table 2.

Process of need assessment	Types of Information
1. Deciding what information to gather and why 2. Deciding the best way to gather it: when, how and from whom 3. Gathering the information 4. Interpreting the information 5. Acting on the information 6. Evaluating the effect and effectiveness of the action (back to 1) 7. Deciding on further or new information to gather	The present: 1. Who the learners are 2. The learners' level of language proficiency 3. The learners' level of intercultural competence 4. Their interests 5. Their learning preferences 6. Their attitudes The future: 7. The learners' [or others involved] goals and expectations 8. The target contexts: situations, roles, topics, and content 9. Types of communicative skills they will need and tasks they will perform. 10. Language modalities they will use

The areas of information outlined above will yield both objective information about the students and subjective information (Brindley 1989, Nunan 1988). Objective information includes facts about who the learners are, their language ability, and what they need the language for. Subjective information includes attitudes and expectations the learners have with respect to what and how they will learn. Subjective information is important because if you don't take it into account, the objective information may be useless. Both types of information are needed to identify the types of needs.

There are two main types of needs classification, according to first one presented by Hutchinson and Waters (1987) all needs could be classified into: 1) Target needs (i.e. what the learner needs to do in the target situation); 2) Learning needs (i.e. what the learner needs to do in order to learn).

According to the second classification, presented by Nation & Macalister (2010) all learners' needs may be described in the following way:

1. *Necessities*: What is necessary in the learners' use of language? For example, do the learners have to write answers to exam questions?
2. *Lacks*: What do the learners lack? For example, are there aspects of writing that were not practiced in their previous learning (L1, L2)?
3. *Wants*: What do the learners wish to learn?

The choice of types of learners' needs by teacher depends on specifics of educational context and learning environment and position of a learner in it.

In order to gather information on evaluation of needs analysis we should identify the research tools. In practice, teachers more often conduct placement testing, sometimes group interview by asking students what do they prefer to do while studying the given course. It would be a fail if teacher relies only on one tool, because it doesn't provide with all information for a need analysis, therefore it's required to use at least three complementary ways as questionnaires, interviews and tasks or activities. Except these ones there are other ways as observation, informal consultation with teachers and learners and test assignment.

Questionnaires are an obvious choice for needs assessment, but not always the most effective, depending on when they are given and how well the learners understand the kind of information that is sought. As for interviews **they can be conducted** in different forms: the teacher interviewing the student(s), or the students interviewing each other, and teacher may be that moment an observer of interview.

Very often in practice the teachers give such assignment to students as to write an essay: 'How did they spend summer vacation?' But instead of it a teacher may suggest to write a letter to a friend telling him or her that they have just started a new academic year and share information about:

- a) their expectations regarding this year, this semester, or the first day of classes
- b) the classes they will be taking
- c) their reasons for taking this course (ESL Writing)

Thus, there are different research tools that help the teacher collect useful information about learners' needs which later allows him or her to develop goals, objectives, and content, methods in a language program designed for this specific group of learners. During the data collection it's very important for a teacher to know what information he is going to collect and how he is going to deal with it in order not only to construct an effective syllabus or curriculum, but also be responsive to the learners' needs.

Any needs analysis as a kind of assessment can be evaluated by considering its reliability and validity (Nation and Macalister (2010):

Reliable needs analysis involves using well-thought-out research tools, systematized observations by using checklist, audio and video recording, standardized

analysis procedures. The more pieces of observation and the more people who are studied, the more reliable the results.

Valid needs analysis involves looking at what is relevant and important. Before needs analysis begins it may be necessary to do a ranking activity to decide what type of need should get priority in the need's analysis investigation

Literature sources:

- 1 General English Syllabus Design (1984). *Editor*. C. J. BRUMFIT, British Council ELT Documents published by Pergamon Press
- 2 Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle and Heinle
- 3 Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 4 Mustafa Zamanian and others. Book Review: Designing Language and Teaching Curriculum: Based on Nation and Macalister's (2010). *International Journal of Educational Investigations*, Vol.2, No.2: 147-161, 2015. Available online @ <http://www.ijeionline.com>
- 5 Nunan, D. (1993) *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

Джумагулова А.Ш.
№121 жалпы білім беретін мектеп» КММ Алматы қаласы
DAliyaSh62@mail.ru

DEVELOPING STUDENT'S CREATIVE WRITING SKILLS

Мақала шетел тілін оқыту жүйесіндегі тіл қатынасының маңызды түрінің бірі шығармашылық жазу қабілетін қалыптастыруға байланысты туындайтын қиындықтарды қарастырады. Орта мектептегі жоғары сынып оқушыларының креативті жазу дағдысын дамытуға бағытталған заманауи әдістері мен тәсілдерге айырықша көңіл бөлінген.

В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием и развитием навыков творческой письменной речи как одного из важных видов речевой деятельности в системе обучения иностранного языка. Особое внимание уделяется современным методам и приемам, способствующим дальнейшему совершенствованию креативной письменной речи учеников старших классов.

Teaching writing is one of the fields with its own body of research and practice. There is no doubt that teaching of writing to English learners has moved away from a “drill and skill” approach. With increasing professionalization in the field of English language teaching in general, we can observe that teaching writing has been intensively investigated and a lot of approaches to teaching writing are suggested which will facilitate the improvement of student's writing skills.

As the ability to write well in a foreign language is more difficult to achieve than the ability to read, speak or understand the language, the teacher's real goal is to provide the students with strategies and tools for successful

fulfillment of future writing tasks.

Developing writing proficiency should be closely connected with learning grammatical features and grammatical systems used in written texts.

There are many types of writing. But no matter what kind of writing students do, the basic building blocks are sentences and paragraphs. Sentences make it possible for us to express our ideas clearly and completely. As for a paragraph, it is a group of sentences about one main idea. Each new paragraph signals that the writer is moving on to the next idea.

The topic sentence states the main idea of the paragraph and it should be supported and developed by the sentences in the paragraph. This may be done in a variety of ways, suggesting the following tasks:

1. Develop a paragraph with examples.
2. Develop a paragraph with facts.
3. Develop a paragraph with reasons, etc.

In order to improve students' skills in writing a paragraph the following assignment will be helpful:

Write about something familiar;

Write about something that interests you;

Keep a journal;

Try free writing;

Look in a book or magazine;

Talk with someone, etc.

There are many different kinds of writing. But no matter what kind of writing you do, the basic building blocks are sentences and paragraphs. A sentence is a language unit which expresses a complete thought.

Paragraph shows us the relationship between the ideas. Each new paragraph signals that the writer is moving on to the next idea.

It is necessary to emphasize the fact that we find today multiple approaches to teaching writing which facilitate the improvement of student's writing skills and promote a variety of goals in whatever teaching situation the teachers find themselves.

Every sentence in the paragraph should be about the main idea of the given paragraph. Sentence that does not support the idea expressed in the topic should be removed.

When each sentence supports the main idea, there is unity in the paragraph. Sentence that do not support the main idea take away attention from the main content. Unity in a paragraph guides you from the beginning to the end of the paragraph.

Every paragraph must contain a main idea. The main idea is an idea around which the entire paragraph is organized. It is what the paragraph is about. The following task will help the students to write the main idea of each paragraph below.

Example:

1. The wheel is one of the most important inventions of all time. It first appeared in Mesopotamia more than five thousand years ago. Today it appears everywhere. The wheel makes it possible to move large loads easily. Main idea: the importance of the wheel

2. A stethoscope is one of the most frequently used medical devices. It is used to listen to the lungs and heart. A person wearing a stethoscope can also detect the sounds of blood vessels. Even the heartbeat of an unborn baby can be heard through a stethoscope.

Main idea: _____

3. Artists have many ways of creating a drawing or painting. Some prefer to sketch on white paper with drawing pencils, charcoal, or ink. Others use colored pencils, pastels, or watercolors on white or colored paper. Acrylics and oil paints are used to create beautiful color landscapes, portraits, and still-life painting on canvas.

Main idea: _____

After practicing writing different kinds of paragraphs, which are the building blocks of compositions and essays, students are to choose their topics for a composition or essay.

The following activity develops creative writing skills through the use of newspaper photos. The teacher suggests the students to choose an interesting, funny or unusual photo from the newspaper

(teachers may want to have a five of interesting newspaper photos for the use in this and other activities).

The teacher asks the students to write a story about what happened before, during and after the photo was taken.

Stories can be completely imaginary or students can try to recreate the factual aspects so that their stories have a straight news approach. Besides, the stories can be posted on the wall underneath the photos for an eye –catching creating writing display. When the stories are completed, ask the class whether it was easier or more fun to get started on a creative writing assignment with the help of the photo.

The teacher may suggest other newspaper – related activities for next writing assignment: personal ads, comic strips, unusual short news items etc.

One of the ways of developing students creative writing skills are emotive writing tasks which are concerned with personal writing. Such personal writing includes letters to friends and descriptions of personal experiences as well as personal journals and diaries. The teacher makes specific journal-writing assignments, which help the students to get started.

Here are some ideas:

1. Tell about a funny (or sad, exciting, frightening, challenging) experience you've had.
2. Tell about your most prized possession and explain why you treasure it.
3. Describe a person include details such as physical characteristics, personality traits, and how others regard that person etc.

Focusing on contrasting moods of the same setting can encourage students to produce vivid descriptive writing. The teacher suggests a picture that portray natural elements or landscapes and discuss how the natural world is subject to constant change and how wide-ranging these changes can be. Then the students are suggested to work together in the following steps:

1. Identify and list six to ten nouns for the objects seen in the picture
2. Create adjectives and descriptive phrases to modify each of the nouns
3. Thinks of a possible change that would alter the appearance of the objects in the picture, such as a rainstorm, a fire, snow, or an earthquake

The next stage would be paragraph writing which would be the second part of the assignment. They write:

1. A descriptive paragraph of their scene as it appears in the picture;
2. A second paragraph describing the changes they envision in the scene

One of the most important skills that students must develop is the ability to paraphrase source materials to develop ideas. Most EFL students lack the facility with vocabulary and syntax to rephrase ideas to their own words.

In paraphrase exercises, students transform sentences or parts of sentences from assigned reading using cues as the first step. The cues, which may be words or phrases which are designed to require syntactic restructuring in the paraphrase.

Here are few examples based on a sociology text about (bystander intervention) (Darley and Latane 1973) with possible transformation resulting from cues:

Original: People trying to interpret a situation often look at those around them to see how to react.

Rewrite: People trying to interpret a situation often their reactions on those around them

Original: Even if a person defines an event as an emergency..... (decides)

Rewrite: Even if a person decides that event is an emergency.

As students further transform the structure resulting from the guided paraphrase cures, changing structures more fully so that the final version is not too close to the original, this activity becomes a true composing task. At the end, the students should be able to transfer these strategies to future paraphrasing tasks.

One of the assignments that can be suggested is “Novel dialogue”. In this assignment students write conversational dialogues based on a story of novel or their choice. First, students are suggested reading assignments from a list of stories or novels the teacher provides.

The options may be varied according to the interests and abilities of the students. The teacher sets the deadline by which the reading is to be completed. The students having read the stories or novels ahead of time should be ready when they will write their essay in class on the day of the deadline.

On writing day, the teacher should give directions on handout sheet:

Write an imaginary dialogue between you and another student about the book you have read. Assume that the other student has not read the book. Your dialogue should include references to the author, plot, setting, characters, and theme, but you don't have to use these exact terms in your dialogue. Also include your overall impression of the book.

The class period will be divided into three parts:

1. Prewriting (5 minutes): list questions you think the other student might ask you about your book.
2. Writing (30 minutes): Write a dialogue based on the questions you listed in prewriting. Both questions and answers should sound normal and conversational, like a casual exchange between two friends. An example follows: From this point, continue until you have included all the important information about the book and explained your view of it.
3. Rewriting/Revision (5 minutes): You won't have time to write a complete second draft, but in the time left at the end of the class period, you can reread your dialogue and check spelling, punctuation, and usage.

Developing students' writing skills is one of the important objectives in teaching a foreign language, as producing a successful written text is a complex task which requires simultaneous control over a number of language systems as well as an ability to create, revise, and reshape to meet the needs of the writing tasks.

We believe that students best learn to write by writing that's why the design of writing tasks is the key component of the curriculum.

1. The content of the task should be accessible to the writers and allow for multiple approaches.
2. The language of the task and the instructions should be comprehensible and transparent.
3. The task should be focused enough to allow for completion in the time given and should further students' knowledge and skills.

REFERENCES:

1. Campbell C., Teaching Second Language Writing: Interaction with text. Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle Publishers
2. Ferris D., J.S Hedgcock. Teaching ESL Composition. Purpose, Process and Practice, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Leki I Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann
4. Silva, T., Matsuda. On Second Language Writing. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

СЫНДАРЛЫ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫНА НЕГІЗДЕЛГЕН ТӘСІЛДЕРДІ ҚОЛДАНУ ТИІМДІЛІГІ

Мақалада сындарлы оқыту теориясына негізделген сыни тұрғыдан ойлау мен бірлескен топтық жұмыс ұйымдастыру тәсілдері қарастырылған. Мақалада аталған тәсілдер және де басқа да педагогикалық тәсілдер Қазақстанда оқыту мен оқуды дамытуда өзекті болып отыр. Мақалада аталған технологияларға нақты мылалдар келтірілген.

В настоящей статье рассматриваются подходы конструктористических теорий, такие как критическое мышление и организация работы в группах. Эти и другие педагогические понятия сегодня актуальны для развития преподавания и обучения в Казахстане. В статье представлены различные методы данных технологий и приведены конкретные примеры их использования на уроках.

This article discusses the approaches of constructivist theories, such as critical thinking and organization of group work. These and other pedagogical concepts are relevant today for the development of teaching and learning in Kazakhstan. The article presents various methods of these technologies and gives concrete examples of their use in lessons.

Қазіргі уақытта Қазақстандағы білім беру жүйесін әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізу мақсатында сындарлы оқыту теориясына негізделген тәсілдерді қолдану оқу үдерісінде кең белен алып отыр.

Сындарлылық теориясына негізделген оқытудың мақсаты-білімгердің пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін сыныптан тыс жерде, кез келген жағдайда пайдалана білуін қамтамасыз ету [1,4-5].

Дайын түрінде берілетін дәстүрлі білім беру мазмұнынан сындарлы оқыту теориясына негізделген интербелсенді оқыту түрінің тиімді екендігіне білімгерлер көзін жеткізу мақсатында практикалық сабақтарымда интербелсенді әдіс-тәсілдер қолданып отырамын. Білімгерлердің бағдарлама идеясын толық түсініп, іс-тәжірибелерінде тиімді қолданулары үшін, сыни тұрғыда ойлана алатын, өзіндік ой-пікірлері бар, ынталы, сенімді көзқарас таныта алатын, уақыт талабына сай көшбасшылық қасиеттерді, АКТ меңгерген тұлға ретінде қалыптасуларына мүмкіндік беретін тапсырмалар жасатып машықтандырып отырмын. Енді осы теорияға негізделген, өз сабақтарымда қолданыс тауып жүрген бірнеше тәсілге толығырақ тоқтала кетсем, олар: сын тұрғысынан ойлау мен бірлескен топтық жұмыс ұйымдастыру тәсілдері.

Сын тұрғысынан ойлау осы сындарлы оқыту теориясына негізделген, Қазақстандағы білім беруді дамыту үшін маңызды болып табылатын ең басты педагогикалық түсініктердің бірі [1,45].

Сын тұрғысынан ойлау бақылау, тәжірибе, толғану және пайымдау нәтижесінде алынған ақпаратты ұғыну, бағалау, талдау және синтездеуде қолданылатын әдіс болып табылады [1,45].

Сын тұрғысынан ойлау арқылы оқыту қазіргі таңда әлемнің көптеген мемлекеттерінде қолданылуда. Бұл идеялардың негізін қалаушы ғалымдар Чарльз Темпл, Джон Дьюи, Мередит, Выготский, Пиаже, Эльконин, Давыдов және басқа да ғалымдардың еңбектерінің ең құнды жерлері оқу үдерісінде көрініс тауып, идеялар тоғысып, біріктіріліп келеді [2, 7].

Мысалы, Д. Клустердің ойынша сын тұрғысынан ойлаудың 5 қыры бар:

- 1 - бұл өз бетімен ойлау;
- 2 - бұл ойын қорыту;
- 3 - бұл проблемалық және сол ойын бағалай білуі;
- 4 - бұл ойын дәлелдеуі;
- 5 - сын тұрғысынан ойлаудың өзі әлеуметтік ойлау болып табылады [3,12].

Сонымен қатар, сын тұрғысынан ойлау модулі білім алушымен қатар, оқытушылардың да сын тұрғысынан ойлауын дамытуды көздейтін үдеріс. Білім алушының сын тұрғысынан ойлау қабілеті, олардың ақпарат пен идеяларды синтездеу, ол ақпараттардың шынайылығы мен маңыздылығы туралы ойлана білуінде және басқалардың идеясы мен пікірлеріне күмәндана қарап, сын көзқарас білдіруінде. Ал оқытушының сын тұрғысынан ойлау қабілеті өздерінің жұмыс тәжірибесін, жоспарлаған сабақтарын, қолданған әдіс-тәсілдерін, бағалау әрекеттерін сыни көзқараста бағалауымен сипатталады [1,10]. Осы орайда, сын тұрғысынан ойлау модулін өз практикалық сабақтарымда қалай қолданып жіргенім туралы ой қозғасам деймін.

Жалпы, сын тұрғысынан ойлау қойылған проблеманы шешу десек, практикалық сабақтарымда қолданып жүрген әдіс-тәсілдер, жасатылған тапсырмалар білім алушылырымның бақылау, талдау, қорытынды жасау, интерпретациялау және де басқа дағдыларын дамытуға түрткі болуда. «Бағалау түрлері» атты семинар сабағымда тақырып бойынша лексикамен жұмыс *Ассоциация* әдісін қолдану негізінде жүргізілді. Жалпы, *Ассоциация* әдісінің мақсаты: тақырып бойынша білім алушылардың идеялары мен білімдерін жинақтау. Ал менің бұл тапсырма түрін берудегі мақсатым білім алушылардың тек тақырып бойынша дәлелдерді жинақтап, топтастырып қоюында емес, сонымен қатар олардың танымдық білімдерін сын тұрғысынан ойлана отырып көрсете алатындығын анықтауда болды. Мысалы: *дескриптор, рубрика, модерация, бөлім, жиынтық, тоқсан, кері байланыс, уәж, рефлексия, талдау, қалыптастырушы, алгоритм, ОҮБ, ОБ* сөздерін *қалыптастырушы* және *жиынтық* бағалау түрлеріне қарай топтастыру қажет болды. Бұл тапсырманы орындату барысында, білім алушылардың жоғарыда айтылған дағдыларын дамытып қана қоймай, олардың тақырып пен тапсырмаға деген қызығушылықтарын да оята алдым, себебі олар өте белсенді болды, білімдерін ортаға салып, ортақ шешім шығара алды. Әрине, сабақ барысында барлық білім алушы сын тұрғысынан ойлап кете алды, ұтымды жауап бере алды немесе қойылған сұрақтарға дәлелді жауап бере алды дей алмаймын. Оның себебін, білім алушының әліде болса тақырып бойынша танымдық білімінің аздығымен, яғни материалды толық меңгермегендігімен байланыстырар едім. Алайда, осы *Ассоциация* әдісі арқылы жасатылған тапсырма, олардың танымдық білімін толықтырды деп сенімді түрде айта аламын және оның дәлелдемесі ретінде сабақ соңына қарай жасатылған тапсырма түрін айтар едім. Ол тақырып бойынша *Венн-диаграммасын* толтыру болды, яғни *қалыптастырушы* және *жиынтық* бағалау түрлерінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтап, постерге жазып беру.

Сын тұрғысынан ойлайтын адам сұрақ қоя білетін адам деген пайымдауды дәлелдеу мақсатында «Қар кесегі» әдісін жүргізгенімді айтқым келеді. Әдетте, «Қар кесегі» әдісінің мақсаты білім алушының оқылым, жазылым дағдыларын дамытуға бағытталғаны белгілі, яғни парақ бетіне тақырып бойынша өздері сұрақ жазып, келесі айналымда басқа білім алушының сұрағына жауап жазуды көздейді. Бірақ та «Қар кесегі» әдісі білім алушының тек оқылым немесе жазылым дағдыларын дамытып қана қоймай, сын тұрғысынан ойлауын да дамытуға түрткі әдіс. Атап айтар болсам, берілген параққа жазылған сұрақ түрлерінің ішінде, ойланудың төменгі деңгейінен жоғары деңгейіне дейін жетелейтін әртүрлі сұрақтар түрі болды. Мысалы: «*Екінші шетел тілін оқыту кезеңдері*» атты тақырып бойынша А-есімді студентімнің қойған сұрағы және де оған Қ-есімді студентімнің берген жауабы, олардың тақырып көлемінде сыни ойлайтындарын көрсетті десем болады. Сонымен, А-есімді студенттің – «*Тәжірибе жүзінде екінші шетел тілі оқытылмаса да, оның кезеңдерін білу*

қажеттілігі неде?” - деген сұрағына Қ-есімді студенттің жазған жауабы – “Тәжірибе жүзінде екінші шетел тілі оқытылмасада, біз Шетел тілі:екі шетел тілі мамандығында білім алып жатқандықтан екі тілге байланысты барлық білімді меңгеруіміз қажет” – дегенінде болды. Тағы да басқа осыған ұқсас жоғары дәрежелі сұрақтар мен жауаптар легін көптеп кездестірумен қатар, көңіл толмайтын сұрақтар мен жауаптар түріде кездесті, оған себеп ретінде кейбір білім алушылардың жазылым түрінде сұрақ қойып және жауапты жазылым түрінде беруге дағдыланбағандықтарын алға тартуға болады. Бұл тапсырма арқылы білім алушының ойын ауызша айтқанда немесе жазбаша бергенде қандай күйде болатынын, сол арқылы оларда қай дағды түрі айтылым немесе жазылым дағдысының қалыптасқанын анықтауға мүмкін болды. Үнемі сабақтан қалмайтын, үлгерімі өте жақсы А-есімді студент сабақ үлгерімі төмен, сабақтан жиі қалатын Ж-есімді студент секілді баяу жазып, жұмыстарын соңынан өткізіп отырды. Бұдан шығарған қорытындым, сабақ үлгерімі жақсы білім алушылар барлығы жоғары деңгейде, сыни тұрғыда ойлай алады немесе үлгерімі жақсы білім алушыда барлық дағды қалыптасқан деген ұғымнан аулақ болу. Керісінше, сабақ үлгерімі төмен, сабақтан жиі қалатын білім алушы сын тұрғысынан ойлай алмайды деп айту да жансақ ой болып табылады. Басқа сөзбен айтқанда, сын тұрғысынан ойлау білім алушыларды «жақсы», «жаман» деп қарастырмауды меңзейді. Жоғарыда келтірілген дәлелдемеге сүйенсек, үлгерімі төмен білім алушы да шама-шарқынша, қабілеті жеткенше сын тұрғысынан ойлана отырып, берілген тапсырмаларды орындайды. Мүмкін баяу орындар, уақыты жетпес, бірақ сын тұрғысынан ойлауға берілген тапсырмалар білім алушылардың шығармашылық қабілетін арттыруға, сөздік қорын молайтуға, ұжымдық әрекеттерге араласуларына түрткі, яғни осындай тапсырмалар оларды сыни ойлануға машықтандырады, ол үшін тек уақыт пен шыдамдылық қажет деп санаймын.

Білім алушылардың жазу мен оқуда сын тұрғысынан ойлау қабілетін қалыптастыру үшін сабақтарымда *INSERT(Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – тиімді ойлау мен оқуға арналған белгілеудің интербелсенді жүйесі)* атты әдісті жиі қолданамын. Бұл әдістің мақсаты білім алушылардың түртіп алу жүйесін қолдана отырып материалдан мәлімет жинау, саралау, бағалау. Нәтижесінде білім алушылар дұрыс шешім қабылдауға, көзқарастарын бөлісуге, айтқандарын негіздеуге және өмірлік тәжірибемен байланыстыруға үйренеді. Бұл тарапта білім алушыларды сын тұрғысынан ойлауға жетелеу үшін, оларға сұрақ қою, негіздеу, болжам жасау мен модельдеу дағдыларын жаттықтыру қажет, яғни нақты бір нәтижеге жету үшін, сол әдісті үнемі қолданып білім алушыларды машықтандыру қажет. Мен осындай әдіс түріне *INSERT* әдісін жатқыза аламын және де ол әдіс жоғарыда келтіріліген білім алушылардың дағдыларын дамытуда тиімді әдіс ретінде тәжірибеде қолданыс тауып отыр.

Сын тұрғысынан ойлау бір нәрсе туралы дәлел құрастыруды білдіреді -деген пайымдауға дәлел ретінде *Синквейн, Сөзжұмбақ, Кластер, РАФТ* әдістерін алғанымға тоқталғым келіп отыр. *Фонетикаға үйрету* атты тақырыптағы екінші тәжірибе сабағымды, тақырып мазмұнын ашу мақсатында жоғарыда аталған әдіс түрлері бойынша 4 топ құрылып, әр топ атына сай тақырып бойынша постер құрастырып, қорғады. *Сөзжұмбақ* пен *РАФТ* әдістері білім алушыларға таныс әдістер емес еді, бұл әдістер туралы түсінікті олар менен сол сабақ барысында алса, тапсырманы орындай алды. Ал *Кластер* мен *Синквейн* туралы, олардың жасалу жолдары туралы білім алушыларда түсінік болды. Соған қарамастан «Кластер» әдісін қолданған топ тапсырмасы талапқа толық сай болмады, себебі топ құрамындағы үш білім алушының екеуі үнемі сабақтан қалатын, сабаққа дайындықсыз келетін студенттер боып шықты. Яғни, нақты бір әдіс-тәсілмен дағдыланып жұмыс істеп үйренбеу, өз әсерін беретіндігінде, сол себепті алдағы уақытта сабақтарымда бір әдісті автоматты түрде меңгергенге дейін машықтандыру керек деген ойдамын.

Сонымен, сын тұрғысынан ойлауға үйрету модулін практикалық сабақтарымда қалай қолданғанымға қорытынды жасай келе, түйген ойым келесідей:

- сын тұрғысынан ойлау білімгерлердің өздері айтқан тұжырымдарын дәлелдеуін өтінуді қарастырады;
- сын тұрғысынан ойлау жақсы сұрақтар қою дегенді білдіреді;

- сын тұрғысынан ойлау жазылғанның немесе айтылғанның барлығына сене бермеу дегенді білдіреді;
- сын тұрғысынан ойлайтын білімгер басқалардың дәлелдеріне сын тұрғысынан қарауға дайын;
- өзі дұрыс деп санайтын нәрсені қорғап пікірін айту және т.б.

Сабақ барысында білім алушыларға білімді дайын күйінде бермей, олардың өздерінің тәжірибесіне сүйену арқылы, шығармашылық ізденісте болуға, сыни тұрғыда ойлануға, танымдық білімдерінен қажетті өнімді бірлесе отырып құрастыруларына мүмкіндік беретін тәсіл ретінде бірлескен топтық жұмыс ұйымдастыру тәсіл түрлері көптеп қолданылды.

Бірлескен оқу ортасында білім алушылар әлеуметтік және эмоционалдық тұрғыдан да дами түседі, өйткені олар көзқарастарды тыңдап, өз идеяларын айтуға және қорғауға мәжбүр болады. Мұнда білім алушылар сарапшылардың немесе мәтін аясында шектеліп қалмай өздерінің ерекше тұжырымдамалық түсініктерін құруды бастайды. Осылайша бірлескен оқу жағдайында білім алушылар құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас жасауға, идеяларды ұсынуға және қорғауға, әртүрлі ұстанымдармен алмасуға, басқа тұжырымдамаларға күмәнмен қарауға және жұмысқа белсенді қатысуға мүмкіндік алады[4,74].

Жоғарыда айтылған ойды басшылыққа ала отырып ұйымдастырылған сабақтар әр топ мүшесінің іс-әрекетке белсенді қатысып, ақпараттарды өңдеп, қорытындылап, өз топтастарының көзқарастырымен танысып дүниетанымдарын кеңейтуге, өзіндік пікірлері мен көзқарастарын қалыптастыруға және оны қорғай алуға, бір-бірін бағалай алуға, өздерінің бойындағы қорқыныш пен сенімсіздікті жоюға, бір-бірін тыңдай білуге, шыдамдылыққа, түрлі көзқарастарды тыңдауға, өз идеяларын айтуға түрткі болды.

Топқа бөлудің екі жолы бар, біріншісі құрылымдалмай бөлінген топтардағы жұмыс. Бұл жұмыстың нысаны: білім беруші білім алушылардың қабілеттерін, көшбасшылық қасиеттерін ескермей, кездейсоқ таңдау әдісімен топқа бөледі. Екіншісі, құрылымдалып бөлінген топтардағы топтық жұмыс, яғни білім беруші білім алушыларды шағын топтарға бөлуді бүкіл топтың, сондай-ақ жекелеген білім алушылардың ерекшеліктерін (мысалы, оқу үлгерімі, аталған пәнді оқуға деген қабілеті, көшбасшылық қасиеттері, қарым-қатынас жасау қабілетінің деңгейі) ескере отырып, алдын ала жоспарлайды [5,76].

Өткізіліген сабақтарымда көбінесе құрылымдалмай бөлінген топтардағы жұмыс түрлерін өткізем, себебі білім алушылар өздерін алалап отырғанымды немесе олардың қандайда бір ерекшеліктеріне көңіл аударғанымды сезінбеулері керек. Сабақ барысында білім алушылардың қызығушылығын тудыруға әсер еткен топтық әдіс түрлері келесідей, мыс: 1.Төрт жануар суреті таратылады (мысық, күшік, қозы, балапан), сол жануарлар үнін салу арқылы 4-топқа бөлінді. 2. Төрт әдіс атауы жазылған парақшалар таратылады (РАФТ, Синквейн, Сөзжұмбақ, Кластер), сол арқылы 4-топқа бөлінді. 3. «Атом және молекула» әдісімен 3 топқа бөлінді. «Атом және молекула» әдісімен 3 топқа бөлінгенде әр топқа тапсырма Мерсердің (2000) зертеуіне сәйкес үш әңгіме түрінде берілді, яғни 1 топ - Әңгіме-дебат, 2 топ – Зерттеушілік әңгіме, 3 топ – Кумулятивтік әңгіме. Әр топ берілген әңгіме түрін қолдана отырып тақырыпты ашулары керек болды [1,36].

Топтық жұмысты ұйымдастыру алдында, топтық жұмысты өткізу барысында үнемі білім алушыларға топта жұмыс жасау ережесін ауызша түрде еске түсіріп отырдым, яғни берілген уақыт көлемінде тапсырманы орындап шығуға тырысу, тәртіпті болу, топтық рухты сақтау, басқаны тыңдай білу, пікірін құрметтеу, менсінбеушілікті болдырмау, көмек қолын созу, белсенді болу және т.б. Топта жұмыс жасау барысында білім алушылар танымдық білімдерін тереңдетіп қана қоймай, әлеуметтік және эмоционалдық тұрғыдан да дами түсулеріне себеп болды, себебі олар өздерін сыйлауды және өздерін бақылауды, бағалауды үйрену қажет екендігін түсінді, яғни өздерінің «Мен» тұжырымдасын қалыптастыруға тырысты [1,21]. Тапсырманы орындау барысында Әңгіме-дебат және Зерттеушілік әңгіме топтарына уақыт жеткілікті болды да, ал Кумулятивтік әңгіме тобы берілген 10 минутқа қосымша 5 минуттық уақытты артық қажет етті, себебі олар тақырып бойынша көрініс көрсетулері қажет болды, ол үшін оларға көрнекілік дайындау, сценарий құрастыру және оны көріністеуге дайындалу керек болды. Әрине, бұл оқытушы ретінде менің тарапымнан тапсырманың күрделігін

ескермегендіктен болды деп есептеймін. Болашақта басқа жоспарларымда тапсырма мөлшеріне, оның күрделілігіне үнемі көңіл бөлу керектігін ескеруім керек. Бірақ осы үш әңгіме ішінде білім алушыларды елең еткізген, Кумулятивтік әңгіме түріне қызығушылықтарын тудырған тапсырма түрі болды, яғни рөлге еніп көріністеу. Бұл көріністеу барысында білім алушылар өз эмоцияларын көрсете алды, әлеуметтік тұрғыдан ата-апа, оқушы рөлін сомдап көрсетті және де танымдық тұрғыдан тақырып бойынша білімдерін жинақтап айта алды.

Әрине, білім алушыларға тапсырманы талапқа сай тез орындауларына оқытушы ретінде бағыт-бағдар беріп отыру керек, яғни Л. Выготскийдің ЖАДА (1978) және Мерсер мен Фишер (1993) көпіршелері басшылыққа алынуы қажет [1,24-25]. Топтық жұмыс ұйымдастыруда бәрі сәтті болды, кемшіліктер жоқ депте айта алмаймын, топқа бөлінседе топта қалай жұмыс істерін білмеген білім алушылар да кездесті, себебі сабақтан көп қалып, материалды меңгермегендіктен деп айтар едім. Дегенмен де, басым бөлігінде білім алушылардың көбісі топта жақсы жұмыс жасады, тапсырмаларды толығымен орындады, постер құру, оны қорғау барысында дерлігімен қатысты, белсенділік көрсетті, басқа топ мүшелеріне сұрақтар қойды, өздеріне қойылған сұрақтарға жауап берді, рефлексия мен кері байланыс жасай алды.

Білім алушылардың берген *рефлексия* мен *кері байланыс*, қорытынды *эсселерінен*, олардың кәсіби мамандықтарына қажетті дағдыларды меңгергені қуантады, яғни қысқа мерзімді жоспарлар (ҚМЖ) құрастыра алулары, ақпараттық-коммуникациялық технология (АКТ) пайдалана алулары, қалыптастырушы бағалау мен жас ерекшелігіне сай оқушылармен жұмыс істей алу қабілеттері мен сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамыту стратегияларын меңгергендері, жалпы өз мамандықтарына деген қызығушылықтарының артқанын, кәсіби білімдерінің толыққанын білдіреді. Сонымен қатар, олардың ой-саптауларынан осы алған білімдері мен тәжірибелерін алдағы өмірде іс-тәжірибе жүзінде іске асыруға дайын екендіктерін, өздерінің алдағы жұмыстарын заман талабына сай жоспарлауға бейімделгенін көре алдым.

Қорытындылай келе айтарым, өткізілген практикалық сабақтарым дайын түрінде берілетін дәстүрлі білім беру мазмұнынан да сындарлы оқыту теориясына негізделген оқыту түрінің тиімді екендігіне өзіммен қатар, білім алушыларымның да көзін толығымен жеткізді, сабақта олардың белсенділіктері және де пәнге деген қызығушылықтарын жоғарлатты.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Студентке арналған нұсқаулық: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, -2015.-184б.;
2. С.Мирсеитова «Оқушылардың сын тұрғысынан ойлауын дамыту нысандары мен әдістері.» - 2011ж.;
3. Смирнова И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке// Современные проблемы науки и образования. –2015ж.–№ 5.;
4. Мұғалімге арналған нұсқаулық: Екінші(негізгі) деңгей /Бакиров К.А., Намысова Г.А., Аушева И.У., Шаримова А.Г., Ғабдоллақызы Б., Байкенова Б.А -3-басылым. -Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығының баспасы, 2014. -292 б.
5. Глоссарий. Астана, 2013 ж.

**І.Жансүгіров атындағы ЖМУ «Шетел тілдері және аударма ісі» кафедрасының
қауымдастырылған профессоры, ф.ғ.к. А.С.Шыныбекова
«Шетел тілдері және аударма ісі» кафедрасының аға оқытушысы Қ.Жұмағали
Талдықорған, Қазақстан**

СӨЗ ӘДЕБІНІҢ ПРАГМАТИКАЛЫҚ ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

Әрбір халықтың салт-дәстүрі, эстетикалық талғамы, әдеп нормалары уақыт бойынша өзгеріп отырған тарихи құбылыс. Олар тілде көрінеді және сөйлеу әдебінің арнайы ережелері ретінде сөйлеу этикетін анықтайды. Адам қатынасының әлеуметтік детерминациясы сөйлеу этикеті әр

уақытта қайтадан пайда болады дегенді білдірмейді, олар әлеуметтік мұраның тәсілі ретінде мәдени дәстүр механизмі арқылы ұрпақтан-ұрпаққа беріледі. Мысалы, қонақ күту, оны қарсы алу, дастархан басындағы әңгіме тақырыбы, тамақ беру (сыйлы қонаққа берілетін ас түрлері) тағы басқа дәстүрлі этикеттер. Ауызекі қатысым, немесе тілдік қатынас адамдардың қоғамдағы әдебин қалыптастыратын маңызды үрдіс болса, тіл олардың объективті дүниетанымының деңгейін көрсетеді. Осы тұста әңгіме тақырыбына қатысты, тұрмысқа байланысты, әдеттегі қатысым жағдаяттарында жиі қайталанатын типтік фразалар біздің санамызда дайын тұрады. Жалпы типтік фразалар стереотиптердің нақты тобын, тұрақты сөйлеу формулаларын құрай отырып, адамдар арасындағы қарым-қатынастың орнауына қызмет етеді.

Қазақ тілінің лексика-семантикалық жүйесінде құрылымдық және мағыналық тұрғыда ерекше лексикалық топ құрайтын тілдік таңбалардың бірі – қазақ тіліндегі алғыс және қарғыс мәнді сөздер саналады. Сөздердің мұндай тобы мазмұны жағынан этностың ментальді дүниесіне тән тілдік және тілден тысқары білімдер жүйесінің бар екенін көрсетеді. Бұл қазақ тіліндегі тілекатауына қатысты ассоциациялық өрістің мәнін ашып береді. Дегенмен, қазақ тілінің ұлттық мәдениетіне сәйкес қазақ тіліндегі тілек білдіру мәніндегі сөздер оң тілек және теріс тілек деп бөлінетінін байқаймыз. Соңғы жылдары тіл білімінде стилистика өзімен шектес ғылымдармен тоғысып, экспрессивті стилистика, коммуникативтік-прагматикалық сияқты бағыттарының негізі қаланды. Стилистика риторика, шешендік өнер, сөйлеу коммуникативтік теориясы, сөйлеу актілерінің теориясы, психолингвистика, прагмастистика аспектілері негізінде зерттелінуде, жаңаша ғылыми теориялық мәліметтермен толығуда.

Қазіргі қоғамда ғылымның барлық саласында жаңа бағыттары қалыптасуда. Әлемдік лингвистикада соның ішінде стилистика ғылымын көп аспектілі салада зерттеуге үлкен көңіл бөлініп келеді, сондықтан сөйлеудің жаңа коммуникативтік-прагматикалық қызметін, шешендік стиль мәселесін қайта жаңғырту, барлық стиль түрлерін толықтырып, түлетіп көрсету үшін прагматикалық мақсат әрекетімен байланыстыра зерттеу қажеттілігі туып отыр. Стилистикалық нормамен қатар тілдік нормалар бар, ол негізінен тіл мәдениетінің категориясына жатады, стилистикалық норма стилистиканың категориясы болып табылады. Тілдік норманың проблемалары тіл мәдениеті мәселесіне барып тіреледі. Тіл мәдениеті дұрыстық қана емес сөз мәдениеті, өнер мәдениеті жоғары деңгейінде стилистикамен түйіседі. Белгілі ғалым Н.Уәлиев: «Сөз шеберлігі тек нормаға тән дұрыстықты көздемейді, сонымен қатар толып жатқан тілдік амал-тәсілдердің ішінен мағына, стильдік жағынан аса дәл, бедерлі, ұтымды түрін талғау дегенге саяды» деген пікір айтады [1,362].

Тілдік норма – тіл мәдениетінің қарастыратын мәселесі. «Сөйлеу мәдениетіне жетілу, тілді тиімді пайдалана білу талабы арғы көне замандардың өзінде болған. Адам баласы өзінің өмірлік серігі, бүкіл тіршілігінің құралы, рухани айнасы – тіліне, оның тағдырына бейтарап қарамаған, оны қызғыштай қорып, мәпелеген. Қоғамның мәдени дәрежесін көтеру бағытындағы әрбір қадам алдымен тіл мәдениетін, жазу өнерін дұрыс жолға қою, жетілдіру талабынан бастап отырған» [1,118]. Тіл мәдениеті тілдік норманың 3 түрін қамтиды. Олар: тілдік норма (лексикалық, сөзжасамдық, грамматикалық, дыбыстану нормасы); этика – сөз нормалары (сөйлеу этикасының ережелері); коммуникативті норма (сөйлеу қарым-қатынастың тиімділік қағидалары).

Тіл мәдениеті тілдік норма туралы Р.Сыздықова, М. Балақаев, М.Серғалиев. Н.Уәлиев өз еңбектерінде жан-жақты қарастырған болатын. Тілдік норманың проблемалары тіл мәдениетінің аясында қарастырылады. Қазіргі уақыт талабына сай, сондай-ақ, әлемдік тіл ғылымында тіл мәдениет «сөйлеудің тиімділік теориясы» ретінде аталып, әсер ету әрекеттестік (яғни, екі жақтың өзара қатынасының) бағытында зерттеліп жатыр. Осы әлемдік тіл мәдениеті көтерген проблемаларын қазақ тіл ғылымында жан-жақты зерттеудің прагматикалық аспекті арқылы шешу міндетін алға қоюда. «Тіл мәдениетінің басты мәселесі – тілдік құралдардың көмегімен қарым-қатынас жасау барысында адамға ықпал ету. Әрине, мұндайда тілдің эстетикалық, әдемілік жағынан әсер етуі басты назарға алынады. Демек, әркімнің жүріс-тұрысында, жалпы болмысында мәдениетті болуының қажеттілігі сияқты, сөйлеу, жазу үстінде де адамның, әр сөзді, сөз тіркесі мен сөйлемді тиісті мағынасында емес, соған қоса, тартымды, әсерлі қолдана білуі кең мағынадағы рухани мәдениеттіліктің бір саласы ретінде қаралуы тиіс. Тіл мәдениетінің ерекшелігін айқындайтын негізгі белгілер мен сапалар болады. Олардың бастылары мыналар: дұрыстық, дәлдік, логикалық, тазалық, мәнерлілік, сөздің байлығы және қисындылық» [2,114].

Тіл мәдениеті сөзді дұрыс, тәртіпті ғана пайдалану болып саналмайды, тіл мәдениеті эстетикалық бағдарды қамтамасыз етеді. Ол өзінің ең жоғары деңгейінде стилистикамен түйіседі, оның проблемалық мәселелеріне игі ықпал етіп, стилистикалық норманың қалыптасуына толық мүмкіндік жасап береді. Стилистикалық нормадан тілдік норманың өзгешелігі мынада: әдеби тілдің тілдік нормасын қолдану аясы шектеулі емес. Тілдік норма жалпы қолданыстың дұрыстық сапаларын игеріп отырады. Тілдік норма тіл мәдениетінің аясында қарастырылады, сондықтан тіл мәдениетіне иек артады. Тілдік норманың функционалдық табиғаты варианттылықтың бар болуымен байланысты. Тілдік тәсілдердің варианттылығы әдеби тілдің функционалды-стилистикалық жіктелуін қамтамасыз етеді. Тіл нормасы белгілі жүйелілік пен бірізділікке бағынады. Әр халықта бір-біріне ортақ болып келетін лексикалық мағынасымен бірге сыпайылық мағына білдіретін сөздер көп екенін байқауға болады.

Әр заманда әр халыққа тән әдептер мен дәстүрлер өмірге келіп, соларға сай сыпайылық қағидалар туындап, ғасырлардан ғасырларға жалғасып, ұласып жатады. Тыңдаушының сөйлесім мазмұнын дұрыс қабылдауы пікірлесімге қатысушылардың сөйлесу тәжірибесінің ортақ сипатына тікелей байланысты. Осы тұста П.Грайстың атақты ынтымақтастық қағидасы да адресаттың коммуникативті қызығушылығын есепке алу керектігін көздейтінін айта кеткіміз келеді. Басқаша айтқанда, бұл қағиданың негізінде қатысымның сәтті жүзеге асуы алдымен тыңдаушыға тікелей байланысты екендігі жатыр. Сонымен П.Грайс ұсынған ынтымақтастық қағидасы:

- 1) белгілі хабарды айт,
- 2) тек қана шындықты айт,
- 3) тақырыптан ауытқыма,
- 4) анық сөйле,
- 5) сыпайы бол дейді. Бұл адресатқа дегенде сөйлеушіге қойылатын коммуникативті міндеттердің талабы. Сонымен адресаттың ролін сөйлеудің тек әлеуметтік этикет формасы қана белгілемейді. Ол сөйлеушіні өз сөйлеу әрекетін дұрыс ұйымдастыруға итермелейді. Демек кез-келген ауытқу тыңдаушының қайта сұрауларымен әшкереленуі мүмкін, себебі «сөйлеуге өңдеу жасау адресат факторының қысымымен жүзеге асады»[3,358]. Н.Д.Арутюнова адресат факторын оның сөйлеу актілеріне қатысы тұрғысынан сипаттайды. Ғалым алдымен сөйлеу актілерінің барлығы дерлік адресатпен бе, және сөйлеу актілерінің әр түріндегі адресат қызметіне көңіл аударған. Әрине Остин – Серль жіктеген сөйлеу актілерінде адресат бар, соның ішінде адресатқа жақыны императивтер мен сұрақтар. Бұлардағы адресат перлокутивті әсерімен түсіндіріледі. Себебі нақты тыңдаушысы жоқ сөйлеу актісі өзінің коммуникативті мәнін жоғалтады. Бұл дегеніміз, мысалы, сұрақтың риторикалық сұрақ болып кетуі және т.б. Мәселен, Мұны әурешілік деуге бола ма? Сөйлеу актілері ішінде адресат факторына тікелей байланысты комиссивтерді атап айтуға болады. Себебі комиссивтер әрекеттің немесе әрекетсіздіктің сөйлеу реакциясының категориясына жатады. Бұл стимул-өтініштің аралық реакциясы.

Сөйлеу актілері арқылы тыңдаушыға әсер ету үшін сөйлеуші белгілі тіл бірліктерін қолданады. Кез-келген перлокутивті қызмет негізінде сөйлесімнің үш салаға: әрекетке, ойға, эмоцияға бағытталған перлокутивті мақсаты жатыр. Сөйлеу актілерінің прагматикалық типтерінде (репрезентатив, рогатив, директив және т.б.) тілдік бірліктермен берілген авторлық интенция перлокуцияны да болжайды. Сөйлеу әрекетін жоспарлап, оны жүзеге асыру кезінде коммуникант қатысымға қатысушының әлеуметтік сипатын, соның ішінде рольдік сипатын есепке алады. Себебі сөйлесу барысында адамдар не тыңдаушы не сөйлеушінің ролін қабылдайды да, әрекетке қатысты өз бағаларын береді. Қарым-қатынас процесін әлеуметтік тұрғыдан бақылау қатысымдағы адамдардың рольдік репертуарына сай жүргізіледі. Психологияда роль дегеніміз – әркімнің әртүрлі әлеуметтік позицияда өзіне тағайындалған, белгіленген әдебі. Әрине, бір адам жағдаят түріне қарай әртүрлі роль (әке, отбасының мүшесі, маман, тұтынушы, жолаушы т.с.) орындайды. Бұл жерде оның әлеуметтік ролінің алатын орны ерекше. Себебі әлеуметтік рольдер қатысымға қатысушылардың сөйлеу әдебін анықтайды. Жағдаят кез-келген коммуникативтік актіге әсер ету есебімен қатысушылардың әлеуметтік рольдерінің, олардың психологиялық күйін толық қарастырады. Сөйлеуші де, тыңдаушы да өз ниеттерін сөйлеу қадамы арқылы білдіруі вербалды және әрекет түрінде жүзеге асатыны белгілі. Қатысымға қатысушылардың мақсаты мен уәжі коммуникативтік жағдаяттың компоненттерімен тығыз байланысты. Қатысымға қатысушылардың қоғамның мүшесі ретінде, сол қоғам белгілеген әлеуметтік нормалар мен

ережелерді қолдануын, сөйлеу этикетімен есептесуін қадағалайтын – уәж. Мақсат – мүмкін нұсқалардың қолайлысын дұрыстап таңдау. Сөйлеу әдебінің нормасы әлеуметтік және мәдени факторларға сүйенеді де, ұлттық ерекшелікпен ерекшеленеді. Кең тараған көзқарас бойынша прагматика ұғымы адамның тіл бірліктеріне деген қатынасын зерттейтін сала. Ал тіл бірліктерін де адам қолданатын болғандықтан, қатысым прагматикасын тіл бірліктерінің өзара қарым-қатынасынан іздемеу керек, оны коммуникацияға қатысушы – адамдардың қарым-қатынасынан іздеген жөн. Себебі прагматиканың орталық категориясы – субъект категориясы, әлеуметтік жағдаят категориясы, яғни, адресат факторы. Әрине, бұл сөйлеу әдебінің қоғамдық белгіленген, дағдылы тәртібі екені рас, және сол қоғам мүшелері ұлттық ерекшеліктің осындай сөйлеу формулаларында бекітілгенін біледі. Дей тұрғанмен, сөйлеу формулалары тарихи құбылысқа, оқиға байланысты өзгермелі болады.

Сөйлеу этикетінің табиғатына келсек, сөйлеу этикетінің микрожүйесі – тілдік қатынас барысында әлеуметтік-реттеу қызметін атқаратын тілдік амалдардың жиынтығы. Бұл жүйенің екі жақты бағыты бар, біріншіден, сөйлеу этикеті тілдік жүйеге жатады, оның бірліктері тілдік нормаға тәуелді. Ал, екіншіден, сөйлеу этикеті жалпы этикеттің құрамдас бөлшегі ретінде адамның тәртібін басқаратын басқа формалармен тығыз байланысты. Объективті шарттар адамдардың әрекетін реттейтін болғандықтан, мұндай әрекетті өзіне сай ережелер, нормативтер бақылайды. Қатысым орнатудың сәттілігі коммуникативті-прагматикалық нормаларды сақтауға да көп байланысты. Өйткені қатысым нақты коммуникативті жағдаят, әңгімелесушілердің интенциясы мен ниетін негіздейтін үйлесімді тілдік амалдарды таңдау, олардың (әңгімелесушілердің) ара қатынасы, жеке сөйлеу дағдылары мен қатысым жағдайы арқылы реттеліп отырады. Осы факторлардың негізінде тілдік норманы қалыптастырудың негізгі өлшемі ретінде коммуникация барысындағы тілдік бірліктердің қолданысының функционалды-жағдаяттық сәйкестігін атауға болады. Ауызша қатысымның прагматикалық заңдылықтары әдістемелік тұрғыдан күрделі жүйе. Бұл жүйені қатысым субъектісі, әлеуметтік нормалар мен конвенциялар, тілдік амалдар, сөйлеу стратегиясы және тағы басқалар құрайды. Өйткені осы аталғандармен қатар, тілдік қарым-қатынасты сипаттау мен моделдеуге диалог тақырыбы, әлеуметтік ережелер, диалогтың интенциялық құрылымы және модалділігі жатады. Себебі диалогты өрбіту, қатысымдағы әңгіме тақырыбын ұйымдастыру, коммуникацияны сәтті орнату шарттарының заңдылықтары – қатысымды коммуникативті процесс ретінде зерттеуде кездесетін әлеуметтік мәселелерді шешуге көмектесуі мүмкін.

Егер тілдің фатикалық функциясы макроинтенцияның бір түрін құраса, тақырып соны жүзеге асыру құралы болып есептеледі. Коммуникацияның иллюкутивті аспектісімен қатар, тақырып та диалогты ұйымдастырушы принцип болып келеді. Әңгіме тақырыптарын бір-бірімен байланыстыра алу әлеуметтік күзіретке жатады. Қатысым орнатуға бағытталған коммуниканттардың екеуіне де қызық, өзекті тақырыпты енгізу оңай емес. Өйткені сөйлеу әрекетінің негізінде мәлімет пен оны қабылдаудың арасындағы күрделі қатынас жатыр. Бұл қатынасты жүзеге асыруға коммуниканттардың психологиялық қабілеттілігін вербальді тәсілдер жүйесі арқылы бере алуы көмектеседі. Коммуникативтік рольдердің алмасуы П.Грайстың ынтымақтастың принциптерін, Р.Лакофтың сыпайылық ережелері мен Дж.Личтің әдептілік ережелерін қолданатыны мәлім. Себебі коммуниканттар әлеуметтік қарым-қатынасты реттейтін өздерінің сөйлеу әрекетін ережеге сай жүзеге асыруға тырысады. Мұндағы адресатқа деген бағытталу – оның жасын, жынысын, ұлтын, білімін, мамандығын, қызметін қамтитын әлеуметтік ролін анықтау. Қатысымға қатысушылардың мақсаты мен уәжі коммуникативтік жағдаяттың компоненттерімен тығыз байланысты. Қатысымға қатысушылардың қоғамның мүшесі ретінде, сол қоғам белгілеген әлеуметтік нормалар мен ережелерді қолдануын, сөйлеу этикетімен есептесуін қадағалайтын – уәж. Мақсат – болуы мүмкін нұсқалардың қолайлысын дұрыстап таңдау. Сөйлеу әдебінің нормасы әлеуметтік және мәдени белгілерге сүйенеді де, ұлттық ерекшелікпен ерекшеленеді.

Адамның дағдылы іс-әрекеті немесе әлеуметтік әдебі, оның ішінде сөз әдебі, сол әлеуметтік қоғамға, ортаға лайық болады. Қатынасқа қатысушылардың жас ерекшелігі, жынысы, мекені, кәсібі, жұмысы, отбасындағы орны оның әлеуметтік белгілері болып табылады. Кез-келген қатынасқа қатысушы адам өзінің әлеуметтік белгілеріне қарай, рөліне қарай сөйлейді. Оны біз драма кейіпкерлерінің сөйлеу тілдерін талдау барысында байқап отырмыз. Коммуникативтік

тұлғалардың сөйлеуі тек жасына ғана емес, алған білім деңгейіне, өскен ортасына, қызметі мен кәсібіне, бір сөзбен айтқанда әлеуметтік мәртебесіне байланысты болып келеді. Тілде бар айла-тәсілдерді, тактикаларды ұтымды қолдану арқасында сәтсіз коммуникативтік жағдаятты болдыртпайды. Әдетте коммуникативтік тұлғаның жүріс-тұрысы, әлеуметтік әдебі сол ортада қалыптасқан нормаға сай болады. Сол нормаға сай тілдік қатынас жасайды. Алайда, сол қоғамда қалыптасқан нормадан, принциптерден ауытқыса, қатынас бұзылады. Сондықтан әрбір сөйлеуші сөйлеу барысында барынша сыпайылық сақтап, бірлестік, ынтымақтастық принципін орынды қолдануға тырысады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Уәлиев Н. Қазақ тіліндегі фразеологизмдер жәнне тілдік норма. – Алматы, 1993.1996.
2. М.Балақаев, М.Серғалиев: Қазақ тілінің мәдениеті. Алматы, Зият-Пресс, 2004 жыл.114 бет.
3. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. Том 40, №4. – С.356-367.

Түйін сөздер: *тіл мәдениеті, сөз әдебі, прагматика, қатысым.*

Бұл мақалада автор қазақша сөйлеу тіліне тән формулалардың әмбебап табиғатын ашатын тілдік белгілерді, драма тіліндегі сөйлесімнің ұлттық ерекшеліктерін айқындауға тырысқан. В этой статье авторы рассматривают универсальную природу языковой единицы, национальные особенности речевых актов в драматическом произведении.

In this article the author considers the universal nature of language unit, national features of speech certificates in drama product.

Шыныбекова Айман Саханқызы
Райымбек батыр атындағы № 50
«Қазғарыш» мектеп-лицейінің қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімі,
Астана қаласы

ПРАГМАТИКАНЫҢ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Резюме

В статье рассматриваются объект исследования прагмалингвистики, закономерности эффективного использования языка в коммуникативном аспекте.

Summary

The article deal with the object of the investigation pragmalinguistics, regularity of effective usage of language in communicative aspects.

АНДАТПА

Мақалада прагмалингвистиканың зерттеу объектісі, қарастыратын мәселелер шеңбері, прагматикалық мақсат, прагматикалық тиімділікке жету шарттары, коммуникация үрдісінде тілдің тиімді қолдану заңдылықтары қарастырылады. Қатынастың нақты жағдаяты мен коммуниканттарының сипатына байланысты сөйлеу формаларын қолданудың ерекшелігі мен мәндерін зерттеуші лингвистиканың бір саласы ретіндегі прагматика қандай да бір синтаксистік конструкцияларды қолданудың жеке үлгілерін ғана анықтап қоймайды, сонымен бірге олардың қызмет етулерінің жалпы заңдылықтарын да белгілеуден тұрады.

Түйін сөздер: прагмалингвистика, прагматика, сөйлеу қатынасы, сөйлеу әрекеті, тіл мәдениеті, коммуникативтік интенция.

Бүгінгі таңда қазақ тілін прагматикалық тұрғыдан зерттеу теориясы және практикалық мәні – коммуникация, когнитивті лингвистика, тіл мәдениеті, стилистика, әлеуметтік лингвистика, психолінгвистика саласымен тығыз байланысты. «Көпшілік назарын аударған Қазақстандық лингвистиканың өзекті мәселелері қатарында әр түрлі бағыттардың әдістемелік және онтологиялық негіздерін пайымдап түсіну, соның ішінде әлеуметтік лингвистика, этнолингвистика секілді интегралды салаларға, когнитивті лингвистика, лингвосемиотика, лингвистикалық семантика, сөйлеу актілерінің теориясы мен мәдениаралық қатынас проблемаларына және т.б. көңіл бөлу аталып келеді»[1].

Прагматиканың күрделі көп аспектілі сала екендігіне ғалымдар о бастан-ақ назар аудара бастаған. Бұның басты себептері тілді зерттеудің жаңаша бағыттарымен байланысты болды. 20-ғасырдың соңғы ширегінде тіл білімінің антропологиялық парадигмаға көшуі тілді адаммен, адамды тілмен бірге қарастыру мәселесін негізгі ұстаным етіп алды. «Қазақ тілі осы уақытқа дейін жалаң лингвистикаға құрылып, адамға (туғызған халыққа) байланыссыз оқытылды. Тіл мен оны туғызған халықты, яғни тіл мен адам факторын, байланыстыруда өткен ғасырдың аяғы мен ХХІ ғасырдың басында жалпы тіл білімінің негізін салушы Вильгельм фон Гумбольдт идеялары негізінде антропоцентристік парадигма ретінде пайда болды» [2, 5].

«Тіл мен адам арасындағы қарым-қатынасты зерттейтін прагматика» тілдік емес факторлардың ішінде прагматикалық фактордың бар екенін толық дәлелдеп берді. Күнделікті өмір адамдар арасындағы сан-салалы байланыстар мен қарым-қатынастарға толы. Оны саралап ой елегінен өткізетін болсақ, олар адамдардың әртүрлі жағдайларда өзін-өзі ұстау, мінез-құлық пен жүріс-тұрыс, сөйлеу тәртібіне, бір сөзбен айтқанда әдеп, әсіресе сыпайылық ережелеріне келіп тіреледі. «Адамына қарап сөзін алма, сөзіне қарап адамын ал» дейтін Абайдың сөзінен адамның сөйлеуі арқылы оның әлеуметтік, рухани, психологиялық тұлғасын тануға болады деген философиялық ойын ұғамыз.

Лингвистикалық прагматика– сөйлеу актісінің өзегі ретінде коммуникация үрдісінде тілді дұрыс қолдану туралы ғылым, яғни тілді коммуникативтік тұрғыдан қолдануды қарастырады. Осы негізде сөйлеу коммуникациясының қолданысын былай: сөйлеу коммуникациясы – адресант – байланыс – референт – код – адресат түрінде көрсетуге болады. Қазіргі уақытта лингвистикада вербалдық коммуникацияның процессуалдық, өзгеру және даму табиғаты туралы нақтыланған түсінік жоқ деп айтуға болады. Қоғамдағы сөйлеу жүйесі мен функционалдық қызметінің объективті бейнесін жасауға ұмтылу – лингвистика ғылымы үшін шындықты құндылық жағынан игеру тәсілі ретіндегі мәдениеттің, қоғамдық қатынастар жинағы ретіндегі тұлғаның, оның шындықты игеруі мен қабылдауы бойынша әлеуметтік мәні зор әрекеті туралы ғылыми негізделген түсініктің қажеттілігін және осы құбылыстардың заңдылықтарын тіл және сөйлеу жүйесімен байланыста зерттеуді негіздейді. Лингвистикадағы осы айтылған зерттеу нысаны болып тілдік және тілдік емес қатарлардың өзара байланысын ескере отырып құрылған, қоғам мен кеңістік, уақыт бойынша қызмет ететін тарихи дамыған жүйе бола алады.

Қазіргі таңда прагмалингвистика сөйлеу коммуникациясының (дауысталатын сөйлеу тілі) бүгінгі жағдайына қатысты теориялық және тәжірибелік ауқымды материалын жинаған, тіл білімінің перспективалық бағыты болып танылады. Алайда, прагмалингвистика түсінігінің негізін қалаушылар оның шекарасы көмескі берілгендіктен, бір жақты шешімге келе алмай отыр. Қазіргі уақытта прагматиканың әртүрлі түсіндіру түрлері бар: біріншісі – Ч.Моррис пен Ч.Пирстің ізінен кейін синтезделген (интегративтік) семантика – синтактика – прагматика ұштағанының элементі; екіншісі – радикалдық прагматика, яғни лингвистика мен прагматиканы когнитивтік деңгейдің екі өзара байланысқан саласы ретінде қарастырған түрі.

Коммуникация үрдісінде сөйлесім мағынасының берілу мен оны қабылдау ерекшеліктері айқын көрсетіледі, өйткені *сөйлеушінің коммуникативтік интенциясын жүзеге асыру* тұтастай тыңдаушының ақпаратты қабылдауына байланысты болып келеді. Және де сөйлеу актісі адресат

пен адресанттың өзара әрекеттері ретінде анықталады, ал осы өзара әрекеттің негізгі назарында сөйлесім жатады. Адресант, ақпаратты жіберуші бар күш-жігерін өзінің сөйлеуіндегі жағдайлар, шындықтың құбылыстарын қалай түсінетінін беруге салады. Адресанттың коммуникативтік қызметі одан күрделірек. Ол ақпаратты ғана алып қоймайды, сонымен қатар оны дұрыс қабылдап, өзіне арналған сөйлесімнің мағынасын түсініп, тиісті қорытынды жасауы керек. Ақпаратты қабылдаушының хабарланған мәліметке қатынасы тілдік емес құралдар (мезірет, ишара және т.б.) арқылы да, алынған ақпаратқа жауап ретінде тікелей жауап сөйлесімі арқылы да берілуі мүмкін. Осылайша, сөйлесім-реакция (мысалы, диалогтағы жауап реплика), алғашқы сөйлесім сияқты туу, қалыптасу және жүзеге асырылу кезеңдерінен өтеді және сөйлеу актісінің сөйлеушінің көзқарасы тұрғысынан коммуникация үрдісін сипаттаушы бөлігі болып табылады.

Біздің ойымызша, сөйлеушінің қандай да бір сөйлесімді айта отырып, өзі айтып отырған нәрсені меңзеп тұрған жағдайынан сөйлесімнің мағынасы имплицитті және тек экспликация үрдісінің көмегі арқылы ғана анықталынатын, мұны контекстен бөліп алып жасау мүмкін емес жағдайлардан ажырату керек. Бірінші жағдайда, Дж. Р. Серль айтқандай, сөйлеуші тыңдаушыға қандай да бір ықпал жасауға тырысады; ол тыңдаушының оның мақсатын анықтауға итермелей отырып жасауға ұмтылады, сөйлесімнің туындау негізінде жатқан ережелер туралы тыңдаушының бар біліміне сүйене отырып сол мақсатты тануына итермелейді. Сөйлеушінің өзінің ойларының имплицитті мағынасы болған жағдайында сөйлесім мазмұны әртүрлі қабылдануы мүмкін. Бұл, әсіресе, емеурін, ирония, метафоралық қолданыстар мен басқа да жағдайларда кездеседі [3, 195-222]. Дәл осы сөйлесімдер прагматика тұрғысынан өте тартымды болып келеді.

Прагматикалық мағына тек сөйлеу арқылы ғана беріледі. Солардың ішінде реципиентке *ықпал ету, оны әрекетке итермелеу, бағалау мен пікірлерінің қалыптасуы, реципиентті бір нәрсе туралы хабардар ету, ақпаратқа тапсырыс беру* және т.б. атауға болады. Егер, сөйлесімнің тура мағынасы жүзеге асырылған, сәйкес келмейтін контексте оларды сыйғызса сөйлесімнің мазмұндық мүмкіндіктері одан ары өседі. Контексте және сөйлеу жағдаятының синтаксистік құрылымының коммуникативтік мағынасының тура келмеуі тура және жасырын мағыналардың қатынастары туралы ойлауға әкеледі. Осы екі бөліктердің өзара әрекеттерінде ғана сөйлесімнің нақты түпнұсқалық мағынасы анықталады. Сөйлеуші коммуникативтік стратегияны таңдау кезінде серіктесінің қандай да бір оқиғаны қабылдау ерекшеліктерін, серіктесінің хабарланған ақпаратқа реакциясын басшылыққа алады. Кейбір жағдайларда ойдың, мақсаттың эксплициттік мәні тиімді болмауы да мүмкін, ал күтілген нәтижесі тек имплициттік құралдар көмегі арқылы ғана мүмкін болуы да кездеседі. Сөйлесімнің шынайы мағынасын талқылау адресантқа толығымен көшеді де тек соған ғана байланысты болады. Сөйлеудің шынайы мазмұны ондағы эксплицитті, кодталған таңбалық мәнге қарағанда бай. Сөйлеуші сендіру күшін нақтылау, назар аударту, бұйырудың жиі қолданылатын формасын таңдап алу, сыпайылық, әдептілік, сыйласымдылықты көрсету үшін импликацияны қолдана алады.

Сонымен, сөйлеушінің өзінің ойларын имплицитті беруге итермелейтін себептері әр алуан болып келеді, ал сөйлесімнің шынайы мағынасы коммуникация үрдісінде ғана мүмкін болады. «Сөздің дайын түрі, субстанциясы жоқ және аяқталған түсінікке арналған сыртқы қабат болып қызмет ете де алмайды, ол тек тыңдаушыға қалай жасайтынын анықтай отырып, оны өз күшімен түсінуге ықпал етеді. Адамдар серіктесіне заттардың таңбасын беру үшін, ұқсас түсініктерді толық және нақты қабылдау үшін бір-бірлерін өзара бағыттау үшін ғана түсініспейді, ішкі түсініктер мен сезімдік түсініктердің бірдей тізбектер буынын өзара қозғау үшін, өздерінің рухани қасиеттерінің бірдей пернелерін басу үшін өзара түсініседі, соның салдарынан әрқайсысында сәйкес, бірақ тең дәрежелі емес символдар пайда болады» [4,165-166].

В. Гумбольдтқа дейін XVI ғасырда сөйлеу қатынасы мәселесін М. Монтень көтерген болатын. «Менің ойымша, дауыстың ырғағы, дауыстың басымдығы үнемі бір нәрсені білдіреді және белгілейді. Мен оны оған қалай болып көрінетіндей қолдануым керек. Бір дауыс үйретеді, екіншісі мақтайды, үшіншісі ұрысады. Мен өзімнің дауысымның тыңдаушыға жеткенін ғана қаламаймын, сонымен бірге қажет жағдайда оны таңғалтып және оған терең бойлағанын қалаймын.... Сөзді айту жартылай сөйлеушіге, жартылай тыңдаушыға тән нәрсе. Соңғысы доппен ойнау кезіндегі доп лақтырушы қозғалысы мен лақтыру түріне ұқсап, қабылдаушы да сондай қозғалыстар жасайтындай қабылдау керек» [1,357]. Осылайша, М. Монтень бүгінгі

күнгі прагматикалық лингвистика саласында белсенді қарастырылып жатқан мәселені белгілеген болатын.

«Сөйлеушінің парасаттылығы, білімі оның сөзінен байқалған. Артық, көп, орынсыз сөйлеме, қарым-қатынасты бұзба, түсінісуге тырыс, тыңдаушыңды ескере отырып, сөйле деген жасырын ой берілген. Бұл – талай ғылыми зерттеуге негіз болып, сөйлесім түрлерін ғылыми тұрғыда талдауға басшылыққа алынатын сөйлеу актісі теориясында жіктелетін «қатысым қағидаларының» ұлттық көрінісі», – деген болатын зерттеуші-ғалым З.Ш. Ерназарова [5, 20].

Соңғы уақытта қазақ тіл білімінде тілді прагматикалық тұрғыдан зерттеу өзекті мәселелердің біріне айналды. Қазақ тіл білімінде де осы бағытта З.Ш. Ерназарова «Қазақ сөйлеу тілі синтаксистік бірліктерінің прагматикалық негіздері» (2001), Д.А. Әлкебаева «Қазақ тілі стилистикасының прагматикасы» (2006), А.Ж. Аманбаева «Интонациялық бірліктердің прагмалингвистикалық сипаты» (2006), Г.М. Әзімжанова «Қазақ көркем проза мәтінінің прагматикалық әлеуеті» (2007), Қ.Ө. Есенова «Қазіргі қазақ медиа-мәтінінің прагматикасы» (2007) тақырыптарда зерттеулер жүргізіп, докторлық диссертацияларында саралады. Ал қазақ сөйлеу тіліне тән және оны басқа тілдермен салғастыра зерттеудегі кейбір ерекшеліктері прагмалингвистика тұрғысынан З.К. Ахметжанова, Г.С. Иманғалиева, Д.Б. Абдукаримова, М.К. Мурзағалиева, И.Н. Нұрғожиналардың зерттеу жұмыстарында қарастырылған болатын. Прагматика туралы З.Ш. Ерназарова: «Прагматика – стилистиканы қалыптастырушы анықтаушы тіл аспектісі. Прагматиканың негізінде сөйлеу жағдаяты мен конвенциялық ережелердің шарттарын есепке ала отырып, жүзеге асатын әрекет, екі жақты әрекет жатыр. Сөйлеуші өз мақсатына жету үшін белгілі стиль түрін таңдайды. Ол коммуникацияда прагматикалық салмаққа ие болады. Өйткені ұтымды таңдалған стиль түрі өзара ықпалды арттырады. Сонда стиль мен сөйлеу қағидалары арасындағы байланыс соңғысының алғашқының түрін айқындайтындығын көрсетеді» [5, 22]. Ал Д.А. Әлкебаева «Қазақ тілі стилистикасының прагматикасы» еңбегінде: «Прагматика сөйлеу әрекеттеріндегі сөйлеушінің интенциясын (ниет-пиғылын) зерттейді. Интенция (лат. Intention «ұмтылу») – осы әңгіме барысында сөйлеушіге не хабарлау немесе одан не білу жайындағы сөйлеушінің коммуникативті ниеті», – деп жазады [6, 22]. Қазақ тіліндегі көркем прозаның прагматикасын зерттеуші-ғалым Г.М. Әзімжанова: «Прагматиканың басты мақсаттарының бірі – сөздің қолданылу сипатын түсіндіру және қалай түсіндірілетінін анықтау. Прагматикалық тұрғыдан зерттегенде, тілдік бірліктер маңызды компонент ретінде қарастырылады, ол жалпы жағдаятты, адресанттың әлеуметтік белгілерін ескере отырып, тілдік бірліктерді қатынас құралы ретінде қолданушы адаммен байланысты болып келеді» [7, 14].

Прагматикалық аспектілерді зерттеуші ғалым Г.А. Машинбаева: «Прагматика сөйлеу әрекеттерін оқып-үйретуді және оның жүзеге асыру шарттарын зерттейді. Прагматика – коммуниканттардың бір-біріне және мәтіннің мазмұнына (жазбаша және ауызша түрде) олардың коммуникативтік пиғылымен және сұхбаттасу мән-жайымен санасқан жеке қарым-қатынасы. Лингвистикалық прагматиканың ең басты ерекшелігі – оның белгілі бір деңгейдегі шектеулі шеңбері болмайды, осыған орай ол көптеген мәселелерді қамтиды. Прагмалингвистика шындыққа негізделген коммуникация бағытында тілдің субстанционалдық-функционалдық ерекшеліктерін, қарым-қатынасын оқып үйрететін сала, сонымен қатар ол белгілі тұлғалардың нақтылы сөйлеу барысында вербалды және бейвервалды тілдік тәсілдерді пайдалана отырып, пікір алысып, ой бөлісуін үйретеді» [8, 7], десе ғалым Қ. Есенова: «прагматикаміндегі дегеніміз – тікелей адресатқа ықпал етуге бағытталған тілдік қатынас коммуникациясын қолдану заңдылықтарын реттеу, осы арқылы адамды иландыру болып табылады.», – деп көрсетеді [9, 6]. Прагматиканың негізгі ғылыми нысаны сөйлеу әрекеті – сөйлеу актісінің негізінде анықталады. Сөйлеу актісін зерттеудің барысында олардың сәтті/сәтсіз жүзеге асырылу ережелері айқындалады. «Сөйлеу актілерінің түрлерін, оларды қалыптастырушы ережелерді анықтау прагматиканың негізгі мақсаты болып табылады. Сөйлеу әрекетінің негізінде әрекет ұғымы, оның мақсаты, содан туындайтын ықпал етуші қызметі (иллокуция) жатады» [9, 152].

Сонымен, прагматиканың басты өзегі – сөйлеуші мен тыңдаушының ара-қатынасы, өзара байланысы. Сонымен қатар, бұған тыңдаушының жалпы білімін, оның зейінін, көзқарасын, түсіну қабілетін, психологиялық ерекшелігін, тағы басқа деңгейлерін прагматикалық пресуппозицияларын айтушының ескеруі, бағалауы кіреді. Прагматиканың басты мақсаты – сөздің қолданыс ерекшелігіндегі өзіндік ережелерді ұғындыру болып табылады. Прагматика мәтін

лингвистикасында байқалатын категория, себебі мәтін ғана сөйлеуші мен тыңдаушыны жалғастырып тұрады. Осыған байланысты мәтін лингвистикасы – мәтін синтаксисі, мәтін семантикасы, мәтін прагматикасы деп үшке жіктеледі. Тілдік тұлғаның шынайы келбеті– оның заттық дәлелі мәтінде ғана ашылады. Мәтін прагматикасы тілдік тұлғаның прагматикалық деңгейін анықтау құралына айналып отырады.

Қазіргі тіл біліміндегі ғалымдардың тілдік бірліктерді прагматикалық тұрғыдан қараған көзқарастары мынандай: прагматика– сөйлеу актілері мен олардың жүзеге асырылуын; прагматикалық лингвистика коммуниканттардың сөйлеу әрекетін, тілдік қатысымның заңдылықтарын, сөйлесімнің мақсаттық бағасын, сөйлеушінің коммуникативтік интенциясын, сөйлеу актілерінің функционалды түрлерін, сөйлесімнің мазмұнын, сөйлесім авторының коммуникативтік мақсатқа сай тілдік құралдарды таңдап алу мәнін, сондай-ақ тыңдаушының айтылған ой мен берген бағаны дұрыс түсінуді анықтайтын нақты қатысым жағдаятын зерттейді. Ал лингвистикалық прагматика – коммуниканттардың қатысым актісінде тілді қолдану шарттарын зерттейтін ғылым болып табылады. Прагматикаға сөйлеуші субъект пен адресаттың (тыңдаушының) арақатынасынан туындайтын мәселелер жатады, адресанттан алынған ақпараттан кейінгі адресаттың белгілі пікірге келіп, қайтадан қандай әрекет жасайтынын прагматика зерттейді. Прагматика адамның белгілі жағдайда қандай мақсатпен сөйлеп тұрғанын қоса қарастыратын, тілдің коммуникативтік қызметін жүзеге асырушы құрамдас бөлік. Тілдегі прагматикалық деңгей тілдік тұлғаның ой-толғанысы мен пайымдауынан және сұрақ, жауап, риторикалық сұраулардан байқалады. Прагматикалық деңгей көп жүйелі, көп қабатты құрылымнан тұрғандықтан, тілдік тұлғаның қоғамға деген қатынасын да білдіреді.

Сонымен, прагматика саласы мына мәселелерді қарастырады: сөйлеушінің қалай сөйлесетіндігі және не айтатындығының қатынасы: шынайылық, әділдік, шамамен айтушылық, оның шынайылығы және шынайы еместігі, әлеуметтік ортаға және тыңдаушының әлеуметтік дәрежесіне бейімдігі; тыңдаушының сөйлеуі мен т шынайы, объективті немесе жалған түснүі. Мұның барлығы да, өзінің түрлі құрамына қарай белгілі бір байланыстырғыш бүтіндік құрайды, мұны біз субъект факторы деп есептейміз. Шынында да сөйлеуші жазушыға ұқсап, өзіндік дербес танымын аяқтаған тұтастық ретінде көреді, оның оқиғаларының басталуын да, аяқталуын да біледі және ол туралы айтуға мүмкіндік алады. Қазақ тіл білімінде прагматикалық бағыттың дамуы кездейсоқ нәрсе емес. Прагматиканың ең басты үлгісі сөйлеумен байланысты зерттеу назарынан тыс қалған немесе қалыпты ережелерге көнбейтін тілдік көрсеткіштерді жинақтап, оларға ғылыми негіздеме беруінен көрінеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Сүлейменова Э.Д. Актуальные проблемы Казахстанской лингвистики: 1991-2001. –Алматы: Арыс, 2001. - 84 с.
- 2 Хасанұлы Б. «Мемлекеттік тіл мамандарын оқу өзге тілде жүретін қала мектебі ерекшеліктерін ескере дайындаудың социоллингвистикалық, психоллингвистикалық негіздері» (бағдарлама). – Алматы. 2007. – 14 б.
- 3 Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты. // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XVII. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986.–С. 195-222.
- 4 Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984, – 250 с.
- 5 Ерназарова З.Ш. Қазақ сөйлеу тілі синтаксистік бірліктерінің прагматикалық негіздері: Ғыл.докт. дисс.– Алматы, 2001. – 246 б.
- 6 Әлкебаева Д. Қазақ тілі стилистикасының прагматикасы. Ғыл.докт. дисс.авторефераты. – Алматы, 2006. –43 б.
- 7 Әзімжанова Г.М. Қазақ көркем проза мәтінінің прагматикалық әлеуеті: Ғыл. докт. дисс. – Алматы, 2007. –265 б.
- 8 Машинбаева Г.А. Теледидар тілінің лингвопрагматикалық аспектілері: Ғыл. канд. дисс. – Алматы, 2007. –125 б.
- 9 Есенова Қ.Ө. Қазіргі қазақ медиа-мәтінінің прагматикасы: Ғыл. докт. дисс. – Алматы, 2007. – 345 б.

Makisheva Maryash K.
Al-Farabi Kazakh National University
Diplomatic Translation Department
Faculty of International Relations
Karipbayeva Gulnar A.
Al-Farabi Kazakh National University
Diplomatic Translation Department
Faculty of International Relations

SOME EXTRALINGUISTIC DIFFICULTIES IN TRANSLATION AND INTERPRETING PROCESS

Abstract

The main aim of this paper is to analyse some translation problems encountered in our teaching process and to offer the more appropriate translation methods to achieve an accurate translation from the source language into the target language.

This paper will serve as a practical approach to provide the way out of the various difficulties that our students come across while translating / interpreting the source text or speech.

Key words: a source text, a target text; difficulties; appropriate translation, accurate translation.

Introduction.

Before describing the translation difficulties we would like to emphasize that translation and interpretation are highly demanding professions; they require from the interpreters / translators certain specific traits of character; they must be ready to demonstrate an eagerness, great desire to learn ceaselessly, to acquire new information related to any aspect of our life and to master both the mother tongue and target languages.

By explaining the concept “translation difficulties” we should focus on the fact that a lot of things depend on an interpreter and his/her abilities. It is important for him not only to be good at languages but he has also to be able to get out of a difficult situation when it is impossible to make a paraphrase. Generally, he must be ready for out-of-order situations. Because on the whole (for example, during summit talks) national safety depends on him and his abilities to interpret correctly. The image of the country is in his hands.

Language competence in translation

First of all we should try to define and analyse the main linguistic translation problems, which may be divided into: lexical, terminological and semantic. Focusing on these problems will help an interpreter / translator a lot to understand the differences between the source and target languages, which generally means the two-sided understanding ability.

What is obvious in this competence is the fact that a translator / interpreter must understand the source text perfectly well. The types of speeches, texts and language registers, as well as the vast variety of subject fields, place a range of specific demands on the interpreter. They may include many varieties of formal documents, as legal international treaties, conventions, covenants, etc. and mass media materials. The achievement of high-quality translation often depends on the ability of the translator to invent new and innovative ways of rendering foreign concepts, while scrupulously keeping the overall formal and long-established terminological decisions.

If we mean the highest level of training of highly skilled interpreters within as short time as possible, it should be taken into account that the intensity of the course and the high expectations placed upon

it require joint efforts of the students and the instructors, a thoroughly balanced curriculum, and the acquisition of a specific set of skills through self-training and group work.

Such kind of training process will gear developing listening /analysis / memorization skills, improving concentration skills, perfecting public – speaking skills, and performing analytical approaches.

Nowadays it is not a problem for students to develop their listening and public-speaking skills because they have a free access to various Internet resources that enables them to listen to public speeches in English and Russian. They may be asked to perform certain exercises in rhetoric based on general political issues or the so-called breaking news.

For example, they may be given a task to choose any topic and to make a three-five –minute presentation on it, with an introduction, logically linked facts and a conclusion. This exercise is really very useful because it helps the students develop their listening and public –speaking skills, as well as their speechmaking skills, and enhance their being aware of current world affairs.

One of the main challenges in translation / interpreting processes are the extralinguistic aspects. It is not a rare case when a wide context will not be enough for understanding the content of the speech; in other words, the meaning of the statement or phrase cannot be covered by the linguistic sense. It happens in such cases when for understanding this or that word or expression it is necessary to know the relevant realities or historical facts or literary works to refer to.

Some realities may be given in transcription or transliteration. For example, Whitehall - Уайтхолл, Westminster –Вестминстер, Wall Street – уолл-стрит (American financial capital).

A great number of realia that may be found in English or American press require the revelation of their meanings in translation.

For example: Even his detractors are saying that he has left a mark on **FoggyBottom** that will never be erased.

In this sentence **Foggy Bottom** is the name of a place in Washington where the US. State Department is located. If a student does not know this, he will not be able to understand that this word was used in the meaning of the Department.

In the British-American press the reference to the historical facts literary images, to the Bible, or to the speeches or statements of famous leaders is widely used as one of the stylistic devices. While translating such references or quotations, it is required to use special dictionaries to make the readers understand what is really meant. If the student does not know the figurative meaning of the word, he will never translate the sentence correctly.

For example: Who 60 days considered the man an **albatross** around their necks now consider him a life jacket.

The figurative meaning of the word **albatross** 1) тяжкая ноша, ярмо; источник постоянной тревоги; 2) помеха, препятствие. Such kind of interpretation is based on the popular belief that the killing of this bird may bring a mischief. This sentence may be translated as follows:

Те, кто 60 дней тому назад считали этого человека камнем на шею, сейчас считают его спасителем.

In the paper “The Financial Times” there was an utterance of one of the American senators who stated that “ ... unless the Middle East time-bomb was defused, the World will see a new war, a new oil boycott, and possible consequences therefrom ranging from another great depression to **Armageddon** itself”.

In order to understand the gist of this statement one should know the figurative meaning of the word **Armageddon** –“трагическая развязка, катастрофа, катаклизм.”

The sentence can be translated in the following way: ... Если не будет обезврежена Ближневосточная бомба замедленного действия, то мир окажется перед лицом новой войны, нового нефтяного бойкота, возможными последствиями которых будет еще один тяжелый кризис или **полный катаклизм**.

In the American press the statements coined by the famous people of the past are often used, even preserving the language of the utterance.

For example: L’etat, c’est moi – государство – этоя (Louis XIV) ; apres moi le deluge – после меня хоть потоп (Louis XV).

These phrases are often ascribed in the American press to the French Kings in French. It is a real challenge for an interpreter to translate phraseological units or idioms which partially or completely lose their pure meanings.

When phraseological units in the Russian language coincide in the meaning with the units in English it is not difficult to understand and to translate.

For example: to lead by the nose – водить за нос

to throw dust in the eyes – пускать пыль в глаза;

to save one's skin – спасти свою шкуру

But these phrases may have quite different connotations and may mislead in interpretation.

For example: Jane saved John's skin by typing his report for him. – Джейн выручила Джона (спасла от неприятностей), напечатав за него доклад.

In order not to lose the stylistic effect of the phraseological units it is desirable to consult the recommended dictionaries and try to keep in mind those phrases which are often used.

I usually put them down in my notebook, and make up my own sentences with them, when I come across new phrases, idioms, quotations.

In many cases an interpreter has to use a descriptive translation, explaining the meaning of a phraseological unit.

For example: **Peeping Tom** – человек с нездоровым любопытством, тайно следящий за другими:

askeletoninthecupboard – семейная тайна, что-то неприятное скрываемое от посторонних

therealMcCon – отличная вещь, нечто весьма ценное

to give a wide berth – избегать, уклоняться

to cut off with a shilling – лишиться наследства

to dine with Duke Humphrey – остаться безобедой

to curse one's star – проклинать свою судьбу

whip& carrot policy – политика кнута и пряника

to sleep like a log – спать как сурок

to sleep on a volcano – сидеть на пороховой бочке

to sit on the fence – занимать выжидательную позицию, etc.

to cut no ice – ничего не добиться

to bite the bullet – проявить твердость, решимость, не пасовать

to shoot the credibility gap – восстановить утраченное доверие

alou – key welcome – прохладный прием

the diplomatic clout – дипломатический нажим, etc.

In conclusion I would like to emphasize that the solution of one of the most complex problems of comparative study of the phraseological extralinguistic material of different languages (English and Russian) on the semantic level will be of great significance, as it helps for translators / interpreters to define similarities and distinctions in the languages and reveal the peculiarities of different languages.

References

1. Monolingual & bilingual phraseological dictionaries.
2. Scientific Research of the Union of Scientists in Bulgaria – Plovdiv, Art & Culture, Oct, 2014
3. Комиссаров В.Н. Метод фразеологического эквивалента к аналогу, Москва, 2000
4. V.N. Krupnov. Translation Course. English, Ed.19
5. M.D. Gutner. A Guide to Translation from English into Russian. Ed. 1990. Moscow
6. The Papers: the International Herald Tribune, the Financial Times, the Economist.
7. Michael H. Long, Jack C. Richards Methodology in TESOL. A Book of Readings 1997

Тусупова А.К. -к.ф.н.,доцент,
Морев Н.О- магистр гуман.н.,
Мухитов А.З. -маг.гуман.н.,
Извеков В.С. -маг.гуман.н. ЦАУ

МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В КАЗАХСТАНЕ

В статье рассматриваются вопросы формирования языкового сознания и социо-лингвистической ситуации в Казахстане. Данная проблем позволяет понять уровень переводоведения. Именно эта проблема стало основой языковой политики и успешной интеграции Республике Казахстан, которая в той или иной степени влияет как на социальные процесс, так и на развитие международного сотрудничества. Ключевые слова: переводоведение, языковая политика, языковое сознание, лингвистика, языковая ситуация.

На рубеже 80-90-х годов одно из самых уникальных и загадочных политических систем начала свой разрушительный путь, приведший к образованию политического вакуума на мировой международной арене. В мировой архитектуре произошли глобальные изменения, были сметены десятки политических режимов, но самое главное была разрушена конструкция совершенно новой идеологии, которая стала рычагом политического экономического и социального развития большинства народов Евразии. Произошел тектонический разлом того мирового порядка, который долгое время определял развития мировой цивилизации.

Надо отметить что разрушение Советского Союза было столь стремительным что страны появившиеся на его обломках просто не могли быстро сориентироваться относительно не только выбора политического курса, осознания своей независимости. (как по точному выражению Марты Брилл Олкотт произошло их катапультирование в независимость), но и начать какое то видимое создание институтов внутренней внешней политики. Оказалось, что во многих республиках Советского Союза нет не только хоть какого-то опыта внешнеполитической деятельности, но и нет элементарного понятия об официальном переводе документов на иностранные языки и прежде всего на английский язык как дипломатический язык мирового сообщества, нет специалистов-- лингвистов высочайшего уровня умеющих осуществлять синхронный перевод не только во время официальных визитов, но и во время встречи официальных делегаций, возникали сложные проблемы перевода

которые влияли не только на ход переговоров, но и на их результаты, что в свою очередь отражалась на всем спектре становления международных отношений Республики Казахстан. В связи с этим актуальность данной темы исследования заключается в рассмотрении проблем организации системы перевода иностранных языков на уровне государственной политики. Если обратиться к вопросу складывания социолингвистической ситуации в исторической ретроспективе, то необходимо отметить что значимость Центрально-азиатского региона в мировой геополитики практически не менялась в течение тысячелетнего периода истории.

Центрально-азиатский регион в мировой геополитике многими учеными был отмечен как регион условно обозначенный «Херцландом» т.е. сердцем самого значимого мирового континента Евразии. Его оценка помимо других составляющих говорит о том, что именно через этот регион постоянно двигались огромные сообщества народов, этнических групп, союзы племен что говорит, прежде всего, о мультирелигиозном, мультиэтническом и мультилингвистическом многообразии тех политических и гражданских сообществ которые выкристаллизовывались здесь.

В связи с этим вопрос лингвистической совместимости и взаимодействия в рамках межэтнического, межгруппового сообщества всегда имел высокую степень актуальности, еще начиная с глубокой древности. Регион Центральной Азии на различных этапах истории был связан с такими мировыми процессами как «Великое переселение народов», «Великий Шелковый путь», что помимо прочего вносило особую значимость в проблему межкультурного и межъязыкового общения. И надо сказать, что проблема полилингвистической совместимости и диалога и культурного обмена всегда находила приемлемые решения. В то же время необходимо отметить, что именно процесс интенсивного межкультурного диалога формировали в общественном сознании и массовой психологии потребность в лингвистической открытости. В период рассвета Великого шелкового пути возникла потребность в массовом знании языков носителями, которых были, прежде всего, деловые люди купцы предприниматели, стремящиеся к обогащению. Во всех городах великого шелкового пути появляются профессии, которые функционально нуждаются в знании иностранных языков и просто грамотных людей. Это и менялы, которые обеспечивают купцов необходимыми финансовыми средствами. И конечно же переводчики-толмачи которые помимо знания языков были еще и первые географы-проводники торговых караванов, в которых острую необходимость испытывали иностранные купцы. Именно ими, их деятельностью, формировалось общественное сознание, в котором знание иностранного языка связывалось именно с личным обогащением и социальным процветанием. В период рассвета Великого шелкового пути культурно-социальная база, цивилизационная среда в которой наивысший рассвет получили наука и искусство освещенные такими именами великих как Юсуф Баласагуни, Аль Фараби, Ибн-Сина, Махмуд Кашгари, Омар Хаяма, Аль-Бухари и немаловажную роль в этом играла наука перевода. Известно, что в эти годы на многие языки были переведены произведения Аристотеля, Пифагора, Сократа, Демокрита и др. корефеев античности. Известно, что в период сильнейших государственных образований империй Чингисхана и Тамерлана кроме всего прочего в государственном аппарате занимали компетентные люди, знающие несколько иностранных языков. Большую роль в развитии международных отношений в это время вносили послы великих правителей роль, которых выполняли купцы. Профессия посла была настолько распространённой в Центральной Азии, что нашла отражение в стихах назидания Юсуфа Баласагуни еще в XI веке: «...Посланник всеми свойствами своими твое чернит иль возвышает имя, и тот кто будет у тебя в послах, пусть говорит на разных языках»[1,с.20]

И не случайно знанию иностранных языков в этом отрывке уделяется большое внимание. И хотя постепенно значимость Великого Шелкового пути постепенно смещалась в сторону морской торговли, тот заряд культурного взаимообогащения и следующим этапом формирования социально-лингвистической основы в регионе Центральной Азии был связан с дальнейшим развитием системы международных отношений. С началом великих географических открытий, развитием технологий мир вступил в период колониальных экспансий со стороны более развитых мировых держав, которая на рубеже 18-19 вв. превратилась в открытый территориальный захват. В конце 18 века началась интенсивная экспансия мировых держав в Центральной Азии, превращаясь в так называемую Большую игру между Россией и Великобританией. После покорения Индии Британия начала свое продвижение в глубинные регионы Центральной Азии, что спровоцировало Россию на колониальную экспансию в этот регион как главную соперницу. После промышленного переворота к началу 20 века началось империалистическая экспансия, которая еще более обострила отношения между главными мировыми игроками. В сфере

лингвистики это определило новый мировой лингвистический тренд от французского языка к английскому. Еще одним составляющим в изменении социолингвистической ситуации в регионе Центральной Азии, в частности начале 20 века в Казахстане, стала активная переселенческая политика Царского правительства, а затем после революции Советским правительством. В регион были переселены представители восточнославянских этносов: русские белорусы, украинцы, получившие по Сталинской реформе 1906 года более выгодные условия проживания. В период Советского Союза в советские республики переселялись более активные граждане СССР, стремящиеся реализовать себя в период индустриализации. В 30-40 годы был период массового принудительного переселения репрессированных народов, что, конечно же, не могло не отразиться на социолингвистической ситуации. Таким образом, можно согласиться с Кабылбековым М.Ч. что в определенной степени «... речь идет о ведении политики средствами языка: язык выступает здесь как инструмент воздействия на общество для достижения определенных политических целей, в этом смысле говорят о «языковом манипулировании». В то же время нельзя забывать и о том, что все процессы в языковой политике были детерминированы прежде всего экономической необходимостью когда вопросы языка отходили как бы на второй план перед необходимостью роста экономики.[2,с.156]

В период сталинского периода советской истории, в результате репрессивной политики, голода 1932-33 годов произошла убыль коренного населения и в результате казахский этнос оказался в меньшинстве на собственной этнической территории. В советский период в Казахстане дважды произошел переход на новый алфавит, сначала с арабского на латинский в конце 20 годов, а затем в 1940 года с латинского на кириллицу, что так же не способствовало развитию широкой функциональности казахского языка.[3] Все это отразилось на социолингвистической ситуации в Казахстане во второй половине 20 века, русский язык стал преобладающим языком в межнациональном общении, а казахский язык все больше девальвировал. Все это отражалось на усилении напряженности внутренней политики. Если говорить о направленной политике в изучении иностранных языков, то она началась в Казахстане в период Советского Союза. Казахский государственный учительский институт иностранных языков был создан по постановлению правительства СССР № 1696 от 16 сентября 1940 года. Летом 1941 года в институте начался приём преподавателей и подготовка к первому набору студентов. В период Великой Отечественной войны потребовались кадры для воюющей армии знающие немецкий язык и так как Казахстан стал местом эвакуации огромного числа беженцев, а так же многочисленных ученых в том числе лингвистов, которые и составили основу того преподавательского состава. Еще одно событие так же повлияло на развитие языкового сознания. В рамках антигитлеровской коалиции созрел план создания после войны глобальной международной организации по образцу Лиги Наций только с еще более широкими полномочиями. Созрел план создания ООН и лидер Советского Союза И.В.Сталин понимая важность этого решения для СССР решил создать в каждой союзной республике Министерство иностранных дел, чтобы число членов ООН от СССР было более многочисленным. МИДы были созданы во всех союзных республиках. Дальнейшие события показали, что МИДы в союзных республиках не имели реальных полномочий для ведения внешнеполитической деятельности, в то же время они сыграли позитивную роль в процессе легитимации союзных республик, и следовательно отразилось на развитии языкового образования. Надо отметить, такое событие как первый официальный визит вице-президента США Уоллеса в страны советской Центральной Азии в августе 1944 года явилось предвестником началом втягивания региона в мировую политику, которое кроме всего прочего стало мощным стимулом в развитии переводоведения как науки, как в Казахстане, так и в других советских республиках Центральной Азии[4,с.60]

Одним из значимых событий сыгравших сложную роль в языковой ситуации в Казахстане стало освоение целинных и залежных земель 1954 -57 годы. В это время в Казахстан прибыло для осуществления политики освоения целины более полутора

миллионов граждан языком общения, которых был русский язык и это сразу внесло изменение как в этно-демографический состав населения, так и состояние языковой ситуации в пользу русского языка как языка межнационального общения. Параллельно с этим произошли изменения в политической системе СССР, начался период так называемой оттепели связанный со сменой руководства. Н.С.Хрущев взял курс на более открытое развитие страны на развитие международного сотрудничества. Появилась большая потребность в специалистах переводчиках и в знании иностранных языков и тот парадокс когда иностранный язык учили во всех школах а использовать его, было, практически невозможно стал несколько видоизменяться.

В 70-80 е годы XX века в Казахстане как одной из республик Советского Союза значительно расширилась возможность применения знаний иностранных языков начали действовать такие организации как Интурист, Бюро по молодежному туризму «Спутник», стали строиться значимые промышленные объекты. Но в тоже время основная масса выпускников факультетов института иностранных языков могла найти работу и применение своих знаний только в учебных заведениях от средней школы до Вузов, что само по себе значительно ограничивало поле деятельности специалистов лингвистов. Если проанализировать такую категорию как языковая ситуация в Казахстане в период перед обретением независимости то можно ее характеризовать как уникальную и сложную.

В толковом словаре Ожегова говорится о том, что языковая ситуация - это совокупность языковых образований, т.е. языков и вариантов языков (диалектов, жаргонов, функциональных стилей и других форм существования языка), обслуживающих некоторый социум (этнос или полиэтническую общность) в границах определенного региона, политико-территориального объединения или государства.[5,с.119]

С одной стороны, несмотря на действительно либеральную языковую политику в отношении всех языков казахский язык терял свою функциональную значимость и все более девальвировал, уступая свои позиции русскому языку как языку, предоставляющему более широкие возможности для личной самореализации. Многие отрасли общественной жизни были значительно сужены для граждан знающих только казахский язык. Можно согласиться с одним из ведущих социолингвистов Федотовым И.Г. что динамика языкового регулирования определяется тем, что «двуязычие в пределах микросоциальной общности, как в обществе в целом, развивается согласно социальной потребности, задается путем сознательного регулирования со стороны государства и общества, а также постоянными параметрами самой микросоциальной общности [6,с432] Многие отрасли знаний науки требовали терминологическую базу для свободного функционирования казахского языка. Все это создавало перекосы в языковой политике и служило одной из самых весомых причин недовольства коренного населения. С другой стороны, процесс развития знаний иностранных языков так же заходил в тупик, так как обязательное изучение иностранных языков в школе, а так же в ВУЗах республики не находило своего широкого применения из-за закрытости Советского Союза, отсутствия широкого экономического и международного сотрудничества. Иностранный язык становился прерогативой только отдельных специалистов, которые так же страдали профессионально от ограниченной возможности общения на языке языковой среде. Политическая и административная элита в республике практически не могла использовать и развивать ограниченные знания иностранного языка, так как авторитарная система СССР практически исключала возможность прямого политического и экономического сотрудничества отдельных союзных республик с иностранными государствами. Только переход Казахстанского общества к независимому развитию создал основу для широкого и многогранного использования иностранных языков во всех сферах международного сотрудничества.

Литература

- 1.Ильяс Козыбаев. Дипломатия Казахстана: страницы истории Алматы, 2001г.
2. Калыбекова М.Ч.Казахстан как объект переселения

депортированных народов (1937-1956гг. Исторический аспект) [Текст]/ М.Ч. Калыбекова.- Алматы: АЮ ВШП «Адилет», 2012.

3. О переводе казахской письменности с латинизированного на новый алфавит на основе русского (Закон от 10 ноября 1940 года) // Сборник законов Казахской ССР и указов Президиума Верховного Совета Казахской ССР, 1938—1981. — 1981. — Т. I.

4.Ильяс Козыбаев. Дипломатия Казахстана: страницы истории Алматы, 2001г.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. [Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // - М., 2011.

6.Федотова И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке=Legal terminology: учеб. пособие/И. Г. Федотова, Г. П. Толстопятенко. — 2-е изд., испр. и доп. — Обнинск: Титул, 2000.

И.А. Селиверстова
Казахский университет международных отношений и
мировых языков имени Абылай хана (Алматы, Казахстан)
seliverstova-irina2010@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация

В целях повышения качества иноязычно-образовательного процесса внедрение эффективных практик преподавания является актуальным вопросом. Рассмотрение одной из образовательных практик в качестве идеи для внедрения находится в стадии становления и имеет определенный потенциал. Целью данной статьи является интерпретация представленного примера образовательной практики в качестве стратегии обучения; принципа усвоения информации; метода, новой инновационной техники в обучении; условий, сопоставимых со средой, контекстом обучения, а также, изучение способов внедрения данной образовательной практики в иноязычно-образовательный процесс.

Ключевые слова: «распространенное во времени обучение», ‘SpacedLearning’, «массовое обучение», ‘MassedLearning’; социальная группа, объединенная общей целенаправленной деятельностью, ‘communityofpractice (CoP)’

Аңдатпа

Шет тіліндегі білім беру процесінің сапасын арттыру мақсатында тиімді оқыту тәжірибесін енгізу өзекті мәселе болып табылады. Оқыту тәжірибесінің біреуін жүзеге асыру идеясы ретінде қарастыру жас кезінен басталады және белгілі бір әлеуетке ие. Осы мақаланың мақсаты - оқу тәжірибесінің ұсынылған мысалын оқу стратегиясы ретінде түсіндіру; ақпаратты ассимиляциялау принципі; әдіс, оқытудың жаңа инновациялық әдісі; қоршаған ортамен, оқу контекстімен салыстырылатын жағдайлар, сонымен қатар осы оқу практикасын шет тіліндегі білім беру процесіне енгізу жолдарын зерттеу.

Түйінді сөздер: «уақытша оқыту», ‘Spaced Learning’, «жаппай оқыту», ‘Massed Learning’; Ортақ мақсатты іс-әрекетпен біріктірілген әлеуметтік топ, ‘community of practice (CoP)’

Abstract

In order to improve the quality of the foreign-language educational process, the introduction of effective teaching practices is an urgent issue. Considering one of the educational practices as an idea for implementation is in its infancy and has a certain potential. The purpose of this article is to interpret the presented example of the educational practice as a learning strategy; the principle of assimilation of information; method, a new innovative technique in training; conditions comparable to the environment, the context of learning, as well as studying the ways of introducing this educational practice into the foreign-language educational process.

Keywords: ‘Spaced Learning’ ‘Massed Learning’, social group, united by a common purposeful activity, ‘community of practice (CoP)’

В условиях современного мира, цифровизации, распространения технологий и процессов, многие эксперты педагогической науки и междисциплинарных отраслей сходятся во мнении, что скорость распространения информации, возникновения новых знаний и открытий в общенаучной области и специальных сферах значительно опережает темп усвоения новой информации. Данный факт порождает необходимость решения или, хотя бы, учета данного противоречия при обучении в целом и иностранным языкам в частности. Таким образом, методика иноязычного образования, в своем прикладном значении обращается к поиску новых практик, более эффективных, ориентированных на представителей современного поколения обучающихся, что свидетельствует о динамике и развивающе-эволюционном характере данной науки.

Анализ современных иноязычно-образовательных и педагогических практик позволяет выделить пласт тенденций, которые в определенной степени отвечают на отмеченный вызов современного общества и проявляют определенную схожесть характерных особенностей. Среди множества направлений, это, так называемое, ‘SpacedLearning’, которому до сих пор нет четкого определения в науке, то есть «распространенное во времени обучение», «интервальное обучение», противопоставляющееся ‘MassedLearning’, «массовому обучению»; и разновидности мобильного обучения в сравнении с интенсивным обучением. Согласно представлениям современных исследователей, существует вариативность в категоризации данного явления: ‘SpacedLearning’, в разных источниках интерпретируется и понимается как (1) стратегия обучения (также обозначаемая ‘SpacedPractice или ‘DistributedPractice’) [1]; (2) принцип усвоения информации [2]; (3) метод, новая инновационная техника в обучении, инновация в дизайне учения, имеющая собственный алгоритм, модель реализации [3]; (4) условия, сопоставимые со средой, контекстом обучения [4]. Обозначенные трактовки термина свидетельствуют о том, что ‘SpacedLearning’ находится в стадии становления и имеет определенный потенциал.

Рассматривая ‘SpacedLearning’ как **стратегию обучения**, авторы KirschnerP.A., NeelenM. (2017) отмечают, что обучающийся делит материал для усвоения, знания, умения, способы овладения действиями на отдельные звенья, элементы и изучает их, практикуясь в них в ходе коротких сессий или периодов вместо одного. Эффективность стратегии, при этом,

объясняется тем, что, во-первых, серия коротких сессий способствует извлечению ранее изученного из долговременной памяти, несколько раз, таким образом, укрепляя «следы памяти»; во-вторых, потому что, вероятно, обучение происходит в других, различных контекстах, активизируя формирование ассоциативных связей того, что изучается с другими, вариантивными обстоятельствами. Как отмечают Kirschner P.A., Neelen M. (2017), Whiffen & Karpicke назвали этот контекст ‘episodic context’ (эпизодический) [1]. Этот аспект способствует запоминанию и применению знаний и умений.

Относительно среды, контекста, условий обучения, по утверждению основателя школы будущего в Копенгагене Andersen A.K. (2016), проблема современного обучения не аудитория или класс, проблема в том, что среда обучения в определенной степени определяет выбор упражнений и заданий, поэтому необходимо, чтобы у обучающихся был опыт обучения в других условиях, контекстах. В школе будущего ученики имеют возможность обучаться не только в классах в течение недели, но и в опенспейсах (openspace), открытых пространствах, наподобие офисов; при этом, в школе бывают периоды, когда ученики работают только над проектами, интегрируя, полученные знания, развивая умения и стратегии работы с информационно-коммуникационными технологиями, цифровыми ресурсами, умения и стратегии глобального обучения, формирующие глобальную компетенцию как представления о мире обучающихся, инновационные умения и стратегии, а также личностные и социальные компетенции [5]. Тем не менее, Shunk D.H. (2012), отмечает, что обучение с преподавателем предполагает интеракцию обучающегося с разными контекстами, к которым он относит обучающихся, материалы, обстановку или условия, в которых осуществляется учение; отмечая при этом, что психологический аспект обучения менее обусловлен контекстом [6]. Приведенные точки зрения свидетельствуют о том, что изучение учения с перспективы преподавания и перспективы учения представляется необходимым.

С точки зрения отмеченных представлений об эффективных практиках в иноязычно-образовательном процессе, следует подчеркнуть значимость следующих идей. В соответствии с исследованиями Mitchell R. (2014), наряду с психолингвистическим аспектом анализа особенностей усвоения второго языка (в условиях отечественного иноязычного образования, изучения иностранного языка, иноязычного образования) на современном этапе развития науки в сфере иноязычного образования интерес в изучении составляет социальный аспект, понимание того, что усвоение наиболее значимых языковых особенностей социально конструируется; учебная аудитория, группа обучающихся рассматривается как социальная среда, социальный контекст конструирования знаний, с использованием термина «языковая социализация» [7], «ресоциализация» личности [8, С.84-85]. Кроме того, исследователь придерживается мнения, что группа обучающихся может рассматриваться как социальная группа, объединенная общей целенаправленной деятельностью, связанной с формированием межкультурно-коммуникативной компетенции, то есть ‘community of practice (CoP)’ [7]. Значимую роль играет вводимый материал, ‘input’. При этом в отличие от аутентичной среды страны изучаемого языка количество и последовательность заданий составляется обучающим, и степень спонтанности в применении полученных знаний осуществляется в ходе совместного взаимодействия, интеракции между всеми субъектами иноязычно-образовательного процесса и определяется, в определенной степени мастерством обучающего, ‘the art of teaching’. В результате взаимодействия участников иноязычно-образовательного процесса формируется коллективная личность, обладающая способностью и готовностью к межкультурному общению.

Рассмотрение ‘Spaced Learning’ в качестве **принципа** подразумевает, что информация легче усваивается, когда она разделена на короткие временные промежутки и повторяется множество раз, с интервалами времени между повторениями. Например, если у вас 30 минут для изучения одной темы, лучше разделить этот период на три 10-минутных сессии, чем заниматься все 30 минут и повторить на следующий день [2]. Таким образом, преимущество данной перспективы в том, что выявляются закономерности, способствующие более эффективному обучению.

Emsley A. (2016), придерживается взгляда, что ‘Spaced Learning’ как **метод, новая инновационная техника** в обучении, требует изучения и предполагает серию коротких, интенсивных тренировочных сессий с увеличивающейся степенью участия обучающегося, разделенных короткими интервалами, во время которых обучающиеся выполняют совершенно другой вид деятельности. Автор отмечает, что представленная инновационная техника основывается на исследовании Американского нейрочеловека Fields R. Douglas о создании долговременной памяти; впоследствии была разработана Kelley P. и его командой практикующих обучающихся и ученых в Monkseaton High School, которые выдвинули идею рассмотрения ‘Spaced Learning’ в качестве метода обучения (teaching method), который подразумевает серию трех коротких интенсивных тренировочных сессий (обычно 15-20 минут каждая), с увеличением степени участия обучающихся, разделенных 10-минутными интервалами, во время которых обучающиеся выполняют совершенно другой, и зачастую физический, вид деятельности [3]. Рассмотрение ‘Spaced Learning’ с точки зрения представленной перспективы представляет элемент новизны, инновации в методике иноязычного образования.

В работе Fields R. Douglas (February 2005) ‘Making Memories Stick’, Scientific America, pp.58-63, автор приводит алгоритм/модель реализации ‘Spaced Learning’ метода: после (1) этапа ввода информации, материала для изучения обучающимся (‘Input’) следует перерыв; на следующем (2) этапе обучающиеся вспоминают представленную информацию (‘Recall’), после чего опять следует перерыв; далее следует (3) этап применения информации (‘Application’). В данном подходе имеет значение именно перерыв между видами деятельности; во время этих интервалов мозг активно формирует связи между новыми изучаемыми понятиями и существующим значением обучающихся. Повторение одного и того же содержания укрепляет эти связи и информация переходит в долговременную память, несмотря на то, что усваивается в короткое время.

Кроме представленного алгоритма реализации метода в условиях учебной аудитории, автор приводит следующий алгоритм применения метода в условиях цифрового обучения: (1) этап ‘Input’, или предъявление содержания заканчивается перерывом, на котором обучающимся предлагается просмотреть, например, видео; (2) следующий этап повторения усвоенного ‘Recall’ характеризуется выполнением заданий в формате теста (‘Quiz-based context’), после чего снова следует перерыв, например, короткая игра; (3) последующий этап применения информации ‘Application’ подразумевает работу обучающихся с интерактивным сценарием [3]. Нельзя не согласиться с автором в том, что еще рано говорить, изменит ли ‘Spaced Learning’ радикально тот способ, которым обучаются в школах или в условиях электронного формата обучения, но уже ясно, что у этого метода есть потенциал.

Согласно данным Wikipedia (2019), актуальным вопросом в настоящий момент является то, что у термина ‘Spaced Learning’, как обучения с перерывами, нет устойчивого перевода термина и методики обучения. При этом не следует относить данный термин к ‘Spaced Training’, тренингу с перерывами, и ‘Massed Training’. Первый означает повторяющееся обучение с перерывами во времени, а второй подразумевает обучение одним непрерывающимся блоком [9]. Данная точка зрения позволяет сопоставить два вида обучения и отметить преимущества рассматриваемого типа.

Еще одну точку зрения на сущность ‘Spaced Learning’ представляет ресурс MOEduSAIL (2019), авторы которого полагают, что ‘Massed Practice’ (MP) относится к условиям, в которых обучающиеся практикуют задания постоянно, без перерыва; в то время как ‘Spaced Learning’ (SP) относится к **условиям**, в которых обучающимся предоставляются интервалы отдыха между сессиями практики [4]. Когда информация повторяется, распределена во времени, она усваивается более медленно, но и удерживается в памяти дольше.

Collins S. (2018) отмечает, что организация обучения по принципу ‘Spaced Repetition’ позволяет преодолеть эффект Г.Эббингауза, известный в психологической науке, вероятно, позволяя мозгу восстанавливаться в интервалах между повторением, возобновлением учения [10]. Согласно R. Douglas Fields, нейронам необходимо около 8 минут для восстановления. При организации обучения по принципу ‘Massed Learning’ все изучение компонуется в один

период учения и затем осуществляется переход к другой теме. Сначала такой подход может показаться эффективным, так как в одну сессию можно изучить весь материал, но эта точка зрения утрачивает силу, так как многое из того, что было изучено, быстро забывается, поэтому приходится заново тренироваться или изучать материал. Авторприводит следующие формулы ‘Massed Learning’ и ‘Spaced Learning’: (1) ‘Massed Learning: $ABC > all A > all B > all C$; (2) ‘Spaced Learning’: $ABC > a little A > b > c > more a, b, c; abc$ [10]. При изучении практических профессионально-ориентированных дисциплин, предполагающих формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся, применение идей ‘Spaced Learning’ в определенной степени может способствовать оптимизации иноязычно-образовательного процесса.

В целях иллюстрации действия метода ‘Spaced Learning’ на практике можно привести алгоритм урока, предложенный Weinberg A. (2019), в ресурсе ‘FluentU’: Цель урока: усвоение обучающимися различий использования грамматических структур с ‘would’ и ‘could’. **Этап 1** (15 минут): использование доски для объяснения грамматических правил. **Этап 2** (5 минут): перерыв – просмотр видео ‘Coffee Culture of Seattle’ (ничего общего с грамматикой). **Этап 3** (15 минут): повторение различий между ‘would’ and ‘could’ быстро, короткий quiz с заполнением пропусков. **Этап 4** (10 минут): легкая импровизированная игра на английском языке (ничего общего с грамматикой). **Этап 5** (15 минут): моделирование реальной ситуации из жизни на основе ролевой игры с использованием ‘would’ and ‘could’ (e.g. ресторан или рабочая ситуация, в зависимости от того, что лучше подходит студентам) [11]. В качестве рефлексии, возможно, предположить, что ‘Spaced Learning’ как стратегию обучения, или как потенциальный метод, можно использовать не только для обучения иноязычно-языковому материалу как лингвистической основе общения, но и при обучении овладению способами действий и другими составляющими компетенций, а также в совокупности, к формированию компетентности.

Таким образом, изучение передовых практик преподавания и их внедрение способствует формированию профессиональной компетентности обучающихся, повышению эффективности иноязычно-образовательного процесса.

Список источников

1. Kirschner P.A., Neelen M. Tips and Tricks for Spaced Learning. 3-Star-Learning Experiences/ An evidence-informed blog for learning professionals. – 2017. – Режим доступа URL: <https://3starlearningexperiences.wordpress.com>
2. What is Spaced Learning and why does it Matter? – Century Tech, 2017. – Режим доступа URL: <https://medium.com/@CENTURYTech/what-is-spaced-learning-and-why-does-it-matter-7d2ecf2f0382>
3. Emsley A. Space Learning: A Revolution for Teaching and Training? – Atlas Knowledge, 2016. – Режим доступа URL: <https://www.atlasknowledge.com/insights/spaced-learning-revolution-teaching-and-training>
4. Spaced vs Massed Practice/ Educational Systems & Instruction for Learning. – MO Edu SAIL, 2019. – Режим доступа URL: <http://www.moedu-sail.org/portfolio-items/spaced-vs-massed-practice/>
5. Allan Kjær Andersen: The Classroom Tends To Traditionalize Teaching. – HundrED, 2016. – Режим доступа URL: <https://hundred.org/en/articles/allan-kjaer-andersen-the-classroom-tends-to-traditionalize-teaching>
6. Shunk, Dale H. Learning Theories: An Educational Perspective / Dale H. Shunk. – 6th ed. – The USA: Pearson Education Inc., 2012. – p.547.
7. Understanding Language: Learning and Teaching. – ‘Future Learn’ on-line course. – The British Council/University of Southampton, 2019. – Режим доступа URL: <https://www.futurelearn.com/courses/understanding-language>

8. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 344 с.
9. Spaced Learning. – Wikipedia, 2019. – Режимдоступа URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Spaced_learning
10. Collins S. Massed versus Spaced Learning – Which is more Effective? – Stellar Learning, 2018. – Режимдоступа URL: <https://stellarlearning.co.uk/massed-versus-spaced-learning-which-is-more-effective/>
11. Weinberg A. Beyond Bells and Whistles: 6 Innovative English Teaching Methods that Get results. – FluentU English Educator Blog. @2019Fluent FlixLimited. – Режимдоступа URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/innovative-teaching-methods-in-english/>

Zhumaliyeva Zh.K.,
Lecturer of Kazakh national university named after Al-Farabi,
MA, simultaneous interpreter
Almaty, Kazakhstan
e-mail: j.jumaliye@gmail.com
Әбдіін А.А.
Senior lecture of Kazakh national university named after Al-Farabi

LINGUISTIC ANTICIPATION IN SIMULTANEOUS INTERPRETATION OF POLITICAL DISCOURSE FROM ENGLISH INTO KAZAKH

Abstract. The aim of the article is to define anticipation strategy and its linguistic type. Anticipation is considered as one of the main strategies in simultaneous interpretation. Considerable attention is drawn on linguistic anticipation usage in simultaneous interpretation of political discourse from English into Kazakh. Interpretation analysis of verb-complement collocations, standard phrases, metaphors which serves as a cue for linguistic anticipation is conducted. Examples on linguistic anticipation in simultaneous interpretation into Kazakh are given.

Key words: Simultaneous interpretation, interpretation strategy, anticipation, political discourse, linguistic anticipation, phrasal verbs, metaphor.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ТИП СТРАТЕГИИ ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С АНГЛИЙСКОГО НА КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК

Жумалиева Ж.К.,
Преподаватель Казахского национального
университета им. аль-Фараби,

магистрант, переводчик-синхронист,
Алматы, Казахстан
e-mail: j.jumaliye@gmail.com

Әбдіін А.А.

Преподаватель Казахского национального
университета им. аль-Фараби,

Ключевые слова: Синхронный перевод, стратегия перевода, вероятностное прогнозирование, политический дискурс, лингвистический тип, устойчивые словосочетания, метафорические слова.

Аннотация. В данной статье дается определение стратегии вероятностного прогнозирования, рассматривается ее лингвистический тип. Стратегия вероятностного прогнозирования рассматривается как один из основных стратегий используемых в синхронном переводе. Особое внимание уделено на использование лингвистического типа стратегии вероятностного прогнозирования в синхронном переводе политического дискурса с английского на казахский язык. Проведен анализ устойчивых словосочетаний, фразовых глаголов, метафорических слов часто используемых в политическом дискурсе на английском языке при помощи которых осуществление вероятностного прогнозирования считается возможным. Приведены примеры лингвистического типа вероятностного прогнозирования в синхронном переводе на казахский язык.

САЯСИ ДИСКУРСТАҒЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН ҚАЗАҚ ТІЛІНЕ ІЛЕСПЕ АУДАРМА БАРЫСЫНДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ЫҚТИМАЛДЫ БОЛЖАМ ЖАСАУ СТРАТЕГИЯСЫНЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ДЕҢГЕЙІ

Жумалиева Ж.К.,

Әль-Фараби атындағы қазақ ұлттық униерситеті,
магистрант, ілеспе аудармашы,
Алматы, Қазақстан
e-mail: j.jumaliye@gmail.com

Әбдіін А.А.

Әль-Фараби атындағы қазақ ұлттық униерситеті, аға оқытушы

Аңдатпа. Мақалада ағылшын тілінен қазақ тіліне ілеспе аударма жасау барысында қолданылатын ықтималды болжам жасау стратегиясының лингвистикалық деңгейінің қолдану аясына, негізгі қызметіне ерекше көңіл бөлінеді. Ықтималды болжам жасау стратегиясы ауызша аудармада қолданылатын маңызды стратегиялардың бірі ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, ағылшын тіліндегі саяси дискурстағы ықтималды болжам жасауға тірек болған тұрақты сөз тіркестері, тұрақты етістіктер мен метафоралық сөздерге талдау жасалынады. Қазақ тіліне ілеспе аударма жасау барысында ықтималды болжам жасау стратегиясының лингвистикалық деңгейіне мысалдар беріледі.

Тірек сөздер: Ілеспе аударма, аударма стратегиясы, ықтималды болжам жасау, саяси дискурс, лингвистикалық деңгей, тұрақты сөз тіркестері, метафоралық сөздер.

Ілеспе аудармада қолданылатын стратегиялардың ішіндегі ықтималды болжам жасау стратегиясы ғалымдардың ерекше назарына ие болып, олардың зерттеу жұмыстарының негізгі ғылыми қызығушылығына айналды. Стратегия 1970-жылдардағы Кирчофф [1], Уиллс [2] еңбектерінен бастау алып, 20 ғ. соңғы жиырма жылында Адамович [3], Чернов [4], Ван Бэсиен [5] сынды ғалымдардың жұмыстарында терең зерттеле келе осы уақытқа дейін өз өзектілігін жоғалтқан жоқ. Вольфрам Уиллс және Удо Йордж ықтималды болжам жасауды алдын ала қабылданып, өңделген лингвистикалық және экстралингвистикалық хабарламаға деген жауап ретінде түсіндіреді [6,3 б.]. Ал Г. Черновтың айтуынша «ықтималды болжам жасаудың механизмі ілеспе аударма жасауға мүмкіндік беретін негізгі және маңызды психоллингвистикалық механизм болып табылады» [4,98 б.]. Ықтималды болжам жасау тұрғысында ғалымдар түрлі пікір ұстанса да олар аталған стратегияны ілеспе аударма жасау барысында ұтымды қолдана білу аударма сапасына жағымды әсер етеді дейді. Аталмыш стратегияны меңгеру уақытты үнемдеуге, түпнұсқа мен аударма арасындағы синхронды қатарды түзетуге көптеп септігін тигізеді [7,49 б.]. Сонымен қатар ғалымдар ықтималды болжам жасау стратегиясының бірнеше түрге жіктелетіндігін де айтады. Аталған стратегия аудармашының лингвистикалық және аялық, яғни экстралингвистикалық біліміне негізделіп екі деңгейде қарастырылады [8,130 б.].

Ілеспе аударма екі тілге негізделгендіктен лингвистикалық ережелер мен реттеулердің аударма үдерісінде алатын орны зор. Лингвистикалық ережелер мен реттеулер сөйлеушінің сөзін лингвистикалық деңгейде алдын ала болжауға мүмкіндік береді. Көптеген ғалымдар лингвистикалық алдын-ала ықтималды болжау мәтіннің тірек элементтері болу керек деген пікірді ұстанады [7, 50 б.]. Гилдің айтуынша «әр тіл белгілі бір сөзден кейін айтылатын сөзді алдын ала болжауға мүмкіндік беретін сөздердің орналасу тәртібінен тұрады» [9, 162 б.]. Мысалы аударма барысында кез келген тілдің аудармашысы сөйлеуші сөзінде әлі айтылмаса да мағынаға сай белгілі бір бастауышты немесе толықтауышты қажет ететін баяндауыш бар екендігін біледі. Лингвистикалық деңгейде ағылшын тіліне қатысты шылауық етістіктерді жақсы меңгерген аудармашы негізгі етістіктерді ұтымды қолдана алады [7, 50 б.].

Мысалы: to cover up (қамту), to stand down (орнынан, қызметінен кету), to face up to (кез келу, бетпе-бет келу), to put forward (ұсыну, жылжыту), to call for (шақыру), to vote down (қабылдамау), on behalf of (тарапынан, атынан) және т.б.

Мысалы: Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu plans to join world leaders at UN General Assembly.

Аудармасы: Израиль Премьер Министрі Бенджамин Нетаньяху жоспары бойынша ол мемлекет басшыларына БҰҰ Бас Ассамблеясында қосылады (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«Басшыларына» сөзі -на барыс септік жалғауы мекен пысықтауышын талап ететіндіктен «*to join at*» фразалық етістігісөйлемнің екінші жартысын болжауға көмектесті.

Мысалы: Act requires health care plans *to cover* enrollees' children *up to* age 26.

Аудармасы: Актта көрсетілген талапқа сәйкес денсаулық сақтау жоспарлары үміткерлердің балаларын 26 жасқа дейін қамтамасыз етеді (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«*to cover up*» фразалық етістігі өзінен кейін толықтауышты қажет ететіндіктен сөйлемнің екінші жартысының құрылымын болжауға мүмкіндік болды;

Мысалы: Former President Gbagbo must *stand down* immediately, and direct those who...who are fighting *on his behalf* to lay down their arms.

Аудармасы: Бұрынғы президент Гбагбо тез арада өз орнынан кетіп, өзінің атынан күреске шығып жатқандарды қаруларын тастауға бағыттау керек (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«*To stand down*» фразалық етістігі көбіне «тақтан кету», «өз орын босату», «лауазымнан босау», «қызметтен кету» мағынасында қолданылатындығын аудармашы білген жағдайда аударманың сәтті шығуын қамтамасыз етуге болады. «*On his behalf*» құрылымы сөйлемнің екінші жартысында айтылатын ақпаратты болжауға көмектесті.

Мысалы: The Paris Agreement *sets forward* an ambitious vision for tackling climate change globally.

Аудармасы: Париж Келісімшарты алдыға климаттың өзгеруін жаһандық түрде тоқтатуға бағытталған биік мақсаттарды қойды (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«*To set forward*» фразалық етістігінен кейін әдетте «мақсат», «жоспар», «келісім» «диалог» және т.б. деген сөздер жиі қолданылатындығын жақсы білетін аудармашы сөйлемнің бірінші жартысында берілген ақпарат мазмұны «мақсат» деген сөзді қажет ететіндігін сәтті түрде болжай отырып, сөйлемнің екінші жартысын дұрыс жеткізуге мүмкіндік алды.

Мысалы: Although a minority of the Senate *voted down* common-sense legislation to reduce gun violence, President Obama is continuing to make progress.

Аудармасы: Алайда аз мөлшердегі Сенат өкілдері заңды қабылдамады, бұл қару қатыгездігін азайту бойынша орынды заң болатын, Президент Обама прогреске жетуін жалғастыруда (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«*To vote down*» фразалық етістігі «қабылдамау», «құлату», «қарсы сайлау» деген мағына береді. Аудармашы «*Senate voted down*» сөзін естісімен көп жағдайда «заңның»

қабылданбағанын болжап, аталған заңның сипатын келесі сөйлемде толықтырып, тыңдаушыға толыққанды, түсінікті аударма жасады.

Аталған етістіктермен қоса, белгілі бір тақырып аясында жиі қолданатын сөздер, кейбір сөздердің бір-бірімен сәйкестігі, тұрақты сөз тіркестер болжау стратегиясын қолдануға мүмкіндік береді. Лексикалық деңгейде сөздердің бір-бірімен сәйкестігі мен белгілі бір тақырып аясында тұрақты сөз тіркестері алдын-ала ықтималды болжаудың жоғарғы көрсеткішіне ие және аударма сәттілігін қамтамасыз етеді [7,50 б.]. Мысалы, to ratify/initial/sign an agreement (келісімшартты растау/парафирлеу/қол қою), agreement comes into force (келісімшарт өз күшіне енді); shared/ global/ to overcome/address/meet/deal with challenges (ортақ/жаһандық қиындықтар/ қиындықтарды жеңу/бағыттау/күресу/шешу); strong and enduring partnership/relations/cooperation/ relationship/ ties/ friendship/ bonds (мықты әрі тұрақты серіктестік/ ынтымақтастық/ара қатынас/байланыстар/достастық/дәнекер); to express condolences/gratitude/appreciation (көңіл айту/ризашылығын білдіру/сыйластық таныту) және т.б. АҚШ Президенті Барак Обаманың Корея жағалауында батып кеткен кеме апаты бойынша Корея халқына арнап сөйлеген сөзін қарастырып көрейік.

Мысалы: *On behalf of* all the American people, Michelle and I send our deepest and heartfelt condolences to the families of the victims of the tragic ferry sinking off the coast of the Republic of Korea. Friendship of our nations based on *strong and enduring bonds* between the American and Korean people, and our hearts ache to see our Korean friends going through such a terrible loss.

Аудармасы: Американдықтардың атынан біз Мишель екеуіміз терең және шын жүректен зардап шеккен отбасыларға көңіл айтамыз. Отбасылар Корея Республикасының жағалауында батып кеткен кемеңіздің құрбандары болды. Біздің мемлекеттеріміздің достастығы *Американдықтар мен Корея халқының* арасындағы мықты және ұзақ байланысқа негізделген, сондықтан біздің жүректеріміз Корея халқының осындай қорқынышты орны толмас қазада көруден шіміркенеді (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

«*On behalf of*» құрылымы сөйлемнің келесі сегментінде айтылатын ақпаратты болжауға мүмкіндік беретін кілт сөз ретінде қолданылды. «*Strong and enduring bonds*» сөз тіркесі аудармашыға мәнмәтінге тікелей қатысты нақты екі мемлекет арасындағы қатынасқа

байланысты екендігін түсінуге түрткі болып, аудармадағы ақпараттың толық сақталуына септігін тигізді.

Мысалы: On behalf of Mrs. Nixon and all of the members of our Official Party, I want to express my deep appreciation for the boundless and warm hospitality which you have extended to us.

Аудармасы: Никсон ханым мен біздің Ресми Партиямыздың барлық мүшелері атынан *сіздердің бізге көрсеткен* шексіз және жылы қонақжайлығыңызды жоғары бағалап, алғысымды білдіремін (ілеспе аудармадан үзінді, өзгертілмей алынған).

Берілген мәтін осындай салтанатты іс шара кезінде жиі қолданылатын стандартты сөз тіркестерінен тұрады. Сондықтан аудармашы сөйлемнің соңын алдын ала болжай алды.

Жоғарыда көрсетілген етістікті, тұрақты сөз тіркестері мен лексикалық тұрғыдағы бір біріне сәйкес сөздермен қатар саяси дискурста жиі қолданылатын идиомалар мен бейнелеу сөздерді меңгеру арқылы да сөйлеуші мәтініне ықтималды болжам жасауға болады. Метафора адамның когнитивті қабылдауына әсер ететіні соншалық, тілді жетік меңгерген немесе өз ана тілінде сөйлеп тұрған сөйлеуші де өз сөзінде бейнелеуіш сөздерді қолданып тұрағанын аңғармай да қалады. Саясаткерлер өз алдына белгілі бір идеологияға тығыз байланысты болғандықтан, олардың сөзіндегі бейнелеуіштер халықтың саяси нанымына тікелей әсер етеді. Бұл бейнелеуіш сөздердің саяси дискурста жиі кездесетіндігін түсіндіреді. Метафоралық сөздерді қолдану арқылы әлеуетті жақтаушыларды ынталандыру мақсатында ел аузында қалған елеулі саясаткерлердің әйгілі сөздерінің ішінде: Мартин Лютер Кингтің «I have a dream» («Мен түс көрдім» сөзбе-сөз аударма) деп басталған сөзі, Джордж Буштың «thousand points of light» («жарықтың мыңдаған нүктесі» сөзбе-сөз аударма) және Уинстон Черчилльдің «Iron Curtain» («Темір перде» сөзбе-сөз аударма, «Темір тор» баламасы) метафорасымен есте қалған сөздері [10,127 б.]. Сондықтан метафоралық сөздердің мағынасын меңгеріп, өз тілінде лайықты аудармасын жатқа білетін аудармашы ілеспе аударма барысында метафоралық сөзді аударған кезде ықтималды болжам жасау стратегиясын қолдана отырып, сапалы аударма жасай алады. Саяси дискурста қолданылатын метафоралық сөздер мен фразеологизмдерді толық немесе жартылай меңгерген аудармашы аудару барысында алдын-ала ықтималды болжау стратегиясын ұтымды қолдана алады [7,51 б.]. Жиі қолданылатын образды сөздер мен фразеологизмдер: «economic ills» («экономиканы құлдырататын мәселелер» мағынасында), «Allegory of a Cave» («Үңгір Аллегориясы» сөзбе-сөз аударма, «Үңгір туралы аңыз» баламасы) және т.б.

Мысалы: We did not, in the words of Lincoln, adhere to the «*dogmas of the quiet past*». Instead we thought anew, and acted anew. I believe a thriving private sector is the *lifeblood* of our economy. I think there are outdated regulations that need to be changed. There is *red tape* that needs to be cut.

Аудармасы: Біз, Линкольн айтып өткендей, «жайбарақат кешегі күннің догматына» бой ұрған жоқпыз. Керісінше, біз жаңашыл тұрғыда ойландық және жаңашыл іс әрекет жасадық.

Өркендеген жеке сектор біздің экономикамыздың өмірлік қуатының негізгі көзі деп білемін. Менің ойымша, ескірген ережелерді жаңарту керек. Шенеуніктердің шектен шығуы тоқтатылуы керек.

Бірқатар метафоралық сөздер қолданылған «Мемлекеттегі жағдай бойынша» Барак Обаманың 2016 жылғы АҚШ Конгресіне Жолдауы түпнұсқасы және аудармасы берілген. Түпнұсқа мәтінінде Барак Обама тарихтағы ең үздік деп саналатын Линкольнның жылдық екінші Конгреске Жолдауы кезінде айтылған «*dogmas of the quiet past*» сөзіне сілтеме жасады. Аудармашы тақырып аясында жиі қолданылатын метафоралық сөздер қатарын жақсы меңгергендіктен, оған қоса Б.Обама сөзінде Линкольн есімі алдымен аталып кеткендіктен, метафоралық сөз берілген сегментті келісті аударуға мүмкіндігі болды. Сонымен

қатар, тура мағынасы көбіне биология саласында жиі қолданылатын сөздің экономиканың негізгі қозғаушы күшін бейнелеу үшін «*the lifeblood of our economy*» тіркесінде қолданылып тұр. Барак Обаманың сөздерінде жиі кездесетін теңеу сөздер мен метафоралармен алдын ала таныс аудармашы қолданылған бейнелеуіш сөздің қазақ тіліндегі баламасын дұрыс бере алды. Түпнұсқа мәтінде берілген «*red tape*» сөзі бюрократия мағынасында қолданылып тұр. Барак Обама ұсынып отырған Жолдауын Конгрес мүшелеріне әсерлі түрде жеткізу мақсатында мемлекеттік биліктің бір топ шенеуніктерінің қолына шоғырлану үрдісін ағылшын тіліндегі қарапайым «*bureaucrasy*» сөзін қолданбай, оны бейнелеп «*red tape*» сөзімен алмастырып отыр. Аудармашы ілеспе аудармадағы уақытты үнемдеу мүмкіндіктерін қолдануға болатынын ескеріп, метафорамен берілген сөздің мағынасын түсіне сала оны «бюрократия» деп аударса да болар еді. Алайда метафоралық сөз қолданған сөйлемнің алдында берілген сөйлемдегі ақпаратты сілтеме ретінде түсіне отырып, Барак Обама сөзінің әсерлілігін сақтап қалу үшін тура аударманың орнына түсіндірме аударма беріп отыр.

Қорыта айтқанда, ілеспе аудармаға тән уақыт тапшылығы мен ағылшын тілінің қазақ тілімен салыстырғанда тілдік сыйымдылығының ауқымды болуы тұрғысында ықтималды болжам жасау ілеспе аудармада қолданылатын стратегиялардың ішінде маңыздысы болып есептелінеді. Берілген мақала ықтималды болжам жасау стратегиясын және оның лингвистикалық деңгейі бойынша ғалымдардың еңбектеріне негізделген. Саяси дискурсты ағылшыннан қазақ тіліне ілесе аудару барысында қолданылған лингвистикалық болжау мысалдары қарастырылды.

Екі тілдің типологиялық ерекшеліктері мен сөйлем құрылысындағы айырмашылықтарына байланысты лингвистикалық деңгейде ұштасатын құрылымдар аз. Дегенмен ағылшын тіліндегі саяси дискурстың құрылымдық ерекшеліктері мен жиі кездесетін фразалық етістіктер, тұрақты сөз тіркестері, бейнелеуіш сөздер мен идиомалар аударманы алдын ала

болжауға көмектеседі. Осыған байланысты аударма барысында аталған стратегияны қолдануды жетік меңгерген аудармашы аударманың сәтті шығуын қамтамасыз ете алады.

ӘДЕБИЕТТІЗІМІ

1. Kirchoff H. Theory and Practice of Simultaneous Interpretation - Bern and Frankfurt, 1976. – p.350.
2. Wills W. Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpretation In Language Interpretation and Communication - New York and London, 1978. – p. 352.
3. Adamowicz. A The Role of Anticipation in Discourse: Text Processing in Simultaneous Interpreting – Poland, 1989. – p. 258.
4. Chernov G.V. Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpretation - London and New York, 2002. – p. 150.
5. Besien Fred Van Anticipation in Simultaneous Interpretation – 1999. – p.100.
6. Wolfram Wills, Udo Jorg MA Dissertation - Bradford, 1995. – p.85.
7. Ислам А. Илеспе аударма негіздері: монография – Алматы: «Бастау» баспасы, 2012 - 170 б.
8. Lederer M. Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and other Features - London and New York, 2002. – p. 357.
9. Gile Daniel Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training – Amsterdam and Philadelphia, 1995. – p.175.
10. Mio J. S. Metaphor, politics, and persuasion. Metaphor: Implications and applications - Mahwah, 1996.- p. 127.

**Котиева Л.М., КазНУ им. аль-Фараби,
к.филол. н., и.о. доцента кафедры дипломатического перевода ФМО КазНУ;
Смагулова А.С., КазНУ им. аль-Фараби,
к.филол. н., и.о. доцента кафедры дипломатического перевода ФМО КазНУ**

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ПО РЯДАМ АБЛАУТА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.

Аннотация

Ұсынылып отырған жұмыста неміс тіліндегі күшті етістіктер туралы сөз болып отыр, бұл етістіктің грамматикалық мәнінің өзгеруіне әкелетін түбірдегі дауысты (Ablaut) өзгерту жолымен негізгі формаларды құрайды. Күшті етістіктер - неміс тілінің лексикасындағы ең көне қабат, одан көптеген зат есімдер мен сын есімдер шыққан. Неміс тілінде аблауттың 7 қатары бар. Күшті етістіктің түбіріндегі дауысты өзгерту заңдылықтарын білу студенттерге неміс тілінің вокабулярын жақсы меңгеруге мүмкіндік береді.

Аннотация

В предлагаемой работе речь идет о сильных глаголах в немецком языке, которые образуют основные формы путем перегласовки (Ablaut) гласного звука в корне, что ведет к изменению грамматического значения глагола. Сильные глаголы являются древнейшим пластом в лексике немецкого языка, от которого произошло огромное количество имен существительных и прилагательных. В немецком языке насчитывается 7 так называемых рядов аблаута. Знание закономерностей перегласовки гласных в корне сильного глагола даст возможность студентам лучше осваивать вокабуляр немецкого языка.

Характерной особенностью системы древневерхнемецкого (далее – двн.) глагола было наличие двух больших групп глаголов: глаголов с чередованием (сильных) и глаголов с суффиксацией (слабых), которые отличались друг от друга способом образования прошедшего времени и причастия прошедшего времени путем регулярных изменений (чередований) корневого гласного. Это явление называется Ablaut или внутренняя флексия. В словаре-справочнике лингвистических терминов понятия «аблаут» и «внутренняя флексия» трактуются следующим образом:

1. Аблаут (нем. Ablaut) – чередование гласных, перегласовка. Морфонологическое чередование, играющее роль внутренней флексии. [1,12]
2. Внутренняя флексия (флексия основы) - изменение звукового состава корня, выражающее различие грамматических значений. [1, 58]

Глаголы с суффиксацией образовывали формы прошедшего времени и причастия прошедшего времени присоединением к глагольной основе дентального суффикса – t-.

Сильные глаголы исторически более древние, чем глаголы с суффиксацией. Все они были непроизводными и обозначали основные действия, связанные с жизнедеятельностью человека, поэтому они явились продуктивными и сыграли решающую роль в словообразовании, например, в современном немецком языке существует ряд дериватов от сильных глаголов.

das Band (I) – лента, бант, тесьма, завязка;

das Band (II) – узы, связь, оковы;

die Gabe – подарок, дар;

das Fahren – езда;

die Fuhre – повозка;

fließend – текущий, текучий и т.д.

В настоящее время в современном немецком языке сильные глаголы разделяются на семь рядов аблаута в зависимости от характера чередования гласной в корне (Ablaut). Таким

образом, классификация сильных глаголов в современном немецком имеет вполне упорядоченный вид.

I ряд аблаута – это глаголы, которые в инфинитиве имеют дифтонг ei, например, “schreiben” – писать, “reiten”- ездить верхом. В прошедшем времени эти глаголы меняют корневую гласную на долгое [‘i:] либо краткое [‘i]: “schreiben” (Infinitiv) - “schrieb” (Präteritum), “reiten”(Infinitiv) - “ritt” (Präteritum).

Во II ряд аблаута входят глаголы с долгим [‘i:] – “fliegen”, “biegen”, “fließen”, в двн. это дифтонг “io” : “fliogan”, “biogan”. В прошедшем времени данные глаголы меняют корневую гласную на долгое [‘o:] или краткое [‘ɔ], например, fliegen (Infinitiv) - flog (Präteritum), “biegen” (Infinitiv) - bog (Präteritum), fließen (Infinitiv) - floß (Präteritum).

Для III ряда аблаута характерно наличие следующего ряда звуков в Infinitiv: [‘ɛ], [‘ɪ] сонорный или боковой согласный + щелевой либо смычный согласный, например, “werfen” – бросать, “binden” – связывать. В прошедшем времени эти глаголы меняют корневую гласную на [‘ɑ]: “werfen” (Infinitiv) – “warf” (Präteritum), “binden” (Infinitiv) – “band” (Präteritum).

В глаголах IV ряда аблаута в корне инфинитива присутствует сочетание: гласный + боковой или назальный согласный “r, l, m”, например: “stehlen” - красть, “nehmen” – брать. В прошедшем времени эти глаголы получают долгое [‘ɑ:]: “stehlen” (Infinitiv) – “stahl” (Präteritum); “nehmen”(Infinitiv) – “nahm” (Präteritum).

V ряд аблаута охватывает все глаголы, которые в исходной форме имеют в корне “e” [‘e:] + щелевой или смычный согласный (не боковой или назальный), например, “geben” - давать, “lesen” - читать. В прошедшем времени происходит чередование долгого [‘e:] на долгое [‘ɑ:]: “geben” (Infinitiv) – “gab” (Präteritum), “lesen” (Infinitiv) – “las”(Präteritum).

В VI ряд аблаута входят глаголы с корневым долгим гласным “a” [‘ɑ:], например, “fahren” – ездить, “tragen” – носить. В прошедшем времени происходит чередование долгого [‘ɑ:] на долгое [‘u:]: – “fahren” (Infinitiv) – “fuhr” (Präteritum), “tragen” (Infinitiv) – “trug” (Präteritum).

В VII ряду аблаута вносятся все те глаголы, которые еще в общем древнегерманском образовывали Präteritum посредством редупликации (повторения), либо посредством редупликации +аблаута. Например, сравните готский глагол “haitan, haihait” (ái =ei) и современные формы в немецком “heißen, hieß”. Глаголы данного ряда аблаута рекомендуется только заучивать и запоминать.

В итоге можно привести ряды аблаута в современном немецком языке в следующем порядке:

I ряд аблаута:

двн. – “snidan” – совр. “schneiden” – резать.

II ряд аблаута:

двн. – “ziohan” – совр. “ziehen”

III ряд аблаута:

двн. – “bintan” - совр. “binden”

IV ряд аблаута:

двн. – “neman” - совр. “nehmen”

V ряд аблаута:

двн. – “geban ” - совр. “geben”

VI ряд аблаута:

двн. – “graban” - совр. “graben”

Литература:

1. Розенталь Д.З, Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Просвещение». 1976, 543с.
2. Duden. Deutsches Universal – Wörterbuch. 8. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. Mannheim . Leipzig. Wien. Zürich , 2015 . S.1892
3. Geschichte der deutschen Sprache. Verfasst von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Wilhelm Schmidt. 4. Auflage. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1983, S.428 .

**Шақырған Сая, әл- Фараби атындағы ҚазҰУ-і 1 курс магистранты
Ғылыми жетекші: ф.ғ.к. Бақытов Айтқали**

АУДАРМА ТРАНСФОРМАЦИЯЛАРЫНЫҢ ТҮРЛЕРІ: ЛЕКСИКАЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАР

Андатпа

Мақалада аударма трансформациясының түрлеріне, оның ішінде лексикалық трансформацияның түрлеріне ағылшын тілінен қазақ тіліне әр алуан мәтіндерді аудару барысында нақты мысалдарға сүйене отырып, талдау жасалынған.

Түйін сөздер: Аударма, трансформация, транскрипция, транслитерация, калькалау, нақтылау, жалпылау

Резюме:

В статье проанализированы виды переводческих трансформаций, в том числе виды лексических трансформаций. Приведены конкретные примеры перевода различных текстов с английского языка на казахский язык.

Ключевые слова: Перевод, трансформация, транскрипция, транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация

Abstract

The article analyzes the types of translation transformations, including the types of lexical transformations. Specific examples of translation of various texts from English into Kazakh are given.

Keywords: Translation, transformation, transcription, transliteration, calculus, concretization, generalization

Кіріспе

Тәуелсіздік алғаннан бері Қазақстан халықаралық қатынастар субъектісіне айналып, мемлекетаралық қатынастар, коммуникация саласы жаңа белеске көтерілді. Бұл тұрғыдан алғанда елімізде мемлекетаралық қарым-қатынаста жемісті қызмет атқаратын, шетел тілдерін жоғары деңгейде меңгерген білікті мамандар даярлау бүгінгі заман талаптарының бірі болып табылады деп ойлаймыз.

Әр түрлі ұлт өкілдерінің арасындағы мәдениетаралық, дипломатиялық, саяси қарым – қатынастар жемісті болу үшін тілдің маңызы зор екендігіне дау жоқ. Дипломатиялық қарым – қатынаста тілдердің ерекшеліктерін ескере отырып, шет ел өкілінің айтқан ойын дәл түсіну, тілдік бірліктердің ұлттық реңктерін жоғалтпай жеткізе білу қажет. Сондықтан да шет тілін жете меңгерген, қазіргі заманғы талаптарға толығымен сай, білікті мамандар еліміздің шетелдермен әр түрлі саладағы ынтымақтастығын дамытып, жаңа белеске жеткізу үшін өте қажет.

Мемлекеттер арасындағы қарым – қатынастардың жемісті болуында аударманың да алатын орны ерекше екені белгілі.

Аударма дегеніміз не? Бұл сөзге байланысты қабылданған нақты бір анықтама жоқ. Аударма саласын зерттеуші аудармашы әр ғалым әр түрлі түсіндіреді. Ең кең таралған аударма түсінігі: «... аударма белгілер мен тіл репрезентациясының басқа белгілер мен репрезентацияларға түрленуі ретінде анықталады. Егер түпнұсқа қандай да бір мағынаны білдіретін болса, оның аудармасы (түрленуі) дәл сол мағынаны білдіруін немесе сол мағынаға барынша жақындықты талап етеміз. Түп мағынасын сақтай алу бастапқы тілден екінші тілге аударудың ең басты мәселесі болып табылады [1].

Жоғарыда көрсетілген анықтамаға сүйене отырып, аударманы бір тілден екінші тілге кез-келген ақпараттың түп мағынасын сақтай отырып түрленуін айтамыз. Яғни, аударма жаңа бір мәтін емес, түпнұсқаның басқа тілдегі нұсқасы. Бұл осы үлкен және шексіз үдерістің ең жақын түсініктемесі ретінде қарастырылады. Ал, белгілі Ресей аударматанушысы В.Н. Комиссаров аударманы: «Белгілі бер нәтижеге жетуге бағытталған, нақты талаптар мен нормаға жауап беретін нысаналық әрекет болып табылады», деп түсіндіреді [2].

Аударманың теориясы ХХ ғ. ортасынан бастап күрделі түрде зерттеле бастағаны белгілі. Аудармашы ғалымдар өз тәжірибелеріне сүйене отырып, аударма үдерісінің сатыларын, мақсат-міндеттерін, маңызды тұстарын жасап шығарды. Бастапқы тілден аударма тіліне аударма жасау барысында дәлме-дәл баламаны табу әрдайым мүмкін емес. Аударма түпнұсқамен толық түрде ұқсас жасала бермейді. Аудармашының негізгі міндеті – түпнұсқаға мағыналық, құрылымдық және қуаттылық ықпалы бойынша аударма тілін пайдаланушыға неғұрлым жақын және түсінікті жеткізу [3] болғандықтан, аударма үдерісі барысында аударма мәтінінің грамматикалық немесе лексикалық құрылымы бастапқы мәтіннен өзгеше болуы мүмкін, дегенменде бастапқы мәтін мағынасы міндетті түрде сақталады. Осы өзгерістердің орын алуы аударма теориясында «аударма трансформациялары» деп аталады.

Аударманың трансформациялық теориясы, түрлері

Бұл теория аударма үдерісін бастапқы тіл құрылымы бірліктерінің аударма тіл құрылымының бірліктеріне өзгерту ретінде меңгеруге негізделген. Оны Ресейде И.И. Ревзин және В.Ю. Розенцвейг [Ревзин, Розенцвейг: 1964] және шетелде Ю.Найда [Nida: 1964] жасаған. Бұл теорияның негізінде барлық грамматикалық жағынан дұрыс айтылған сөйлемдер шектеулі жай ядролық құрылымдардан жасалады деген америкалық ғалым Н. Хомский [Хомский: 1972] грамматикасының қағидалары жатыр. Демек, бұл теория қабылданатын мәтін аралық тілге трансформацияланады (өзгертіледі) деген ережеден

шыққады. Аударманың трансформациялық теориясы аударма үдерісінің тіларалық өзгертулер деп аталатын бөлігін толықтай түсіндіреді. [4]

Бір тілдің грамматикалық құрылымы екінші тілдің грамматикалық құрылымынан ерекше болуы мүмкін: сөйлем құрылымы, сөздер (мысалы, ағылшын тіліндегі артикльдер, көмекші сөздер (предлог), т.б. Осы ерекшеліктер аударма жасау барысында өзгерістерге негіз болады. Аудармашыдан екі тіл арасындағы тілдік құрылымның әртүрлілігіне қарамастан, сәйкес аударма баламасын (эквиваленттілік) табу, бірнеше және сапалы тіларалық түрлендіруді жасау, яғни адекватты аударма трансформацияларын дұрыс қолдану талап етіледі. Аударма процесін сипаттау аударма трансформациясы статикалық тұрғыдан түпнұсқадағы бірліктер мен олардың сөздік сәйкестігі арасындағы қатынастарды талдау құралы ретінде емес, сөздікке сәйкестік жоқ немесе контекст шарттары бойынша пайдаланылуы мүмкін емес жағдайларда әр түрлі түпнұсқаларды аудару кезінде аудармашы пайдалана алатын динамикалық аударма тәсілі ретінде қарастырылады.

«Лингвистикалық аударма теориясының пәні аударма үдерісін тіларалық трансформация ретінде ғылыми сипаттау болып табылады», - дейді лингвист, аударма теориясының маманы,

Л.С. Бархударов. Ол аударма үдерісінде жүзеге асатын барлық трансформациялардың түрлерін төртке бөліп көрсетті: 1) ауыстыру; 2) алмастыру; 3) қосу; 4) түсіру. Ауыстыруды ол «аударма мәтіндегі тілдік элементтердің орнын (орналасу ретін) түпнұсқа мәтінмен салыстырғанда өзгерту» деп анықтады. Ауыстырылуы мүмкін элементтерге мәтіндегі сөздер, сөз тіркестері, күрделі сөйлем бөлшектері (clauses) жеке сөйлемдер жатады. Аударма трансформацияларының ішіндегі ең жиі кездесетін түріне алмастыруларды жатқызды. Оны екіге: грамматикалық және лексикалық деп бөлді. Грамматикалық алмастыруларға сөз пішінінің, сөз таптарының, сөйлем мүшелерінің, күрделі сөйлем синтаксистік алмастыруларды жатқызса, лексикалық түріне нақтылау, жалпылау, себеп-салдар қатынасына негізделген ауыстыруларды қарастырды. Түпнұсқа тіліндегі сөз тіркестерінің семантикалық компоненттерінің айқындалмауын, сөйлем құрылымын синтаксистік қайта құру кезінде қосымша компоненттердің қосу керектігі, сондай-ақ түпнұсқа тіліндегі грамматикалық құралдармен берілген мағыналарды лексикалық құралдармен жеткізу қажеттілігін айтады. Семантикалық тұрғыдан артық элементтерді алып тастау – түсіру болып табылады [5].

Орыс лингвисті, аудармашы, аударма ғылымының классигі, Я.И. Рецкер трансформацияларды грамматикалық және лексикалық деп екі түрге бөліп қарастырды. Ол грамматикалық трансформацияларға аудармадағы сөз таптары мен сөйлем мүшелерінің ауысуын жіктесе, лексикалық трансформацияларға аударма үдерісінде пайда болатын қиыншылықтар барысында конкретизациялау, генерализациялау, мағына дифференциациясы, антонимикалық аударма, компенсациялау секілді тәсілдердің қолданылуын жатқызды [6].

В.Н. Комиссаров трансформация түрлерін үшке: лексикалық, грамматикалық, комплексті деп бөлді. Лексикалық трансформацияға транслитерациялау, транскрипциялау, калька және модуляциялау, конкретизациялау, генерализациялау секілді лексико-семантикалық ауыстыру түрлерін жатқызды. Грамматикалық трансформацияларды сөзбе-сөз аудару, сөйлем мүшелерінің, сөз таптарының грамматикалық ауысулары секілді өзгерістермен түсіндірді. Комплексті трансформацияларға антонимикалық аударма, компенсация және түсіндірмелі аударманы жатқызған болатын [7].

Фитерман А. М. және Левицкая Т. Р. аударма трансформациясын грамматикалық, стилистикалық және лексикалық трансформациялар деп үш түрге бөлсе [8], Л.К. Латышев аударма трансформацияларының бес түрге бөлді: лексикалық, стилистикалық, морфологиялық, синтаксистік және аралас түрдегі трансформациялар [9].

Әр зерттеуші аудармадағы трансформацияларды әрқалай бөліп қарастырғанымен, аударма теориясында трансформациялар жалпы үш түрге бөлінеді:

1. Лексикалық,
2. Грамматикалық,
3. Лексикалық-грамматикалық [4].

Аударма үдерісінде БТ (бастақы тіл) және АТ (аударылатын тіл) қатысуымен қолданылатын лексикалық трансформациялардың басты түрлері: аударма транскрипциясы мен транслитерациясы, калькалау мен лексико-семантикалық ауыстырулар (нақтылау, жалпылау, модуляциялау). Кең таралған грамматикалық трансформациялар қатарына синтаксистік ұқсастық (сөзбе-сөз аударма), сөйлемнің бөлшектенуі, сөйлемнің бірігуі, грамматикалық ауысулар (сөз, сөз таптары немесе сөйлем мүшелерінің формалары) жатады. Лексикалық-грамматикалық трансформацияларға антонимдік аударма, экспликация (сипаттама немесе бейнелеу), компенсация және компрессия жатады [5].

Лексикалық трансформациялар

Лексикалық трансформациялар бастапқы мәтінде аударуға келмейтін сөз бірліктері кездескен кезде қолданылады. Мысалы, бастапқы тіл мәдениетіне тән және аударылатын тілде жоқ жалқы есімдер; қандай да бір мамандық саласындағы терминдер; бастапқы тіл мәдениетін құрайтын заттар, құбылыстар немесе түсініктер аударылатын тілде мүлдем жоқ немесе екінші тіл мәдениетінде басқа мағынада қолданылуы мүмкін сөз бірліктері.

Т.Р. Левиякая мен А.М. Фитерман аудармада лексикалық трансформацияларды қолдану сөздердің әр тілде әр-түрлі қызмет атқаруымен түсіндірді. Яғни, кез-келген сөзбен қолданылуы мүмкін сөздер бар және олардың қолданылуы екінші тілде болмауы, аудармашыдан трансформацияларды қолдануды талап етеді [11].

Лексикалық трансформацияларды екі түрге бөліп қарастыруға болады: *формалды* және *мазмұнды* [4]:

Формалды лексикалық трансформация негізінде түпнұсқаның лексикалық бірлігінің мағынасы өзгермейді:

- **Транскрипция** – түпнұсқаның лексикалық бірлігін аударма тілінің әріптерін пайдалану арқылы оның дыбыстық тұлғасын өзгерту жолымен аудару тәсілі. Мысалы, *WarnerBrothers = Уорнер Бразерс; skateboarding = скейтбординг (роликті тақтада сырғанау); hobby – хобби (жақсы көріп жасайтын нәрсе); New-York = Нью-Йорк; т.б.*

- **Транслитерация** - түпнұсқаның лексикалық бірлігін аударма тілінің әріптерін пайдалану арқылы оның графикалық формасын сақтау жолымен аудару тәсілі. Мысалы, *BillClinton = Билл Клинтон, London = Лондон; Campbell = Кэмпбелл (адам аты, оқылуы [ˈkæmbəl], “p” әріні оқылмаса да, жазылып тұр); т.б.*

Транскрипция және транслитерациялық тәсіл арқылы аудармада шамамен барлық жалқы есімдер, яғни адам аттары, географиялық атаулар, компания аттары, газет-журналдар атауы, шығарма кейіпкерлерінің аттары, мемлекеттер, ұлттар, ұлттық-мәдени заттар, құбылыстардың атауы және терминдер аударылады.

- **Калькалау** – түпнұсқаның лексикалық бірлігін оның морфемалық бөліктерін немесе сөздерін (тұрақты тіркестер болғанда) аударма тіліндегі лексикалық сәйкестікпен ауыстыру арқылы жүзеге асырылатын аударма тәсілі. Мысалы, *headquarters = штаб пәтер (қандай да бір ұйым немесе компанияның бас офисі); superpower = мықты мемлекет; transnationalcompany = трансұлттық компания; Whitehouse = Ақ үй; TheUnitedNationsOrganization = Біріккен Ұлттар Ұйымы; т.б.*

Мазмұнды лексикалық трансформациялар кезінде түпнұсқаның лексикалық бірлігінің мағынасы өзгереді [4]:

- **Нақтылау (конкретизация)** – біршама кең (текстік) мағынаға ие бастапқы тіл бірлігінің аударма тілінде тар (түрлік) мағыналы сөзімен алмастырылуы арқылы іске асады.

Тектік ұғымды білдіретін сөздер, мысалы: көкөністер, жемістер, жиһаз, шығарма т.б. Ал түрлік ұғымды білдіретіндер: алма, алмұрт, қарақат; орындық, үстел; роман, әңгіме, т.б. Мысалы, ағылшын тіліндегі «*drink*» сөзі сусын немесе ішімдік деген мағынаны білдіреді. Сондықтан, қазақ тіліне аудару барысында бастапқы мәтінде қандай сусын туралы айтылғанын нақтылау керек: «*Hewantedtoorderanotherdrink*» немесе «*Shehadreddrinkwithhersteak*». Бұл сөйлемдерді аударылатын тіл оқырманына түсінікті болуы үшін міндетті түрде нақтылау әдісі қолданылуы керек. «*Ол басқа сусынға тапсырыс бергісі келді*» деп аударудың орнына «*Ол вискиге тағы тапсырыс бергісі келді*» деп аударған

түсініктірек болады. Екінші мысалды «*Ол стейкпен бірге қызыл шарап алды*» мәтінде «*drink*» сөзінің мағынасын толықтай ашады.

• **Жалпылау (генерализация)** – бастапқы тілдің біршама тар мағыналы бірлігі аударма тілінің біршама кең мағыналы бірлігімен алмастырылуы [4]. Бұл нақтылау тәсіліне қарама-қарсы тәсіл болып табылады. Бұл тәсіл мәтінді аудару барысында бастапқы тілдегі нақтыланған сөздерді тіке аудару аударылатын тілде міндетті емес жағдайларда қолданылады. Жалпылау нәтижесінде, мәтін түпнұсқа мағынасын жолғалтпайды. Мысалы, ағылшын тіліндегі «*foot*» және «*leg*» немесе «*hand*» және «*arm*» сөздерін, қазақ тіліне көп жағдайда жай ғана «қол» және «аяқ» деп аударылады. Сонымен қатар, ағылшындар адамның сырт келбетін сипаттаған кезде дәл өлшемдерін айтады. Мысалы, «*amanof 5 feetand 8 inches*» қазақ тіліне «*бойы 173 см жігіт*» деп аударудың орнына «*орта бойлы жігіт*» деп аударған дұрыс болады, яғни аударма тілі түпнұсқадағыдай нақтылықты қажет етпейді.

• **Модуляция (ұғымдардың логикалық немесе мағыналық дамуы)** – бір-бірімен себеп пен салдар, бөлшек пен бүтін, құрал мен өндіруші ретінде ажырамас байланыста болатын бір ұғымды басқа ұғыммен алмастыруға бағытталған аударма тәсілі [4]. Лексикалық трансформациялар түрлерінің ішіндегі ең қиыны болып табылады. Ол аудармашыдан логикалық ойлау қасиетін талап етеді. Ол басқа лексикалық трансформация түрлері секілді тек бір сөз бірлігін ғана емес, кем дегенде сөз тіркестерін немесе сөздер құрылымын аудару үдерісінде қолданылады. Модуляциялау тәсілі бастапқы мәтіндегі зат, үрдіс немесе зат сапасын, аударылатын тілде логикалық байланыстыратын басқа зат, үрдіс немесе зат сапасымен алмастыру арқылы жүзеге асады.

Я.И. Рецкер кең таралған алмыстырулардың сызбасын ұсынды:

СЕБЕП → ҮДЕРІС → САЛДАР

Жоғарыда көрсетілген үш түрлі категориялар кез-келгенімен өзара алмаса алатынын ескерсек, предикаттық үйлесулерді аударудағы логикалық дамуыдың келесідей түрлерін анықтауға болады:

1. Үдерісті оның себебімен алмастыру.
2. Үдерісті оның салдарымен алмастыру
3. Себепті үдеріспен алмастыру.
4. Салдарды үдеріспен алмастыру.
5. Салдарды себеппен алмастыру.
6. Себепті салдармен алмастыру.

Бұл жерде үдеріс дегеніміз егістік-баяндауышпен көрсетілген әрекет немесе жағдай. Мысалы:

1. Үдерісті оның себебімен алмастыру.

If you think that on graduating from a college one becomes an engineer overnight, you are greatly mistaken. Don't imagine such a vain thing. (New York times)

Егерсіз АҚШ-тағы жоғарғы оқу орынын бітірген студент бірден инженер болады деп ойласаңыз, сіз қатты қателесесіз. Ондай аңғал болмаңыз.

2. Үдерісті оның салдарымен алмастыру

Notwithstanding the passage of time, their novels retain fascination. (ibid)

Олардың романдары уақытсынағынан сүрінбей өтіп, өз бояуын сақтауда.

3. Себепті үдеріспен алмастыру.

Women Man Ships on Caspean Sea. (Daily Warker)

Каспий теңізінде әйелдер кемелерді жүргізеді.

4. Салдарды үдеріспен алмастыру.

In 1948 Dewey was handicapped by the record of the Republican Congress.

1948

жылғы сайлауда Дьюи Конгресстегі республикалық көпшіліктің қызметінің салдарынан тиімсіз жағдайға қалды.

5. Салдарды себеппен алмастыру.

Of eight states composing SEATO five are non-Asian imperial powers. Only three Asian states could be scraped up, all satellites of the United States at that time, Pakistan, Thailand and the Philippines ... (The Worker)

СЕАТО құрамына кіретін сегіз мемлекеттің ішіндегі бесеуі – азиялық емес, бес империялық мемлекеттер. АҚШ, сол кездегі сыбайластары, үш мемлекетті осы ұйымға кіргізіп алды.

6. Себепті салдармен алмастыру.

The war makes big business for the corporations. Соғыс корпорацияларға орасан зор пайда әкеледі.

Жоғарыда көрсетілген мысалдарда асты сызылған сөздердің аудармасы сөздіктегі баламасымен аударылуы мүмкін емес. Әр мысалдағы модуляциялау әдісі сөздің немесе сөз тіркесінің мәтіндегі түпкі мағынасын беріп тұр. Әрине, көрсетілген сөйлемдердің өзге аудармалары болуы мүмкін, дегенмен, олардың барлығы сөйлемнің контекстік мағынасын беруі керек [10].

Қорытындылай келе, кез-келген аударма жұмысы аудармашы алдына қойылатын бірнеше міндеттердің орындалуын талап етеді. Ең маңыздысы, аударма тіл оқырманына (қабылдаушысына) аударылған мәтіннің түсінікті болуы. Аударма үдерісі барысында кедергілер туындаған жағдайда, аудармашы жоғарыда көрсетілген әдістерді қолданады. Лексикалық трансформациялар әдісі жалпы бастапқы тілдегі сөздер мен сөз тіркестері аударма тілінде сәйкес баламасы жоқ болған жағдайда немесе баламасы басқа мағынада болса көмекке келетін әдістер.

Кез-келген тілдің тілдік ерекшеліктері болатыны сөзсіз. Бір тілдегі сөздер немесе сөз тіркестері екінші тілде мүлдем басқа салада, мақсатта қолданылуы әбден мүмкін. Осындай жағдайларда дұрыс тәсілдерді қолдана отырып, адекватты аударма жасау аудармашының қабілеттілігін көрсетеді. Аударма барысында бастапқы тіл мен аударма жасалатын тілде сөйлейтін ұлттың мәдениетін, менталитетін, салт-дәстүрін білу өте маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Oettinger A.G. Automatic language translation. - Cambridge (Mass.), - 1960.
2. Бархударов Л.С. О поверхностной и глубинной структуре предложения // Вопросы языкознания. – 1973.
3. Тарақов Ә.С. Аударманың теориялық және прагматикалық мәселелері / Алматы. - 2012.
4. Жұмабекова А.Қ. Аударма теориясы // Оқу құралы. – Алматы. - 2015.
5. Тарақов Ә., Жаксылықов А., Мұсалы Л., Адаева Е. Аударма теориясы // Оқу құралы. – Алматы.- Қазақ университеті. - 2013.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения. - 1974. – 216с.
7. В.Н. Комиссаров, Теория перевода. – М. - 1990.
8. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М.: Высшая школа. - 1973. – 136с.
9. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М.: Международные отношения. – 1981. – 248с.
10. Рецкер Я.И. / учебное пособие по переводу с английского на русский, III часть. - М. – 1972.
11. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Проблемы перевода. – Москва: Международные отношения. – 1976.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ШЕТЕЛ ТІЛІН МЕНГЕРТУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация. Мақалада бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудің жастық-психологиялық ерекшеліктері мен оның әсері жайында мәселе талқыланады. Бүлдіршіндерге қай жастан бастап шетел тілін үйреткен жөн деген тақырыпқа жауап ізделінеді.

Кілт сөздер: бастауыш шеттілдік білім беру, психологиялық жағдай, коммуникативті қабілет, жастық-психологиялық ерекшелік.

«Шетел тілін балаларға қанша жастан бастап оқытқан жөн?» деген сауал қазіргі қазақстандық қоғам мен білім беру жүйесінде өте өзекті мәселе болып отыр. Ғалымдардың да пікірі бірнеше тарапқа бөлініп кетті. Қазақ тілші ғалымдары шет тілін, яғни, ағылшын тілін 10-12 жастан бастап оқытқан жөн, оған дейін балалардың ана тілін толық болмысына сіңіріп, сыртқы күштерге қарсы иммунитеті қалыптасады дейді.

Бұл тақырып әлемдік тіл білімінде де шешім таба қоймады. Өткен ғасырдың 60-70 жылдары ғана іргесі қалыптасқан психолінгвистика пәні әрі нейролінгвистиканы игеріп зерттей қойған жоқ. Сондықтан кешенді зерттеу болмағандықтан, нақты тоқтамын айту мүмкін болмай отыр.

Педагогика ғылымында шетел тілін оқыту кезінде оқушылардың жас ерекшелігін ескеру қажеттігі айтылғанымен, онда оқытылатын тақырыптың балалардың жасына қарай бөліп оқыту мәселесі ғана қамтылған. Ал балаларға шетел тілін қай уақыттан бастап оқытқан жөн дегенге жауап табу қиындау. Дж. Брунер, Л.В. Выготский, М.Г. Каспарова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, В. Пенфилд, Р. Робертс, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин сынды педагог ғалымдар шетел тілін балаларға оқытқанда олардың жас ерекшелігіне қарай оқыту керектігін зерттеп, әр жастың психологиялық ерекшелігін сипаттаумен ғана шектеледі.

Орыстың белгілі педагог ғалымы А.Леонтьевтің айтуынша, бала 6 жасқа толған кезде, миында жаңа психикалық процестер басталып, дамудың жаңа сатысын қабылдауға дайын болады. «Алты жас – балаға шетел тілін үйрете бастауға ең қолайлы сәт» деген ойды айтады. Мұндай жаста балада шетел тілін үйренуге деген қажеттілік пен мотив жоқ болғандықтан, балаға ойын арқылы тілді меңгерту керек дегенді алға тартады [1.102].

«Бұл жастағы баланың психологиясы, салыстырмалы түрде, тыныш, байсалды болады. Мидың қыртысы даму сатысына көтеріліп, баланың аналитикалық-синтетикалық функциясы қалыптасады. Баланың назарына кез келген жаңа дүниемен оңай алдауға болады. Балада назар аударуға деген қабілеті қалыптасып, танымды, қызықты дүниелерге деген қызығушылығы жоғары болады. Ал педагог баланың неге қызығатын дәл бағып, сол бағытта жұмыс жасай алуы қажет. Одан бөлек, мұғалім баланы қызықтырмайтын нәрсемен де қызықтыра алғаны жөн» дейді Леонтьев [1.103].

Келесі бір орыс ғалымы В.И.Сухомлинскийдің де ойы А.Леонтьевпен сәйкес келеді. Ол да балаға шетел тілін бастауыш сыныптан бастап оқыту керек дегенді алға тартады. Ал шетел тілін балаға үйрету үшін, А.Леонтьевтің пікірі сынды, ойын тәсілін қолдану керек. Одан бөлек, Сухомлинский мұғалім баланы, ең алдымен, оқушы деп емес, толыққанды адам, тұлға деп танып, оған қажетті білімді береу білуі тиіс дейді. Әсіресе, баланың сабақтан ләззат алғаны дұрыс дегенді айтады.

«Бастауыш сыныптағы баланың есте сақтау қабілеті жақсы болады, сондықтан оның шетел тілін оқуға деген қабілеті де жоғары болады. Бала, әсіресе, көңілін аударатын, эмоционалды күй сыйлайтын дүниелерді тез есте сақтайды. Ал мұғалімнің міндеті балаға қажетті нәрселерді есте сақтауына септігін тигізу» дейді Сухомлинский [2.66].

Ал М.Г.Каспаров бастауыш сыныптың оқушыларына шетел тілін үйретуге баланың назары, зейіні мен зердесі, жады, ойлауы, естуі сынды психологиялық функцияларын дамытатын рационалды әдіс-тәсілдерді қолданған абзал дегенді айтады [3].

«Бала эмоционалды көңіл-күй арқылы қабылдаған нәрселерді жақсы есте қалады. Ал баланың өзі ән айтқанды, би билегенді, ойын ойнағанды жақсы көреді. Сондықтан бала ән айтып, би билеп айтқан лексикалық бірлігі тез есте қалады» дейді ғалым.

Ендігі мәселе – баланың ана тілін меңгеруі. Қазақ ғалымдарының қазір бас қатырып отырған мәселесі де осы. Бүлдіршін әлі ана тілін меңгермей жатып, ағылшын тілі мен орыс тілін қатар оқу шатасуға әкеледі деген ойда.

Мәселен, филология ғалымдарының кандидаты, тілші ғалым Бижомарт Қапалбектің айтуынша, қазақ, орыс, ағылшын тілінің әріптері бір-біріне ұқсас болғандықтан, әлі миында ақпаратты сүзу, фильтрациялау қызметі қалыптаспаған балалар үшін қай әріптің қазақ тілінікі, қайсысы орыс тілі мен ағылшын тілінікі екенін ажырата алмай, шатастыра береді дейді. Одан бөлек, балабақшадағы бүлдіршіндердің тілінің функционалдық талдау жасаған ғалым зерттеуінде баланың ақпаратты қабылдауда имитациялық, им-ишаралық белгілерге мән беретінін әрі ақпаратты тура мағынада қабылдайтынын айтады. Яғни, бала алу керек нәрсені «ал» демейді, «бер» дейді, ал «бер» дегенді «ал» дейді. «Ары жүр» дегенді «бері жүр», «ары бар» дегенді «бері кел» деп айтуы мүмкін. Өйткені ересектер оған тура қарым-қатынас жасайтындықтан, бала соның «формасын» алады да, соны сөйлесімге қолдана береді.

Филология ғылымдарының докторы, профессор Құсайын Рысалды ағылшын тілін бастауыш сыныптан бастап оқытуға қарсы. «Ең алдымен бұл балаға физиологиялық тұрғыдан өте ауыр. Балалар үшін қазіргі мектеп бағдарламасын меңгерудің өзі оңайға соқпайды. Ал, оған сөйлейтін ортасы жоқ ағылшын тілін қосқан соң жүктеме одан сайын ауырлай түседі. Негізі, мектепте ағылшын тілін оқытуды бастауыш сыныптардан кейін бастаса да кеш емес. Қабілеті жақсы бала содан кейін де ағылшын тілін меңгеріп алады. Тіпті мектеп бітірген соң да шетел тілін үйреніп алғандар аз емес қой. Екіншіден, үш тілді бірдей сауат ашқан бала ұлттық болмысын жоғалтады» деген уәж айтады ғалым.

Қоғамда басталған ағылшын тілін 1-сыныптан бастап оқытуға көзқарас танытқандардың арасында кереғарлық басталғанда, бұған мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың өзі де түсініктеме беріп, 2019 жылы тамызда өткен мұғалімдер конференциясында «ағылшын тілін 3 немесе 5 сыныптан бастап оқытайық» деген уәж айтып, тоқтау салғандай болды.

Қазақ ғалымдары бала 8-10 жасқа дейін ана тілін біршама меңгерген деңгейде болады. Ойын еркін жеткізе алатын, күрделі сөйлемдерді құрай алатын, айтылған, оқуға берілген мәтінді түсіне алатын дәрежеде болады.

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Асқарбек Құсайынов «Мен компаративист-ғалым ретінде әлемнің озық 20 елінде бастауыш сыныптарда, яғни, 1-6 сыныптарда қанша тіл оқытылатынын зерттедім. Сонда байқағаным, осы елдердің ішінде екі тіл 1-сыныптан бастап – 2 елде, 2-сыныптан бастап – 5 елде, 4 және 6-сыныптардан бастап – 13 елде оқытылады екен. Бірде-бір елде үш тіл бірдей оқытылмайды» дейді[4].

Орыс ғалымдары да баланың шетел тілін үйренуге баланың ана тілін қаншалықты деңгейде меңгергені әсер ететінін айтады. Яғни, бала ана тілін толық түсінбей, ұғынбай, сіңірмей, басқа тілді оқып жатқанын түсіне алмауы мүмкін. Мұндай жағдайда орыс ғалымдары балаға шетел тілін 8-10 жастан бастап оқытқан жөн дегенді алға тартады. Мәселен, кеңес кезінде неміс, француз, ағылшын тілдері 2-3-сыныптан бастап оқытылғаны белгілі.

Дегенмен орыс ғалымдары баланы 6-7 жастан бастап шетел тілін оқытқан жөн дегенді жиі айтады. Оған себеп бұл жаста баланың жады мен зейіні өте ашық болады. Ақпаратты тез қабылдайды, тез жаттайды. Алайда Дж. Брунер бастаған ғалымдар тобы балаға шетел тілін ерте жастан бастап оқытқан жөн дегенді айтқанымен, бірнеше нәрсені ескеру керектігін айта кетеді.

Дж. Брунер, В. Пенфилд, Р. Робертс сынды ғалымдар бала 4-8 жаста жады жаңғырып тұратынын, ақпаратты тез жаттайтынын әрі бұл жаста жаттаған дүниелері өмір бойы ұмытылмайтынын айтады. Аталмыш ғалымдар кешенді зерттеу жасау арқылы 7-8 жасқа дейін ми қыртысы дамымаған баланың сенсомоторлы координациясы мен кеңістікті көру

арқылы қабылдау жағы қиындау түсетінін дәлелдеді. Сондықтан баланың жадын жақсарту үшін тілді ерте жастан бастап оқытқан жөн деген тұжырымға келеді. Көру арқылы жадыға сақтау қабілеті жақсы болғандықтан балаға шетел тілін де, ана тілін де 6-7 жастан бастап оқытқан тиімдірек дегенді алға тартады [5].

Ал мұғалім мынадай нұсқама, ескертпе береді.

1. Егер бала 1 сыныпта ана тілін енді меңгере бастаған болса, енді жазып, оқи бастаған болса, онда шетел тілін қатар оқытпаған жөн.

2. Ал мектепке дейінгі кезеңде балаға шетел тілінде оқуды, жазуды үйретпей қойған жөн. Оның орнына, ана тілін үйреткен жақсы.

3. Бастауыш сыныпта екі шетел тілін қатар оқытуға болмайды.

Сондықтан ғалымдардың бұл тобы балаға шетел тілін оның деңгейіне, психофизиологиялық ерекшелігіне қарай, 6-10 жастан бастап оқыта бастаған тиімдірек дейді. Өйткені осы жастан бастап іргесі қалана бастаған шетел тілін кейінгі сыныптарда оқу оңай болмақ. 6 жасқа дейін оқытудан пайда жоқ, ал 10 жастан кейін оқытудан жақсы нәтиже шығуы екіталай.

Психолог О.В.Соловых зерттеу еңбегінде 10-12 жастағы баланың психикалық дамуына шолу жасап, бастауыш сыныпты бітірген оқушылардың психикалық дамында келесідей ерекшеліктер болатынын атап өтеді:

1. Теориялық ойлау қабілеті қалыптасады;

2. Рефлексиясы қалыптасады;

3. Өзін-өзі реттеуге, назары мен зейінін басқаруға қауқарлы;

4. «Ересек» сезімі пайда болады [6].

Мұның басындағы үш психикалық жай-күй бастауыштағы оқушыларға шетел тілін үйреткенде міндетті түрде ескерілуі тиіс.

Ал Е.Негнивецкийдің ойынша, бала туғаннан 8-9 жасына дейін шетел тілін меңгеруге қабілетті болады. Сөзді, клишені жаттауға бейім келеді, интонация мен сөзді айтуға имитациясы жеткілікті.

Көптілділікті қолдайтын Еуропа елдері болса, балаға шетел тілін ерте жастан бастап оқытқан жөн дегенді алға тартса, Азия құрлығының елдері, соның ішінде Жапония ағылшын тілін 12 жастан бастап оқытуды ұйғарып отыр. Бұл жерде мәселенің барлығы мемлекеттік идеологияның қандай екендігіне байланысты. Егер Жапония сынды ұлттық мемлекет қалыптастыруды қалайтын мемлекеттер ұрпағының ана тілі мен ата менталитетін жоғалтып алмауын қалап, сақтық шараларына кірісіп, балаларға 12 жастан бастап қана ағылшын тілін оқытуды жөн деп шешкен.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2016. – 528с. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2012. 462 с.

2. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста)/ В.А.Сухомлинский.-Москва: Учпедгиз, 1961.-223с.

3. Хуснулина Р.Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку. Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2009. Том 151, кн. 5, ч. 1

4. Құсайынов А.Әлемде екі тілді бірінші сыныптан оқытатын екі-ақ ел бар. «Ақиқат» журналы, №1, 2017

5. Речь и мозговые механизмы [Текст] / В. Пенфильд, Л. Робертс ; Пер. с англ. С. И. Кайдановой и И. М. Тонконового ; Под ред. чл.-кор. АПН РСФСР заслуж. деятеля науки проф. В. Н. Мясищева. - Ленинград : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1964. - 264 с. : ил.; 22 см.

6. Тарасова А.А. Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку. На этапе окончания начальной школы (на примере продуктивного письма). Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 11 (41) – 2014. – 193-199 ст.

магистр, преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела ЖГУ
имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан
студент специальности «5В011900 – Иностранный язык: два иностранных языка»,
ЖГУ имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан
Email: aikamendekenova@gmail.com
kamshataidarkhan@gmail.com

РОЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ТРЁХЪЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цель написания статьи: научно-теоретически обосновать понятие трёхязычная компетенция и определить роль использования цифровых образовательных ресурсов в формировании трёхязычной компетенции будущих учителей иностранного языка

Методология: фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых, педагогов и философов, как Кунанбаева С.С. «Теория и практика современного иноязычного образования», Нургалиева Г.К. «Преемственность в развитии научной школы», Зимняя И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании», Hoffmann С, «Towards a description of trilingual competence».

Ожидаемый результат: результаты исследования могут быть использованы в подготовке будущих учителей иностранного языка, в научных исследованиях, посвященных трёхязычию и ЦОР.

Компетентностное образование было сформировано примерно в семидесятые годы XX века в Соединенных Штатах Америки в концепции, предложенной Н. Хомским в 1965 году. В этой концепции подчеркивается: «Мы проводим фундаментальное различие между компетентностью, знанием языка - слушанием и использованием языка в конкретных ситуациях [1, с. 5]. По мнению профессора С.С. Кунанбаевой современное компетентностное образование основывается на гуманистической и культууроориентированной методологии, где в качестве цели и конечных результатов образования выступает «система компетенций [2, с. 90]. Предложенная Кунанбаевой С.С. образовательная модель, представляет собой отбор и организацию ключевых компетенций для содержания каждой предметной области. В ней автор подчеркивает, что компетенция, являясь частью целого и, достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, навыками, превращаются в компетентность, как интегрированное качество личности [2, с. 106]. И.А. Зимняя определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, подразумевающие знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, что помогает определить компетенции как актуальные компетентности [3, с. 12]. В.И. Блинов подчеркивает, что компетенция - это готовность человека мобилизовать знания, навыки и внешние ресурсы для эффективных действий в конкретных ситуациях и готовности действовать в ситуации неопределенности.

По мнению Хуторской А.В. компетенция это отчужденное, наперёд заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [4, с. 152].

Основываясь на вышеуказанные определения компетенции, можно сделать вывод что, компетенция является достижением необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, навыками и умениями. Таким образом, формирование компетенций является неотъемлемой частью современного образования, а формирование трёхязычной компетенции является требованием времени. Для того чтобы определить значение трёхязычной компетенции, важно знать, значение языковой компетенции.

В середине XX века американский лингвист Н. Хомский предложил ввести термин «языковая компетенция» в теорию и методологию иноязычного образования. По его словам, этот термин означает знание говорящего и слушающего о языке и системе языка [1, с. 6]. Таким образом, этот термин обозначает лингвистические способности, точнее, потенциальное знание языка и языковой деятельности носителей языка, это подразумевает реальную речь в реальных условиях. Оглуздина Т.П. определяет языковую компетенцию как многоаспектную концепцию, которая подразумевает комплекс языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми даёт возможность реализовать иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в разных сферах деятельности, а также содействует формированию языковых способностей обучаемых [5, с. 92].

В теории и методике обучения иностранным языкам, задачи исследования языковой компетенции и анализа ее структуры были изучены целым рядом зарубежных и отечественных ученых. В зарубежной науке значимым ученым, разрабатывающим данное понятие, был Ян ван Эк. Он утверждал, что языковая компетенция представляет собой одну из основных компонентов коммуникативной компетенции при любом уровне ее сформированности и выражается в способности создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, состоящие из слов, употребленных в своем традиционном, внеконтекстном значении, т.е. в значении, которое обычно придают этим словам носители языка. По этой причине в основе языковой компетенции, по его мнению, лежит способность человека правильно конструировать грамматические формы и выполнять синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка [6, с. 116]. К.М. Ирисханова и Г.Б. Стрелкова считают, что содержание лингвистической компетенции в обучении иностранным языкам и культуре содержит следующие компоненты [7, с. 128]:

К.Б. Жигалева утверждает, что языковая компетенция является структурной составляющей коммуникативной компетенции, используемой академическим сообществом. Кроме того, лингвистическая компетенция представляет собой набор компонентов, состоящих из знания словарного запаса, грамматических структур, фонетических норм и способности сознательно использовать их, выражая личную идею и мнение ученика восприимчивыми и продуктивными способами [8 с. 11]. К.Б. Жигалева в своей работе, также представляет ряд компонентов языковой компетенции, входящие в структуру языковой компетенции [8, с. 13].

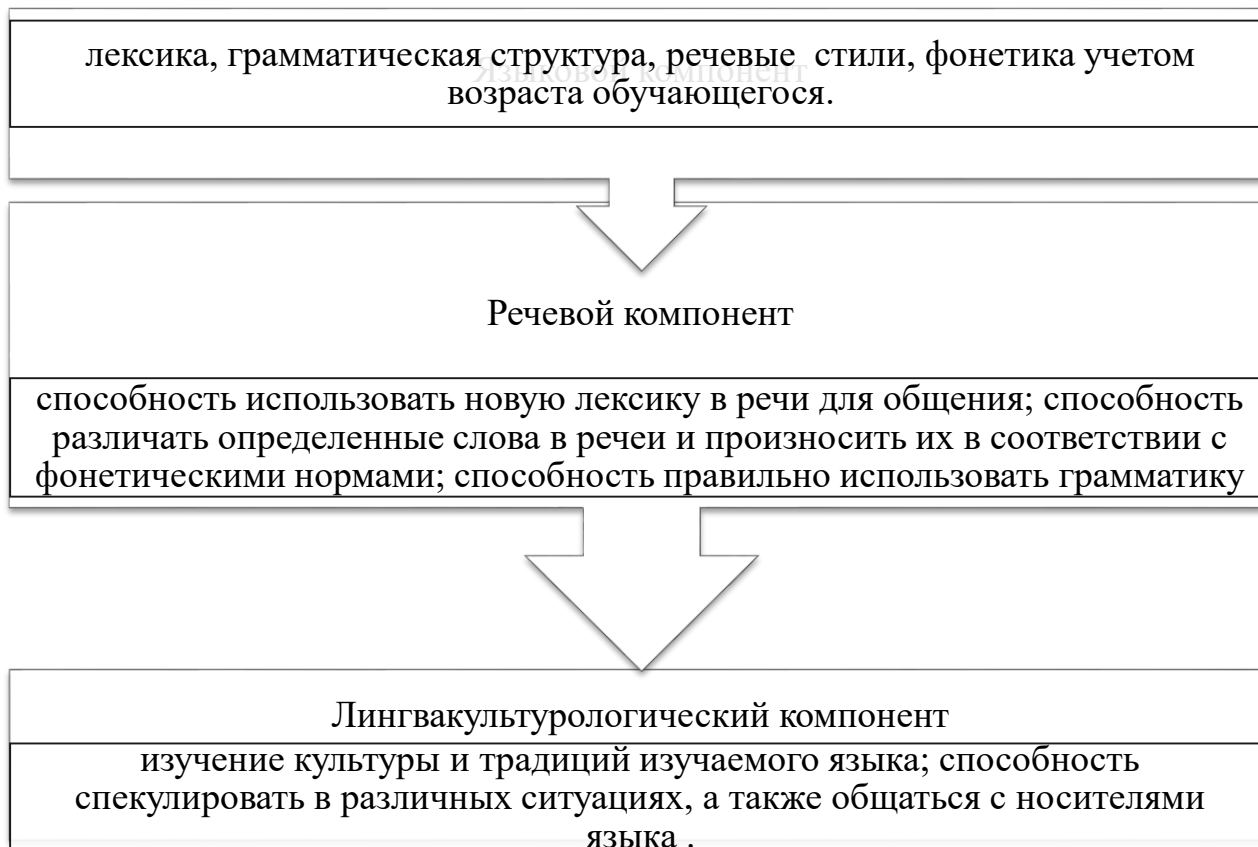


Рисунок 1 – Структура языковой компетенции по К.Б. Жигалевой

Разработаны различные модели структуры языковой компетенции, которые пытаются связать лингвистический взгляд на язык с коммуникативным взглядом, а также которые пытаются объяснить, как интегрируются и внедряются лингвистические навыки и знания. В то время как модель Бахмана выдвигает соображения о дуализме языковой компетенции, состоящей из языковых составляющих (например, грамматики) и прагматического аспекта, который признает язык как средство установления социальных отношений и передачи информации. Гросжан рассматривает двуязычность как использование своих двух языков в зависимости от требований ситуации. Двуязычный человек может использовать оба своих языка одновременно в виде частого переключения или заимствования [9, с. 14]. Поэтому языковая компетенция двуязычного человека должна оцениваться с точки зрения его или ее общего языкового репертуара, а не по отношению к отдельным языкам. Этот взгляд можно легко распространить на языковую компетенцию трехязычного человека. Также можно сказать, что уровень овладения тремя языками состоит из языковых аспектов, из трех языковых систем, а также прагматического компонента, состоящего из социолингвистических, дискурсивных и стратегических компетенций, также относящихся к трем языкам.

Шарлотта Хоффманн определяет трёхязычную языковую компетенцию как знание лингвистических аспектов языка, как лексику и грамматику, на трех языках, то есть можно сказать, что трёхязычная компетенция - это овладение языковой системой трёх языков одновременно. Таким образом, можно сделать вывод, что трёхязычная компетенция произошла от языковой компетенции, что она является более сложным и развитым видом языковой компетенции в соответствии с требованием времени и развитием науки.

Трёхязычная компетенция позволяет людям создавать свои собственные лингвистические средства для овладения конкретными коммуникативными ситуациями. Именно этот тип компетенции указывает на важные различия между одноязычными, с одной стороны, и двуязычными и трёхязычными, с другой [9, с. 14]. Для двуязычных или трёхязычных людей, как правило, привычно перемещаться между различными языками, переключаясь, смешивая и заимствуя.

Говоря о трёхязычной компетенции и эффективного формирования этой компетенции, необходимо помнить о том, что трёхязычие в нашей стране вводится и начинает изучаться с начальных классов общеобразовательной школы. Коммуникативные способности детей проявляются уже в раннем возрасте, и трёхязычие будет более успешным, если в процессе обучения будут использованы цифровые образовательные технологии. Поэтому, для достижения этой цели необходимо уже в стенах университета готовить кадры, которые легко могут проводить интересные занятия с использованием цифровых образовательных технологий, которые дают возможность мотивировать детей в обретении знаний и легко обучить их общаться на трёх языках.

Большую помощь в овладении трёхязычием может оказать использование цифровых образовательных ресурсов. По мнению профессора Нургалиевой Г.К. под «цифровым образовательным ресурсом» подразумевают: электронные учебники, мультимедийные обучающие программы, т.е. обучающая информация представленная в цифровом формате [10, с. 310].

На сегодняшний день, внимание нашего государства направлено на развитие цифровых технологий, как один из путей диверсификации национальной экономики, ее переориентации с сырьевой на индустриально-сервисную модель и использования новых возможностей для рынка труда. В этой связи в декабре 2017 года была разработана новая государственная программа развития Казахстана - «Цифровой Казахстан».

Джусубалиева Д.М определяет цифровые образовательные ресурсы как представленные в цифровой форме дидактические информационные материалы, интерактивные упражнения, фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для более детального разъяснения учебного материала по каждой отдельно взятой теме [11, с. 130].

Доктор педагогических наук Горохова Л.И. понимает ЦОР как представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, стратегические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса. На сегодняшний день информационно-компьютерные технологии и цифровые образовательные ресурсы являются важнейшими составляющими всех направлений деятельности современного учителя, способствующими оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности [12].

Для эффективного внедрения трёхязычия, необходимо изучать его с начальных классов общеобразовательной школы. Только тогда он будет успешно освоен, поскольку коммуникативные способности детей проявляются уже в раннем возрасте. Дети раннего школьного возраста любознательны, пытливы, им свойственно неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях, жажда исследования. Задача учителя – «опираясь на психологические, физиологические возрастные особенности детей, вызвать интерес к предмету» [13, с. 30]. В современном мире, в век информационных технологий, очень важно использовать самые современные методики в процессе обучения, способствующие лучшему

усвоению материала и в этом отношении, роль цифровых технологий несоизмерима велика. Поэтому именно на начальном этапе обучения, лучше всего использовать цифровые технологии, а учитывая неустойчивое внимание, быструю утомляемость в этом возрасте, для того чтобы дети запомнили информацию, необходимо использовать цифровой контент с элементами игровой технологии обучения. Показывая рисунки, видео, мультимедиа, с голосовым сопровождением новых слов, можно успешно обучать детей трем языкам, при этом они будут лучше запоминать материал, чем при традиционном обучении.

Говоря о цифровых образовательных технологиях, следует отметить, что использование электронных учебников, интернета и образовательных порталов развивает интерес детей к процессу обучения, мотивирует их к процессу изучения учебного материала. Упражнения и задания, существующие на различных учебно-познавательных сайтах, могут быть использованы как помощник в изучении нового материала, а интерактивные упражнения позволяют детям просмотреть насколько правильно они усвоили изучаемый материал.

Как показывает практика, использования цифрового образовательного контента на уроках усиливает наглядность уроков, дает возможность оживить урок, вызвать у учащихся интерес к изучаемому предмету, при этом подключаются одновременно нескольких каналов представления информации. Так, благодаря мультимедийному сопровождению занятий, при работе с учениками, экономится до 30% учебного времени, нежели при работе у классной доски.

Подготовка к любому уроку с использованием цифрового контента, конечно, кропотливая работа, требующая тщательной переработки разнообразного материала, но она становится творческим процессом, который позволяет интегрировать знания в инновационном формате. Зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным, запоминающимся, повышают престиж учителя в глазах учеников. Качественные цифровые образовательные ресурсы дают возможность получение знаний адекватных современным запросам школьного образования вне зависимости от месторасположения учебного заведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение цифрового образовательного контента в формировании трёхязычной компетенции это не только требование времени, но и как показали исследования, дает положительные результаты. У учащихся активизируется учебная деятельность, растет мотивация к изучаемому предмету, что дает возможность повысить качество образования. Повышается профессиональный уровень педагога, использующего разнообразные формы общения всех участников образовательного процесса, создаются условия для творческой и исследовательской деятельности учащихся с различным уровнем развития. Все перечисленное выше способствует овладению учениками тремя языками и повышает их мотивацию к процессу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шишкин Ф.Т., Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентного подхода в образовании. Образовательная политика – Москва, 2015. С. 5-8.
2. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – А., 2010. – 90, 106 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 12 с.
4. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 152 с.

5. Оглуздина Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам// Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 2 (104). – 92с.
6. Оглуздина Т. П.. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам// Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). – С. 116-118.
7. Ирисханова К. М., Стрелкова Г. В. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. М.: МГЛУ, 2001. – С. 125–143.
8. Жигалева К.Б., Методы развития лингвистической компетенции основанная на моделировании процесса обучения иностранным языкам Нижний Новгород 2009. – С. 11-13.
9. Hoffmann C, Towards a description of trilingual competence, International Journal of Bilingualism, Vol. 5, No. 1 (March) 2001, pp. 1-17.
10. Нургалиева Г.К. Преемственность в развитии научной школы, АО «Национальный центр информатизации», Алматы, 2015г. – 310 с.
11. Джусубалиева Д.М. Новые цифровые технологии –необходимое условие формирования конкурентоспособного специалиста, Материалы международной научно-практической конференции «Многообразие социально-экономических и культурно-лингвистических проявлений в Республике Казахстан», 29 ноября 2017г. День первого президента Республики Казахстан. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания, Алматы, 2017г. КазУМОиМЯ им.Аблай хана, С.129-135
12. Горохова Л. И. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2011 [Электронный ресурс]. – URL: http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=411543 (дата обращения: 02.05.2018)
13. Гизатуллина З.А., Английский язык в начальной школе: особенности обучения. Психолого-педагогические особенности преподавания английского языка в условиях внедрения в ФГОС: Материалы I научной конференции (с участием российских и международных авторов) 12 ноября 2014 года. М. Берлин: Директ-Медиа, 2015. – С. 28-37.

Сафура Бөрібаева, ф.ғ.к., доцент
Гульмира Жанұзақова, аға оқытушы
Әл-Фарабиатындағы
Қазақұлттықуниверситеті
Халықаралық қатынастар факультеті
Дипломатиялық аударма кафедрасы
 E-mail: sofikazgu@mail.ru

ДИПЛОМАТИЯЛЫҚ ТЕРМИНДЕР МЕН ҚҰЖАТТАРДЫ АУДАРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа

Бұл мақалада қазақ тіл білімінде дипломатиялық терминдердің жасалу жолдары, олардың лексика-семантикалық құрылымына талдау жасау, кірме сөздердің этимологиясын анықтау, терминжасамдағы кальканың рөлі сияқты мәселелері қарастырылады, әртүрлі ғалымдардың пікірі талданады. Орыс тілінен аударылып берілген кейбір дипломатиялық терминдердің шығу тегі мен қазақ тіліндегі баламасы, дипломатиялық терминдердің жасалу жолдары транскрипциялау, транслитерация, калька әдістері қарастырылады.

Түйін сөздер: *термин, дипломатиялық, құжат, аударма, халықаралық, ерекшеліктер*

Аннотация

В данной статье рассматриваются такие проблемы как способы образования дипломатических терминов в казахском языке, структура создания их лексико-семантического анализа, определяется этимология заимствованных слов, роль кальки в образовании терминов, анализируются мнения различных ученых. Приводится этимология некоторых дипломатических терминов и их эквиваленты на казахском языке, рассматриваются формы создания дипломатических терминов, методы транскрипции, транслитерации и кальки.

Ключевые слова: термин, дипломатический, документ, перевод, международные, особенности

Annotation

This article discusses such problems as the ways of forming diplomatic terms in the Kazakh language, the structure of creating their lexico-semantic analysis, the etymology of borrowed words, the role of tracing paper in the formation of terms is determined, the opinions of various scholars are analyzed. The etymology of some diplomatic terms and their equivalents in the Kazakh language is given, forms of creating diplomatic terms, methods of transcription, transliteration and tracing are considered.

Keywords: term, diplomatic, document, translation, international, features

Дипломатиялық құжаттарды жан-жақты зерттеп, елеулі еңбектер жазып қалдырған, аттары әлемге әйгілі дипломаттар мен ғалымдар – Эрнест Сатоу, Гарольд Никольсон, Джон Вуд, Жан Серре, В.Н.Дурденевский, Г.Н.Дульян, И.Н. Земсков, Г.А.Золотухин, В.А.Зорин, Б.Л.Колоколов, Ф.Ф.Молочков, Н.И.Моляков, Н.Г.Резниченко. Қоғам дамуында терминология қалыптасуын зерттеп бастаған А.Байтұрсынұлы, Н.Төреқұлұлы, Х.Досмұхамедұлы сияқты ұлт зиялылары болса, 90-жылдардан бері Ә.Қайдар, қазақ терминологиясындағы жаңаша көзқарасты қалыптастырып, Р.Сыздық, Ғ.Мұсабаев, Ө.Айтбайұлы қазақ терминологиясы ғылымының тұтас тарихын жазды, Б.Қалиұлы, Ш.Біләлов секілді ғалымдардың еңбектерінің де маңызы зор. Қазақстан Республикасы Тәуелсіздік алғаннан бері Ш.Құрманбайұлы сынды тілші ғалымдар қазақ лексикасының терминдеу процесін зерттеп, қазақ тілінде терминологиялық сөздіктер шығарды.

Дипломатия тілі – бұл екі түрлі ұғымдарды белгілеуде қолданылатын айтылым. Біріншіден, бұл тілде ресми дипломатиялық қатынастар орнатылып, халықаралық шарттар бекітіледі. Екіншіден, бұл жалпы қабылданған дипломатиялық сөздікті құрайтын арнайы терминдер мен фразалардың жиынтығы» [1]. Қазіргі таңда ресми дипломатиялық қатынастарды жүргізуде және халықаралық шарттарды бекітуде бірыңғай міндеттелген тіл жоқ, алайда бұрын француз тілі басым болған. Заман өзгеріп, бірте-бірте тілдердің теңдік қағидасы орнатылды. Тек ерекше жағдайларда сыртқы істер министрлігінің мемлекеттік органдары, әсіресе дипломатиялық құжаттармен алмасуда, ресми хат алмасуларды өз ұлттық тілдерінде жүргізеді.

«Қазақстан Республикасының дипломатиялық өкілдіктері мен Қазақстан Республикасының халықаралық ұйымдар жанындағы өкілдіктерінің қызметі мемлекеттік тілде, қажет болған жағдайда басқа да тілдерді пайдаланып жүзеге асырылады» [2]. «Дипломатиялық тілдің» екінші ұғымына келетін болсақ, арнайы терминдер мен фразалардың жиынтығы ретінде, жалпы қабылданған дипломатиялық сөздікті құрайтын (мысалы, «добрые услуги», «третейское разбирательство», «модус вивенди», «статус-кво», «вето» және т.б.), онда осындай терминдердің дипломатиялық құжаттарда саны аса көп емес. Дипломатиялық құжаттар тілі, стилі жөнінде неміс ғалымы Х.Вильднердің «Дипломатия техникасы» кітабында елеулі назар аударатын бірқатар пікірлер айтылған. Х.Вильднер: «Дипломатический стиль – должен отличаться прежде всего простотой и ясностью; под этим подразумевается не простота ремесленного способа выражения, а классическая форма простоты, которая умеет выбирать для каждого предмета единственное подходящее при данных обстоятельствах слово» [3]. Демек, дипломатиялық стиль ең

алдымен, классикалық қарапайымдылығымен және айқындылығымен ерекшеленуі керек екен.

Лексикалық ерекшеліктері

Дипломатия сөздігінің өзіндік ерекшелігі – халықаралық дипломатиялық және халықаралық құқық терминология түрлерін қолдану болып саналады. Негізінен, латын, француз сөздерінен шыққан, мысалы: *консул, конвенция, атташе, демарш, коммюнике*. Орта ғасырларда дипломатия тілі болып ең алдымен *латын тілі*, кейіннен *француз тілі* саналған. Кейде дипломатиялық құжаттардың мәтіндерінде латын терминдері мен сөздер латын жазуларымен қолданылған: *persona non grata, status quo, право veto* және т.б. Орыс тілінен шыққан кейбір терминдер – *посольство, посол, Чрезвычайный и Полномочный Посол, верительная грамота, советник, чрезвычайный посланник* және т.б. Осы терминдер қазақ тіліне – *елшілік, елші, Төтенше және Өкілетті Елші, сенім грамоталары, кеңесші, төтенше уәкіл* – деп аударылған. Дипломатиялық мәтіндер әдеби тілдің сөздері мен тіркестерінің болуымен ерекшеленеді, олар тиісті мағынада терминдер түрінде қолданылады, тек қана дипломатиялық құжат тілімен стилистикалық түрде байланысады. Мысалы: *протокол – халықаралық қатынастарда жалпы танылған ережелер жиынтығы. Жақ (сторона) – келіссөздерге қатысушы белгілі бір мемлекет және оның үкіметі және т.с.*

Дипломатиялық құжаттарда стилистикалық жағынан «кітаби», «жоғары» айтылатын сөздер жиі қолданылады. Олар дипломатиялық құжаттарға салтанатты үндестік беріп, оның маңыздылығы мен ерекшелігіне сәйкес болады. Мысалы: *Мәртебелі қонақ, ресми сапар, ілтұпат білдіру және т.б. Этикет лексикасы* қолданылады, оның құрамына кейде қазақ тілінің историзм сөздері кіреді: **«Жоғары Мәртебелі» («Ваше Превосходительство»), Жоғары Мәртебелі ханым, Жоғары Мәртебелі мырза.** Сонымен бірге *этикет лексикасына жақын комплиментарлы лексика (дипломатиялық сыпайылықтың ресми протоколдық формулалары: қуәландыру, ілтұпат, зор ілтұпат білдіру, өзіне мәртебе санау)* және т.б. Осы протоколдық, ресми формулалардың көпшілігінің халықаралық ерекшеліктері бар. Соңғы аталған топтың лексикасы дипломатиялық құжатқа ерекше маңыздылық, реңк береді. *Комплимент өнері* дипломатия тілінде ерекше өзекті және ерекше маңызды болып саналады. *Комплимент, мақтау айту, қошемет білдіру* – осының барлығы халықаралық қатынастарды нығайтудың тәсілдері.

Мысалы: *«Сіздің Ресей-Қазақстан арасындағы тату көршілік пен өзара құрметтің берік дәстүрлеріне арқа сүйейтін стратегиялық әріптестігін одан әрі тереңдету мәселелеріне ұдайы назар аударатыныңызды жоғары бағалаймын. Екі жақтың ерік-жігерінің арқасында көп қырлы өзара ықпалдастық алдағы кезде де серпінді дами беретініне, жаңа ауқымды жобалармен байи түсетініне күмәнданбаймын»*(Мемлекет басшысы Н.Ә.Назарбаевты президенттік сайлаудағы сенімді жеңісімен Ресей Федерациясының Президенті Д.Медведевтің құттықтауы)[4].

Дипломатиялық құжаттардың стилі, әсіресе халықаралық құжаттарға қатысты, **публицистикалық стильге** жақын келеді. Заман оларға ерекше қоғамдық-саяси үндестік берді. Дипломатиялық стиль түрлеріне экспрессивті-эмоциональді сөздер тән. Мысалы: *Сіздің көшбасшылығыңызбен Қазақстан биік белестерге жетті. Сіздің жеңісіңіз – Сіздің басшылығыңыздағы елдің, Қазақстан халқының зор сенімінің көрінісі.*

Пәкістан Қазақстанмен екіжақты қарым-қатынастарына үлкен мән береді. Мен біздің елдеріміз арасындағы достық байланыстардың одан ары да тек нығая түсетініне сенемін»(Асиф Әли Зардари Пәкістан Ислам Республикасының Президенті).

Морфологиялық ерекшеліктері

Дипломатия тілінің морфологиялық ерекшеліктеріне кез келген стильдегідей кейбір сөз таптарының жиі және сирек қолданылуы жатады. Ресми-іскери тілдің оның ішінде дипломатия тілінде ең айқын ерекшеліктерінің бірі зат есімдердің жиі қолданылуы. Мысалы: *соғыс, бейбітшілік, жаһандану, қарусыздану, қауіпсіздік, лаңкестік, мемлекет.* «Біз лаңкестікті оның барлық формалары мен көріністерінде үзілді-кесілді айыптаймыз және лаңкестікті ештеңемен ақтауға болмайтынын атап көрсетеміз. Біз жаһандық бейбітшілік пен қауіпсіздіктің негізін бұзатын бұл қатерге қарсы күресу үшін ұлттық, өңірлік және көп жақты негіздегі іс-әрекетімізді күшейтуге бел байладық» (Азиядағы өзара

ықпалдастық және сенім шаралары жөніндегі кеңестің Екінші Саммитінің ДЕКЛАРАЦИЯСЫ).

Дипломатиялық стиль түрінің, жалпы ресми-іскери тілдің мәтіндерінің патшасы, әлбетте, «етістік» болып саналады. Етістік көпше түрдегі «біз» есімдігімен байланысып, ауыспалы осы (келер) шақта қолданылып, дипломатия стилінің ерекшелігін құрады. Мысалы: «Біз АӨСШК-ге өсе түскен қызығушылықты қанағаттанушылықпен атап өтеміз. Осыған байланысты біз 2004 жылы Таиланд Корольдігінің және 2006 жылы Корея Республикасының толық құқылы мүшелер ретінде АӨСШК-ге кіруін құттықтаймыз. Біз 5 қазанды Қазақстан Республикасы Президентінің 1992 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясының 47-ші сессиясында Азияда өзара ықпалдастық және сенім шаралары жөніндегі кеңес шақыру туралы идеяны ұсыну құрметіне АӨСШК күні деп жариялауды шештік. Айтып кету қажет, орыс тілінде *етістік пен есімдік* тіркесіп қатар тұрады, ал қазақ тілінде етістік баяндауыш рөлінде сөйлемнің соңында келеді. Мысалы, орыс тілінде: «*Мы подтверждаем нашу приверженность всем трём главным составляющим ДНЯО. Мы призываем все государства соблюдать свои обязательства по ДНЯО, включая гарантии МАГАТЭ*»[5, 157 б.].

Синтаксистік ерекшеліктері

Дипломатиялық құжаттар синтаксисі өзінің ұзақ күрделі құрмалас сөйлемдер түрлерімен ерекшеленеді, оның ішінде есімшелі тіркестер, бірыңғай мүшелерімен күрделенген сөйлемдер, салалас құрмалас сөйлемдер, сабақтас құрмалас сөйлемдер, аралас құрмалас сөйлемдер түрлері кездеседі. Мысалы: «*Сауда байланыстарын өрістетуге, нарық мүмкіндігі мен тауар маркетингін зерттеу үшін, Екі жақ сауда делегацияларын, маман делегацияларын, сауда ақпаратын алмасуды, өткізілетін халықаралық сауда көрмелеріне белсенді қатысушыларды ынталандыру, арнайы көрмелер мен семинарлар ұйымдастыруға ықпал жасап, бұл бағытта қажет болған жағдайларды жасауға келісті*» (Иран Ислам Республикасының Үкіметі мен Қазақстан Республикасының Үкіметі арасындағы сауда-экономикалық ынтымақтастығы туралы Келісім.) Дипломатиялық құжаттар тілінің мазмұндау тәсілі – хабарлы, кейде сипаттау, пайымдау түрінде құрылады. Директивті мазмұндау тәсілі халықаралық құжаттарға тән, төтенше жағдайларда – дипломатиялық қатынастарды тоқтатқанда, ультиматум жариялағанда ғана қолданылады. Наразылық ноталарында, ультиматум жариялағанда бұйрық рай оған сәйкес императивті сөйлемдер тек ерекше жағдайларда қолданылады[6].

Біз сіздерге «Дипломаттарға арналған қазақ тілі» оқу құралында орыс тілінен аударылып берілген кейбір дипломатиялық терминдердің шығу тегі мен қазақ тіліндегі баламасын ұсынып отырмыз.

Вивенди Модус

Уақытша қысқа мерзімді келісім.

Модус Вивенди

Временное краткосрочное соглашение.

Сенім грамоталары – тұлғаның басқа елге дипломатиялық өкіл болып тағайындалғандығын куәландыратын құжат, тағайындалған елдің мемлекет басшысына тапсырылады. Елшілерге, уәкілдерге және арнаулы (төтенше) делегациялар басшыларына беріледі. Грамота византия тілінен – *grammata* - жолдаулар, жарлықтар, сондай-ақ кез келген жазбаша құжаттар мағынасын білдірген. X-XVII ғасырларда Ежелгі Русьте актілерді және ресми, жеке хаттарды негізгі іскери құжат деп атаған.

Сенім грамоталары (француз тілінен – *Lettre de creance*, латын тілінен – *litterae credentiales* немесе *I fidei*) дипломатиялық өкілді аккредитациялауды жүзеге асыратын құжат. Дипломатиялық өкіл миссиясының және жеке өкілдің өкілдік (дипломатиялық) жеке сипатын куәландырады. Сенім грамоталары бір мемлекет басшысының екінші мемлекет басшысына елшілер мен уәкілдерге арналып, белгіленген нысанда жазылады және тиісті қолдармен және мөрлермен қамтамасыз етіледі.

Прембула (аңдатпа) – латын тілінен – *praefatio* – алдыңғы деген мағынаны білдіреді, заңнамалық немесе өзге құқықтық актінің кіріспе бөлімі, сондай-ақ халықаралық шарттар немесе декларацияларда оның мақсаты мен міндеттері баяндалады.

Преамбула – от латинского *praeambulo* – предшествую, вводная часть законодательного или иного правового акта, а также декларации или международного договора, в которой излагаются их цели и задачи.

Коммюнике – (француз тілінен – *communiqué*, латын тілінен – *communicatio* – мәлімдеу, хабар) – Халықаралық келіссөздер, келісімдер, мемлекет өміріндегі маңызды оқиғалар барысы немесе нәтижелері туралы ресми хабарлама. Мысалы, әскери операциялардың, саммиттердің, кездесулердің барысы жөнінде.

Коммюнике (фр. *communiqué* от лат. *communicatio* – сообщение, передача)

Официальное уведомление о ходе или результатах международных переговоров, соглашений, ключевых событиях в жизни страны. Например, о ходе военных операций, саммитах, сборах.

Клаузула

халықаралық шарттағы немесе келісімдегі ерекше жағдай, саудада барынша қолайлы жағдай жасау режимін беру туралы, шартқа жалпыға бірдей қатысу туралы, жағдаяттардың түбегейлі өзгергені туралы, халықаралық сот органының міндетті юрисдикциясы және тағы басқалар туралы әртүрлі ерекше жағдайлар мен шарттарды белгілеу үшін қолданылады.

Клаузула

особое положение в международном договоре или соглашении, применяется для обозначения разнообразных особых положений и условий: о предоставлении режима наибольшего благоприятствования в торговле, о всеобщем участии в договоре, о коренном изменении обстоятельств, об обязательной юрисдикции международного судебного органа и др. [7].

Дипломатиялық терминдердің жасалу жолдары

Саяси терминдерді аудару түрлі *трансформация* (ауыстыру) әдістерімен жасалады. Оған жататындар: 1. Транскрипциялау: *саммит* – *саммит*, *президент* – *президент*; *диктатура* – *диктатура*. 2. Транслитерация: *чиновник* – *шенеунік*; 3. Калькалау: *Soviet Union* – *Советский Союз* – *Совет Одағы*.

«Калькалау – басқа тілдің лексика-семантикалық, лексика-синтаксистік үлгілерін (модельдерін) қабылдау арқылы жаңа сөздер, жаңа синтаксистік құрылымдар жасау» [8, 146 б.]. «Калька – сөзбе-сөз аудару тәсілі. Сөздің немесе сөз тіркесінің ішкі мағынасын дәлме-дәл сол күйінде аудару» [9, 16 б.]. Демек, түпнұсқадағы сөздердің аударылатын тілдегі дәлме-дәл сөздермен алмастырылуы арқылы жүзеге асатын аударма түрі. Мысалы, халықаралық лаңкестік – международный терроризм, халықаралық құқық – международное право. Сондай-ақ ғалымдар калькалық аударманы мағыналық және құрылымдық-мағыналық деп бөледі. Аударма жұмысында назар аударатын мәселенің бірі – термин сөздер. Осы тұрғыдан алғанда, калька – сөздің, сөз тіркесінің сыртқы нысанын, ішкі мазмұнын дәлме-дәл сол қалпында аудару арқылы кірме сөздердің енуіне, неологизмдердің пайда болуына жаңа терминдердің жасалуына ықпал ететін тілдік амал-тәсіл болып табылады.

Калька арқылы термин жасаудың жолдары көп, атап көрсетсек: сөздердің бірігуі – келіс+сөздер (переговоры); тіркесуі арқылы – келісімшарт (договор); жұрнақ арқылы – мәміле+гер (дипломат), бітім+гер (парламентер), консул+дық мекеме (консульское учреждение), кеден+дік артықшылықтар (таможенные привилегии; фразеологиялық тіркестер – төртінші билік, шара қолдану; еркін сөз тіркесі – кедендік тексеру, ядросыз аймақтар, Қауіпсіздік Кеңесі т.б. Зерттеушілер: «...терминдік тұрақты тіркестерді қалыптастыру жағдайында және ғылыми оқулықтар жазуда кальканың орны айрықша. Кейде ғылым тілі калькалауды талап етеді. Демек, калька тәсілі – ғылыми әдебиетті аударудың қажетті амалы. Сөзбе-сөз аудару терминдік лексиканы қалыптастыруға бірден бір қызмет ететін амал болып қала береді» – деп жазады, профессор Г. Смағұлова» [9, 53 б.].

Калька әдісімен термин жасаудың қиындығына қарамастан өткен ғасыр басында А. Байтұрсынұлының сәтті жасаған, лингвистикада күні бүгінге дейін қолданылып жүрген (бастауыш, баяндауыш, толықтауыш, анықтауыш, пысықтауыш) терминдердің бар екендігін ғалымдар мойындап отыр.

Жоғарыда келтірген мысалдардан біз дипломатиялық мәтіндерде аббревиатуралардың өте көп қолданылуын көріп отырмыз. Бұл дипломатия тілінің тағы бір ерекшелігін көрсетеді. *Халықаралық стандарт сипатындағы аббревиатуралар «қазақшаланбайды».* Мысалы: ЮНЕСКО, ЮСАИД, НАТО, МАГАТЭ, ЮНИСЕФ; оларға қосымша дыбысталуына сәйкес жалғанады: ЮНЕСКО-ға, ЮСАИД-ке, НАТО-ға, МАГАТЭ-ге, ЮНИСЕФ-ке[1, 20 б.].

Аймақтық халықаралық ұйымдардың атаулары

(АӨСШК) Азиядағы өзара іс - қимыл және сенім білдіру шаралары жөніндегі кеңес	Совет по взаимодействию и мерам доверия в Азии (СВМДА)
(ЕурАзЭҚ) Еуразиялық Экономикалық Қоғамдастық	Евразийское Экономическое Сообщество(ЕврАзЭс)
(ЕҚЫҰ) Еуропадағы Қауіпсіздік және ынтымақтастық Ұйымы	Организация Безопасности и Сотрудничества в Европе (ОБСЕ)
(ДСҰ) Дүниежүзілік Сауда Ұйымы	Всемирная торговая организация (ВТО)
(ТЮРКСОЙ) Түріктілдеселдердің мәдениеті мен өнерін бірлесіп дамыту жөніндегі Халықаралық ұйым	Международная организация по совместному развитию культуры и искусства тюрко-язычных стран (ТЮРКСОЙ)[7].

Мақаламызды қорытындылай келе, дипломатиялық құжаттар – халықаралық қатынастардың сыртқы әлемге шығарылатын өнімі ретінде танылады. Сондықтан «дипломатия әліппесін» меңгеру, дипломатиялық құжаттарды дайындау өнері – халықаралық ынтымақтастықтың деңгейіне қажетті сәйкес шарттарының бірі болып табылады. Дипломатиялық құжаттар – бұл ресми құжаттар, «мемлекеттік қағаз». Сондықтан аударма барысында дипломатиялық құжаттың мазмұнын толық, түсінікті, сенімді етіп аударма білу, дипломатиялық құжаттағы болмыстың жалғыз нысаны – *тіл*, оның ең негізгі элементі – *сөз*. Осыдан біз мазмұнмен сәйкес келетін әрбір фразаның, сөздің, тілмен жұмыс істеудің қаншалықты маңызды екендігін түсінеміз. Дипломатиядағы *сөз* – пайымдалған, ой елегінен өткізілген «*мемлекеттің алтын қоры*» екендігін атап өткіміз келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Баландина Л.А., Кураченко Г.Ф. «Язык дипломатии: традиции и современность».
2. Қазақстан Республикасындағы тіл туралы 1997 ж. 11 шілдедегі № 151-І Қазақстан Республикасының Заңы 2008.21.11. // <http://www.kaznu.kz/kz1969/> [21.11.2008].
3. Попов В.И. «Умение владеть дипломатическим языком» http://radiokiller.blogspot.com/2011/05/blog-post_11.html. [11.05.2011].
<http://www.lingexpert.ru/conference/langlaw1/langdiplomat.html> // [15.11.2011].
4. Елбасының атына келіп түскен құттықтаулар мен ізгі тілектер <http://www.inform.kz>. [07.04.2011].
5. Елбасының атына келіп түскен құттықтаулар мен ізгі тілектер <http://kutybolsyn.kz/1001-elbasyn-ayta-taayyndaluymen-ttytau.html>. [07.04.2011].
6. Бөрібаева С.Б. «Дипломатия тілінің ерекшеліктері». «Вестник КазНУ. Серия МО и МП». 2(70), 2015 г. 384-389 бб.
7. Бөрібаева С.Б. «Дипломаттарға арналған қазақ тілі». Оқу құралы – Алматы: «Қазақ Университеті», 2018.
8. Қалиев Ф. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: «Сөздік – словарь», 2005. – 440 б.
9. Смағұлова Г., Айтжанова Г. Фразеологиялық калькалар. – Алматы: «Қазақ университеті», 2005. – 124 б.
10. Ақбұзауова Б. Кәсіби қазақ тілі. – Алматы: «Қазақ университеті», 2011. – 177 б.

11. «Дипломатия жаршысы» журналы № 1(7), 4(10), 2(8) 2006 ж., № 1(11) 2007. № 1(23) 2010, №1(40) 2013 ж., 42,46-47 бб., №2(41) 2013 ж., «Дипломатиялық терминология» – 72,86,136,160 бб.

**Байгуданова Г.К., Абылай хан атындағы
Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті
докторант, 2 – курс**

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІК БІЛТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ

Түйіндеме:Қазіргі кезде шетел тілін үйренуге қойылатын талап та өзгерді. Шетел тілін бірінші сыныптан бастап оқытудың мақсаты оқушылардың ағылшын тілінде қарым - қатынас жасай алу негіздерін меңгеруі болып табылады. Аталған мақалаға бастауыш сыныптан бастап ағылшын тілін меңгертуді интерактивті тәсілдер арқылы жүзеге асыруға талпыныстың бір көрінісі ретінде қарауға болады.

Аннотация:Настоящее время изменились требования к изучению иностранного языка. Целью преподавания иностранного языка с первого класса является овладение основами общения учащихся на английском языке. В данную статью можно рассматривать как одно из проявлений стремления, начиная с начальной школы, осуществлять владение английским языком посредством интерактивных методов.

«Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі - оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» - деп Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 8 - бабында атап көрсетілген.[1]

Сонымен қатар, қазіргі кездегі білім берудің мақсаты білімді, кәсіби маман дайындау ғана емес, рухани бай, адамгершілігі зор, қоғамдағы кез келген салаларының бәрінде ұлттық құндылықтарды бағалауға және дамытуға қабілетті тұлғаны қалыптастыру керек екенін атап айтқан жөн.

Қазақстан Республикасының мемлекетаралық тілі - ағылшын тілін жаңа технологиялар арқылы оқыту күннен - күнге өзекті болып келеді. Осы орайда, оқытудың интерактивті әдісі арқылы шетел тілін оқытуды оқушыларға бағытталған жаңа технологияға жатқызуға болатынын көруге болады. Ағылшын тілін оқытудың жаңа технологиясының сапасы оның түпкі нәтижесі арқылы өлшенеді.

Ағылшын тілін бірінші сыныптан бастап оқытудың мақсаты оқушылардың ағылшын тілінде қарым - қатынас жасай алу негіздерін меңгеру болып табылады. XXI ғасыр тілі - ағылшын тілі. Ағылшын тілі мемлекеттіміздің халықаралық байланыстарын дамытуға мүмкіндік беретін тұлғааралық және мәдениетаралық қарым - қатынастарының аса маңызды құралы болып табылады. Ұрпағы білімді халықтың болашағы анық дегендей, жас ұрпаққа саналы, мән мағыналы, өнегелі тәрбие мен білім беру қазіргі заман талабы.

Ағылшын тілін бастауыш сыныптан бастап оқытудың тиімді де ыңғайлы жүйесі мен құрылымын қалыптастыру әр ұстаздың шеберлігі мен шығармашылығына байланысты. Ең

бастысы оқу үрдісін жаңаша ұйымдастыру, оқушылардың іс - әрекеттері арқылы ойлау дағдыларын жетілдіру, өз бетінше білім алу кезінде бірлесіп әрекет ету. Біздің ойымызша, интерактивті оқыту әдісі төмендегі жұмыс түрлері мен әрекеттері арқылы жүзеге асады:

- бірлескен жұмыстар (жұптық, топтық, бүкіл сыныптық);
- жеке және бірлескен ізденіс жұмыстары;
- ситуативтік және рөлдік ойындар;
- шығармашылық жұмыстар, т.б.

Интерактивті оқыту әдісі - оқу мазмұны мен оны игеруге бағытталған технологияның түйіні. Оның тиімділігі оқушы өз бетінше немесе мұғалімнің көмегімен белгілі бір нәтиже көрсете алады. Ол мұғалімнен нені жазу, нені есте сақтау, нені қайдан іздеу, қалай тиімді әрекет ету, нені білу қажеттігі жөнінде тапсырмалар алады.

Интерактивті оқыту барысында тапсырманы орындау мен білімді меңгеруді тексеретін әртүрлі бақылаулар қолданылады. Олар: өзін - өзі тексереді, мұғалім тексереді, ағымдағы және аралық тексеру арқылы материалды меңгеру мен олқылықтарды анықтай алады.

Оқушылардың оқу танымдық әрекетін ұйымдастырудың барлық әдіс тәсілдерін: топтасып, жұптасып, жеке жұмыс жасау арқылы оқытудың сапасын, тиімділігін арттыруға болады.

Сабақтың тиімділігін арттырудың маңызды бір жолы - сабақтағы жұмыстардың алуан түрлілігі. К.Д. Ушинский «Бала қажымай - талмай жұмыс істеу үшін, оның қызығушылығын жоймай, шаршатпай, бір сарынды емес, бір жақты емес, әртүрлі іс әрекет қажет» - екенін атап айтқан[2]. Егер сабақтағы жұмысты іс әрекетті үнемі түрлендіріп отырса, балалар білім игеруде жетістікке жетеді. Сондай іс - әрекеттердің бірі, оқушының шаршауын ұмыттырып, қызығушылығын арттыратын ойын элементтері болып табылады. Ойын балаларды бірігіп жұмыс жасауға дағдыландырады, өз беттерімен ізденуді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Бастауыш сыныптан ағылшын тілін оқыту оқушылардың коммуникативті біліктілігін арттырып, оқушылардың қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді, көп тілді еліміздің азаматы болып қалыптасады.

Негізгі жалпы білім беру стандартының мақсаты оқушылардың тұлғалық дамуымен қатар, шеттілдік коммуникативтік біліктілік және оның құрамдас бөліктерінің жиынтығы болып табылады, атап айтқанда:

— сөйлеу құзіреттілігі – іс – әрекеттің төрт түрлерінде (сөйлеу, тыңдау, оқу, жазу) коммуникативтік дағдыларды дамыту;

- тілдік құзыреттілік-қарым-қатынас тақырыптары мен жағдаяттарына сәйкес жаңа тілдік құралдарды (фонетикалық, орфографиялық, лексикалық, грамматикалық) меңгеру;

- әлеуметтік-мәдени / мәдениетаралық құзыреттілік-негізгі мектеп оқушыларының әр түрлі кезеңдеріндегі тәжірибесіне, мүдделеріне, психологиялық ерекшеліктеріне жауап беретін қарым-қатынас тақырыптары, салалары мен жағдайлары шеңберінде оқытылатын тілдің мәдениетіне, дәстүрлеріне, шынайылыққа баулу; мәдениетаралық қарым-қатынас жағдайында өз елін, мәдениетін көрсете білуді қалыптастыру;

- өтемдік құзыреттілік — ақпарат алмасу кезінде тілдік құралдардың тапшылығы жағдайында тығырықтан шыға білуді дамыту;

- оқу-танымдық құзыреттілік — жалпы және арнайы оқу іскерліктерін, әмбебап іс-әрекет тәсілдерін одан әрі дамыту; оқушыларға қол жетімді Тіл және мәдениеттерді, соның ішінде жаңа ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, өз бетінше үйренудің құралдары мен тәсілдерімен танысу.

Бұл жердегі басты педагогикалық идея білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға жәрдемдесетін оқу жұмысының жүйесінде интерактивті әдістерді

қолдануға қажетті жағдай жасау болып табылады. Осы орайда, әлі де болса мектептердің материалдық – техникалық базасын нығайту керектігін алға тартқымыз келеді. Қазіргі мектепте қолданып жүрген «Smile 1, 2, 3, 4» оқу – әдістемелік кешендердің бәрі аудио-видео дискілермен жабдықталған. Өкінішке орай, оның бәрін сабақта пайдалану мүмкіндігі әлі де жақсартуды талап етеді. [3]

Шетел тілдерін коммуникативтік бағытта оқытудың оқушы шетел тілін сөйлеу әрекетінің құралы ретінде пайдаланған кезде оқушылардың тілдік, ауызекі, практикалық, әлеуметтік лингвистикалық және ойлау құзыреттілігінің қалыптасқанын білдіреді.

Қазіргі заманғы жалпы білім беретін мектепте шетел тілі сабағының негізгі әдістемелік мазмұны коммуникативтік міндет болуы тиіс. Шетел тілі сабағы кезінде оқытушы ең алдымен балаларды шетел тілінде сөйлесуге үйретеді. Және бұған тек қарым-қатынас жағдайында ғана үйретуге болады, яғни шетел тілін оқыту табиғи коммуникация процесіне ұқсас болуы тиіс. Тек осы жағдайда ғана қалыптасқан дағдылар мен біліктерді нақты жағдайларға көшіру мүмкін болады.

Сабақтардағы интерактивті әдістер мен тәсілдер "табиғи жағдайда" қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді. Барлық оқушылар таным процесіне тартылған кезде, олардың не білетінін және не ойлайтынын рефлексия арқылы анықтау мүмкіндігіне ие болады.

Қазіргі кездегі педагогикалық қызметтің мақсаты ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру құралдарының бірі ретінде оқытудың интерактивті әдістерін қолдану болып табылады.

Жоспарланған нәтижелерге қол жеткізу келесі міндеттерді шешуді көздейді:

- әдістемелік, психологиялық, педагогикалық әдебиетте осы мәселенің әртүрлі аспектілерінің әзірлену дәрежесін анықтау, әдістемені құру үшін бастапқы ережелерді белгілеу;
- коммуникативтік құзыреттіліктің мәнін нақтылау;
- интерактивті жұмыс әдістерін қолдана отырып, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру кезінде шетел тілі сабақтарының мүмкіндіктерін негіздеу;
- коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру моделін әзірлеу және оны эксперименталды тексеру.

Ағылшын тілі сабақтарында, әсіресе, бастауыш сынып оқушыларының білімдік, танымдық, коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру ойын элементтерінсіз мүмкін емес. Ұлы педагог В.А. Сухомлинский «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз, шығармашылықсыз толық мәндегі ақыл – ой тәрбиесі болмайды» деп өз дәуірінде айтып кеткен [4]. Бастауыш сынып оқушыларын ойын әдісі арқылы оқыту олардың пәнге деген қызығушылығын арттырады: өз ойын, пікірін, көзқарасын білдіруге, басқа оқушының жауабын тыңдап, оны толықтыруға, жетістіктері мен кемшіліктерін айта білуге жаттықтырады. Жақсы жоспарланып, ұйымдастырылған ойын тәрбиелік және дамытушылық жағынан интерактивті тәсілдің бірі болып табылады.

Бастауыш мектепте ағылшын тілін үйрету барысында көбінесе әндер мен рөлдік ойындарды жиі қолдану – тілдік қарым-қатынас құралы ретінде жаңасөздер мен сөз тіркестерінен құрап үйренуге, оқушының сөздік қорын байытуға ықпал етеді. Ән, өлең тыңдау кезінде таныс лексика оқушы есінде жақсы сақталады. Шетел тілінде ән айтып үйрену барысында оқушы дыбыстарды дұрыс айтып үйренеді, сөйлемге дұрыс екпін қояды. Әнмен жұмыс барысында оқушының көңіл-күйі көтеріліп, тілге деген қызығушылығы арта түседі.

Қазіргі кезде пән мұғалімдерінің көп қолданып жүрген тілдік жаттығуларының бірі «Warming up», «Brain storming». Бұл жаттығулардың мақсаты – сабаққа деген бетбұрыс туғызу. Тілдік жаттығулар барысында сұрақтардың алдын-ала ойластырылып,

тапсырмалардың дұрыс жоспарлануы мұғалім мен оқушының арасындағы жақсы қарым – қатынас туғызып, алдағы сабақтың нәтижесін жоғарлата түседі.

Бастауыш сыныптың оқушылары тез шаршап кетеді, сондықтан сергіту сәттерін қолданып отыру, оқушыларға қозғалуға, жүруге мүмкіндік береді. Әр тапсырманы 6-7 минут орындап, тапсырмаларды түрлендіріп отыру қажет.

Жұппен жұмыс барысында – оқушылар сұрақ- жауап, өтініш айту, нұсқау беру сияқты қарапайым іс- әрекетерді жасай алуы керек. Балалар бөлік элементтерден тұтас нәрсені құрай алуы керек. Оқушылар жалпы және арнаулы сұрақтарды қоя білуі, әртүрлі сұрақтарға жауап бере алуы, өтініш білдіруі, бір нәрсемен келісетінін немесе келіспейтінін білдіре алуы керек.

Қорыта айтқанда, оқу процесінде интерактивті әдістерді пайдалану оқытушы мен оқушылардың бірқатар жетістіктерге қол жеткізілетіні белгілі, ол сабақ барысында шынайы түрде дәлелденеді. Интерактивті әдістерді пайдалану кезінде оқушылар оқу үрдісіне толық қанды қатысушылар болады, оның білімі оқу танымының негізгі қайнар көзі қызметін атқарады. Педагогикалық процесте интерактивті оқыту әдістерін қолдану оқытушының тұрақты шығармашылығының жетілуіне, кәсіби және жеке дамуына, педагогикалық процесті сапалы түрде өзгерте алу мүмкіндігі, оқушы үшін қызықты ете білуі, оқу барысында жағымды мотивациялау, өзіндік даму шарттарын арттыра білуіне өз септігін тигізеді.

Әрине, оқытушының ондай формадағы сабаққа дайындалуына әлде қайда көп уақыт талап етеді, бірақ осындай қызықты сабақтарды ұйымдастыру бірқатар жетістіктерге қол жеткізуге мүмкіндік береді, атап айтқанда:

- оқушылардың сабаққа деген қызығушылықтары оянады;
- топта «үлгермеуші» оқушы болмайды;
- топта дұрыс бәсекелестік сезімі қалыптасады;
- оқушылардың бойында топта жұмыс істеу дағдысы қалыптасады;
- оқушылардың бойына «лидерлік» қасиеттер қалыптаса бастайды;
- оқушылар көпшілік алдында өз-өзі ұстау, сөйлеу мәнері мен мәдениетін қалыптастырады;
- сабақ нәтижесі әлде қайда жоғары болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, Астана, Ақорда, 2007 ж.
2. К.Д. Ушинский, «Мектепті құрайтын үш мәселе»
3. Jenny Dooley – Virginia Evans, Translations by N. Mukhamedjanova, “Smile 1, 2, 3, 4” for Kazakhstan Grade 1,2, 3, 4 CD and DVD disks, Express Publishing, 2016.
4. В.А. Сухомлинскийдің «Балаға жүрек жылуы»

Zh.T.Bimagambetova, U.B.Bailiyeva, A. M.Abirova
al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
(baylievaulzhan@gmail.com)

MENASIVE SPEECH ACT OF THREAT IN POLITICAL DISCOURSE (ON EXAMPLES OF THE WORLD LEADERS' SPEECHES)

Abstract. The present article analyzes the phenomenon of menasive speech act in political discourse and methods of its translation. The article defines the role of the threat speech act in political

discourse and the concept of menasivity. Threat speech act is a tactical means of manipulating the adversary in political discourse to struggle for power. The structure, influence and methods of translation of speech act from English into Kazakh and Russian languages are considered. Possible difficulties in translation, when searching for equivalents. This article discusses the conditions for the implementation of threat speech act, analyzes the components of communicative situation and their features that affect the choice of language expression. Lexical and grammatical features of formalization of menasive speech act in English are defined. The paper establishes a numerous lexical-semantic group of verbs of threat in the political discourse.

Keywords: menasive, menaces speech acts, political discourse, politics, threat.

Introduction. The modern world, unfortunately, is riddled with violence, which is a form and consequence of conflicts and at the same time gives rise to ever new conflicts. Crime, terror, ethnic and social clashes are constant indicators of violence, which is sometimes or even unconsciously stimulated by the media, which raises no doubt about the prolonged effect of this phenomenon. The combination of these factors convinced us of the need for a more detailed research of one of the "components" of aggression and violence, which represents the menasive speech act (MSA). It is obvious that to conduct effective work on the prevention and elimination of violence and aggression, modern scientific research is required. Thus, the study of such a phenomenon as a menasive speech act is quite relevant and, in our opinion, will help to certain extent predict and prevent the development of conflicts. The relevance of the study is determined by the following factors: the lack of a comprehensive study of menasive speech acts on the material of modern English language; insufficient knowledge of the communicative-pragmatic features of menasive speech acts, taking into account the characteristics of the sender and the recipient in the framework of a communicative approach to language. Today, issues of speech interaction are an urgent problem in many scientific disciplines, including linguistics. The theory of speech acts is included in the circle of actual problems of the modern theory of communication. Linguistic works devoted to the study of certain types of speech acts appeared: assessment, question, wishes, compliment, refusal, permission and prohibition. Situations of threat, intimidation, and warning are some of the most difficult situations in the process of verbal interaction. Political discourse regularly provides examples of the implementation of a speech threat situation.

Goals. Menasive speech acts in political discourse are discrete, they are diverse in content and form. Phraseological units, neologisms, artistic means, folklore elements (proverbs and sayings, anecdotes, parables and myths, etc.) may suddenly appear in such political texts. They complicate the translation process and cause linguistic and psychological interference. The purpose of our study is to define conditions for the implementation of a threat speech act, as well as the lexical and grammatical characteristics of its formalization in Kazakh and Russian languages.

Methods. To identify the formation of menasive speech acts it is necessary to examine the concepts of speech acts, menasivity and threat. This article uses a complex analysis based on a combination of linguistic and comparative analysis. These methods made it possible to comprehensively consider the peculiarities of menasive and threat speech acts. The main method of researching an object in the Theory of Speech Acts is the analytical method in its various forms. The study also used the method of comparative analysis to identify the grammatical features of menasive speech act translation into Kazakh and Russian languages.

Results / discussion

The main period of time when politicians, speaking at international and domestic events, began to use speech acts of threat, warnings and others, more characteristic of a colloquial and journalistic style, occurred at the height of the Cold War of the last millennium and in our time, in the midst of a new cold and information warfare. The highest political echelons are actively using modern technologies of social networks and the Internet as a platform for influencing the masses. Moreover, entries in social networks and on the official pages of politicians are a complete reflection of how a politician conducts political discourse in the framework of participation in various international events.

Speech acts are currently the object of study of a special direction in linguistics and philosophy, which is called "The theory of speech acts", created in the late 40s by Oxford analyst J. Austin in the doctrine of "How to do things with words?" [1, 22].

First of all, it is necessary to discuss the very concept of a “speech act” in considering the theory of speech acts. “A speech act, the smallest unit of speech activity, allocated and studied in the theory of speech acts - the doctrine, which is the most important component of linguistic pragmatics” [2, 151].

One of the founders of the theory of speech acts J. Searle in his work “What is a speech act?” suggested that the utterance of a certain statement is the fulfillment of a certain type of speech acts only if the appropriate conditions are different for each speech act type [2, 65].

J. Austin reveals the Theory of Speech Acts in a lecture course published in 1962 under the title “How to do things with words?”. The object of study of the Theory of speech acts is the act of speech, consisting in the speaker making a sentence in a situation of direct communication with the listener. In the Theory of speech acts, the subject of speech activity is understood as an abstract individual, who carries a number of characteristics, psychological (intention, knowledge, opinion, emotional state, will) and social (status in relation to the listener) [1, 29].

The form of expression of threat speech act depends on the communicative context, which is characterized by the presence of the same components as for other speech acts: anthropocomponents (speaker, addressee, listener), the situation of communication, physical background, the channel of speech transmission.

Among the factors that significantly affect the process of communication, there are **statuses and roles of communicants**, as well as socio-psychological distance between them. Status is a set of relatively constant, objective individual social characteristics of communicants, such as age, gender, nationality, race and social affiliation, education, profession, marital status, etc. The status features of the speaker determine what language means speaker has, and the status characteristics of the addressee define the language means that the speaker must use to achieve his goal.

Menasive is considered by researchers as verbal aggression, causing negative experiences, a state of tension. According to O. V. Epstein, understanding the threat consists in “presenting it as a method of expressing aggression in a situation of uncoordinated communication and using it by the speaker to achieve a specific communicative goal” [8, 148].

Statements of **threat** depend on the situation and the subject of communication and acquire a certain stylistically dependent prosodic image. It is assumed that the utterance is marked with prosodic means both as a specific pragmatic type and in the aspect of its stylistic use [3, 7]. Epstein O.V. in her works also uses the terms “threat”, “discursive practice with the meaning of the “threat”, “menasive statement” and “practice-threat” as functional synonyms. Threat is the basic category for the entire variety of menasive speech acts (MSA) in modern English. Consequently, proceeding from a functional approach to language, MSA can be defined as a communicative-pragmatic class of utterances with the semantic dominant of threat.

By using the threat in political discourse, the tools of its verbal implementation are reoriented in accordance with the purpose of this discourse. Accordingly, in political communication, the threat is used as a tactical technique for manipulating the enemy in situations with diametrically different goals: the struggle for power and negotiations.

Political discourse is essentially an expression of the entire complex of connections between a person and society, and, thus, this phenomenon is functionally aimed at the formation of a fragment of the worldview or picture of the world among the recipients. The political text contains both extralinguistic information (a picture of the world) and symbolic information (a picture of the world represented through a sign, a nomination) [4, 26].

By definition of O.A. Kurchatna, “political discourse is the actual use of language in the socio-political sphere of communication”. The goal of political discourse is to conquer and maintain power. Modern society is characterized by extreme politicized, which explains the increased interest of modern linguistics in the language of politics, in the linguistic behavior of political figures, mainly in how the language is used in the social environment. The specificity of politics lies in its discursive nature. A.N. Baranov and E.G. Kazakevich consider political discourse as a combination of “all speech acts used in political discussions, as well as public policy rules, sanctified by tradition and verified by experience” [8, 150].

The threat speech act or Menasive speech act has always attracted the attention of researchers. Threat is the basic category for the entire variety of menasive speech acts in modern

English [9, 213]. The means of its verbal implementation are reoriented in accordance with the purpose of discourse by using the threat in political discourse.

Situations when the addressee allows himself to resort to threats in political discourse are mainly distinguished by certain topics: military conflict with the use of force, sociocultural and political-diplomatic international relations and their breakdown, the struggle of applicants for real power. The metaperformative verb *to threaten* belongs to the class of verbs of speech activity, for which the presence of a speaker and a listener is mandatory, therefore, the number of such fieldmembers of the named lexeme is three: *to threaten someone with what / for what purpose*. In other words, this type of intentional utterances is characterized by the presence of more than one argument position and the "complex structure of the predicate".

Over the years, political tension is growing, many politicians, both foreign and in the Russian-speaking segment, often use response verbs (20%), they are reflected in recent events such as the deployment of the missile defense system by the United States and NATO, and response actions with side of Russia in the form of input on a permanent duty complex S-400. Moreover, the verbs of destroying or damaging the addressee, or its close circle (19%), are more often used by American and North Korean speakers, while the Russian-speaking political segment refrains from direct threats, more often focusing on retaliatory measures, opposition verbs (10%), began to be used very often against terrorists and the opposition. Since the beginning of the 21st century, a large number of geopolitical conflicts have led to the popularization of the verbs of confrontation, as well as the prerequisites for a new Cold War, as well as the informational confrontation of the two worlds [8, 147].

The world leaders' speeches as D. Trump, B. Obama, Franklin D. Roosevelt, and G. Bush etc. are analyzed in our research work. In example of the US president D. Trump's letter to Turkish president Recep Tayyip Erdoğan, we clearly notice a blustery mix of flattery and threats. Trump writes like a man wielding overwhelming power, held back only by generous restraint:

Source text	Russia n translation	Kazakh translation
<p>Let's workout a good deal! You don't want to be responsible for slaughtering thousands of people, and I don't want to be responsible for destroying the Turkish economy – and I will.</p>	<p>Давай те обсудим хорошую сделку! Вы не хотите, чтобы Вас обвинили в резне с тысячами жертв, а я не хочу быть ответственным за разрушение турецкой экономики - но я могу [ее разрушить].</p>	<p>Бейбіт келісімге келейік! Сіз мындағана адамдарды қырыптастағаныңыз үшін ойыңызға жауапкершілікті алғыңыз келмейді, мен түрік экономикасының күйреуіне жауап бергім келмейді – бірақ оны жасау қолымнан келеді.</p>
<p>History will look upon you favorably if you get this done the right and humane way. It will look upon you</p>	<p>Вы войдете в историю в выгодном свете, если</p>	<p>Егер Сіз дұрыс және адамгершілікпен әрекет етсеңіз, тарихқа жақсы атпен енесіз. Егер бейбіт істер басталмаса, тарихта әзәзіл ретінде қаласыз. Мықтысыңай танытпаңыз. Ақымақ болма! Кейін хабарласамын».</p>

<p>forever as the devil if good things don't happen. Don't be a tough guy. Don't be a fool!</p> <p>I will call you later.</p>	<p>поступите правильно и гуманно. Но Вы войдете в нее как дьявол, если не начнут происходить хорошие дела. Не стройте из себя крутого парня. Не будьте дураком! Позвоню Вам позже".</p>	
--	--	--

Another speech with the threats of D. Trump:

Source text	Russian translation	Kazakh translation
<p>«Just heard Foreign Minister of North Korea speak at U.N. If he thoughts of Little Rocket Man, they won't be around much longer!»(23 Sep 2017).</p>	<p>«Только что услышал выступление министра иностранных дел Северной Кореи в ООН. Если он повторяет мысли маленького ракетчика, они долго не протянут!» – DonaldTrumptweeted[5].</p>	<p>«Менжаңағана Солтүстік Кореяның сыртқы істер министрінің БҰҰ-дасөйлеген сөзін тыңдадым. Егер ол кішкентай зымыраншының оларын қайтала са, олар ұзаққа бармайды!».</p>

In this text, D. Trump's words «little Rocket-Man» («маленький Ракетный Человек») are translated as «маленький ракетчик». It should be mentioned that menacing speech acts in political discourse artistic stylistic means are often used, which are allocated autonomously in the text itself. For example, in this speech, the threat of the US President, we observe complex interactions of metaphors among themselves. The word "little" appears as a metaphor, an understatement of the strategic role of the leader of the North Korea. The US President assumes Kim Jong-Un's still small growth, which emphasizes his "childish" nature. Thus, the combination of hidden metaphorical meanings gives the effect of deep irony, suggesting a certain proportion of sarcasm. Most interesting, the words "RocketMan" in the original are written in capital letters, which is not available in the translation. This expression "littleRocketMan" is used in another context, which is translated by "rocket man". This translation reflects a more accurate character. It should be emphasized that hyperbole as a technique in menacing speech acts in political discourse always appears as the only dominant stylistic tool, however, as can be seen in this text, complicating the implicit content of the text, also plays its dominant stylistic role. In general, we see in the speech of US President D. Trump the crossing of two types of speech acts at the same time: threats - punishments and threats - warnings that are intertwined with complex stylistic means.

As we analyzed, the translators above did not adhere to the literal translation strategy, since this translation would require further editing. In our opinion, a semantic translation strategy is used in this text, which implies an accurate translation of the contents of the original. And when translating figurative and stylistic means of this text, an adequate translation strategy was applied in parallel, which, as usual, is used in literary translations. The synthesis of two translation strategies was necessary in such cases, i.e. rapid communication translation strategies. Essentially, there is an intertextual interpenetration of two different phenomena between the original and the translation, which can give a different semantic and aesthetic background. And this is clearly seen, as shown

above, in the speech threat in both US President D. Trump's speeches with Turkish President Recep Tayyip Erdoğan and North Korean leader Kim Jong-un.

In another speech-threat D. Trump, aimed at China, we analyze the menacing speech acts in a hidden form:

Source text	Russian translation	Kazakh translation
«If China decides to help, that would be great. If not, we will solve the problem without them! ».	«Если Китай готов нам помочь, это было бы прекрасно. Если нет – решим эту проблему без него! ».	«Егер Қытай бізге көмегесуге дайын болса, керемет болар еді. Олай болмаған жағдайда, біз онсыз бұл мәселені шешеміз! ».

As a rule, the tightening of rhetoric in the case of menacing speech acts of political discourse can lead to erroneous translation and its interpretation, which can also end with potentially tragic consequences. In our opinion, the menacing speech acts in political discourse used in the statements of various countries are deeply connected with the formation of a new language and style in the twentieth century in connection with globalization.

In given example, we figured out that menacing speech acts are formulated with the help of conditional sentences. "IF...", "IF not, we WILL ...". This grammatical construction of conditional sentences is preserved in both Russian and Kazakh versions of translation.

An example of the operation of this method in the words of the President of the Russian Federation V.V. Putin, aphorisms:

*«Российские самолеты наносят и будут наносить удары в Чечне исключительно по базам террористов, и это будет продолжаться, где бы **террористы** ни находились. ...Мы будем **преследовать террористов** везде, в аэропорту - в аэропорту. Значит, вы уж меня извините, в туалете поймает, мы и **в сортире их замочим**, в конце концов. Все, вопрос закрыто окончательно».*

In this statement, we are interested in jargon that is unusual for political discourse. Its use by a senior person at a serious meeting, not many politicians can afford. Therefore, this statement with a high probability will cause a gamut of emotions, depends on the perception of each specific simultaneous interpreter and, as a consequence, the loss of time for translation, using methods that can convey the entire metaphoric shell of the threat. Using the reduction or compression method will allow you to keep within the time frame and convey the meaning of the said expression. An example of one of the many translation options using this method: So, excuse me, even if we will catch them in toilet and there they will be punished. The example does not claim to be an absolute ideal, but is intended only to show the capabilities of the method under study.

Barack Obama's expressions about Russian President Vladimir Putin:

Source text	Russian translation	Kazakh translation
Obama's words about Putin: "He pretends to work with us because he is not so stupid " [6].	Слова Обамы о Путине: «Он делает вид, что сотрудничает с нами, потому что он не настолько глуп » [7].	Обаманың Путин туралы айтқан сөзі: «Ол бізбен қарым-қатынас орнатқандай сыңай танытады, себебі соншалықты ақымақ емес ».

Much of the interpretation of a phrase depends on the position of the translator, on his commitment or involvement. A person who is connected by work (who works in the media and who has something to lose) will have to soften it a little. As a neutral person, the author in an informal situation would translate it as it is. But the author adheres to the position that it is necessary to translate as it was said. If there is an intention to hurt and even insult - this should be left. As the wife of one British ambassador said: "Please translate as you are. We want to know who we are dealing with." According to the author, this method is the main one, not to soften, in order to know that a person allowed himself an un-parliamentary expression. Translation of the whole phrase: "He pretends to work with us because he is not so stupid." According to the author, it would be necessary to translate

it in some closed document, but one can make a note there, as it was said in the original, in order to relieve oneself of responsibility. The best of the existing options is direct translation is transformation of given information without mitigation and redundancy. It is necessary to accurately convey what was said by the speaker, without thinking about the consequences, due to the fact that the speaker, especially the politician, is aware of what he is saying. This is called the intention - to translate what the person wanted to say. Sometimes they speak veiledly, for example, translate it as "he is not so short-sighted", sometimes - as in this case - directly. It is necessary to be guided by the rules, but sometimes - break them.

During the years of Khrushchev's chairmanship, he used a lot of metaphors, jargon and colloquial speech. His legendary expression «**Мы вам покажем Кузькину мать**» was translated as “**We will show you a mother of Kuzma**”. In 1959, in Sokolniki, Khrushchev told US Vice President Nixon: “We have funds at our disposal that will have dire consequences for you. “**We will show you a mother of Kuzma**”. According to legend, these words were literally translated as “Kuzma's mother”, and frightened listeners suspected this was a hint of a new secret weapon of the USSR. In fact, the translator adapted this phrase as «**Я вам покажу, что есть что**».

Original	Russia translation	Kazakh translation
<p>“We will smoke them out. They will be found, and they will realize that those who declare war on the United States choose the way of their own destruction”.</p> <p>George Bush</p> <p>The full text of George Bush's address to a joint session of Congress and the American people.</p>	<p>Мы разоблачим их. Мы найдем их, и они поймут, что те, кто объявляет войну США, найдут другой способ уничтожения.</p>	<p>Біз оларды әшкерелейміз. Біз оларды табамыз, және олар АҚШ-қасоғы жариялайтын дәрдің өздерін жоюдың басқа әдісін таба тынып түсінеді.</p>

Obviously, the example expresses a promise (of the fight against crime), which at the same time aims to provoke negative emotions in another group of listeners - the criminals themselves - and can be regarded as a menacing intention. MSA, like any other type of SA, can be directly expressed or indirectly. Speech acts with an explicit intention, when "the speaker means exactly and literally what he says," in the theory of speech acts is called a direct speech act. If, in a speech act, the speaker

“has in mind both the direct meaning and, in addition, something more”, such a speech act is characterized as an indirect act [10].

Thus, the division of speech acts into direct and indirect is carried out depending on the degree of explication of the illocutionary power of the speech act. A means of expressing the illocutionary nature of direct speech acts is the performative formula [1 I personal pronoun + 1] verb, singular verb, indicative), which shows a one-to-one correspondence between the illocutionary function and the performative verb that nominates it. In this case, the content of the illocutionary act can be verbally explicated, and the performative verb corresponds to the illocutionary act, for example: I declare, I promise, I order, etc. It is necessary to mention the existence of a special class of verbs that relate to verbs of speech activity and call the action performed by the speaker in referring to threat speech acts in their direct expression. They are illocutionary verbs, but cannot be used in a performative formula, that is, serve as an indicator of illocutionary force [8].

The core of the menacing load in the MSA with the explication of the threat message also lies on the verb, which differs from performative verbs in that the action is not performed through pronunciation, and itself reports about some action, process or condition. The lexical component of MSA is of particular importance for the interpretation of the meaning of the statement. As a lexical component in direct implicit MSAs, verbs and verb combinations are used:

1) **physical destruction** (*to kill, to destroy, to hang, to beat, to shoot, to attack, to crush, to slaughter, to hit, to break, to wipe out, etc.*);

2) **social sanctions**(*to pursue, to bring to justice, to bring to book, to put in jail, to keep in custody, etc.*);

3) **persecution** (*to hunt down, to track down, to target, to ferret out, to rout out, etc.*);

4) **deprivation**(*to strip, to clean from, to disarm, etc.*);

5) **isolation or status change** (*to impeach, to deport, to dismiss, to overthrow, etc.*);

6) **expulsion** (*to smoke out, to drive out, to root out, to move out of hole, etc.*);

7) **force retention** (*to capture, to catch, etc.*);

8) **power of domination** (*to prevail, to overcome, to preempt, to devour, to lead the fight, to gain triumph, etc.*) [8].

The lexical specification of the presentation of the menacing intention in the English language of politics is carried out within a number of functional performative verbs by type [9]:

- ✓ **Threat-promise**(promissive): promise, vow, swear;
- ✓ **Threat-warning**(directives): warn;
- ✓ **Threat-intent**(commissive): intend, seek, assure.

Using the performative formula of the promissive for its direct explication, the menacing speech act is recognized through the pragmatic component in the informative structure of the statement expressing the intention of the addressee to harm the addressee or predict negative consequences for the personality or activity of the addressee.

"I promise to hunt down any remaining suspects in the near-simultaneous bombings of the U.S. missions in Kenya and Tanzania"(<http://www.whitehouse.gov/>).

In this example, the addressee, White House press secretary J. Lockhart, commits himself to commit some kind of action not for the addressee, but to the detriment of him - this is precisely the fundamental difference between the promise (promise) and the threat (change). “A promise is incorrect if they promise to do what the recipient of the promise does not want; it is all the more incorrect if the promise is not convinced that the addressee of the promise wants it to be done, because the correct promise should be conceived as a promise, and not as a threat or warning”[8].

Based on the results of the study, the following conclusions can be drawn.

The menacing speech act (threat speech act) has its own characteristics as a separate illocutionary type in the field of vocabulary, morphology and syntax.

MSA is located at the junction between speech acts of promise and directive and combines their characteristic features, and can also be directly or indirectly, speaking formally in the form of any other type of speech acts.

The use of custom constructions with the explication or implication of the threat, i.e. the type of manifestation of the threat in the MSA is determined by the conscious socio-psychological choice

of the addressee, a choice that has a linguistic correspondence to the formal structure of another type of speech act. Due to the unacceptability of an explicitly performative expression of the pragmatic meaning of the threat, this speech act is formed in the language system of the English political discourse by special conventionally fixed structures that can be considered as semantic-syntactic models.

Interpreters-translators are increasingly more often, in practice, encountering the phenomena of a menasive speech act at meetings, conferences and meetings of state and international levels. That is why, at present, the issue of methods and strategies for translating illocutionary speech acts has become urgent. In this article, we put forward and gave examples of the use of methods of translating threat speech acts that are opposite in principle of action, and also justified the reasons and possibilities of the methods used.

An interesting question is about the translation of slang expressions, curses, threats that include curses. In American political discourse, the use of swear words is perfectly acceptable regardless of the situation in which the discourse takes place, be it a conference, debate, interview, or press conference. In recent years, Russian political discourse has also undergone a tendency to use slang or stable expressions (phraseological units). This is due both to the external tense situation in the world, in connection with new geopolitical events and threats and within state problems.

Menasive speech acts can be translated by methods like: **compression, direct translation and calque**. These translation methods work well when translating non-veiled speech acts of threat, usually expressed by words of a common understanding regardless of the culture, nation and worldview of the parties to the discussion. Even complex constructions of an illocutionary speech act consisting mainly of words of an active political and sometimes colloquial vocabulary under various circumstances that complicate simultaneous translation, such as speed, clarity of pronunciation, lack of knowledge in this field by a simultaneous interpreter, will be an excellent option for applying the method in practice translation of the constructions of the menasive speech act using literal translation and calque paper. Also, this includes the reduction method, which works on the principle of replacing phraseological phrases, proverbs and sayings, metaphors and metonyms with simpler and shorter equivalents in the target language.

References:

1. J. Austin. How to Do Things with Words: Second Edition, Harvard University Press; 2 edition. (September 1, 1975), 192.
2. J. Searle. Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language// Cambridge University Press, 1969, ISBN:9781139173438, 234.
3. Franziska Muller. What is a Speech Act? A brief introduction to Searle's theory on speech acts. Paperback/ Grin Verlag, 2016, 16.
4. Crystal D. Political English // The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 1995. P. 378. Goodrich P. Legal Discourse
5. <http://www.buzzle.com/articles/>.
6. https://www.bbc.com/russian/international/2015/02/150202_obama_russia_cnn_interview
7. <https://www.bbc.com/russian/news41378596>
8. Эпштейн О. В. Экспрессивные стилистически отмеченные речевые акты угрозы англоязычного политического дискурса [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — с. 147-150.
9. Antonio BalncoSalgueiro // Promises, threats, and the foundations of speech act theory. International Pragmatics Association. 2010 – с. 213-228.
10. Ермакова О.М. // Особенности выражения менасива в английском языке. Язык и дискурс: семантический, прагматический и лингводидактический аспекты. – с.127-134.

ҚАЗАҚ ТЕРМИНОЛОГИЯСЫНЫҢ ЖАСАЛУ ПРИНЦИПТЕРІ

Өтепова Айымгүл, Рыспек Айпара әл- Фараби атындағы ҚазҰУ-і 1 курс
магистрантары
Ғылыми жетекші: доцент Смагулова Айгерим Советхановна

Аңдатпа

Мақалада қазақ тіліне дипломатия саласындағы терминдердің аударылу жолдары және аудару барысында туындаған мәселелері қарастырылып, жалпы қазақ терминологиясына өз үлестерін қосқан ғалымдардың принциптері талданады.

Түйін сөздер: дипломатия, терминология, принциптер.

Резюме:

В этой статье рассматриваются способы перевода терминов в области дипломатии на казахский язык, а также проблемы, возникающие при трансформации с английского на казахский языки. Описываются принципы разработки терминов ученых которые внесли вклад в развитие казахской терминологий.

Ключевые слова: дипломатия, терминология, принципы.

Abstract

This article analyzes ways of translating the terms in the field of diplomacy into the Kazakh language, as well as the problems that arise during the transformation from English into Kazakh.

Also, the article describes Kazakh scientists' principles of developing the terms.

Keywords: diplomacy, terminology, principles.

Дипломатиялық терминдердің қазақ тіліне аударылуы жолдарын қарастырмас бұрын, “дипломатия” және “темин” сөздеріне бір шолу жасап, мағыналарын ашып алайық.

Дипломатия сөзі және дипломатия саласындағы сөздердің шығу тегі латын тілінен бастау алады, себебі дипломатияның даму барысында латын тілі елеулі орын алып және дипломатиялық қарым-қатынаста латын тілі кең қолданылғанын білеміз. «Дипломатия» сөзі гректің *diplōma* – қосарланған тақтайшалар деген сөзінен шыққан, уақыт өте келе тарихтын даму жоланда бұл сөздің мағынасы өзгерістерге ұшырап, қазіргі таңда мемлекеттің сыртқы істерін реттейтін құрал ретінде қолданылады. Дипломатия сөзін ағылшын дипломаты Г. Никольсон өз еңбектерінде: «Әңгімелесу тілінде «дипломатия» сөзі мүлдем бөлек төрт мағынаны береді. Кейбір кезде ол сыртқы саясаттың синонимы ретінде қолданылады... Басқа бір жағдайда келіссөздерді білдіреді. Сонымен бірге ол сыртқы істер ведомствосының шетелдік бөлімін белгілеу үшін қолданылады... Ең соңында, бұл сорлы сөз халықаралық келіссөздерді жүргізу кезінде жақсы мағынадағы ептілікті, жағымсыз мағынада – зымияндылықты білдіретін ерекше қабілеттілік», – деп көрсеткен.

Термин – латын тілінен шыққан, шек немесе шекара деген мағынаны береді. Яғни, Ежелгі Грекияда екі мемлекет арасындағы шекараны белгілейтін бағана ретінде қолданылған. Қазіргі таңда нақты бір тұжырымдаманың атауы болатын белгілі бір сферада қолданылатын сөз немесе сөз тіркесі. Терминдердің ерекшеліктері, қосалқы мағынасы және экспрессивті функциясы жоқ. Терминология білімнің ерекше саласы ретінде зерттеушілердің назарын аударуда. Бұл интеграциялық процестерден туындаған қазіргі ғылыми білімнің халықаралық сипатымен және нәтижесінде әлеуметтік-экономикалық қызметтің әртүрлі салаларындағы тілдік кедергілерді жеңудің тәсілі ретінде терминдерді біріктіруге деген ұмтылыспен түсіндіріледі.

XX ғасырдың 50–70-жылдары аралығында қазақ тілінің терминдер жүйесі қалыптаса бастады, ғалымдардың сөздеріне сүйенетін болсақ, қазақ тілі мемлекеттің тіл ретінде қалыптасуы үшін, жалпы қазақ тілінің сөздік қорының 70-80 пайызы төл сөзден, ал 20-30 пайызы кірме сөздерден тұруы керек делінген. Халықаралық сөздердің қазақ тіліне енуін Алаш зиялылары зерттеп, солардың тұсында қарастырыла бастаған.

Терминдердің қазақ тілінде жасалуы

Қазақ тілінде терминологияның жасалуына үңілетін болсақ, оның қалыптасуына үлес қосқан жандар туралы және терминнің жасалуында қандай мәселелер бар екенін қарастыру керек. Жоғарыда айта кеткендей, Халықаралық терминдердің қазақ тілімізге ену кезеңі - Алаш зиялыларының өмір сүрген кезеңінен басталады. Осы тұста қазақ терминологиясына өз іздерін қалдырған А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, Ә.Қайдар және т.б айтсақ болады. Олар термин жасаудың өз принциптерін ұсынған. А.Байтұрсынұлы ұстанған қағидағар 1924 жылы Орынбор қаласында өткен ғылыми қызметкерлер съезінде қабылданады. Онда былай деп көрсетілген:

- Термин жасауда ең тиімді жол ретінде ұғымдар мен мағынаны дәлірек білдіретін қазақ сөздері көбірек тартылсын;
- Егер қазақ тілінде мұндай сөздер табылмаған жағдайда туыс тілдерден сөз алу;
- Жалпыға бірдей халықаралық терминдерді де қабылдауға болады. Алайда мұндай термин қазақ тілінің табиғатына тән заңдылықтарды бойына сіңіріп, өзгере енуі тиіс. Ал қазақ тілінде оған сәл де болса сәйкес келетіндей үлгі табылса, оларды қатарластыра беріп, оқырманға таңдау мүмкіндігін қалдыру қажет. Шетел сөздерін өздік ету үшін олар тіліміздің дыбысталу ерекшелігін қабылдауы керек;
- Қазақ сөздерінің табиғатына сәйкес келмейтін шет сөздер, біріншіден, олардың бойында біздің тілге жат дыбыстар керекті дыбыстармен ауыстырылады; екіншіден, олардың суффикстері қазақшасымен алмастырылады; үшіншіден, қосарлы дыбыстардың бірі алынып тасталады; төртіншіден, қазақ тіліне тән емес қосымшалар қазақша айтылу ыңғайына көшеді. Мысалы: Оренбург – Орынбор, Смамара – Саиар, пуховой – бөкебай, покров – боқырау, Адмовский – Адамау т.т. [6, 25-б.].

Осы қағидаларын А.Байтұрсынұлы термин жасау барысында өз қағидаларын берік ұстанып, жасаған 10-20 жылдар ауқымында пайда болған терминдік атаулар сол кездегі әдеби тіліміздің бір бөлігі боп енді де, сол күйінде күні бүгінгі дейін тұрақты түрде қолданылып келеді. Және бір ғажабы, А. Бай-тұрсынұлы алып келген бұл терминдердің көбі қайта жасалатындай көңілге күдік келтірген емес. Егер қадағалап қарасақ тіл білімінің терминдерінің көбі әу баста нақты заттың, нәрсенің атауы болған ғой. Сондықтан бұл ұғымдар талай талқыға түскен болар деп ойлауыңыз әбден мүмкін. Алайда бұл атаулар терминдік мәнде мызғымай тұр.

Егер қазіргі тіл білімі саласындағы терминжасам тәсілдерінде көбінесе қалықалау мен интернационалдық терминдер қабатын құрайтын кірмелер көбейіңкіреп тұрғандығын ескерсек, жалпы халықтық тіл лексикасын терминдендіру үлгісін емін-еркін қолданған А.Байтұрсынұлы тәжірибесін зерттеудің маңызы зор. Мәселен, түбір сөз, туынды сөз, қос сөз, қосымша, зат есім, есімдік, етістік, үстеу, демеу, жалғау, одағай, дегендердің терминдендірілуі бұл саладағы тамаша үлгі болып саналады.

Қазіргі таңда қазақ тіліндегі терминдердің қалыптасуындағы мәселесі біздің терминологиямыздың басым бөлігі шет тілдерінің сөздері болып кетуі, салалық мамандардың термин шығармашылығымен айналысудан гөрі өзге тілдерден дайын терминдерді қабылдауға дағдыланғандығынан десек болады. Сонымен қатар, терминдердің аударылу барысында, егер ол ағылшын немесе француз тілінен болған жағдайда аударманың орыс тілі арқылы болатынын байқаймыз. Яғни, қазақ тілі орыс тілінің көлеңкесінен шыға алмай жүргендігі.

Әдебиет тізімі:

1. Martinez I.P. The Expression of Negation in British Teenagers Language: of British Teenagers. A Preliminary Study of its Variations of youth's tone. – 2011.
2. Акшолова А. Орыс тіліндегі қазақ сөздері: норма, бейімделу, вариативтілік. Дисс. насоиск. философия докторы ғылыми дәрежесінің болуы. - А, 2014.
3. Mey J.L. Pragmatics. An introduction. Second edition. Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing, 2001, - 335 p.
4. Карасик В.И. Тұлғаның тілдік көрінісі тұлға көрінісі: моногрф. – 2 басылым., - М: Гнозис, 2015, - 383с.
5. Макаров М.Л. Дискурс теориясының негіздері, - М, 2003.

ҚазҰУ, Халықаралық қатынастар
факультеті, дипломатиялық
аударма кафедрасы, ф.ғ.к. доцент
К.К. Смагулова
Маткеримова Р.А.
факультеті, дипломатиялық
аударма кафедрасы, аға оқытушы

ҚЫТАЙ ТІЛІНДЕГІ ДАУЛЫ МӘСЕЛЕЛЕР

Қытай тіліндегі даулы мәселелер

Аннотация. Берілген мақалада қытай тілінің кейбір даулы мәселелері, атап айтсақ, қытай тілінің грамматикасын зерттеуде флективті тілдердің принциптерінің басымдылығы, морфологиялық және синтаксистік құрылымдары төңірегінде туындаған даулы мәселелер қарастырылған.

Түйін сөздер: тілдік категория, синтаксис, сөз таптары, классификация.

Спорные вопросы в китайском языке

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые спорные вопросы китайского языка, в частности, изучение грамматики китайского языка, распространенность принципов беглого языка и противоречия, связанные с морфологическими и синтаксическими структурами.

Ключевые слова: языковая категория, синтаксис, части речи, классификация.

Controversial issues in Chinese

Summary. This article covers some controversial issues of the Chinese language, in particular, the study of the grammar of Chinese language, the prevalence of the principles of fluent languages, and the controversy surrounding morphological and syntactic structures.

Keywords: language category, syntax, parts of speech, classification

Әрбір тілдің өзінетән ерекшеліктері болады. Бұл ерекшеліктер әр ұлттың әдет – ғұрпынан, салт – дәстүрінен, тарихынан және фольклорынан әсералып, ұлттық тілмен бейнеленеді. Демек, шет тілін үйренушілер тілді жақсы меңгеру үшін сол ұлттың болмысымен, тарихымен, фольклоры мен теренің танысу керек.

Тіл білімінде қалыптасқан түрлі тілдік категориялар әр тілде өзін-өзі сипатын табады.

Бірақ олардың берілу жолдары әртүрлі.

Кейбір тілдерде белгілі бір тілдік категория мүлде болмайды.

Оның грамматикалық сипаты некінші бір тілмен салыстыру арқылы айқындауға болады.

Тіл білімінде қандай да бір категорияның қалыптасу барысында көптеген даулы мәселер туындаған.

Бұл - заңды нәрсе, өйткені тіл тірі организм іспеттес дамиды, уақыт қасай өзгеру процессіне ұшырайды.

Қытай тілінің грамматикасына деген қызығушылық салыстырмалы түрде өтеш басталды.

XIX ғ. аяғына дейін қытайтанушылардың мәтіндерді зерттеу, көмекші сөздердің сөздігін жасауға деген ұмтылысы басым ырақ болды. Бұл туралы қытай лингвисті Ван Ляо-и былай дейді: «*Научное исследование грамматического строя китайского языка - вне узко текстологических задач – началось в Китае сравнительно недавно, с появлением в 1898 г. грамматики древнекитайского языка Ма Цзянь Чжуня*» [1]. Сонымен қатар қытай тілі грамматикасын жүйелендіру жұмыстарында флективті тілдердің жүйесінде кездесетін принциптердің әсері басым болды. Мысалы, кейбір қытайтанушылар (Н.Н. Коротков) қытай тілінде флективті тілдердегі кейбір грамматикалық категориялардың кездесетіні туралы айтты. Сондай – ақ кейбір лингвистер (И.И. Мещанинов) қытай тілінде қандай да бір морфологиялық категориялардың болуы мүмкін емес деп, қытай тілін таза синтаксистік жүйедегі тіл деп білді. С.Е. Яхонтов пен А.А. Драгуновтың жұмыстарында да орыс тілі грамматикасы жүйесінің принциптерінің әсері байқалады. Көптеген қытайтанушылар практикалық көмекші құралдарды құруда аталған қытайтанушылардың пікірлерін басты назарға алған. Атап айтатын болсақ ол қытайтанушылар қытай тілінде «вид» категориясын сипаттап беруге тырысты. Алайда Ю.С. Маслов «вид» категориясын тек славян тілдерге қатысты, ал славян емес тілдер үшін «аспект» категориясы деген ұғымды енгізді.

Қытай тілін зерттеу тарихында етістік категориясы төңірегінде де, оның сөз табы ретінде қалыптасуы, сөйлемдегі орны жайлы көптеген даулы мәселелер әлі күнге дейін өз шешімін таппады. Қытайтанушылардың сөздердің лексикалық мағынасына қарай сөз таптарына топтастыруының қиындыққа соққан себебі - олар қытай тіліндегі сөздердің европалық тілдердегі сөз таптарына сәйкес болатын қасиеттерін іздегендіктен. Бұл жайлы Ресейдің атақты қытайтанушылары А. Драгунов пен Е. Драгунова мұны былай деп айқындайды: «*в китайском языке искались те же части речи, которые имеются и в европейских языках. В первую очередь категории субстанции (имя) и действия (глагол). При этом упускались из виду, что части речи, как и всякие вообще грамматические категории, есть категории в первую очередь исторические и что поэтому вовсе не обязательно, чтобы они в различных языках совпадали*» [2]. А. Драгунов пен Е. Драгунова сөз таптарының классификациясын сөздің синтаксистік қасиетіне негізделіп топтауды ұсынады. Олар етістік пен сын есімнің ортақ қасиеттерін ескере отырып, оларды предикатив разрядына жатқызып, *зат - предикатив* деген ұғымды енгізеді. Олар предикатив жайлы былай дейді: «*внутри категории предикатива можно с известными оговорками различать предикативы со словарным значением действия (действие в виде переменного признака) и предикативы со словарным значением качества (качество в виде переменного признака), но нужно подчеркнуть, что границы между ними в общем довольно расплывчаты*». Демек А. Драгунов

пен Е. Драгунованың айтуы бойынша предикатив құрамындағы қимылды білдіретін сөз етістік деп білсек, сапаны білдіретін сөзді сын есім деп қарастыруға болады.

И. Мещанинов «Глагол» деген еңбегінде аморфті тілдерде, оның ішінде қытай тілінде сөздердің синтаксистік қасиеттерінің негізінде сөз таптарын айқындай алмайтындығы жайлы және қытай тілінде етістіктің бары күмән туғызатыны туралы айтады. Ол: *«Используемый в аморфных языках синтаксический прием проводит достаточное членение предложения. Особого спора о членах предложения в данном случае не возникает. Гораздо сложнее, как мы видим, стоит вопрос о такой же ясности в разбивке лексического состава китайского языка по частям речи. Следовательно, на одних только чисто синтаксических показателях (главным образом на местоположении) в этом последнем направлении обосновываться совершенно не приходится»* [3].

В. Касевич қытай тіліндегі предикатив құрамына кіретін етістік пен сын есімді өзбетінше сөз табы бола алмайды дейді. Ол: *«В китайском языке предикатив явно не составляет «остатка» по отношению к имени: имя и предикатив выделяются одновременно по одному признаку. Поскольку за именем при этом закрепляется статус части речи, то и предикатив должен быть признан наравне с именем частью речи. Глагол и прилагательное в этом случае окажутся подклассами предикатива, а не самостоятельными частями речи»* [4].

Шақтық ұғым барлық тілде бірдей болғанымен, оның грамматикалық формасы әр тілде әртүрлі болады. Кейбір тілдерде (мысалы, қазақ тілінде) бір шақтың өзінің бірнеше формасы болса, енді бір тілдерде (мысалы, орыс тілі) бір шақтың бір ғана формасы болуы мүмкін. Ал, енді бір тілдерде (мысалы, қытай тілі) мүлде болмауы мүмкін.

Қытай тілі грамматикасында шақ категориясына қатысты көптеген даулы мәселелер кездеседі. Көптеген қытайтанушылар қытай тілінде шақ, рай және жақ категорияларын жоққа шығарады. Бұл туралы Тань Аошуан былай дейді: *«наличие в китайском языке категорий склонения, времени и лица вызывает всеобщее сомнение, однако большинство лингвистов – китаеведов считает возможным говорить о наличии в китайском языке категории аспекта»* [5]. Осындай пікірді ұстанғандар қатарында келесі қытайтанушы-лингвистерді атап өтуге болады: Б.А. Васильев, Ю.К. Шуцкий 1936; Б. Исаенко, Н.Н.Коротков, И. Советов-Чэнь 1954; Масперо 1933; Люй Шусян 1965; Ван Ляо И 1954; Гао Минкай 1957. Ал кейбір қытайтанушы –лингвистер (А.И.Иванов, Е.Д.Поливанов 2001) қытай тілінде шақ категориясы бар деген тұжырымға келіп, шақ категория функциясын *le, guo, zhe* көмекші сөздері атқарады дейді. Ал енді бір лингвистер (А.А. Драгунов 1952, С.Е. Яхонтов 1957) қытай тілінде тұрпат және шақ категориялары бар дейді.

С.Е.Яхонтовтың «Категория глагола в китайском языке» деген еңбегінде «шек» ұғымы іс-әрекеттің белгілі бір нәтижеге жетуін білдіретін етістіктер тобын сипаттау үшін қолданылған. С.Е.Яхонтов қытай етістіктерін екі топқа бөліп қарастырады – шекті және шексіз [6]. Шекті етістіктер белгілі бір нәтижені білдіретін модификаторлармен сирек тіркеседі, оның «шектілік» мағынасы оның семантикасында берілген. С.Е.Яхонтовтың келесі етістіктер тобы «шексіз етістіктер» нәтижені білдіретін модификаторлармен жиі тіркеседі. С.Е.Яхонтов модификаторларды олардың мағынасына қарай бөледі:

1. сын-сипатына қарай: *hao-* жақсы, *dui-* дұрыс, *cuo-* дұрыс емес, қате
2. орындаушының іс-әрекеттің орындалу нәтижесіне деген қатынасына қарай: *lei-* шаршау, *guan-* әдеттену
3. іс-әрекеттің аяқталу нәтижесіне қарай: *wan-* бітіру, *gou-* жеткілікті, *bao-* тою, *cheng-* болу, *tan-* толу
4. іс-әрекеттің бағытталуына қарай: *shang-* жоғары көтерілу, *xia* - төмен түсу, *jin-* ішке, кіру, *chu-* сыртқа, шығу
5. абстрактілі мағынадағы ориентация модификаторлары: *qilai-* басталу, *xiaqi-* жалғасу, *xialai-* іс-әрекет нәтижесінің ұзақ уақыт сақталуы, *chulai-* пайда болуы, табылуы, құруы, *diao* - іс-әрекет нәтижесінде бір заттың жоғалуы
6. тек қызмет функциясын атқаратын модификаторлар: *zhao, jian, kai, zhu, lai\qu, shang\xia.*

Модификаторлардың негізгі етістікпен тіркесу принципі негізгі етістіктің семантикасы мен тарихи себептерге тікелей байланысты болады. Мысалы, *мен машинаны жөндедім* деген сөйлемді түрлі мағынада аударуға болады. Егер іс-әрекеттің тек аяқталуын ғана мазмұндасақ, демек машинаның жөнделіп болғаны жайлы ғана айтсақ, онда *wan [бітіру]* модификаторы қолданылады. Яғни, *xiuwan qiche* деп аударылады. Егер істің жақсы нәтижемен аяқталғаны туралы, демек машинаның жөнделіп, жақсы жұмыс істеп тұрғаны туралы айтсақ *hao [жақсы]* модификаторы қолданылып, сөйлем *xiuhao qiche* деп аударылады.

Қытай тілі етістігіне қатысты «шек» ұғымы Тань Аошуанның жұмысында қытай тілінің предикаттарының семантикалық классификациясына тікелей байланысты болады. Ол «шектік» мағынасы бар екі предикат түрін көрсетеді: нәтижеге жету предикаты (предикат достижения) және орындалу предикаты (предикат выполнения). Орындалу предикатына байланысты Тань Аошуан былай дейді: «*предикаты выполнения описывают ситуацию нацеленную либо на свой предел..., либо находящуюся в процессе своего протекания, либо уже достигшую своего предела*» [6]. Демек, орындалу предикаты іс-әрекеттің өз шегіне жетіп, аяқталғандығы жайлы мәлімдейді. Предикаттардың бұл түрі етістіктің келесі топтарымен тіркесіп жасалынады:

1. Іс-әрекеттің объектісін бейнелейтін есім топтарымен;
2. Іс-әрекеттің белгілі бір шегіне жеткен сәтін білдіретін нәтижелік және бағыт-бағдарлық модификаторлармен;
3. Іс-әрекеттің белгілі бір шегіне жету бағытын білдіретін нәтижелік және бағыт-бағдарлық модификаторлармен.

Қай тілде болмасын белгілі бір тілдік категорияның қалыптасу барысында көптеген даулы мәселелер болуы мүмкін. Бұл мәселелерді қарастыру барысында біз тек сол тілдің ерекшеліктерін ескеріп қана қоймай, сонымен қатар сол тілдің ерекшелігін туысқан тілдердегі ұқсас сипатын іздеуге тырысамыз. Тіпті табиғаты жағынан екі түрлі тілдердің салғастырмалы зерттелуі нәтижесінде белгілі бір тілдік категорияның сол екі тілде кездеспейтіні немесе белгілі бір сипатымен ғана берілетінін көре аламыз. Сондықтан осындай даулы мәселелердің шешімін табу - әлі де көп ізденісті қажет етеді. Бұл ізденістер тіл білімінің одан ары дамуына өз ықпалын тигізетіні күмән туғызбайды.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Ван Ляо-и. Основы китайской грамматики.- М., 1954. – С – 7.
2. А. Драгунов, Е. Драгунова. Части речи в китайском языке. Советское языкознание. - М., 1937. – С – 9.
3. И. Мещанинов. Глагол.- М., 1982. – С – 20.
4. В. Касевич. Элементы общей лингвистики.- М., 1977
5. Тань Аошуан. Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). - М., 2002. – С – 20.
6. С.Е. Яхонтов. Категория глагола в китайском языке.- Л.,1957. – С – 17.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ-1 «Иновациялық ЖОО дағы шет тілдерін және аударма пәндерін оқытудың заманауи әдістері»

СЕКЦИЯ-1 SECTION 1 «Современные методы преподавания иностранных языков и переводоведческих дисциплин в инновационном вузе»

СЕКЦИЯ 1 «Modern methods of teaching foreign languages and translation studies in an innovative University»

1. **Seidikenova A.S. , Morugova Y.A.** Application of the synectics method in teaching of foreign languages.....3
2. **Thorsten Kaesler (DAAD)** Methodology and Didactics of Teaching German and their application in an international Environment.....8
3. **Касымова Г.М.** *Curriculum development and syllabus design in tefl: need analysis*...12
4. **Джумагулова А.Ш.** Developing student's creative writing skills.....16
5. **Жантилеуова Г.К.** Сындалры оқыту теориясына негізделген тәсілдерді қолдану тиімділігі.....20
6. **Шыныбекова А.С.** Сөз әдебінің прагматикалық заңдылықтары.....25
7. **Шыныбекова А. С.** Прагматиканың зерттеу мәселелері.....28
8. **Макишева М.К., Карипбаева Г.А.** Some extralinguistic difficulties in interpreting and translation processes.....33
9. **Тусупова А.К. Морев Н.О., Мухитов А.З., Извеков В.С.** - Метод оценивания вопроса формирования языкового сознания и социо-лингвистической ситуации в Казахстане.....36
10. **Селиверстова И.А.** Интеграция мировых образовательных практик в процесс подготовки будущих специалистов иноязычного образования: вызовы и решения.....41
11. **Жумалиева Ж.К.** Саяси дискурстағы ағылшын тілінен қазақ тіліне ілеспе аударма барысында қолданылатын ықтималды болжам жасау стратегиясының лингвистикалық деңгейі.....46
12. **Котиева Л.М., Смагулова А.С.** К вопросу о классификации сильных глаголов по рядам аблаута в современном немецком языке.....53
13. **Шақырған С., Бақытов А.Т.** Аударма трансформацияларының түрлері: лексикалық трансформациялар..... 56
14. **Асылжанова Д.Е.** - Бастауыш сынып оқушыларына шетел тілін меңгертудің педагогикалық-психологиялық ерекшеліктері.....61
15. **Мендекенова А.Д., Тоқан К.А.** Роль использования цифровых образовательных ресурсов в формировании трёхязычной компетенции будущих учителей иностранного языка64
16. **Борибаева С.Б., Жанузакова Г.А.** Дипломатиялық терминдер мен құжаттарды аудару ерекшеліктері.....70
17. **Байгуданова Г.К.,** Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті докторант, 2 – курс Ағылшын тілі сабағында бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік білтілігін қалыптастыру құралы ретінде оқытудың интерактивті әдістерін қолдану.....75
18. **Vimagambetova Zh.T., Bailiyeva U.B., Abirova A. M.** Menasive speech act of threat in political discourse (on examples of the world leaders' speeches).....79

19. Смагулова А.С Өтепова А. Рыспек А.. Қазақ терминологиясының жасалу	
принциптері.....	88
20. Смагулова К.К., Маткеримова Р.А. Қытай тіліндегі даулы	
мәселелер.....	90