

Секция 7

РУССКИЙ, КАЗАХСКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Л.М. АДильБЕКОВА,

доцент кафедры казахской литературы Казахского государственного женского педагогического университета, кандидат филологических наук

ҚАЗАҚ АФОРИЗМДЕРІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Тәуелсіз мемлекетіміздің бай, кемел де көркем әдебиетінің бар екендігіне ешкім де шек келтірмейді. Республика көлеміндегі бұрыннан және жүздеген жана ашылған баспаханалардан шығып жатқан түрлі саладағы әдеби, ғылыми, мәдени еңбектерге күніне толығып жататын ақпаратты басылымдарды қоссақ, интернет пен технология заманы саналатын ХХІ ғасырда оқырман назары әлі де кітапта екендігіне көз жеткізу қиын емес. Осы бір ақ қағаз бетіне теріліп, сан мыңдаған тиражбен таралып жатқан ағымды жарияланымдарда тақырыбына, мазмұны мен құрылымына, яғни жанрына қарамастан кеңінен қолданылатын бір үрдіс бар. Ол қанатты сөздерді қолдану үрдісі. Сіз оны көркем әдебиеттен де, ғылыми жұмыстан да, әкімнің баяндамасынан да, басшының есебінен де, тіпті күнделікті оқитын газетіміздің бетінен де кездестіреміз.

Әсіресе, алматылықтардың «Ақшамның афоризмдеріне» көзі үйренген. Көп жылдар көлемінде үзбей шыққан ақын Кадыр Мырзалиевтің «Алмас жерде қалмас» кітабынан алынған үзінділерді де жылы қабылдап, «Алматы Ақшамының кітапханасы» айдарымен берілген бұл сөздерді қалың оқырман сүйсіне оқып отырды десек кателеспейміз. Әйтсе де, қолына қалам алғанның қолданысына еркін түсетін бұл сөздер қай жағынан болмасын, тақырыптық тұрғыдан да, жанрлық тұрғыдан да әдебиет ғылымында арнайы зерделенбеген. Сондықтан да мақала қазақ әдебиетіндегі тақырыптық жанрлық аясы күні бүгінге дейін арнайы қарастырылмаған, сонда да адамзат ақыл-ойының квинтэссенциялық көрсеткіші болып табылатын қанатты сөздер мәселесіне арналды.

Қанатты сөздердің ауқымы қанша кең болса, тарихы да сонша терең. Адамзат тарихында қанатты сөздер - өз дәуірі тудырған замана таңбасын арқалайтындығын, оған қатысты барлық проблемаларды көтеретіндігін, кейде тарихи оқиғаларға нақты әсер ететіндігін ғылыми дәлелдеп шығуға болады. Өмір туралы, оның негізгі тірегі «Homo sapiens» - ой иесі, сөз иесі адам туралы жанр болып табылатын қанатты сөздер әдебиеттің бір карағанда көне түріне жатқанмен де, интеллектуалдық өнердің теңдессіз түрі ретінде бүгінгі қоғамда нағыз ғұмырлы жанрға жатады. Бүгінгідей ақпараттар ағымы айрықша ағылған заманда, қашанда «тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін» бере білетін «оймақтай ой» - афоризмдердің мәні артуда десек қателеспейміз.

Ағылшын, неміс, француз, орыс әдебиеттеріне сүйенсек, қанатты сөздерге берілген нақты тұжырым әзірге жоқ. Ой тереңдігі мен кемелдігіне қатысты философтар, тілдік бірлік ретінде лингвистер, поэтикалық сұлу, әрі ықшам көркем сөз тіркесі ретінде әдебиетшілер афоризмдерді өз аясына тартып, өз тұрғысынан бағалауға тырысып келген, әрі бұл үрдіс жалғасуда. Әйтсе де, орыс филологтары тұжырымына сүйенсек, афоризм, ең алдымен әдеби жанр екендігін мойындауымыз керек.

- Афоризмнің бірінші ерекшелігі - ақиқатқа ұмтылған терең ой.
- Афоризмнің екінші ерекшелігі - олардың қысқалығы, «тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйіні» екендігі.
- Афоризмнің үшінші ерекшелігі - қосымша түсініктемені қажет етпейтіндей, аяқталған ой екендігі.
- Афоризмнің төртінші ерекшелігі - айтылған ойдың анықтығы, дәлдігі.
- Афоризмнің бесінші, әрі негізгі ерекшелігі - ойдың көркемдігі, адамзат ақыл ойының асыл қазынасының сыртқы сұлу сымбаты, эстетикалық тартымдылығы.

Афоризмдер туралы анықтамаларға бір мақала аясында шолу жасау мүмкін еместігін ескере отырып, 1998 жылы «Ана тілі» баспасынан шыққан «Әдебиеттану терминдер сөздігінде» берілген филология ғылымдарының

докторы С. Негимов берген анықтаманы келтірейік [1, 206б.]. «Қанатты сөз жанрлық белгісі жағынан мақал-мәтелдерге өте ұқсас. Айырмашылығы, мақал мәтелдердің авторы белгісіз, шыққан тегі белгісіз, халық шығармашылығына жатса, қанатты сөз авторы бар не нақты болмаған күнде аңыз күйінде ауызша болса да бүгінгі күнге жеткен қанатты сөздің мол болуы сол тілдің сөз байлығын, тіл орамдылығын және ұлттық бейнелік ерекшеліктерін байқатады».

Бұл анықтамадан фольклор мен афоризмдер арасындағы ұқсастық нақты көрсетілген. Әйтсе де «ауызша болса да бүгінгі күнге жеткен» деген пікірдің себебін әдебиетіміздегі бұл жанрдың арнайы қарастырылмағандығына, афоризмдердің өміршең жанр ретінде күннен күнге толығып келе жатқандығының ғылыми түсініктемесі қазақ әдебиетінде әлі жасалмағандығынан деп білуіміз керек. Ауыз әдебиетіндегі мақал-мәтелдердің қысқалығына, ритмділігіне, мағыналылығына қарап орыс ғылымының бір топ ғалымдары оларды афоризмдерден мүлдем ара жігін ажыратып қараса, екінші бір ғалымдар тобы, керісінше, мақал-мәтелдерді афоризмдермен бірге қарастыруды ұсынады. Ал әдебиеттің кейбір жанрлық түріне арналған сөздіктерде афоризмдерді тек тақырып аясына қатысты ғана алып, анықтама беруге тырысады. Мысалы А.Квятковскийдің «Поэтикалық сөздігін» алайық [2].

«Афоризм (греч.) - изречение, выражающее с предельной лаконичностью в отточенной форме какую-либо оригинальную мысль. Афористические строки нередки в стихах русских поэтов.

Привычка свыше нам дана,

Замена счастию она.

(А. Пушкин).

Поэтом можешь ты не быть,

Но гражданином быть обязан.

(Н. Некрасов).

Мысль изреченная есть ложь.

(Ф. Тютчев).

Ненавижу всяческую мертвечину,
Обожаю всяческую жизнь.

(В. Маяковский).

Чем продолжительный молчанье,
Тем удивительнее речь.

(Н. Ушаков).

Смелого пуля боится,
Смелого штык не берет.

(А. Сурков).

Афоризмами насыщена комедия А. Грибоедова «Горе от ума»,
например:

«... Счастливые часов не наблюдают...

... Служить бы рад, прислуживаться тошно.

... Блажен, кто верует тепло ему на свете».

Сонау Тоныкөк, Күлтегін ескерткіштері мен көне түркі жазба ескерткіштеріндегі, бертін келе жыраулар поэзиясы мен қазақ әдебиетінің XIX, XX ғасырлардағы мол мұрасында кездесетін қанатты сөздер қазақ әдебиетіндегі бұл жанрдың тамырының тереңдігін, ауқымының кеңдігін көрсетеді. Қазақ халқының қаһарман ұлы, жазушы Бауыржан Момышұлының қанатты сөздері халық арасында кең тарағаны белгілі. Бұл туралы ізденушінің бірнеше мақалалары жарық көрді. Оқырман қауымға Құлмат Өмірәлиевтің «Абайдың афоризмі» (Алматы: Қазақстан баспасы, 1993, 124 б.), Әбділхамит Нарымбетов дайындаған «Ғабит Мүсіреповтің күнделігі» (Алматы. Ана тілі баспасы. 1997, 288б.) жинақтары кеңінен таныс. Бұл тұрғыда баспасөз бетінде соңғы уақыттарда осы жанрда жиі көрінген Қадыр Мырзалиев, Мұзафар Әлімбаев қаламынан туған қанатты сөздерді айту орынды. Кезінде ұлттық «Ана тілі» газеті арамыздан озған ұстазымыз, академик ғалым, сөз өнерінің жүйрігі Зейнолла Қабдоловтың біраз қанатты сөздерін келтіре отырып, редакция атынан оқырманнан ел

арасына кең тараған басқа да ғалымның қанатты сөздерін білетіндердің хабарласуын сұрағандығы белгілі. Міне бұл үрдіс негізінен кемеліне келген әдебиеттерде қалыптасатын үрдіс.

Келесі кезекте Қабдолов айтқан қанатты сөздерге тоқталайық:

- Әдебиет ардың ісі.
- Жазушы талант, тағдыр.
- Жазушы ұлттың ұяты, иманы, намысы.
- Жазушы өз дәуірінің ұлы, өз ғасырының үні.
- Махамбеттің әр сөзі құйылған құрыш, қорытылған қорғасын. Оны өңдеп жөндеймін деп жасытпақ керек.
- Махамбет пен Абайға редакция жүрмейді.
- Бүгінде Толстойды оқымай орысты, Бальзакты оқымай французды білдім деу қандай қиын болса, Әуезовті оқымай қазақты білдім деу сондай қиын.
- Жазушының ең жақсы шығармасы жазылмаған яки жазатын шығармасы.
- Жаза білу, жазғаныңды сыза білу шеберлік. Шеберліктен туатын шедевр осы әрекеттің астында жатыр.
- Ұлтсыздық имансыздық.
- Тамыры жоқ ағаш, тарихы жоқ халық болмайды.
- Мүсіреповті мадақтаудың керегі жоқ, Мүсіреповпен мақтану керек.
- Талант деген қыран секілді қанатты нәрсе.
- Ұстаз болу өз уақытыңды аямау, өзгенің бақытын аялау [3, 6б].

Кезінде баспасөз бетінде қазақ афоризмдерінің толығына сүбелі үлес қосқан Қадыр Мырзалиевтің жарияланған қанатты сөздеріне алғысөз ретінде афоризмдер туралы ақтарыла айтқан мына бір өзіндік пікірі қанатты сөздің шығу табиғатынан оқушысын хабардар ететіндей: «Афоризм дегеніміз - белгілі бір күні басталып, белгілі бір күні біте қалатын шығарма емес. Ол ғұмыр бойы айтылып, ғұмыр бойы қағазға түсіп, өмірдің соңғы сәтіне шейін

созыла беретін дүние. Афоризм қызық жанр. Ол негізінен, ауыз әдебиетіне жатады. Ауызша тарайды. Біреу айтады, біреу қағып әкетеді. Содан кейін қағазға түседі. Өкінішке орай, ауыздан шыққанның бәрі қағазға түсе бермейді. Қағазға түскеннің бәрі бірдей кітапқа кірмейді. Кіргеннің бәрі бірдей тарихта қалмайды. Олар да екшеледі... қанатты сөз болуға лайық, татымды тіркес менің аузымнан бірінші рет қашан шықты. Ол жағы маған беймәлім. Есімде жоқ. Адам өз сөзін өзі бағалай бермейді. Сөзді қадірлеу қасиеті кейін, біраз кейін келді» [4, 4б.].

Ойының тереңдігімен, құрылымының көркемдігімен ерекшеленетін қанатты сөздер қай әдебиеттің болмасын қаймағы болып табылады, әрі ол жеке жанр ретінде сындарлы зерттеуді қажет етеді. Ал түркі тілдерінің ішінде тереңдігімен де, кемелділігімен де топ бастайтын қазақ әдебиетіндегі құнарлы қанатты сөздер ғылыми саралау мен бағалаудан кейін өз кезегінде орнын тауып, қазақ әдебиеттану ғылымының деңгейін әлемдік биік белестерге көтеруге өз үлесін қосатыны анық.

-
- 1.Әдебиеттану. Терминдер сөздігі. Құрастырушылар З. Ахметов, Т. Шаңбаев – Алматы: Ана тілі.1998. - 384 б.
 - 2.Квятковский А. «Поэтический словарь». – М.: Издательство: «Советская энциклопедия», 1996. - 376 с.
 - 3.«Ана тілі» газеті. №50. желтоқсанның 14-і, 2006 ж..
 - 4.«Егемен Қазақстан» газеті. 2005 жыл, 6 қаңтар.

М.А. БЛИНОВ,

доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ

Изучение языка предполагает работу с текстами на английском языке, в которых студент может получить важную для него информацию для расширения своих знаний по специальности. Студент также читает по-английски, чтобы достичь успеха по другим предметам.

Существуют различные методы и приемы обработки текстов. Мы исходим из рекомендации, которую дали Ю.Л.Гуманова и другие в своем учебнике “The Best of Just English” по работе с текстами по специальности для юридического факультета [1]. На основе этого подхода мы распространили методы работы над текстами на другие факультеты и специальности.

В своей работе мы уделяем внимание трем основным видам чтения: просмотровому, анализирующему и синтезирующему.

Просмотровое чтение служит для определения общего содержания текста. Это очень важный этап, про который нельзя забывать. Он дает общее представление о характере текста, его направленности и стиле и облегчает поиски правильного перевода.

Например, в тексте идет речь о department. Department может переводиться как: 1) отдел, отделение, управление, служба, цех; 2) факультет, кафедра; 3) ведомство, департамент, министерство; 4) департамент и т.д. Перевод слова зависит от тематики текста, о которой он может узнать, проанализировав заголовок и обратив внимание на известные ему слова. Но иногда студент не может немедленно определить значение слова, которое может ему помочь. Необходимо иметь возможность просмотреть разные значения (например, слова department), что позволяет сделать не только большой англо-русский словарь (в котором это слово нужно еще и найти), но и электронный словарь Ligvo x3 (а также - Google, Google Chrome или Lingvo 15), используемый на занятиях по английскому языку в Алматинском филиале НОУ ВПО «СПбГУП». Такой быстрый просмотр можно сделать и в более новом электронном словаре Lingvo 15, который студент может приобрести или найти в Интернете.

Анализирующее чтение служит непосредственно для определения содержания текста. На этом этапе обращается внимание как на чтение незнакомых слов, так и на их перевод. При этом следует пользоваться словарем, о чем говорилось в предыдущем пункте.

Синтезирующее чтение помогает воспринять текст как общее целое с учетом информации, почерпнутой в словаре. На этом этапе создается целостный устный перевод текста.

Для отработки навыков последовательного перевода работу с текстом целесообразно осуществлять следующим образом:

1) прочесть текст целиком, не пользуясь словарем (просмотровое чтение);

2) работать с каждым предложением, выписывая слова из словаря и подбирая необходимые значения (анализирующее чтение);

3) прочесть текст еще раз, последовательно переводя его на русский язык, останавливаясь на местах, трудных для чтения и перевода (синтезирующее чтение);

4) подготовить письменный перевод текста для отработки соответствующих навыков.

Рассмотрим все четыре этапа работы над текстом.

1. *Просмотровое чтение, с прочтением текста целиком без использования словаря.* Мы используем этот вид чтения, когда нам необходимо просмотреть параграф или небольшой текст, чтобы получить самое общее представление о содержании в целом. Нам не нужно знать подробности и понимать смысл текста. Нам интересно определить, представляет ли данный материал для нас интерес. Все наши усилия направлены лишь на то, чтобы определить, есть ли нужная нам информация в данном тексте, и что именно сообщается по тому или иному вопросу.

Если текст очень длинный или очень трудный для понимания, если в нем очень много незнакомых слов, то студент может использовать переводчик Google. При работе со словарем Google можно перевести отдельное слово, фразу, небольшой фрагмент текста и даже целые страницы.

Поскольку студент не выписывает слова, не заучивает их, не останавливается с тем, чтобы перевести текст слово в слово, то общий

принцип просмотрового чтения, то есть беглый просмотр текста, сохраняется.

2. *Анализирующее чтение* заключается в работе с каждым предложением, выписыванием слова из словаря и подбором необходимых значений. Анализирующее чтение основывается на знании грамматики текста и словаря, которые помогут студенту понять и перевести данный текст. Студент должен понимать, что грамматику следует изучать систематически, не пропуская ни одного раздела, т.к. последующий материал основывается на уже усвоенном материале.

При изучении грамматики английского языка помогает знание грамматики русского языка: при сопоставлении английского и родного языков выявляются как сходства, так и различия в языковых структурах, что облегчает понимание и усвоение грамматических структур.

При переводе отдельных абзацев или текста в целом студент может использовать программы автоматических переводчиков. Главное, чтобы работа над текстом не превратилась в нажатие кнопки, запускающей программу автоматического переводчика. Студент должен знать о недостатках такого перевода. Они заключаются в следующем: 1) идет пословный перевод, и некоторые части текста, внешне правильные, не несут никакого смысла; 2) окончания некоторых слов не выверены по падежам; 3) местоимения «он» или «она» не переводятся надлежащим образом, вместо них используется местоимения «оно»; 4) словосочетания, а тем более идиомы, переводятся неверно и т.д. Студент должен, исходя из упомянутого выше, провести работу над текстом, исправляя возникающие ошибки. Если же он занимается просмотровым чтением, то полученный текст может помочь ему понять основные моменты данного текста. При возникновении затруднений, студент должен их преодолеть, используя электронные словари.

3. *Синтезирующее чтение* помогает воспринять текст как общее целое с учетом информации, почерпнутой в словаре. На этом этапе создается целостный устный перевод текста. При составлении словника текста

электронный словарь помогает студенту выбирать соответствующие значения, пропуская не подходящие для конкретного контекста. В случае необходимости есть возможность копирования транскрипции в словник текста. При работе со словарем Google можно перевести отдельное слово, фразу, небольшой фрагмент текста и даже целые страницы.

4. *Подготовка письменного перевода текста* для отработки соответствующих навыков.

Для исполнения вышеупомянутых четырех пунктов студент должен следовать следующим рекомендациям:

1. Прочсть весь текст или по меньшей мере абзац про себя. При этом первом чтении надо постараться на основании знакомых слов понять, о чем идет речь.

2. Найти в словаре значение незнакомых слов. Типичной ошибкой многих изучающих английский язык является стремление выписать слова сразу из всего текста. Этого делать не следует, т.к. обычно слова бывают многозначны, и выбрать нужное значение слова можно только поняв смысл предложения. Если же незнакомые слова выписаны без связи с текстом, то нередко бывает, что слово для данного предложения не подходит.

3. Прочсть пояснения, где приводятся значения некоторых слов и выражений из текста.

4. Переводить текст по одному предложению, но не рекомендуется переводить все слова в предложении. Перевод предложения необходимо проводить, определив основные части предложения, то есть подлежащее, сказуемое, дополнение и обстоятельство. Лишь после того, как вы разобрались в построении предложения, определите тип предложения (простое, сложносочиненное, сложноподчиненное). Обратите внимание на то, является ли данное предложение утвердительным, вопросительным или отрицательным.

5. При затруднении в переводе необходимо обращаться к лексико-грамматическому анализу. Перевод текста и анализ предложений неразрывно связаны и неотделимы. Это две стороны одного процесса.

6. Сделать черновой перевод текста.

7. Прочсть текст медленно вслух без перевода для выработки навыков чтения.

8. Сделать литературный перевод текста.

9. Прочитать вслух сделанный перевод, так как на слух лучше улавливаются погрешности перевода: нарушения норм русского языка, неудачный порядок слов, стилистические недочеты [2].

При необходимости подготовки чтения текста, студент может использовать программы по озвучиванию английской речи. Мы используем программу Talk it! и TextAloud в аудиторных и внеаудиторных условиях. Эти программы позволяют озвучивать отдельные слова, словосочетания, предложения и весь текст, который нужно будет сдавать.

При работе с текстом часто бывает необходим аналитический анализ предложений. В большинстве английских предложений следующий порядок слов: Подлежащее (Subject) - Сказуемое (Predicate) - Дополнение (Object) - Обстоятельство (Adverbial modifier). Обстоятельство времени может стоять в начале предложения.

Рассмотрим немного подробнее основные члены предложения.

1. *Подлежащее* (Subject) является одним из главных членов предложения и обозначает предмет, о котором идёт речь. Подлежащее в английском языке отвечает на вопрос *кто? что?* и может быть выражено существительным, местоимением, герундием, числительным и даже инфинитивом.

2. *Сказуемое* (Predicate) также является основным членом предложения, обозначающим действие, которое совершает подлежащее. Сказуемое отвечает на вопрос *что делает(ся)?* и выражается личным глаголом в разных временах, залогах и наклонениях. Оно может быть простым: в виде глагола to

be (am, is, are, was, were) или глагола to have (have, has). Глагол может начинаться с вспомогательных и модальных глаголов (do, does, did, can, could, may, might, must, shall, will, should, would, ought (to), need) и завершаться первой, третьей и четвертой формами глагола. Например, write (I), written (III), writing (IV) (неправильный глагол), call (I), called (III), calling (IV). То, что стоит слева от сказуемого, является подлежащим. То, что стоит после последней части глагола, является дополнением или обстоятельством.

3. *Дополнение (Object)* - это второстепенный член предложения, следующий за сказуемым. Дополнение обозначает предмет и отвечает на вопросы *кого? что? кому? чему? кем? чем?* Оно также может отвечать на вопросы с предлогами, например *про что? о ком? о чём? на чём?* и т.д. В английском языке существует два основных вида дополнений: прямые и косвенные. Прямые дополнения соответствуют русскому родительному падежу (*кого? чего?*). А косвенные дополнения соответствуют остальным падежам: дательному (*кому? чему?*), винительному (*кого? что?*), творительному (*кем? чем?*), предложному (*о ком? о чём?*). В свою очередь косвенные падежи бывают с предлогом и без предлога. Косвенное дополнение, в свою очередь, имеет два варианта – косвенное беспредложное дополнение (*direct object*) и косвенное предложное дополнение (*prepositional object*).

4. *Обстоятельства (Adverbial modifier)* - это второстепенные члены предложения, которые ставятся обычно в конце предложения. Однако обстоятельства могут употребляться и в начале предложения, а иногда и в середине, в виде наречий частоты: usually (обычно), always (всегда), sometimes (иногда) и т.д. Обстоятельства обычно относятся к глаголу и объясняют как и когда совершалось действие. Они отвечают на вопросы *где? когда? как? как часто? зачем? почему?*, т.е. обстоятельство в английском языке может обозначать: 1) время (обстоятельство выражено существительным с предлогом или наречием); 2) место; 3) образ действия; 4) причину; 5) цель; 6) меру и степень; 7) сопутствующие обстоятельства; 8)

сравнение; 9) уступку; 10) условие; 11) исключение [3]. Наречия частоты обычно ставятся перед глаголами действия в предложении. Однако, если основной глагол to be, то перед ним.

Вышеупомянутые образцы работы с текстами можно использовать для дальнейшей самостоятельной работы или для занятий в учебных группах.

-
1. Гуманова Ю.Л. и другие. The Best of Just English. - М: Издательство «Зерцало», 2004, 494 с.
 2. Блинов М.А., Имашева С.С. Учебно-методические материалы дисциплины Английский язык для 1-3 курсов заочных групп всех специальностей. - Алматы: Компьютерно-издательский центр ОО «Школа XXI», 2004, 48 с.
 3. URL: <http://rutiki.ru/2011/09/uroki-angliyskogo-obstoyatelstvo-v-angliyskom-yazyike-adverbial-modifier/> (дата обращения 8.11.2013).

А.Т. БОКАЕВА,

доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, кандидат филологических наук

**ӘДЕБИЕТ ПЕН ТІЛ, ӘДЕБИЕТ ПЕН СТАТИСТИКА – ҰШТАСУЫ
ЖӘНЕ ШЕКТЕСУІ**

Әдебиет пен тіл, тіл мен әдебиет – екі пән, екі бағыт. Дегенмен, екеуі де бірінсіз бірі жүрмейтіні белгілі. Сондықтан да зерттеуде әдебитанымдық және тілдік бағыттар жиі ұштасып, бірін-бірі толықтырып, бірін-бірі дамытып жатады. Әр қайсысы өз алдына жеке ғылым болса да, мәтінді тілдік тұрғыдан зерттеу, тілді зерттегенде мәтінге жүгіну заңды процеске айналды. Тіл білімінде зерттеудің негізгі нысаны – тіл болып, мәтін тілдік тұрғыдан қарастырылады. Ал әдебитанымдық зерттеуде негізгі нысан – мәтін, ал сол мәтіннің тілі көркемдік-эстетикалық аяда қарастырылады. Тіл білімі – тілдің барлық заңдылықтарын, дамуын, тарихын зерттесе, әдебиеттану – сөз өнері шығармаларына талдау жасайды.

Тілі білімі – құрғақ, белгілі бір заңдылықтар мен ережелерге бағынатын болса, әдебиеттану – шексіз мүмкіндігі бар, нәрлі, ештеңеге бағынбайтын ғылым. Тіл білімі өзінің зерттеулерінде салмаққа ие болады, ал әдебиеттану жеңіл, ол жиі қалыпты шынайылықтан асып отырады. Шынайы дүниеден тылсым дүниеге жеңіл ауыса береді.

Әдебиеттану көркем шығарманың тілдік көркемдеуіш құралдарына үнемі талдау жүргізеді. Себебі көркем мәтінге анализ жасағанда оның тілдік қырын ескермеуге бомайды. Бұл жерде тілдік қыры дегеніміз тілдің мазмұндық жағы. Мазмұнның формасыз, ал форманың мазмұнсыз болмайтыны сияқты, әдебиеттану мен лингвистика бір-бірінен болмайды. Әдебиеттануды мазмұн деп қарастырсақ, лингвистика оның формасы іспетті. Сөз өнерінің көркем шығармаларын жазушы өзіне қажетті мазмұнмен, мағынамен толтырады. Мұнда бәрі эстетикалық сипатта болады, себебі бұл шығармалар, олардың мазмұны өнер заңдылықтарына бағынған. Көркем шығармаға ерекшелік, жекелік, түсіндіру қиындығы, көпқырлылық, шексіздік, эмоционалды, экспрессивтілік тәрізді құбылыстар тән. Көркем шығармашылық дегеніміз ең алдымен бейнелілік, ал оның бөлшегі – сөз-бейне (образ). Сондықтан да көркем мәтін тұтас бір образдық жүйе болып табылады. Оның құрылымдық және мазмұндық жағы бірыңғай тұтастылық құрайды. Лингвистика үшін мәтіннің тілі, ондағы байланыс қызықты болса, әдебиеттану үшін мәтіннің мазмұны, образдық берілуі маңызды. Көркем шығармада шындық түрленген күйде – бейнелі түрде беріледі. Яғни образ – шындықтың өнердегі түрленген бөлшегі болып табылады. Ал сол образдың көркемдік түрленуі суретшінің жекелігіне, қолданған тәсілдеріне, сондай-ақ оның дүниетанымына байланысты. Образ жасауда суретшінің мүмкіндігі шексіз. Сонымен қатар, образдың тұтастық, динамикалық, жекелік сияқты қасиеттері бар екені белгілі. Ал бұл проблемалар лингвистика саласынан тыс проблемалар.

Сонымен, жоғарыда айтылғандарға сәйкес, әдебиет, әдеби зерттеу лингвистикасыз толық болмайтыны белгілі. Әдеби зерттеуді тек лингвистика ғылымы ғана емес, сондай-ақ басқа түрлі ғылымдарды, сол ғылымдардың әдістерін де қатыстыра отырып, жан-жақты бағытта жүргізу бүгінгі таңда кең тараған үрдіс. Сондай үрдістердің бірі – статистика.

Соңғы кездері лингвостатистика әдістерін әдебиеттануда да кеңінен қолдану жиі ұшырасуда. Белгілі бір шығарманың немесе автордың тілін

жиілік тұрғыдан, статистика заңдарына сүйене отырып қарастыру, әдебиетке арифметикалық операциялар жасау өз алдына бір нәтиже беретіні сөзсіз. Дегенмен, алынған нәтижелер қаншалықты дәлелді мәлімет береді, ғылыми пайымдаулар жасауға қаншалықты орынды және маңызды екенінде әлі де шешілмеген, басы ашылмаған мәселелер, даулар жетерлік. Статистика заңдарын әдебиетте қолдану арқылы шығарма немесе автор тілін терең, жан-жақты зерттей аламыз ба? Автордың сөз қолдану жиілігі белгілі бір позиция, белгілі бір көзқарас көрсеткіші бола ала ма? Осы іспеттес сұрақтар төңірегінде түрлі пікір-таластар бар. Егер бір топ ғалымдар жиілікке, статистикаға әдебиетте орын жоқ десе, екіншілер мұндай әдістерді әдебиеттануға енгізу арқылы біз толыққанды зерттеулер жүргізе аламыз деген пікірде.

Екі көзқарастың бағытын ескере отырып, мынадай тұжырым жасауға болады: иә, статистикалық әдістерді қолдану әдеби шығармалардың тілін, образдық әлемін бар мүмкіндігінше толығырақ ашуға септігін тигізеді. Әсіресе көркемдік құралдарды, поэтикалық тілді, образдар әлемін зерттегенде бұл әдістің тигізер көмегі баршылық. Дегенмен, сөздерді жиілік тұрғыдан реттеу – бұл тек формальды сипаттама бола алады, мұндай зерттеу оның ішкі құрылымын, парадигмасын да тек формальды көрсете алады. Бірақ сөз қолдану жиілігін зерттеу арқылы сөздің мазмұндық қырын, мазмұндық сипаттамасын байқауға болады.

Әдеби мәтіннің сандық қатынасын зерттеу тілдің құрылымдық, нақтырақ айтқанда, оның мазмұндық қырын моделдеуге мүмкіндік береді. Көркем мәтіннің сандық моделі мазмұн моделімен тікелей қарым-қатынаста. Мәтінде жиі кездесетін сөздің сандық көрсеткіші – сол сөздің мағыналық, мазмұндық көрсеткіші. Егер белгілі бір сөз жиі болса, онда ол мәнді. Автор үшін бұл сөз маңызды, себебі сол сөз көтеретін мағыналық, мазмұндық жүк те маңызды. Мұнда ескеретін мынадай жағдай бар. Біз мәтіннен алатын тілдік құрылым қалыпты тілдің құрылымы емес, бұл мәтіннің мәнерлілік қыры. Сондықтан ондағы сөз бен сөз тіркестері жалпы тілдік мағынаға емес,

көркемдік мағынаға ие сөздер. Кейбір жағдайда көркем мәтіннің сөздері мәтіннен тыс болмайтын мазмұнда қолданылады. Көркем мәтін сөзі жалпы тіл сөзінен анағұрлым салмақты, күрделі, терең, бейнелі болады.

Көркем мәтіннің сандық қатынасы семантикамен тығыз байланыста. Жалпы өнер шығармаларындағы белгілер де семантикамен байланыста екені анық. Сондай-ақ көркем шығарма сөздері окказионалдық семантикаға толы болады.

Мәтіннің жиілік кестесін жасағаннан кейін ондағы сөздерді семантикалық (топтарға) аймақтарға бөлу мүмкіндігі бар. Аталмыш процесс барысында семантикалық оппозиция да пайда болуы ықтимал. Ал бұл жағдайда, яғни семантикалық оппозицияны белгілеп алғаннан кейін мұндағы (оппозициядағы) салмақты сөздерді де анықтап алуға болады. Бұл поэтикалық тілдің семантикалық құрылымын сипаттауға септігін тигізсе де, мұндай сипаттау формальды екенін ескеру шарт.

Тағы бір ескеретін жәйт. Поэтикалық тілдің семантикалық құрылымын статистикалық сипаттама негізінде зерттеу кезінде оны тиісті жалпы тілдік құрылымға қатысты қарастыру жөн. Аталған зерттеу тәсілдері түрлі поэтикалық тілдерді (бір автор шығармашылығындағы түрлі жанрларын) бір-бірімен салыстыра зерттеуге де мүмкіндік береді. Мұнда түрлі поэтикалық жүйелердің карама-қайшылығын немесе ұқсастығын қарастыруға болады. Аталмыш зерттеу поэтикалық тілдің салыстырмалы жақындығын немесе алшақтығын көрсете алады. Сондай-ақ, осындай әр тілдің семантикалық құрылымы жеке дифференцияланған сипаттама береді.

Жоғарыда айтылғандарға сәйкес, мынадай қорытынды жасауға болады. Мәтіндердің статистикалық сипаттамасы формальды көрсеткіш болып табылады. Ол басқа формальды көрсеткіштермен қатар тілдік құрылымның моделін құрастыра алады.

Әдеби зерттеуде лингвистика, статистика, лингвостатистика әдіс-тәсілдерін қолданатын болсақ, біз одан ештеңе де ұтылмаймыз. Керісінше, әдеби зерттеу, белгілі бір шығармаға әдеби талдау, анализ жасау жан-жақты,

кең, терең, толыққанды болады. Тек ескеретін жағдай, басқа ғылымдарды ұштастыра, шектестіре зерттеуде әдебиетте көркемдік-эстетикалық шешім ең бастапқы, ең негізгі орында тұратынын ұмытпаған жөн. Себебі көркем мәтін, көркем шығарма, жалпы өнер туындысы жиі жағдайда белгіленген заңдарға, қалыптасқан ұғым-түсінікке бағына бермейді. Көркем туынды мазмұны пішінінен асып-тасып тұратын құбылыс. Сондықтан оны белгіленген зерттеу шеңберіне сыйғызу да қиынға соғады.

1. Степанов Г.В. О границах лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. Том 39, № 3, 1980.
2. Николаев Т.М. Лингвистика текста и проблема общей лингвистики // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. 1977, № 4.
3. Шайкевич А.Я. Распределение слов в тексте и выделение семантических полей. // «Иностранные языки в высшей школе», 1, - М., 1963.
4. Гаспаров Б.М., Гаспарова Э.М., Минц З.Г. Статистический подход к исследованию плана содержания художественного текста. // Труды по знаковым системам. - Тарту, 1971.
5. Москович В.А. Статистика и семантика. - М., «Наука», 1969.

Б.Д. ВЕТЫШЕВА,

доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

THE PROBLEM OF BEING SOCIOLINGUISTICALLY COMPETENT IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

To achieve sociolinguistic competence in a second language one must understand that notions of time and space may be very different to those with which one is familiar. In workplaces where different cultures come together for negotiation, decision making, or meetings, misunderstandings may arise if people recognize only their own culture's concepts of time and space.

Hymes, D was one of the first researchers to investigate the area of communicative competence and its relation to social rules regarding the use of language [1]. Communicative competence governs many uses of language in social settings, such as who may speak, acceptable topics, taboo expressions, how to offer or decline help, and how to command, as well as register, style and tone,

and appropriate non-verbal behaviours in different contexts. Saville – Troike gives three main areas [2]:

Linguistic knowledge (i.e. verbal and non-verbal elements, syntax, the range of possible variants and semantics).

Interaction skills, which include the rules for the use of speech, discourse organization and processes, norms of interaction and interpretation, and strategies for achieving goals;

Cultural knowledge, including social structure, values and attitudes, and cultural processes.

Language learning often involves only the verbal elements of a language, that is, learning the grammar and vocabulary of the language. But the second and third areas are not included.

It is important to discuss whether or not interaction skills and cultural knowledge are important in language learning. Are learners without such sociolinguistic knowledge at a disadvantage?

It is certainly the case that some learners never acquire any of the sociolinguistic aspects of the target language they study. Probably for some learners who never have the opportunity to speak to foreigners or go abroad such sociolinguistic knowledge may be quite unimportant. And on the contrary if you go abroad and communicate with the English speaking people it is of great importance.

In language teaching in most countries the grammar translation method was used for many years. It is still used in some places and indeed, verbal fluency may be achieved without knowing much. However, for one to be considered a fluent user of a foreign language, with a good command of the written and spoken language, the cultural contexts of its use and of all its “unwritten rules” must be employed for full communicative success.

So if a cultural competence is a valuable component in language education, how can one learn and teach these ‘unwritten rules’? Different cultures put different values on those rules.

Where a teacher can gather information on the sociolinguistic aspects of competence? From available reference texts, from English informants. Personal experience is a valid information source and different foreign service centres as the British Council.

Those who are engaged in the business and technical worlds are aware of the importance of time. “Time is money” say the Americans. Time is frequently used as a weapon in negotiations; as when one group keeps another group waiting in order to gain an advantage, or to look more powerful. Or, one group may make what another group sees as a hasty or rash decision.

Hall describes time as a ‘core system’ that provides a framework for cultural, social and personal life [3]. It means if a person wants to be effective in another culture it’s necessary to learn the language of time of this foreign language.

Americans are seen as being always in a hurry. They are extremely conscious of time, so if a dinner invitation were to be issued for 7 o’clock in the evening, it would be considered rude to appear at eight. Americans do not like to be kept waiting. Punctuality is also very important in business. e.g. Someone arriving late for a job interview would be probably be viewed as being unreliable, and not be seriously considered. The British, Canadians and Australians have much the same attitudes toward time as American speakers of English.

All individuals have a sense of territoriality. e.g. Students often take the same spot in the classroom.

Like time, the sense of territoriality of personal space is culturally-based. Americans like strangers to come no closer than 18 inches, about an arm’s distance away and feel most comfortable when people are about five feet away.

The list of socio-cultural differences among English speakers may be prolonged. The English people are very polite, especially the serving staff. There is a proverb about English politeness: “In England everybody smiles even dogs”.

English is the de facto language of business. In international negotiations the language will almost certainly be English. About three quarters of the world's mail is written in English.

It has become common in recent years to include cross-cultural content in business communication and business English texts. Information about the social-cultural peculiarities of English can also be found in books designed for international trade and marketing communication. The media is a good source of this kind of information.

Students seem to enjoy learning about how other cultures—especially those where the target language is spoken—behave in common social and business situations. Indeed, this kind of information may help to “cement” other aspects of language learning. As it has been mentioned above TV, radio, press may be of help in solving this problem.

Television programmes may not always give an accurate representation of any culture, but they can be useful for observing a variety of non-linguistic and linguistic features. For less linguistically able students, television also provides the luxury of a non-threatening linguistic environment, at least until interactive TV becomes a reality. Films, too, can provide a source of input for unwritten rules.

One effective classroom technique is to have participants interview people from the target culture. People enjoy talking about things they find different in other cultures. Preparing a questionnaire to form the basis of such an interview provides a good group-based task, and individuals can report back on any interesting findings.

Participants can also be asked to think about their own (cultural) responses to questions of other culture peculiarities, and to try to make the imaginative leap to the other culture. Depending upon the participants' backgrounds, discussion as to why these differences exist may be fruitful.

For example, one reason why Americans are characterized as always being in a hurry is historical : the Puritan work ethic did not allow for idle moments; to be idle was to be sinful. Such an activity also draws on the critical thinking abilities.

Teachers can teach concepts which are time–and space–related : ‘as soon as possible’, ‘a little while’, ‘I wanted it yesterday’, etc. Some of these are rather vague terms and may be misinterpreted. Differing notions of time and different norms for time–related activities need to be clearly defined and understood by people who work with more than one culture.

Classroom discussions or debates on topics such as the following may help students to understand differences in cultural attitudes: What does the expression ‘time is money’ mean? Where might it be from? Should a country be more time efficient in order to be more developed or technologically progressive? Is small talk a waste of time?

After brainstorming for questions related to cross–culture, students can ask one another, or people not associated with the class, questions such as: If you had a job interview at 9 a.m. at what time would you arrive? What would happen if you were late? etc.

Thus: The goal of socio–linguistic approach is to increase awareness of differences and similarities of foreign and native tongues while teaching and language training.

-
1. Hymes, D. Foundations in Sociolinguistics. Philadelphia, P.A: University of Pennsylvania Press, 1994.
 2. Saville–Troike, M. The Ethnography of Communication (2 nd. ed.) Oxford: Basil Blackwell, 1989.
 3. Hall E, The Dance of Life: The other Dimension of Time. New York: Doubleday, 1993.

В.В. ВЛАСОВА,

старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

HOW TO IMPROVE STUDENTS SPEAKING ACTIVITIES

Teaching students how to speak English involves recognising the characteristics, problems and solutions of a successful speaking activity.

Most students are more interested in learning oral skills in English than in acquiring reading, writing or listening skills. Although all four skills are equally important, it is easy to understand this point of view as people who know English

are referred to as "speakers" of English and learning to orally communicate in English presents numerous travel and work opportunities. Therefore, classroom activities that develop the ability to communicate through speech are an important component of an English language course for most learners.

Characteristics of a Successful Speaking Activity

In the classroom teacher talking time must be kept to a minimum, ensuring that students have the opportunity to speak as often as possible. Allocating as much time as possible to student talking can help create the best environment for oral activities. Other characteristics of *successful speaking activities* include:

- making sure that student participation is not dominated by a few talkative students
- making sure that students want to speak because they are interested in the topic
- making sure that students have something relevant to say
- making sure that students can be understood by everyone
- making sure that there aren't frequent interruptions while a student is speaking.

Problems With Speaking Activities

Speaking activities can fail miserably due to some very real problems in the class. The most common problem is student inhibition. Speaking activities require a student to have all eyes on him and exposure to an audience can often give students stage fright. They may also be worried about making mistakes, being criticised or losing face in front of the rest of the class.

Another common problem is that students sometimes think they have nothing to say on a particular topic. In reality, they may be bored or feel that the topic is unrelated to anything they know. If this is the case, they will have no motivation to speak other than the fact that they know they should be participating in the speaking activity. Students studying English as a second language often lack confidence in their speaking ability and feel they have insufficient language skills to express exactly what they want to say.

There will always be dominant students in a class making it difficult for more reserved students to express themselves freely. Dominant students who interrupt frequently or who constantly look for the teacher's attention tend to create an environment in the class where more timid students are quite happy to sit back and watch the lesson unfolding instead of participating.

Students who insist on using their mother tongue are students who are fearful of criticism and need to be encouraged to speak English. Students must understand that they cannot revert to their mother tongue as this will take away precious speaking practice time during lessons and slow down oral progress.

Solutions to Speaking Activity Problems

Teaching English as a second language means being able to solve problems students may have in acquiring certain language skills. There are a number of resources and activities available to get round these common speaking problems:

Group work: Group work increases the amount of time available for oral practice and allows more than one student to benefit from speaking time. Working in groups also lowers the inhibitions of shy students who are not comfortable speaking in front of the whole class.

Easy language: Simple language makes it easier for students to speak for longer without hesitation and gives them a sense of accomplishment. Essential vocabulary can be pre-taught or reviewed before the activity enabling students to fill-out their speech with more interesting sentences and rich language.

Interesting topic: Choosing a topic according to the interests of the class ensures student motivation. If the material and task instructions are presented clearly and enthusiastically students will be more likely to meet the challenge set for them.

Clear guidelines: Stating clearly what is expected from each student is essential in ensuring that everyone in the group contributes towards the discussion. Appointing a chairperson to each group to regulate participation is a way to make sure that dominant students leave discussion opportunities open to more reserved

students. Feedback reveals the results of the discussion and motivates each student to follow the guidelines.

English monitors: A monitor can be appointed to each group to remind students speaking their mother tongue to switch back to English. A lack of *classroom management and discipline* will encourage students, who do not feel that there is resistance to their mother tongue, to easily revert back to it as soon as they have problems expressing themselves. A humorous points system often works well.

How to develop Speaking Activities

Communicative output activities allow students to practice using all of the language they know in situations that resemble real settings. In these activities, students must work together to develop a plan, resolve a problem, or complete a task. The most common types of communicative output activity are role plays, debates, discussions and oral presentations.

In role plays, students are assigned roles and put into situations that they may eventually encounter outside the classroom. Because role plays imitate life, the range of language functions that may be used expands considerably. Also, the role relationships among the students as they play their parts call for them to practice and develop their sociolinguistic competence. They have to use language that is appropriate to the situation and to the characters.

Judging from the personal experience I can state that students usually find role playing enjoyable, but students who lack self-confidence or have lower proficiency levels may find them intimidating at first.

To succeed with role plays in the class it is important to adhere to the following tips:

- Prepare carefully: Introduce the activity by describing the situation and making sure that all of the students understand it.
- Use role cards: Give each student a card that describes the person or role to be played. For lower-level students, the cards can include words or expressions that that person might use.

- Brainstorm: Before you start the role play, have students brainstorm as a class to predict what vocabulary, grammar, and idiomatic expressions they might use.

- Keep groups small: Less-confident students will feel more able to participate if they do not have to compete with many voices.

- Give students time to prepare: Let them work individually to outline their ideas and the language they will need to express them.

- Be present as a resource, not a monitor: Stay in communicative mode to answer students' questions. Do not correct their pronunciation or grammar unless they specifically ask you about it.

- Allow students to work at their own levels: Each student has individual language skills, an individual approach to working in groups, and a specific role to play in the activity. Do not expect all students to contribute equally to the discussion, or to use every grammar point you have taught.

- Do topical and linguistic follow-up: After the role play is over, give feedback on grammar or pronunciation problems you have heard. This can wait until another class period when you plan to review pronunciation or grammar anyway.

Discussions, like role plays, succeed when the instructor prepares students first, and then gets out of the way. To succeed with discussions the instructor should remember that discussion does not always have to be about serious issues. Students are likely to be more motivated to participate if the topic is television programs, plans for a vacation, or news about mutual friends. Weighty topics like how to combat pollution are not as engaging and place heavy demands on students' linguistic competence. To succeed with discussions it is much more effective to use small groups instead of whole-class work: large groups can make participation difficult. After the discussion is over, as in the case with role-plays, give feedback on grammar or pronunciation problems students had in the process of discussion.

As for oral presentations which are widely used in the advanced English teaching class, they are a great way for students to practice their English skills. The

extra pressure of knowing they're going to be in front of the classroom provides students with some great extrinsic motivation for staying on task. I usually start by going through presentation basics with the group, then assigning an oral presentation every two weeks or so. (As a general rule, it is better not allow students to write out their presentations. Rather, encourage them to use notecards to stay on track).

- Presentation Basics. This classroom handout discusses the basic structure of an oral presentation. (Ideally, you should prepare a presentation yourself to give as a model. Then elicit the structure of an oral presentation from the class before reviewing the handout).

- Oral Presentations: Do's & Don'ts. This classroom handout provides advice on giving presentations.

- Oral Presentations: Peer Evaluation Form. This is a peer evaluation form for students to use while their classmates are presenting. To allow for greater objectivity, I don't have the students write their own names on the forms - just the name of the student they're evaluating. Before having students use this form, make sure you've gone through presentation basics with the group.

- Oral Presentations: Teacher Evaluation. You can use this form as students give their presentations. Because the peer evaluation form has a lot of feedback on presentation skills, this one focuses on grammar. I usually write down direct quotes and underline the mistakes. Students must then take some time to self-correct their mistakes.

In the communicative model of language teaching, instructors help their students develop this body of knowledge by providing authentic practice that prepares students for real-life communication situations. They help their students develop the ability to produce grammatically correct, logically connected sentences that are appropriate to specific contexts, and to do so using acceptable (that is, comprehensible) pronunciation.

Through well-prepared communicative output activities such as role plays or discussions, you can encourage students to experiment and innovate with the

language, and create a supportive atmosphere that allows them to make mistakes without fear of embarrassment. This will contribute to their self-confidence as speakers and to their motivation to learn more.

-
1. Porter, Patricia and Grant, Margaret, *Communicating Effectively in English: Oral Communication for Non-Native Speakers*, Heinle ELT 1992.
 2. "Spoken language: What it is and how to teach it" by Grace Stovall Burkart, in *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages* (Grace Stovall Burkart, ed.; Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1998).

Т.В. ЕГОРОВА,

доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, кандидат филологических наук

ПАРАДОКСЫ РУССКОЙ АББРЕВИАЦИИ

Среди способов русского словообразования аббревиация занимает особое место. С одной стороны, аббревиатуры нередко подвергаются критике за их непонятность, особенно когда речь идет о специальных терминах, о сокращениях местного характера, неизвестных носителям общелитературного языка. С другой стороны, аббревиация служит для создания более кратких, чем соотносительное словосочетание, номинаций, т.е. аббревиатуры являются эффективным средством экономии речевых средств.

Известно, что аббревиация – это сложное и многогранное явление, уходящее своими корнями в глубокое прошлое. Наблюдения показывают, что наиболее активным этот способ словообразования в русском языке становится в послеоктябрьский период: именно после 1917 года выработались основные разновидности и способы создания аббревиатур, укрепились нормы употребления аббревиатур в речи, наметились специфические случаи их функционирования.

Отношение к аббревиатурам всегда было полярным: одни ученые считали своим долгом осудить сам факт существования подобных языковых конструкций, зачислить их в разряд «скучных», «неполноценных» слов,

засоряющих язык и не имеющих будущего, высказывали «недоверие» к сокращениям, утверждали, что количество аббревиатур в русском языке непрерывно сокращается. Другие указывали на факт длительного и непрекращающегося использования сокращенных слов, отмечали их большие словообразовательные и лексические возможности и пытались описать перспективы их изучения. Так, Д.И. Алексеев пишет: «Трудно поверить в неполноценность наименований, которые полстолетия обслуживали общество и в своей массе не подверглись замене» [1, с.22].

Безусловно, современная языковая практика тесно связана с активными процессами аббревиации. Аббревиатуры в русском языке не только не утратили своей продуктивности, но и остались явлением массовым и совершенствующимся. Наблюдения за характером возникновения и применения аббревиатур в современном русском языке показывают, что русские аббревиатуры зачастую парадоксальны.

Парадоксальность в языке, на наш взгляд, связана с таким генеральным свойством языкового знака, которое обозначено чешским лингвистом С.И.Карцевским как «асимметричный дуализм лингвистического знака» [2, с.18]. Карцевский отмечает, что «обозначающее» и «обозначаемое» асимметричны, они постоянно скользят по «наклонной плоскости реальности» [2,с.54]. Каждое «выходит» из рамок, назначенных для него партнером: обозначающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; обозначаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак [2, с.86]. Отсюда возникает несоответствие плана языкового выражения и плана содержания.

Действительно, в любых звеньях языковой системы наблюдается как упорядоченность элементов, так и асимметрия знаков. Это единство противоположных тенденций и обеспечивает существование языковой системы, благодаря ему лингвистическая система может эволюционировать. Данное свойство в полной мере проявляется и в русской аббревиации. Связано это, на наш взгляд, со многими причинами. И прежде всего

парадоксальность видна в большом количестве самых разных видов аббревиатур, которые трудно систематизировать и привести к единым правилам. Рассмотрим некоторые из них.

1. Аббревиатуры инициального типа, с двумя подтипами: а) образования из сочетаний начальных звуков слов: *ПИД – прикладная информатика (дневная)*, *ЕГЭ – единый государственный экзамен*, *АСУ – автоматизированная система управления*, *ЦОН – центр обслуживания населения*; б) образования из названий начальных букв слов: *СКД – социально-культурная деятельность*, *РК – рубежный контроль*, *ПК – подготовительные курсы*.

2. Аббревиатуры слоговые, образованные из сочетания начальных частей слов: *профком – профсоюзный комитет*, *универмаг – универсальный магазин*, *завхоз – заведующий хозяйством*.

3. Смешанный тип аббревиатур, состоящие как из начальных частей слов, так и из начальных звуков или букв: *собес – социальное обеспечение*, *гороно – городской отдел народного образования*, *ГОСТ – государственный стандарт*.

4. Аббревиатуры из сочетания начальной части слова (слов) с целым словом: *запчасти – запасные части*, *казавиапредприятие – Казахское авиационное предприятие*.

5. Аббревиатуры из сочетания начальной части слова с формой косвенного падежа существительного: *комбат – командир батальона*, *замдиректора – заместитель директора*, *завкафедрой – заведующий кафедрой*.

6. Аббревиатуры из сочетания начальных и конечных элементов слов: *эсминец – эскадренный миноносец*, *военкомат – военный комиссариат*, *торгпредство – торговое представительство*.

Из этого многообразия видов и подвидов аббревиатур возникают вопросы как лингвистического, так и экстралингвистического характера: как

расшифровываются? что означают? как произносятся? склоняются или не склоняются?

Правила, предлагаемые в учебниках по русскому языку, нередко мало что дают в умении обращаться с аббревиатурами.

Так, много затруднений вызывают орфоэпические свойства русских аббревиатур. Одни из них читаются по названию букв: *ЭВМ* [э-вэ-эм], *МГУ* [эм-гэ-у], другие произносятся по начальным звукам слов: *МИД* [мид], *ГУМ* [гум]. При этом отмечаются и двойные варианты произношения аббревиатур. Например, аббревиатура *ФРГ* произносилась ранее как [эф-эр-гэ], но сейчас зафиксировано произношение [фэ-эр-гэ], что объясняется влиянием разговорного языка, экономией речевых средств и нашей «языковой ленью» [3, с.58]. Сравним также *ФСБ* [фэ-эс-бэ] и [эф-эс-бэ], [фэ-пэ-ка] и [эф-пэ-ка] и особую аббревиатуру *США* [сэ-шэ-а], которая читается по буквам, но не так, как это принято в литературном языке, а так, как укрепилось в разговорной речи.

Орфографические нормы употребления аббревиатур также не отличаются единообразием. В качестве примера приведем часто обсуждаемое в Интернете написание аббревиатур *зав.кафедрой*, *зам.зав. лабораторией* и подобных. Этот простой, казалось бы, вопрос вызывает оживленную дискуссию среди лингвистов и обычных носителей языка. В орфографических и толковых словарях в соответствии с правилом правописания сложносокращенных слов рекомендовано писать данные слова только слитно, без каких-либо точек. Однако во многих официальных документах эти слова пишутся с точкой. Алексей Трофимчук, сотрудник «Экстренной лингвистической помощи», обратился за разъяснением к специалистам федерального портала «Грамота.Ру». Справочное бюро портала предоставило ответ, который мы позволим себе привести полностью: «Варианты *завкафедрой*, *замдекана*, *завбиблиотекой* орфографически правильны. Первые части сложных слов *зав-*, *зам-* пишутся слитно. Однако такие формы более характерны для устной речи и не всегда могут быть

уместны на письме (например, вряд ли возможно в подписи к официальному документу: *завбиблиотекой*). Полные же варианты *заведующий библиотекой, заместитель декана* являются стилистически нейтральными и применяются как в устной, так и в письменной речи. От них и образуются сокращения *зав. библиотекой, зам. декана,* являющиеся нормативными и общеупотребительными». Объяснения лингвистов по этому поводу кажутся по меньшей мере странными: почему правило признается характерным для устной формы речи, а ее нарушение – нормой официального общения?

Парадоксальны и грамматические свойства аббревиатур. В частности это касается категории рода существительных-аббревиатур. Одни из них требуют обязательного знания расшифровки для правильного употребления в предложениях. При этом многие современные носители языка представления не имеют о том, как это сделать. Незнание содержания аббревиатуры становится причиной нестыковки в роде и ведет к возникновению грамматических ошибок: *США объявило, ЦРУ провозгласил, СТО открылось, Минобороны вынужден прекратить.* Другие аббревиатуры не нуждаются в расшифровке, потому что превратились в обычные склоняемые слова и подчинились закону трех склонений русского языка: *ВУЗ, ЗАГС, МХАТ.* При этом существуют аббревиатуры, которые допустимо (по рекомендации учебных пособий) склонять и не склонять (например, *МИД*).

О парадоксальном характере русских аббревиатур свидетельствует также постоянное расширение сферы их употребления. Известно, что основные сферы деятельности аббревиации – деловая, научная, публицистическая речь. Основными качествами аббревиатур считаются строгость, стандартность, однозначность, клишированность. Однако в современном языке аббревиация нередко используется не только как средство официальной номинации, но и как средство экспрессии, художественной выразительности. Тенденция к экспрессивному употреблению аббревиатур, возникшая столетие назад в языке художественной литературы и разговорной речи, укрепились и получила

активное развитие в языке СМИ конца XX и в начала XXI веков. Доказательством этому является расширение арсенала игровых средств аббревиации. К игровой расшифровке аббревиатур, распространенной в начале XX в., добавились: способ двойной мотивации, графические игры с прописной буквой, использование латиницы и других графических средств (акростиха, точки, исправления, надстрочного знака), обыгрывание отаббревиатурных производных и многие другие.

Одним из парадоксов современной аббревиации можно назвать новую тенденцию в образовании звуковых и буквенных аббревиатур, которую М.В. Панов описал таким образом: «Аббревиатура должна быть благозвучной, многосенсорной; желательно, чтобы она напоминала обычное слово, вплоть до полной омонимии» [4, с.105].

В соответствии с этой рекомендацией в современном русском языке активизировался процесс маскировки аббревиатур под обычное слово, который получил наименование «способ двойной мотивации»: *БАРС – Банк развития собственности, ГраД – партия «Гражданское Достоинство», КЕДР – конструктивно-экологическое движение России.*

Динамические процессы, происходящие на уровне современной аббревиации, позволяют сделать вывод об усилении словообразовательного потенциала многих аббревиатур, что тоже свидетельствует о парадоксальном характере современной аббревиации. Употребление в периодической печати производных слов от сугубо официальных аббревиатур стало нормой. Таковы, например, производные прилагательные *цэбэшные кредиты* – от аббревиатуры ЦБ (Центральный банк); *эсэнговское происхождение* – от СНГ (союз независимых государств); *фэнэпэровская верхушка* – от ФНС (Фронт национального спасения); *эскадэшники отличились* – от названия специальности СКД (Социально-культурная деятельность). Подобные производные прилагательные уже своим непривычным написанием и произношением дают много возможностей для использования производных от аббревиатур слов: показывать разговорную маркированность слов,

передавать отрицательную сниженную оценку, служить средством создания юмористических ситуаций и др.

Активным в области аббревиации стал прием, который ранее использовался преимущественно в разговорном языке и жаргонах. В настоящее время этот процесс столкновения омонимичных значений, когда создается каламбур, стал очень распространенным и в профессиональных языках, и в языке СМИ. Так, широко распространенная аббревиатура *ЧП* (*чрезвычайное происшествие*) используется среди медиков со значением «частная практика», среди журналистов – со значением «четвертая полоса»; аббревиатура *НЭП* (*новая экономическая политика*) имеет шуточный омоним «наведение элементарного порядка». Особенно активен этот прием в молодежном жаргоне, где нередко бытуют шуточные омонимы к обычным аббревиатурам: *ОРЗ* (*острое респираторное заболевание*) и *ОРЗ* (*очень рано завязал*); *СС* (*название партии*) и *СС* (*студенческая столовая*); *ВУЗ* (*высшее учебное заведение*) и *ВУЗ* (*выйти удачно замуж*).

Таким образом, русские аббревиатуры, несмотря на парадоксальный характер, свидетельствуют не об ущербности и несовершенстве языка, а о его сложности, многоплановости и богатстве.

-
1. Алексеев Д. И. Аббревиация в русском языке: Автореф. дис... д-ра филол. наук. – Воронеж, 1977.
 2. Карцевский С. И. Об асимметричном дуализме лингвистического знака, пер с фран. // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Изд. 3., ч. 2. – М., 1965.
 3. Горбачевич К. С. Русский язык. Прошлое. Настоящее. Будущее. – М., 1984.
 4. Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII- XX вв. – М., 2002.

Ж.Б. ЖАРДАМАЛИЕВА,

доцент кафедры языков Казахской Академии транспорта и коммуникации имени М.Тынышпаева,
кандидат педагогических наук

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА ВЫБОР
ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

С первых дней Независимости Республики Казахстан Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в качестве одной из главных стратегических линий построения нового государства обозначил развитие человеческого капитала. Недавно им поставлена и гораздо более масштабная задача – формирование интеллектуальной нации на основе трех составляющих – образования, науки, инновации.

Роль высшей школы в данном контексте еще больше усиливается. Казахстанская модель образования вполне конкурентоспособна при условии, во-первых, проведения необходимых преобразований; во-вторых, выделения материальных ресурсов и эффективных механизмов их использования; в-третьих, активной поддержки со стороны государства. Это вполне доказательно, если опираться на следующие факты. Так, к примеру, государственная программа развития образования на 2011-2020 годы была утверждена указом главы государства 7 декабря 2010 года и вступила в действие с 1 января 2011 года. В рамках новой программы на развитие системы образования до 2014 года будет направлено более 151 миллиарда тенге. Госпрограмма развития образования является одним из основных направлений реализации Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2020 года.

В качестве стратегических векторов развития модернизации и реформирования сферы образования в программе предлагаются: совершенствование финансирования (с внедрением принципов подушевого финансирования), улучшение менеджмента образования, повышение статуса педагога (усиление государственной поддержки и стимулирования труда педагогических работников), внедрение системы электронного обучения («e-learning»), полный охват населения дошкольным воспитанием и обучением (развитие альтернативной сети дошкольных организаций по госпрограмме «Балапан»), дальнейшее развитие среднего (переход на 12-летнее обучение, развитие сетей «Назарбаев Интеллектуальных школ» и старших школ «Бейіндік мектеп»), технического и профессионального (с реализацией

разработанной работодателями Национальной квалификационной системы и профессиональных стандартов), высшего и послевузовского образования. Одну из решающих ролей в реализации последнего принципа в подготовке специалистов технического профиля играет Казахская Академия транспорта и коммуникации имени М.Тынышпаева. И большим подспорьем в претворении в жизнь обозначенных Президентом страны стратегических задач является предмет «Русский язык».

Некоторые казахстанские ученые и работники образования, отмечают небольшой словарный запас на русском языке у современных студентов, неумение логически выстроить изложение, сформулировать своими словами мысль и т.д. и их косноязычие – скорее правило, чем исключение. Таким образом, возрастает значимость казахстанского специалиста, который должен быть профессионально-ориентированным специалистом, уметь различать виды речевой культуры, обучаться практическому речевому мастерству.

По нашему мнению, студентов необходимо подготавливать к усвоению новых знаний и, прежде всего, расширять их словарный запас, развивать умение логически строить высказывания, имеющих профессиональную ориентацию. Ведь именно высшее учебное заведение Казахстана ведет подготовку студентов к профессиональной деятельности, следовательно, дидактический материал должен включать профессиональную лексику и учебные профессиональные тексты. Значит, учебная работа по обучению русскому языку и культуре речи в стенах вуза опирается на учебные тексты и направлена, во-первых, на их анализ; во-вторых, на продуцирование собственной устной и письменной профессиональной научной речи. Таким образом, коммуникативно-прагматический аспект овладения русской речью представляет собой речевые ориентиры в вузе.

Кроме этого, в рамках предмета «Русский язык» студенты обучаются орфоэпической, словоупотребительной и грамматической культуре речи на текстовой синтаксической основе, то есть на основе чтения и анализа

актуальных связных текстов соответствующей профессионально значимой тематики. В обучении профессиональной культуре речи студентов национальной аудитории мы отталкиваемся от обстоятельного анализа текстов как образцов к производству собственной научной речи по таким образцам. При обучении самой культуре речи акцентируем внимание в обучении на профессиональную речь студентов, в особенности профессиональную терминологию и тематику, общекультурным речевым умениям.

Наряду с этим мы принимаем во внимание и тот факт, что Академия транспорта и коммуникации им. М.Тынышпаева ведет подготовку студентов именно к профессиональной деятельности, следовательно, учебный материал должен быть дидактически ориентированным. Мы постарались создать систему учебной работы с большей обращенностью к культуре профессиональной речи, с определенным учебным материалом, который сложнее и представляет собой группу текстов разных жанров научного и публицистического стилей.

В настоящее время вопрос создания профессионально ориентированного курса «Русский язык» для студентов неязыковых специальностей активно обсуждается многими преподавателями вузов. Мы поддерживаем мнение, что есть необходимость в создании по русскому языку различных программ, учебников и практикумов, основанных на базе стандарта, но различающихся привлекаемым материалом в соответствии со спецификой вуза. Невозможно создать одно универсальное пособие для всех, но важно, чтобы была единая основа, то есть базовый учебник.

В начале учебного года мы проводим тест, с целью определить уровень знания русского языка у вновь поступивших студентов. Данные тестирования показали, что у студентов затруднение вызывает задание на постановку ударения, причем в таких широко распространенных словах, как *баловать, корысть, красивее, туфля, ходатайство* и др. Некоторые студенты не могут выполнить задание, в котором надо объяснить смысл

образных выражений и вспомнить их источник. Это свидетельствует о том, что, к сожалению, студенты мало читают, не задумываются о значении, происхождении слов и выражений. Для восполнения данного пробела на занятиях по русскому языку мы делаем анализ текста, а затем студенты готовят его пересказ. Чтобы добиться большей эффективности от пересказа текста мы составляем его план, а также делаем анализ лексического состава и синтаксического строя текста.

Теоретический блок наших занятий состоит из характеристик функциональных стилей русского языка, описания механизмов говорения и аудирования, норм литературного русского языка. Ряд занятий касается вопросов их учебной деятельности, которая им становится необходимой при написании рефератов, докладов, сообщений и т.п. Важно также овладеть и публицистическим стилем, потому что в поиске информации при написании рефератов они в основном опираются на различные средства коммуникации, СМИ, где основной стиль языка – публицистический. Система упражнений состоит из двух частей: а) упражнений на основе общенаучных текстов; б) упражнений на основе профессиональных текстов.

Тексты в большинстве своём аутентичные. Подбор упражнений вторичен по отношению к текстам и зависит от них. Предлагаемая система состоит из упражнений, которые содержат дотекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Предполагается домашняя работа со словарём, а также выполнение заданий, которые требуют много времени, например, написать текст по составленному в аудитории плану.

Отбор и структурирование материала диктовались своеобразием учебной деятельности студентов, спецификой их речевой практики, характером задач, связанных с профессиональной деятельностью. Молодые специалисты - выпускники вузов в своей профессиональной деятельности должны уметь строить высказывания, создавать связный текст, владеть мастерством монологической речи. Для реализации данной задачи нами были разработаны предтекстовые и послетекстовые задания для

совершенствования умений создавать первичные и вторичные тексты и умений их анализировать. Определенное внимание уделяется тому, каким был способ получения и передачи информации, в частности, через Интернет, и как данный способ влияет на построение текста.

Дотекстовые задания представляют собой систему упражнений в большей степени имеющих языковую направленность (например, поставить ударение в однокоренных словах, вставить пропущенные слова, закончить предложения). Дотекстовые упражнения направлены на формирование таких умений, как: определять значения незнакомых слов по формальным признакам, по контексту, с помощью словаря; составлять словосочетания и предложения; пользоваться средствами связи при составлении текста; прогнозировать лексические единицы и синтаксические конструкции. Цель дотекстовых упражнений – снятие трудности чтения, поэтому они ориентированы на определенные стадии усвоения: восприятие, имитация, наблюдение и употребление.

На этапе притекстовых упражнений формируется коммуникативная установка. Реализация данных упражнений осуществляется в форме заданий к прочтению текста, его озаглаиванию и т. д. Послетекстовые упражнения, в большей степени речевые, рассчитаны на отработку умений совершать речевые действия: пересказ текста, дискуссии по проблемам, предложения, выполняющие текстообразующую функцию, сокращение текста за счет предложений, не несущих основной информации.

Следовательно, всеобщий процесс гуманизации образования в Республике Казахстан ставит перед преподавателями следующие задачи: повышение уровня содержания образования; внедрение новых методик обучения русскому языку с привлечением современных ТСО; формирование положительной мотивации к выбранной студентами профессии; введение дополнительных специализаций, отвечающих запросам современного общества.

Г.Б. ЖУМАНОВА,

ИНФОРМАТИКА САЛАСЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ТЕРМИН СӨЗДЕРДІҢ ЖАСАЛУЫНЫҢ КЕЙБІР ЖОЛДАРЫ

Бүгінгі таңда тіл саясатының белгілі бір жүйесімен іске асып жатқан іс-шаралары, мемлекеттік тілдің мәртебесін нығайтуға, оның қолданыс қызметін кеңейтуге бағытталып келеді. Ондағы мақсат – қазақ тілі мемлекеттік тіл ретінде Қазақстан халқының коммуникативтік қарым-қатынас, ресми қатынас тілі ретінде толыққанды жұмыс жасауына ықпал ету.

Кез-келген елдің болашағының өркендеуі, өсуі, қай салады болмасын жетістіктерге қол жеткізуі жастарының қолында, сондықтан да біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және заманауи өндірістерде жұмыс жасау дағдыларын меңгеруге дайын болуға тиіс. Осы тұрғыдан келгенде мамандыққа сай қазақ тілін сапалы оқыту – қазіргі уақыт сұранысынан туындап отырған өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Әсіресе соңғы он жылда қазақ тілінің аясы мемлекеттік тіл ретінде кең канат жайып, ғылымның барлық салаларына енгізіліп жатқаны баршамызға мәлім. Ғылымның аясы өскен сайын тілдің де қолдану аясы өсе береді. ХХ ғасырдың басты жаңалығы компьютер болса, бүгінгі адам өз өмірін компьютерсіз елестете алмайтын жағдайға түсті. Осыған орай, информатика ғылымы саласында термин сөздерді аудару, жасау, оқыту жағдайы өзекті мәселе болып отыр. Информатика ғылымы басқа ғылым салаларына карағанда анағұрлым жаңа ғылым саласы болып табылады. Шындығында да қазіргі қоғамда информатика ғылымы заманауи болып тұр, өйткені технологиялар күнбе-күн жаңарып, жаңа ЭЕМ-дер күнбе-күн пайда болып, олар үздіксіз жаңарып, дамып, ғылыми-техникалық прогреске айналып отыр. Сондықтан да информатика ғылымы саласы бойынша, яғни компьютер, компьютерлік технология, интернет, ақпараттық технологияға қатысты терминдердің қазақшалануы – еліміздің болашақ экономикасының,

болашақ азаматтарымыздың коммуникативтік сипатын айқындайтын болады.

Термин дегеніміз – сол ұлттың, сол тілдің сөзі, сол тілдің сөз тіркестері, бір сөзбен айтқанда – ұлттық тілдің бірліктері [1, 34 б.].

Жасыратыны жоқ термин сөздерді аудару барысында жауабы анықталмаған көптеген сұрақтардың бар екені рас. Өз уақытысында кеңестік өкіметтің жүргізген тіл саясатының нәтижесінде терминология дегеніміз - шет тілдерінен өзгеріссіз кірген кірме сөздер деп түссінетін едік. Осы пікірді ұстанатын азаматтар термин сөздерді өзгеріссіз сол күйінде қалдыра беру жолын ұсынады. Ал екінші топтың пікірінше, қазақ тілінің сөздік қоры, сөзжасам мүмкіндігі термин сөздерді жасауға толық мүмкіндігі бар. Сондықтан да барлық мүмкіндігінше тілімізге бойлап еніп алған барлық орыс немесе шет тілдерін қазақшалаған жөн деген тұжырымды ұстанады. Бір-біріне қарама қайшы келетін екі пікірдің аралығында тағы да бір аралық жолды ұстанушылардың тобы бар. Олар бірінші - термин сөздердің баламасын өз тілімізден қарастырып, табылмаған жағдайда, екінші –туыс тілдерден ішінен іздейді. Ал енді түркі тілінде де болмаса, онда термин сөздерді тіліміздің өз заңдылығына ыңғайлап, икемге келтіріп қалдыра беру. Бұл принципті ұстанатындардың пікірінше, интернационалдық термин сөздерді өз тіліміздің заңдылығына сай бейімдеп алу арқылы өз тілімізді шұбарлау деген мағынаны еш білдірмейді.

Кез-келген ұғым термин ретінде қалыптасуы үшін, яғни ұғымдарды білдіретін атаулар терминдік жүйеге түсуі үшін белгілі бір жағдай керек. Нақтырақ айтсақ, ең алдымен ғылым саласы, сол ғылым саласын айқындайтын ұғымдар қалыптасу керек. Сонда ғана әрбір ұғымды беретін сөздер пайда болады да, олар ғылым саласымен айналысатын ортада қолдау тауып, терминдік жүйе ретінде сараланады. Компьютерлік технология, ақпараттық технологиясы саласына байланысты терминдердің жасалуы, қалыптасуы еліміздегі информатика ғылымының дамуымен тікелей байланысты. Себебі теория мен практиканың ұштастығы мен сабақтастығы

бір орында қатып қалған заңдылыққа бағынбайды. Өйткені тіл ұдайы дамып, жетіліп отыратын құбылыс. Тілдің дамуы да адам тіршілігінің дамуымен қатар жүреді. Техника, ғылымның дамуымен байланысты заман талабы да, адамдардың қарым-қатынасы да өзгеріп отырады. Сондықтан да тілдік практика жетіліп, дамып, ұшталып отырады. Термин жасау мен оны қолданысқа енгізуде өзгеріп, жетіліп, дамып отыратыны заңдылық болса керек. Жалпы, әлемде кірме сөздерсіз жасалған тіл жоқ та шығар, осыған орай айтайын дегеніміз қазақ тіліндегі кірме терминдер қазақ терминологиясының лексикасының едәуір бөлігін құрайды. Кірме терминдер жалпы қазақ терминологиясының қорына негізінен екі бағытта енеді: біріншіден, орыс тілінен енген терминдер, екіншіден, халықаралық тілдерден енген терминдер.

Информатика саласы терминдерін аударудың бірнеше бағыты байқалады. Біріншіден - шетел терминдерді барынша қазақшалап аудару мәселесі. Айтары жоқ, шұрайлы да, бай тіліміздің термин тудыруға мүмкіндігі барынша жетеді. Дегенмен бұл жұмыста үлкен жауапкершілік танытып, термин жасау жұмысын жоғарғы кәсіби деңгейде жүргізген жөн. Сонда ғана терминологиямызды ұлт тілі негізінде қалыптастырып, қазақ тіліндегі ғылым саласындағы қызметін қамтамасыз етуге қол жеткізе аламыз. Қазақ тілі - сөз тудырушы жұрнақтарға өте бай тіл. Тілші ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, қазақ тіліндегі қосымша морфемалардың ұзын саны мыңға жетіп құлайды [2, 18.б.].

Көбіне термин сөздерді аударғанда қазақ тіліндегі сөз тудырушы жұрнақтар кеңінен пайдаланады. Кез келген сөз тудырушы жұрнақтар халқымыздың тереңнен алған тәжірибесінен туындағаны анық. Ендеше сөз тудырушы жұрнақтармен термин сөздер жасағанда, тіліміздің заңдылығын сақтап, сөз жасау дәстүрін ұстанамыз. Терминжасамдағы бұл тәсілді – синтетикалық немесе морфологиялық әдіс деп атайды. Кейбір сөз тудырушы жұрнақтар байырғы сөздеріне ғана жалғанып қана қоймай, орыс немесе халықаралық терминдерге де жалғана беретінін байқауға болады. Әр түрлі

сөз таптарына жалғанып, информатика терминжасамында жиі кездесетін жұрнақтаршамамен былай топтастыруға болады: 1) –лық/лік, –дық/дік, –тық/тік; 2) –шы; –ші; 3) –ым/ім; 4) –ғыш/гіш, –қыш/кіш; 5) –ыс/іс, –с; 6) –ма/ме, –ба/бе, –па/пе; 7) –ғы/гі, –қы/кі.

Жалпы көңіл бөлетін бір жағдай, информатика терминдері екі сыңарлы үш, төрт сыңарлы болып келеді. Бұл жерде де көңіл бөлетін ең басты нәрсе олардың компоненті жеке тұрғанда терминдік мәнге ие бола алмайды. Тек тіркесіп келегенде ғана білгілі бір терминдік ұғымды білдіріп, толық мәнге ие бола алады.

Информатика терминдерінің арасында –лық/лік, –дық/дік, –тық/тік жұрнақтары арқылы жасалынған ұғымдар көптеп кездеседі. Мысалды: аралық– интервал, аспаптық– инструментальный, әріптік-сандық мәліметтер-алфавитно-цифровые данные, бұрыштық, бұрыштық жақша-угловая скобка, жетілік-септет, жиілік–частота, жоларалық интервал-межстрочный интервал. Сондай-ақ –ма/ме, –ба/бе, –па/пе жұрнақтары арқылы көшірме, құжаттама, сараптама, жүктеме, бұрыштама, хаттама, анықтама, міндеттеме, мінездеме, бағдарлама сияқты сөздер туындап және оның бірқатары, тіпті, ертеден-ақ тілімізде орнығып қойған да болатын. Жалпы тілімізде жұрнақтар арқылы туындаған терминдерге келетін болсақ, соның ішінде ең өнімділері қатарына –ма/ме(–ба/бе, –па/пе) сөз тудырушы жұрнақтары кіреді. Әйтсе де бұл жұрнақ арқылы жасалған термин сөздер, контекстен тыс тұрған жағдайда, кейбір түсінбеушілікке апарып соқтырар тұстары да бар. Өйткені сөз етіліп отырған жұрнақтар етістіктің болымсыз түрімен бірдей болғандықтан, термин ұғымын емес болымсыз етістік ретінде қабылдануы әбден мүмкін. Сондықтан да осы жұрнақтар арқылы термин сөз жасағанда термин ұғымын нақты беруіне және басқа ұғыммен қабырғалас болып, екі ұштылық жағына жетелемеуі жағдайына ерекше назар аударған жөн болар еді. Әрине бұл жерде зат есімнен туындаған сөздердің жөні бөлек. Өйткені олар ежелден-ақ тілдік нормаға кіріп, санамызға сіңісіп кеткен. Мысалы, көрме, таңдама, бөлме, аударма, тапсырма сияқты сөздер тіліміздің төл туындылары болып

есептеліп, контексте болсын, жеке тұрғанда болсын ешқандай күмәнділікке жетелемейтіні анық. Сол сияқты, айтылмыш жұрнақтар арқылы тілімізге жаңадан термин болып еніп жатқан зат есімнен жасалынған міндеттеме, талдама, дайындама, орама, үстеме сияқты сөздер де айтарлықтай сұрақ туғызбайды.

Етістіктен зат есім тудыратын жұрнақтардың ішінде қолданысқа жиі түсетін морфеманың бірі –ым, -ім, -м жұрнақтары болып табылады. Бұл жұрнақтар соңғы кезде термин жасау жұмысында да өз өнімділігін танытып жүр. Мысалы, қосылым, өлшем, тыңдалым, жазылым, тізілім, құрылым, қойылым, әкелім сияқты ондаған сөздерді келтіруге болады. Сол сияқты –с, -ыс, -іс жұрнақтары арқылы да тапсырыс, тексеріс, түйіс, кіріс сияқты термин сөздер ондап жасалынып жатыр. Сонымен қатар сөз тудыру барысында тіліміздің заңдылығына толық сәйкес келетін –шы/ші жұрнақтары арқылы жорамалдаушы–интерпритатор, бағдарламашы–программист, көмекші құрылғы - вспомогательное устройство, тапсырысшы, көмекші құралсияқты жаңа сөздер, -қыш/кіш, -ғыш/гіш морфемалары қосылу арқылы көбейткіш, бөлгіш, сүзгіш, көрсеткішсияқты сөздер, ал –қы/кі, -ғы/гі сөз тудыратын жұрнақтары арқылы бастапқы жүктеме, көлденең сызғыш, артқы бағдарлама, сүзгі-фильтр сияқты ондаған жаңа терминдер лексикамыздың қорын толықтырып жатыр.

Жоғарыда көрсетіп кеткеніміздей, информатика терминдерінің жасалуында екі сыңарлы, үш сыңарлы, тіпті төрт сыңарлы да болып келе береді. Бұл жерде баса айта кететін жағдай, көбінесе олардың компоненті жеке тұрғанда терминдік мәнге ие бола алмайды. Тек тіркесіп келегенде ғана белгілі ұғымды білдіріп, терминдік сипатқа ие бола алады. Сөзіміз дәлелді болу үшін мысал келтіре кетейік. Мысалы: жады ұясы - ячейка памяти, тұрақты есте сақтау құрылғы- программируемое постоянное запоминающее устройство, бұрыштық жақша - угловая скобка, бастапқы жүктеме - начальная загрузка, есептің жұмыс аймағын қолдану - использование счетной сферы, жұқа қабықты - және т.б.

Информатика саласында термин жасаудың бұл тәсілі біріккен терминдердің көпшілігі орыстіліндегі ұғымдарға балама іздеу барысында, төл сөздерді біріктіру негізінде, көпшілігі калькалау әдісі арқылы жасалған. Жалпы калька тәсілі сөз жасамның бір жолы және тілдің сөздік құрамынбайытудың бір көзі деп есептелінеді. Бұл, әсіресе, қазақ тілінде терминдік жүйенің жасалу жолдарына, семантикалық және синтаксистік құрылым құрылысына тигізген әсерінен байқалады. Бұл ретте салалық терминдерді қалыптастыру жағдайында, ғылыми оқулықтар жазуда кальканың орны айрықша. Кейде ғылым тілі калькалауды талап етеді. Демек калька тәсілі – ғылыми әдебиетті аударуға қажетті амал [3]. Қорыта айтар болсақ, информатика саласында аударылған терминдердің жасалу жолын негізінен мынандай топтарға бөлуге болады: біріншіден – семантикалық, екіншіден – морфологиялық, үшіншіден – синтаксистік, төртіншіден – калькалау, бесіншіден – сөздерді қысқартып алу.

-
1. Қайдар Ә. Қазақ терминологиясына жаңаша көзқарас. Алматы, Рауан, 1993.
 2. Мырзабеков. С. Қазақ тіліндегі қосымша морфемалардың сөздігі. А., Мектеп, 1992.
 3. URL: <http://www.kazntu.kz/publication/print/306/2443>. (дата обращения 8.10.2013).

Г.Р. КАДЫРОВА,

доцент кафедры практических языков Казахского национального педагогического университета имени Абая, кандидат филологических наук

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Известно, что публичное выступление – неотъемлемая часть жизни современного человека, ведь речь – это основной инструмент деятельности не только преподавателя, политика, юриста, но и любого другого работника гуманитарной сферы, каждого активного гражданина страны. Потому каждый человек должен уметь точно, кратко и красочно выразить свои мысли. Устная речь – показатель не только образованности и культуры человека, но и доказательство деловой квалификации специалиста, неотъемлемое условие его профессиональной подготовки. В связи с этим формирование навыков публичного выступления является важнейшим

компонентом обучения современного студента на занятиях по предмету «Русский язык».

Разработка студентами схем речей в определенных жанрах в виде своеобразных моделей способствует речевому освоению типичных социально-речевых ситуаций. Собственно цель риторического обучения студентов состоит в том, чтобы научить их создавать в определенной ситуации уместное высказывание, уметь совершенствовать и перестраивать его, владеть в такой степени, чтобы, особенно не задумываясь над формой, направлять творческий поиск на изобретение оригинального содержания. Начинаящему оратору, каковым и является студент, лучше сначала научиться следовать моделям, и лишь потом, когда придет опыт, когда он увидит, что и как в его речах воздействует на людей, вносить изменения в соответствии со своим ораторским типом и риторическим вкусом.

Правила работы над публичным выступлением хорошо известны. В научной литературе по риторике находим описание античного риторического канона, который дает нам схему работы над речью, включающую в себя следующие этапы:

1. Изобретение (инвенция), которое предполагает работу над мыслью речи, отбор содержания будущего выступления. Здесь обучающийся должен ответить на вопрос: *что сказать?* и сформулировать тезис выступления.

2. Расположение (диспозиция), представляющее собой работу над композицией речи, уточнение соположения частей. На этом этапе идет работа над ответом на вопрос: *в какой части выступления нужно представить тот или иной материал?*

3. Словесное выражение и украшение речи (элокуция) – это этап редактирования речи, когда оратор шлифует текст, удаляя неудачные выражения и добавляя те, которые были бы более уместны. На этом этапе дается ответ на вопрос: *как сказать?*

4. Запоминание (меморио) – это технический этап подготовки, когда оратор размышляет над тем, как донести созданный текст до слушателя: выучить наизусть, составить план, заметки или выступить экспромтом и т. п.

5. Произнесение (акцио) – этап общения оратора с аудиторией, кульминация всей ораторской деятельности [1, с.45].

К этим пяти этапам риторического канона следует добавить этап рефлексии, когда оратор размышляет над произнесенной речью, анализирует удачу и просчеты, делает выводы о том, как в следующий раз улучшить свою речь.

Такой порядок подготовки к публичному выступлению нацелен на создание успешного коммуникативного акта ситуации, объединяющей оратора и слушателя.

Рассмотрим подробнее особенности каждого описанного выше этапа.

На первом этапе подготовки к выступлению оратор должен продумать тему, цель и план выступления. Выбирая тему выступления, оратор может руководствоваться следующими требованиями: 1) тема должна быть актуальной и интересной; 2) тема должна быть сформулирована как можно более узко и конкретно; 3) поставленная проблема должна иметь решение и находиться в компетенции данной аудитории. При этом для уяснения темы оратор должен контролировать себя следующими вопросами: важна ли тема для аудитории? Ясен ли предмет речи? Что в ней нового для слушателей?

Постановка таких вопросов помогает выявить проблему, которая «представляет собой положение, содержание которого отражает важную практическую или теоретическую задачу, требующую исследования, разрешения. Если проблема выделена правильно, последующий ход изобретения будет ясным и органичным; если она поставлена неправильно или неопределенно, разработка аргументации осложнится, а выступление утратит убедительность» [2, с.24–26].

Другой вопрос, на который необходимо ответить оратору, приступающему к созданию речи: с какой целью он будет выступать перед

слушателями? Важность этого вопроса для всего выступления в целом видим в словах П.Сопера: «... При определенной целевой установке само собой пропадает стремление сообщить побольше, создаются предпосылки для осуществления принципа «лучше меньше, да лучше», число готовых формул и выводов сокращается, аргументация получает большой простор» [3, с.26–27].

Следующий шаг в подготовке речи связан с формулированием основного тезиса речи, который студенты зачастую не могут определить самостоятельно. В сущности, убедить аудиторию – это значит вызвать у нее уверенность в истинности тезиса. В риторике тезис представляет собой главную мысль или развернутое суждение, положенное в основу содержания речи, истинность которого требуется доказать. Из этого следует, что основной тезис должен вытекать из темы и указывать на целевую установку выступления. К нему предъявляются следующие требования: 1) тезис должен быть достоверным, иначе он не может быть доказан никакими аргументами; 2) тезис должен быть кратким и четко сформулированным; 3) тезис должен содержать опорное понятие; 4) необходимо, чтобы тезис оставался неизменным до конца речи; 5) тезис не должен содержать в себе логического противоречия и др. Процедура создания тезиса речи поможет оратору точно определить для себя стратегию будущей речи, уберечь от распространенной ошибки уклонения от тезиса.

После формулирования тезиса оратору следует перейти к составлению композиции речи. Композиция устного выступления – это конструкция логических элементов выступления, содержащая методы, способы и приемы развития конкретной темы и утверждения основного и вспомогательных тезисов речи оратора. Традиционно любая речь делится на три крупные функционально-структурные части: вступление, основная часть и заключение. У каждой из них свои функции в отношении раскрытия главного тезиса: во вступлении тезис заявляется, в основной части — раскрывается, доказывается, обсуждается; а в заключении — подводятся итоги совместного

его обсуждения. Каждая из этих частей (особенно это касается основной части) может быть поделена на более мелкие части, которые представляют собой разработку относительно самостоятельного вопроса в общем деле аргументации главной мысли.

Как отмечается в трудах по риторике, вступление и заключение зачастую являются самыми трудными в общей структуре создания речи, потому что, по Герману Эбингаузу, лучше всего запоминается информация, расположенная в начале и в конце речи. По мнению психологов, наиболее значимыми являются первые три минуты выступления, «поэтому оно должно сразу привлечь и приманить слушающего» [2, с.85]. В связи с этим студентам предлагается освоить приемы организации начала речи, которые позволяют оптимально реализовать его главные функции — привлечь внимание, установить контакт, подготовить к восприятию речи. Хорошо известными и эффективными приемами являются обращение, ссылка на уважаемых и любимых деятелей (явление «фасцинации»), использование лексики с положительной коннотацией, приемов «якорения», т.е. подчеркивания общности интересов и ценностных ориентаций оратора и слушателей, цитаты, риторические вопросы, обращение к историческому эпизоду, к личности оратора, обращение к конфликту (т.е. столкновение целей, позиций, взглядов) и др.

Не менее сложно удачно завершить свою речь. В структуре речи заключение имеет особое значение. О том, каким должно быть заключение, писал А.Ф.Кони: «Завершение выступления действительно представляет собой стратегически наиболее важный раздел речи. То, что оратор говорит в заключении, его последние слова продолжают звучать в ушах слушателей, когда он уже закончил выступление, и, видимо, их будут помнить дольше всего» [4, с.52]. Существует много вариантов заключения, которые являются наиболее распространенными в современной общественной практике публичных выступлений. Перечислим некоторые из них: подытоживающее повторение; призыв, который может иллюстрироваться цитатой, поговоркой,

афоризмом; интригующая концовка, в которой не все договорено, а слушателям самим предлагается сделать вывод; слова благодарности аудитории; иллюстрированная концовка, включающая метафору, притчу и многие другие.

В основной части выступления акцент ставится на главной проблеме и способах ее решения. Правильно структурировать текст поможет использование связующих слов и выражений. Употребление в речи повторов ключевых слов и словосочетаний создает «внутренний смысловой ритм» текста, смысловое единство текста и его частей. Повтор часто используется в рамках параллельных конструкций в сочетании с усилительными наречиями, антитезой и градацией, при этом в градации могут использоваться как лексические, так и синтаксические конструкции. Параллельные конструкции либо включают в себя градацию с синтаксическими конструкциями, либо сами представляют собой постепенное «наращивание» признака. Вышеперечисленные средства придают речи динамичность и ритмичность.

Специфика основной части заключается в том, что тезис обосновывается аргументами, распределенными по микротемам, которые связаны с тезисом причинными отношениями, а между собой — сочинительными.

Схематически это можно представить так:

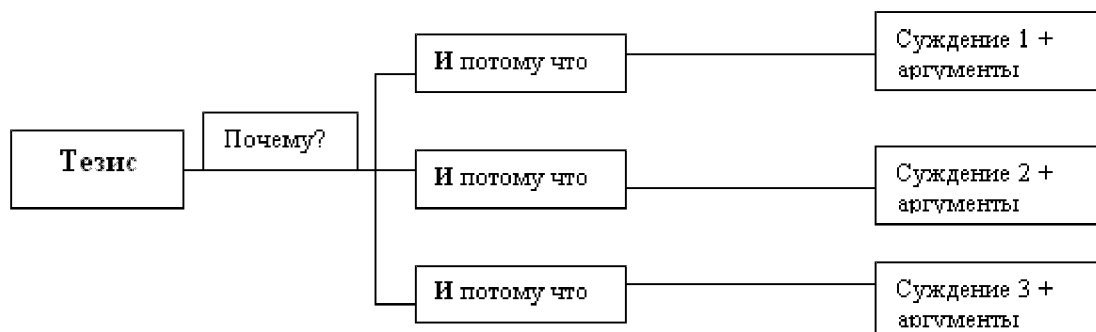


Схема 1. Структура основной части публичного выступления (По П. Соперу)

Из представленной схемы очевидно, как пишет П. Сопер, что: «нет необходимости намечать более 4–5 основных положений, так как аудитория не в состоянии удержать больше в памяти. Иногда даже ... в объяснении явления должно быть не больше трех причин, в описании предмета — не больше четырех частей» [3, с.210; с.212].

Еще одним важным этапом работы над речью является ее словесное оформление. Грамматическая правильность речи, точное словоупотребление, осмотрительное использование терминов и иностранных слов, конкретность речи дает возможность донести содержание речи до слушателей без смысловых потерь, сделать «свою» мысль «их» мыслью, и, таким образом, воздействовать и на рациональную, и на эмоциональную сферу, ибо, как говорил Гете: «человек слышит только то, что понимает».

Соответствие речи оратора таким языковым нормам, как правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность, эстетичность позволяют судить об уровне образованности и интеллекта оратора и создают его речевой имидж.

После докоммуникативного этапа работы над речью студент должен перейти к этапу общения с аудиторией. Здесь наряду с использованием вербальных средств внешнего плана ему необходимо учитывать использование кинетических средств (мимика, жесты, организация пространства, дистанцию и т.д.), которые, действуя на зрительный канал восприятия, подчеркивают наиболее важную информацию, повышают эмоциональность речи и способствуют более эффективному ее усвоению.

В формировании навыков общения студентов с аудиторией можно остановиться на необходимых рекомендациях для выступающего. Приведем некоторые из них.

1. Перед выступлением сделайте паузу для сосредоточения, чтобы сконцентрировать внимание аудитории.
2. Установите зрительный контакт с аудиторией.

3. Во время выступления мысленно разбейте всех на группы и переводите взгляд с одной на другую.

4. Вы должны быть уверенными и доброжелательными.

5. В употреблении жестов соблюдайте умеренность.

6. Прекращайте говорить тогда, когда слушатели еще хотят вас слушать (Д.Карнеги) [5, с.86].

Итак, формирование навыков публичного выступления представляет собой важную задачу для преподавателя русского языка. Приобретенные навыки публичной речи помогут студентам адекватно ситуации выразить свои мысли, формировать умения межличностного диалогического общения, готовить выступления к научно-практическим конференциям, к защите бакалаврских или дипломных работ.

-
1. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Современная деловая риторика: Учебное пособие. - М.: Знание, 2002.
 2. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. – Минск: Новое знание, 2001.
 3. Сопер П. Основы искусства речи. – М.: Прогресс, 1992.
 4. Кони А.Ф. Избранные произведения. – М., 1956.
 5. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и завоевывать друзей, выступая публично. – М.: Прогресс, 1989.

Л.Д. КОЗБЕКОВА,

старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ НАҚЫЛ СӨЗДЕРМЕН ЖӘНЕ АФОРИЗМДЕРМЕН АРА ҚАТЫСЫ

Афоризмді мақалдан айыру қиын. Өйткені, көптеген афоризмдер мақал-мәтелдердің қатарына қосылып, халық аузында айтылып кетеді. Шынында, афоризм дегеніміз де халық мақалы.

Бірақ бір-біріне қаншама ұқсас болса да, олардың өзара кейбір айырмашылығы барлығы байқалады.

Афоризм мақал мен мәтелдерге қарағанда, белгілі бір автордың атынан айтылады. Сонымен қатар, афоризм, көбіне, жазба әдебиет тұсында пайда болатын категория. Ал мақал-мәтелдер, әрқашан, ауыз әдебиеті негізінде

жасалып, ауызша пайда болатындықтан, оның авторы болмай, халық казынасы деп аталады. Мақал-мәтелдер мен афоризмнің ара қатысы жөнінде А.И.Ефимов былай дейді: «Афоризмы-это меткие и лаконичные изречения литературно – книжного происхождения, это своего рода пословицы, имеющие авторов» [1, 42 б.]

Үлкен Совет энциклопедиясы: «Афоризм... мысль, выраженная в доаконической, отточенной и выразительной форме и получившая характер самостоятельного существующего изречения, например: «Религия – опиум для народа», Человека... это звучит гордо» [2, 512 б.] - десе, «Орыстың қазіргі заманғы әдеби тілінің сөздігі» былай анықтама береді: «Афоризм... – изречение, выражающее в сжатой форме значительную мысль» [3, 226 б.]. Бұған қарағанда афоризмде ықшамдықпен бірге, елеулі, төл ой болуы шарт.

Ақын Мұзафар Әлімбаев афоризмге мынадай анықтама береді: «Қанатты сөздердің қайнар көзі-халық тілі-мақалдар мен мәтелдер, тұрақты сөз Атіркестері, әдеби тіл-жазушылардың, оқымыстылардың тарихта өткен атакты қайраткерлердің өткір нақылдары, сөз байламдары» [4, 3 б.]

Қанатты сөздерге Үлкен Совет энциклопедиясы мынадай анықтама береді: «Крылатое слово – меткое характерное выражение, вошедшее в обиходную речь и в состав фразеологии данного языка на правах пословицы, поговорки, народного изречения. Многие меткие, лаконичные выражения русских писателей стали крылатыми словами, например: «Ай, Моська знать она сильна, что лает на слона» (И.А.Крылов), «Была без радостей любовь, разлука будет без печали» (М.Ю.Лермонтов)» [2,535 б.]

Афоризм мен мақал-мәтелдердің аралық жігін бөлу, жазба әдебиеті соң басталған халықтар үшін, оның ішінде қазақ халқы үшін кейбір ерекше жағдайды қажет етеді. Өйтені, мақал-мәтелдер мен афоризмді бір бірінен ажыратуға мұны меже тұтатын болсақ, жазба әдебиетіміз афоризмдерге аса кедей болған болар еді. Оған себеп, ауыз әдебиетінде белгілі ақын, жырау, салдардың атынан айтылатын кейбір афоризмдерді ешбір категорияға жатқызуға болмас еді. Сондықтан, қазақ афоризмдері, жазба әдебиеті ертеден

дамыған орыс афоризмдеріне карағанда, өзіндік ерекшеліктері арқылы ажыратылады. Сонымен қатар, ертеректе белгілі ақын, сал, жыраулардың атынан айтылатын қазақтың нақыл сөздері, көбіне түрінде, басқаша айтқанда, прозалық түрден гөрі, поэзиялық құрылымда жасалатын болған. Бұған себеп, қазақ әдебиетінде (ауыз әдебиетінде де) поэзия прозадан бұрын қалыптасты. Сондықтан нақыл сөздердің де ерте поэзиялық құрылыспен жасалуы заңды жағдай. Кеңес өкіметі тұсында пайда болған нақыл сөздердің құрылысы әртүрлі. Олар поэзиялық, прозалық түрде де кездесе береді.

Жалпы алғанда мақал-мәтелдерден афоризмді мынадай жақтарына қарап ажыратуға болатын сияқты:

а) афоризм әрқашан оқиғаны, затты яғни өмірді болатын істің мазмұнын терең, өткір етіп береді. Сонымен қатар, афоризм қашан оқиғаны тура мағынада бейнелеп отырады. Мақал-мәтелдер тура мағынада да, ауыспалы мағынада да қолданыла береді. Дегенмен, мақал-мәтелдер, афоризмге карағанда, оқиғаны образды түрде бейнелейді.

ә) мақалдар мен мәтелдер ауыз әдебиетінің ерекше жанры ретінде қарастырылса, афоризм, көбіне, жазба әдебиетіне байланысты жасалып отырады.

б) мақалды мен мәтелдер өмір құбылысының жақсы, жаман бірдей көрсететін болса, афоризмдер өмір құбылысының, көбіне, жақсы жағын үлгі ретінде ғана баяндайды.

Афоризмдер өзінің пайда болу жағынан, көбіне әдебиетке тәуелді болады. Сонда, кейбір афоризмдер қазақтың көркем әдебиетінің көрнекті ақын жазушылары атынан шығып, солардың қолтумасы болып саналатын болса, енді біреулері дүниежүзілік көркем әдебиет классиктерінің шығармалары арқылы қазақ тіліне қосылып отырады.

Афоризмді мақал-мәтелдерден ажыратудағы басты меже боларлық жағдай, ол - афоризмнің белгілі автордың атынан айтылуы. Бірақ, кейбір афоризмдер белгілі авторға айтылмай, халық қазынасы ретінде көбірек айтылады. Мұндай жағдайды қазіргі газет – журналдардың бетінен жиі

ұшыратамыз. Өйткені, келелі, өткір ойды жинақтап, ұғымды етіп халыққа жеткізу мақсатымен кейде, авторы белгісіз жаңа афоризм сөздердің пайда болуы көп кездеседі. Баспасөзде кездесетін мұндай афоризмдердің көбі халық арасында мақал ретінде танылады. Өйткені, олардың авторы – жалпы ұжым.

Қорыта айтқанда, қазақ афоризмдері жазба әдебиеті негізінде жасалып, жаңадан қалыптасып келе жатқан жас тұлға. Бірақ, қазақ афоризмі қазақ әдебиеті тарихында болмаған категория деуімізге болмайды. Өйткені жазба әдебиеті кеш басталған қазақ әдебиеті сияқтыларда ауыз әдебиеті аса күшті дамыған айқын. Ал ауыз әдебиеті тұсында афоризмдердің бәрі дерлік халық қазынасына айналып кеткені мәлім.

-
1. Ефимов А.И. Язык сатиры Салтыкова-Щедрина. - М., 1953, - 42 с.
 2. Үлкен Совет энциклопедиясы. 3 том. - 512 б.
 3. Үлкен Совет энциклопедиясы. 23 том. - 535 б.
 4. Словарь современного русского литературного языка, том 1, - 226 стр.
 5. Әлімбаев М. Өрнекті сөз - ортақ қазына. – Алматы: Қазақстан, 1967, - 33 б.

Н.В. ЛЕМЯСКИНА,

старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

АУТЕНТИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Процессы глобализации, стремительное развитие рыночной экономики, развитие деловых контактов специалистов разных стран обуславливают необходимость изменения задач высшего образования.

Определены следующие приоритеты высшего образования:

- повышение мобильности студентов и преподавателей;
- доступность и обмен информацией между странами;
- повышение возможности трудоустройства выпускников за счет партнерских отношений вузов с работодателями;
- глобализация европейского пространства высшего образования, признание степеней и квалификаций.

Таким образом, современный выпускник вуза должен уметь общаться на иностранном языке в своей профессиональной деятельности. Решение этой задачи требует инновационных методов преподавания: case-study, деловые игры (направленные на выработку управленческих решений методом имитации различных производственных ситуаций, ролевое проектирование, управленческие «поединки»), обучение на основе аутентичных материалов.

Дискуссии по проблеме «аутентичности» ведутся в зарубежной и отечественной методике с начала 80-х годов XX века. Немецкие методисты различают «sprachlich-linguistische Authentizität», когда речь идет об использовании в учебном процессе по иностранному языку текстов, составленных носителем языка, и «pädagogisch-situative Authentizität», связанную со способами презентации и использования данного текста в учебном процессе [6].

Аутентичный – от греч. authentikys — подлинный. В современной методике не прослеживается четкой границы между понятиями "оригинальный", "подлинный" и "аутентичный", и неясно, как они соотносятся с понятием "адаптированный". Часто можно встретить выражение "аутентичный, лишь слегка адаптированный текст", что вызывает ассоциации с “рыбой второй свежести”. Неаутентичные тексты – это тексты, написанные специально для изучающих иностранный язык как неродной язык. Они вводятся в учебный процесс для закрепления той или иной грамматической темы, лексического материала. Аутентичным же традиционно принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей, текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. Под аутентичными текстами понимают тексты, произведенные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, не написанные специально для изучающих второй язык (образцы газетных или журнальных статей, радиопередачи, рекламные объявления).

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики (в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов) и своеобразием синтаксиса (т.к. характерны краткость и неразвернутость предложений, фрагментарность, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно, возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям).

Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

Однако не существует единого мнения о том, какой текст можно признать аутентичным в методическом плане. Это свойство присуще не тексту как таковому, а тексту в конкретном контексте.

И.Р.Максимова и Р.П.Мильруд [1, с.6-12] рассматривают содержательные аспекты аутентичности учебного текста и выделяют семь наиболее важных:

1. Культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка.

2. Информативная аутентичность – использование текстов, несущих значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам.

3. Ситуативная аутентичность, предполагающая естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения.

4. Аутентичность национальной ментальности, разъясняющая уместность или неуместность использования той или иной фразы.

5. Реактивная аутентичность – при разработке учебного текста ему нужно придавать способность вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик.

6. Аутентичность оформления, привлекающая внимание учащихся и облегчающая понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью.

7. Аутентичность учебных заданий к текстам, стимулирующая взаимодействие с этими текстами, основанная на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам студентов, активизирует их мыслительную деятельность.

Важную роль в достижении аутентичности восприятия текста играет и его оформление. Так, в современных учебниках объявление изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты и т.д. Это создает впечатление подлинности текста. Аутентичность структуры, содержания и оформления текстов способствует повышению мотивации учащихся и создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду на занятии.

Но в учебном процессе не должны использоваться крайние позиции – в

учебниках должны присутствовать как аутентичные, так и неаутентичные тексты. Но и те, и другие должны быть понятны студентам, должны соответствовать их языковой компетенции и отражать реалистические модели письменного или разговорного языка.

Обосновывая применение аутентичных, неадаптированных текстов, предназначенных для носителей языка, методисты выделяют следующие аргументы:

1. Использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни».

2. «Препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

3. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых.

4. Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка.

5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте.

Итак, не существует глобального, обобщенного определения аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, различных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации. Каждый из составных элементов занятия – тексты, учебные задания, обстановка, учебное взаимодействие – имеет свои критерии, позволяющие отличить аутентичный от неаутентичного. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности. И в итоге достичь главной цели, поставленной на данном занятии, – развития навыка говорения, чтения, письма или слушания.

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. - 2000. - №5.
2. Besse H. The pedagogic authenticity of a text. ELT. Documents Special.; London.: The British Council, 1981.
3. Keim L. Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten // Zur Analyse, Begutachtung and Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. &#–; München: Langenschied, 1994. &#–; S. 162-179.
4. <http://academout.ru/courseworks/pedagogics1/5a.php>.

И.С. МУРАТБАЕВА,

доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, кандидат филологических наук

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДАҒЫ АУДАРМА ЖҰМЫСЫ ТУРАЛЫ

Аударма жұмысы тілді меңгертудегі басты тәсілдердің бірі болып табылады. Бұл жұмыс түрін тіл меңгертудің барлық кезеңдері мен сатыларында қолдану тиімді. Аударма жұмысы туралы жазылған еңбектер көптеп саналады. Алайда бұл тәсілдің теориялық негіздері әлі де толыққанды қалыптаспаған десе болады. Кез келген екі немесе үш тілді орташа немесе жоғары деңгейде меңгерген адам сапалы аударма жасай алмайтындығы белгілі. Себебі аударма жасау грамматикалық, лексикалық білімдерді қажет ете отырып, сонымен қатар тілдік дағдыларды, соның ішінде аударма жасай білу дағдыларын дамытуды талап етеді.

Бір тілден екінші тілге аударма жасау екінші тілді білу сапасын тексеруге болатын көрсеткіш. Аударма барысында тілмаш өз білімін, дағдыларын тексеруге мүмкіндік алады, екінші тілді қаншалықты білентіндігін, білім сапасын сынап байқай алады. Алайда аударма жұмысы да тіл үйрету барысында кеңінен қолданылатын тәсілдердің бірі болса да, оған да шектеу қою керек. Себебі кез-келген оқушы, студент аударманы өзінің ана тілі арқылы жүзеге асырады. Туғанынан алған білімдері, дағдылары, жалпы дүниетанымы ана тілімен байланысты болғандықтан, екінші тіл арқылы алатын білімдері ортақ сипатармен қатар, қарама-қайшылықтарға толы болуы мүмкін. Тіл халақтың дүниетанымын, болмысты танудағы көзқарасын бейнелейтіні белгілі. Аудару барысында аудармашы екінші тіл арқылы басқа халықтың дүниетанымымен қатар арақатысын тануға, соны қабылдауға

мәжмүр болады. Осы сәтте туындайтын қарама-қайшылықтарды шешуге біршама уақыт кетеді, себебі осы мәселені қарастыру тілдік білімдермен қатар тіл тарихын зерртеуге, халықтың тарихынымен танысуды талап етеді. Сабақ барысында осындай күрделі жұмыстарды орындай беруге мүмкіндік туа бермейді. Бір жағынан сағат саны шектеулі болғандықтан болса, екінші жағынан оқушы, студенттер тарапынан аталған қарама-қайшылықтарды терең зерттеп түсінуге ынта бола бермейді. Сол себепті қайталанып келетін осындай ситуативтік жағдайлар қателердің де қайталануына әкеліп соғады.

Аударма жасау нақты мақсатты белгілеуді талап етеді. Бір жағынан аударма тілдік білім алуды талап етсе, екінші жағынан тілдік дағдыларды қалыптастыруды талап етеді. Тілдік білім күнделікті қарым-қатынаста қолданылатын сөздік қормен, қарапайым мәтіндерді түсініп ұғуға қажетті білімді талап етсе, оқыған мәтінді қайталап айтып беруге, өзбетінше мәтін құрастыруға жоғары деңгейдегі тілдік дағдылар қажет [1].

Орыс аудиториядағы қазақ тілі сабағында аударма жұмысы кеңінен қолданылатын тәсілдердің бірі. Оған себеп студенттердің қазақ тіліндегі білім деңгейлерінің төмен болуы. Мектептен немесе колледжден келген студенттердің қазақ тілін төмен деңгейде білулері бірқатар факторларға байналысты екендігі белгілі болып отыр. Іс жүзінде екіжақты себептердің болуы анықталып отырғандығы байқалады. Біріншіден, мектеп, колледж деңгейінде алған білімдерінің сапасының төмен болуы. Бұл кезеңде аударма жасау мүмкін болмайтындығын аңғарамыз. Екінші жақтан, студенттердің тарапынан қазақ тілін меңгеруде енжарлық танытуы. Сапалы аударма жасау екі тілді теңдей білуді талап ететіндігі белгілі. Алайда екінші тілді меңгеруде ынта болмаса, аударма жасау сапасы төмендейтіні немесе мүлдем іске аспайтындығы анық.

Аударма жасау сөздердің екі тілде де денотативтік және конотативтік мағыналарын ескеруді талап етеді. Сөздердің денотативтік мағынасы басқа тілдегі сөздің тура мағынасын түсінуге мүмкіндік берсе, конотативтік мағынасы оның әртүрлі мәтіндерде қолдану аясын, тура мағынасымен бірге

ауыспалы мағыналарын ажыратуға мүмкіндік береді [2]. Мысалы, қазақ тіліндегі «бас» сөзі орыс тіліне «голова» деп аударылса, сөздің денотативтік мағынасын түсіндіреді. Алайда, аталған сөздің грамматикалық тұрғыдан зат есіммен қатар сын есім қызметінде қолдануы «главный», «генеральный» мағыналарын беретіндігі анықталады. *Бас қала* (главный город, столица), *Бас прокурор* (генеральный прокурор) сияқты мысалдардан сөз мағыналарының күрделілігін көреміз. Орыс тілінен қазақ тіліне аудару қазақ тілінің барлық деңгейдегі грамматикалық бірліктерін білуді талап ететіндігін аңғарып отырмыз.

Сөздерді аударып отырып, олардың қолдану аясын ажыратқан жөн деп санаймыз. Бір тілдегі сөздің қолдану аясы мен осы сөздің екінші тілдегі қолдану аясы бір-біріне сәйкес келмеуі мүмкін. Сөздердің денотативтік мағыналары сәйкес келсе де, ауыспалы мағынасында көптеген айырмашылықтарды байқаймыз. Мысалы, *жүр* деген сөзді талдасақ, орыс тілінде *идти* сөзімен аударылатыны белгілі. *Адам жүреді, уақыт жүреді* сөздердің мағыналары да орыс тілінде *человек идет, время идет* деп аударылып қазақ тіліндегі тура мағынасын дәл береді. Алайда қазақ тіліндегі нақ осы шақ формасында қолданылатын қалып етістік қызметінде болуы студенттерді біршама шатастырып, ойын бұзады. Кейбір етістіктер аналитикалық етістіктердің құрамында болуы мүмкін. Мысалы, дара қолданылатын *болу* сөзі пайда болу сияқты етістіктің құрамында өз мағынасынан мүлдем айырылуы мүмкін. Орыс тілінде *быть* сөзімен аударылса, *пайда болу* *появиться* деген мағынаны білдіреді. Қазақ тілін оқып жатқан студенттер аударма барысында осындай жағдайларда ескеру үшін лексикологиямен қатар морфология тақырыптарын да меңгеруі қажет.

Аударма жұмысы бірнеше түрлерге бөлуге болады. Орыс тілден қазақ тіліне аудару көптеген жағдайда талдау сипатына ие болады, яғни тілдік жаттығулар қатарына жатқызуға болады. Аударманың бұл түрі қазақ тілінің тілдік ерекшеліктерін айқындауға, жалпы түсінікті қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл деңгейде сөздер мен сөз тіркестерінің екінші тілдегі

тура мағыналарын айқындап нақтылау мүмкіндігі туады. Аударма түрлі тәсілдермен де жүзеге асырылады, соның ішінде, мағынасын түсіндіру, контекст беру, анықтама беру, суреттер, кестелер арқылы мағынасын ашу және т.б. Абстрактылы сөздер мен сөз тіркестерін семантизация арқылы ғана аудару мүкін. Сонымен қатар, екінші тілден ана тіліне аудару, соның ішінде мәтіндепрді аудару, лексикалық тақырыптармен қатар грамматикалық тақырыптарды қайталап бекітуге септігін тигізеді. Ауызша немесе жазбаша жүргізілетін аударманы бақылау жұмысы ретінде де қолдануға болады. Бақылау жұмысын сұрақтарға жауап беру, ана тілінде айтып беру, жоспар немесе алдын ала жазылып алынған сөздерге сүйеніп әңгімелеп беру арқылы жүзеге асыруға болады. Ана тіліне аударуды түрлі тапсырмалар арқылы іске асырса, тиімділігі арта түседі. Аударманың бұл түрін бастапқы кезеңде көптеп қолданылады. Тілдік білімі жоғарылаған сайын мәтіндерді күрделендіріп, тапсырмалар түрін де күрделендіруге болады. Мысалы, мәтіндегі шақ формасын немесе жақ формасын ауыстырып әңгімелеу.

Орыс тілінен қазақ тіліне аудару біршама күрделі жұмыс. Бұл сатыда оқушы, студент алдыңғы сатыда алған білімдерін жинақтауға, барлық дағдыларын қолдануға мәжбүр. Бұл кезеңде ойлау дағдылары да дамып, күрделене түседі. Студенттер мен оқушылардың ерік пен күштерін жинап, ойлау үрдісін дамытуды талап етеді. Екінші тілге аудару тілдік білімдеріндегі кемшіліктерді да айқындауға мүмкіндік береді, яғни жіберліген олқылықтардың орын толтыру қажеттілігі туындайды. Аударманың бұл түрі пассивті лексиканы қайталауға, сөздерді белсенді түрде қолдануға енгізуге септігін тигізеді, яғни қолданыстағы сөздер қорын көбейтуге ықпал жасайды. Жазбаша аудару лексика-грамматикалық білімдерімен қатар синтаксистік-стилистикалық ерекшеліктерді ескеруді талап етеді. Ауызша аудару синхронды аудару дағдыларын дамытып, жалпы аударма дағдысының сапасы мен жылдамдығын арттыруға септігін тигізеді. Екінші тілге аударуды сөз бен сөз тіркестерін аударудан бастаған жөн деп

санаймыз. Себебі жалпы мәтінді аудару барысында сөздерді қайталау олардың мән-мағынасын терең түсініп, жаттап алуға мүмкіндік береді.

Екі жақты аударма көп жағдайда екі тілді де жоғары деңгейде меңгерген кезде жүзеге асырылады. Бұл аударма айтылым, оқылым, жазылым тәсілдері кеңінен қолданылып, сөздік қоры екі тілде де еркін сөйлесуге мүмкіндік беретін жағдайда іске асырылады. Аударманың бұл түрі тіл үйретудің барлық кезеңдерінде де тиімді. Бастапқы кезеңде ауыз екі тілді оқып жаттауға септігін тигізсе, жоғары деңгейде кәсіби мәтіндерді түсініп, терминдердің мағынасын айқындап, жасалу формаларын талдауға мүмкіндік береді. Екі жақты аударма кәсіби деңгейде көп қолданылатындықтан, екінші тілдегі мағлұматты толық түсініп, ақпарат алудың бірегей жолы болып табылады. Аударманы сөздікпен де сөздіксіз де жүзеге асыруға болады. Екіжақты аударма жасау тілді меңгерудің ең жоғарғы сатысы деп айтуға болады.

Қорытындылай келе, аударма жұмысы кез-келген тілді үйренуде, соның ішінде қазақ тілін меңгеруде қолайлы, тиімді тәсілдердің бірі екендігіне көз жеткіземіз. Аударма тәжірибелік дағдыларды дамытуға, ақпараттық білімдерін толықтыруға, тіл арқылы халықтың тарихымен, мәдениетімен, дүниетанымымен танысып, студенттің энциклопедиялық-ақпараттық білімін толықтыруға, өз дүниетанымын кеңейтуге мүмкіндік беретінін анықтадық, яғни аударма жасай алу дағдысы - біліктіліктің көрсеткіші.

-
1. Дидактика перевода. Хрестоматия и учебные задания. Учебное пособие /сост. В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова; под ред. В.Н.Базылева. – М., 2010. – 128 с.
 2. Дидактика перевода: Материалы научной конференции /Под ред.проф. В.Н.Базылева. – М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – 96 с.

Н.В. ПАРШУКОВА,

старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

NECESSITY AND CHARACTERISTICS OF PRACTICE ACTIVITIES

Practice can be roughly defined as the rehearsal of certain behaviours with the objective of consolidating learning and improving performance. Language learners can benefit from being told, and understanding, facts about the language only up to a point: ultimately, they have to acquire an intuitive, automatized knowledge which will enable ready and fluent comprehension and self-expression. And such knowledge is normally brought about through consolidation of learning through practice. This is true of first language acquisition as well as second language learning in either ‘immersion’ or formal classroom situations. Language learning has much in common with the learning of other skills, and it may be helpful at this point to think about what learning a skill entails.

The process of learning a skill by means of a course of instruction has been defined as a three-stage process: verbalization, automatization and autonomy.

At the first stage the bit of the skill to be learned may be focused on and defined in words – ‘verbalized’ – as well as demonstrated. Thus in swimming the instructor will probably both describe and show correct arm and leg movements: in language, the teacher may explain the meaning of a word or the rules about a grammatical structure as well as using them in context. Note that verbalization may be elicited from learners rather than done by the teacher, and it may follow trial attempts at performance which serve to pinpoint aspects of the skill that need learning. It roughly corresponds to ‘presentation’.

The teacher then gets the learners to demonstrate the target behavior, while monitoring their performance. At first they may do things wrong and need correcting in the form of further telling and/or demonstration; later they may do it right as long as they are thinking about it. At this point they start practicing: performing the skillful behaviour again and again, usually in exercises suggested by the teacher, until they can get it right without thinking. At this point they may be said to have ‘automatized’ the behaviour, and are likely to forget how it was described verbally in the first place.

Finally they take the set of behaviours they have mastered and begin to improve on their own, through further practice activity. They start to speed up performance, to perceive or create new combinations, to ‘do their own thing’: they are ‘autonomous’. Some people have called this stage ‘production’, but this I think is a misnomer for it involves reception as much as production, and is in fact simply a more advanced form of practice, as defined at the beginning. Learners now have a little need of a teacher expert perhaps as a supportive or challenging colleague and are ready, or nearly ready, to perform as master of the skill – or as teacher themselves.

Organizing language practice is the most important thing the teacher does in the classroom and it contributes significantly to successful language learning.

Practice is usually carried out through procedures called ‘exercises’ or ‘activities’. The latter term usually implies rather more learner activity and initiative than the former, but there is a large area of overlap: many procedures could be defined by either. Exercises and activities may relate to any aspects of language: their goal may be the consolidation of the learning of a grammatical structure, for example, or the improvement of listening, speaking, reading or writing fluency, or the memorization of vocabulary.

I would like to give some characteristics of effective language practice.

Validity. The activity should activate learners primarily in the skill or material it purports to practice. This is an obvious principle that is surprisingly often violated. Many ‘speaking’ activities, for example, have learners listening to the teacher more than talking themselves.

Note that ‘validity’ does not necessarily imply that the language should be used for some kind of replication of real-life communication. Pronunciation drills and vocabulary practice, for example, may also be valid if they in fact serve primarily to rehearse and improve the items to be practiced.

Pre-learning. The learners should have a good preliminary grasp of the language they are required to practice, though they may only be able to produce or understand it slowly and after thought. If they are required to do a practice activity

based on something they have not yet begun to learn, they will either not be able to do it at all, or will produce unsuccessful responses. In either case the activity will have been fairly useless in providing practice: its main function, in fact, will have been as a diagnostic test, enabling the teacher to identify and reteach language the learners do not know. If, however, they can – however hesitantly – produce successful responses, they have a firm basis for further effective practice of the target language material.

Volume. Roughly speaking, the more language the learners actually engage with during the activity, the more practice in it they will get. If the lesson time available for the activity is seen as a container, then this should be filled with as much ‘volume’ of language as possible. Time during which learners are not engaging with the language being practiced for whatever reason (because nothing is being demanded of them at that moment, or because they are using their mother language, or because they are occupied with classroom management or organizational processes, or because of some distraction or digression) is time wasted as far as the practice activity is concerned.

Success-orientation. On the whole, we consolidate learning by doing things right. Continued inaccurate or unacceptable performance results only in ‘fossilization’ of mistakes and general discouragement. It is therefore important to select, design and administer practice activities in such a way that learners are likely to succeed in doing the task. Repeated successful performance is likely to result in effective automatization of whatever is being performed, as well as reinforcing the learners’ self-image as successful language learners and encouraging them to take up further challenges.

Success, incidentally, does not necessarily mean perfection. A class may engage successfully with language practice in groups, where mistakes do occasionally occur, but most of the utterances are acceptable and a large ‘volume’ of practice is achieved. This is often preferable to teacher-monitored full-class practice, which may produce fully accurate responses – but at the expense of ‘volume’ and opportunities for active participation by most of the class.

Heterogeneity. A good practice activity provides opportunities for useful practice to all, or most, of the different levels within a class. If you give an activity whose items invite response at only one level of knowledge, then a large proportion of your class will not benefit.

Consider the following item in an activity on *can/can't*:

Tom is a baby. Tom (can/can't) ride bicycle.

Learners who are not confident that they understand how to use *can* may not do the item at all. Those who are more advanced, and could make far more complex and interesting statements with the same item have no opportunity to do so, and get no useful practice at a level appropriate to them.

However, suppose you redesign in the text and task as follows:

Tom is a baby. Tom can hold a toy and can smile, but he can't ride bicycle. What else can, or can't Tom do?

The activity becomes heterogeneous. You have provided weaker learners with support in the form of sample responses, and you have given everyone the opportunity to answer at a level appropriate to him or her, from the simple ('Tom can drink milk', for example) to the relatively complex and original ('Tom can't open a bank account'). Thus a much larger proportion of the class is able to participate and benefit.

Teacher assistance. The main function of the teacher, having proposed the activity and given clear instructions, is to help the learners do it successfully. If you give an activity, and then sit back while the learners 'flounder' – make random uninformed guesses or are uncomfortably hesitant – you are not helping; even assessments and corrections made later, which give useful feedback to learners on their mistakes, do not in themselves give practice, in the sense of contributing to automatization. If, however, you assist them, you thereby increase their chances of success and the effectiveness of the practice activity as a whole. Such assistance may take the form of allowing plenty of time to think, of making the answers easier through giving hints and guiding questions, of confirming beginnings of responses in order to encourage continuations, or, in group work, of moving

around the classroom making yourself available to answer questions. Through such activity you also, incidentally, convey a clear message about the function and attitude of the teacher: I want you to succeed in learning and am doing my best to see you do so.

Interest. If there is little challenge in the language work itself because of its ‘success-orientation’ and if there is a lot of repetition of target forms (‘volume’), then there is certainly a danger that the practice might be boring. And boredom is not only an unpleasant feeling in itself; it also leads to learner inattention, low motivation and ultimately less learning.

However, if interest is not derived from the challenge of getting-the-answers-right, it has to be rooted in other aspects of the activity: an interesting topic, the need to convey meaningful information, a game-like ‘fun’ task, attention-catching materials, appeal to learners’ feelings or a challenge to their intellect. A simple example: an activity whose aim is to get learners to practice asking ‘yes-no’ questions may simply demand that learners build such questions from short cues (by transforming statements into questions, for example); but such an activity will get far more attentive and interested participation if participants produce their questions as contributions to some kind of purposeful transfer of information (such as guessing what the teacher has in bag or what someone’s profession is).

-
1. Williams M., A Course in Language Teaching, Cambridge, 1998.
 2. Anderson J.R., Cognitive Psychology and its Implications, New York, 1985.
 3. Johnson K., Language Teaching and Skill learning, Oxford, 1995.

Л.В. ЭГЛИТ,

профессор кафедры русского языка и литературы Казахского национального педагогического университета имени Абая, кандидат филологических наук

**ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
Д. НАКИПОВА «ТЕНЬ ВЕТРА»)**

По словам В.В.Виноградова, творчество писателя, его авторская личность, его герои, темы, воплощены в его языке и только в нём и через него могут быть постигнуты [1, с.540].

Идеи и образы казахстанского писателя-билингва Дюсенбека Накипова, являющегося ярким представителем «нового» интеллектуального казахстанского романа, во всей полноте отразились в креативном языке его произведений, в результате чего мастерски была решена основная задача, стоящая перед создателем художественного текста, – реализация содержания и формы в языковом материале. На это, в своё время, обратил внимание Чингиз Айтматов, отметивший, что творческий почерк Накипова можно рассматривать и как новаторство, и как поиск адекватных поэтических средств выражения, где богатство приёмов и форм целиком подчинено авторскому замыслу.

Все исследователи творчества Накипова обращают внимание на языковые эксперименты поэта и прозаика, одни порицая, другие же, наоборот, одобряя подобное *словоречение* (Д.Накипов), мы же, осознавая, что времени перемен необходимы коренные преобразования, которые должны сопровождаться революционными процессами, пополним стройные ряды последних, помня, что инновационную поэзию современного мира, неразрывно связанного с Прошлым и смотрящим в Будущее, открыл для нас человек Вселенной – Дюсенбек Накипов, образный мир которого «так отчётливо ориентированный на национальные ценности, включающий в себя на всех уровнях поэтики основные атрибуты казахского Космоса в их многоликом выражении, – в то же самое время настолько богат и многогранен, что, концентрически расширяясь, выводит читателя на такие круги бытия, которые суть вечные проявления человеческого существования» [2, с.351].

Среди инноваций Накипова отмечены образования, созданные по действующим словообразовательным моделям, – потенциализмы: *свинята*, *жучиха*, *хрупкость*, *постжизнь*, *суперсновидения*, *андроид-гитлероид*,

звездолёт, джунглевые, миллионкратный, тысячецветный, а также окказиональные единицы, созданные по нетиповым деривационным моделям с нарушением законов словообразования: *инакость, ущелина, праистория, женщина-пра, заглядательное (место), многожды-много, тяжко-сильный-громкий-войный (ветр), втуне и вчуже, сиюминуты-миги-вчера-завтра.*

Для словаря Накипова характерны образования с нарушением системной продуктивности словообразовательных типов, когда мотивированное слово создаётся от слов иной семантики, чем в узуальном словообразовательном типе, т.е. изменяется характер мотивирующей основы, или происходит замена словообразовательного средства, либо слово возникает в результате чересступенчатого словообразования и т.д.: *сонмище, предбудущие (дни), выываешь, неимяный, надвышние, вопросить, желтоксанить, вершиниться, погончий (шест погонщиков-волопасов), поинфузорному, изветриться, выпучил-иззолупил, содрогательно-неотвратимо, слизьные, льдистая, яблонный, звонные, вонные (свалки), верёвистые (мысли), медитативно густела синева неба, кроманьонно вздыхая, круговращаемый неведомым колоссом.*

Среди подобных образований выделяются новации, в которых наблюдается отступление от принятых грамматических норм, в результате чего возникает окказиональная морфологическая форма слова, нарушающая узуальную парадигму. В нашем случае изменения связаны с формами числа и рода субстантивов: *заботы-беспокойства, учения-веры-религии, долготы, (мой) птич ('птица')*. Отмечаемый в данных новообразованиях процесс окказионализации грамматического значения базируется на взаимном единстве содержательной и формальной сторон слова, а лингвистические показатели, потенциал, заложенный в абстрактности самой формы, приводят к созданию той системы художественных образов, которые становятся частью идиостиля автора художественного текста [3, с.180].

Окказиональные образования Д.Накипова ярко иллюстрируют данные современной лингвистики [4, с.124] о том, что динамичность и активность словообразовательной системы обеспечивают её отдельные свойства, среди которых, прежде всего, выделяются: лакунарность и потенциальная возможность заполнения лакун новыми производными (*вопросить, оргиастический, сестринство, поэтажно*); реализация нестандартных мотивационных отношений не только в дискурсе, но и в самой словообразовательной системе. Так, отнаречные транспозиционные существительные в литературном узусе не встречаются, но эта потенциальная клетка системы в художественном контексте писателя заполняется окказионализмом *инакость*; в результате контекстной субстантивации и адъективации наречия в тексте романа переходят в окказиональные имена: «...Гевра не рассказывал ей о его «подсценной» жизни, ибо она была тайной сагой одиночества и долгой битвы с мигами «вчера-завтра» и с мигами «сейчас»; «Если бы мог, то без колебания в один «миг-сейчас» вместил бы всё бывшее с ним и другими, и ещё догрузил бы мечтаниями-упованиями о «завтра», каким бы тревожным оно не казалось порой».

Не менее важным свойством признаётся и возрастание роли аналогии в ходе словообразовательных процессов. Для прозы Д.Накипова подобные новации типичны, как правило, они являются частями сложного слова: *братство-сестринство, сестринство-подружество, мужеложество-женеложество, кот-балун-шалун, рублёво-теньговый, усмирила-утишила*, ряд подобных номинаций представляют собой субстантивированные образования: *слепо-немо-глухорождённые, вне-поло-рождённые, инако-верующие-думствующие-рефлексирующие*. Основная функция этих и подобных окказионализмов, мастерски вплетённых прозаиком в канву романа, – образная предикация денотатов.

В современной медийной речи и в языке художественных текстов наблюдается расширение стилистической синтагматики, связанное с

проявлением демократических тенденций в деривационных процессах, когда преодолеваются стилистические ограничения в сочетаемости морфем. Так, в романе «Тень ветра» встречаются неологизмы, в которых основы русских слов или русские аффиксы сочетаются с иноязычными основами (аффиксами), и наоборот: *зверопитек, гиблозавр, изокнига, аллазавриха, античеловек, протозло, эго-зверь*; части сложений отличаются разной стилистической маркированностью: *фальцет-блеяние, брюхо-ножны, оглашенно-гласный, хахаль-море-любовник, бастард-ублюдок-изгой, жевала-ела-жрала-глотала, вплыла-вломилась*. Подобное совмещение не только способствует смысловой конденсации, но и свидетельствует о возникновении сдвигов в семантической структуре подобных образований, кроме того, закрепляет эти отклонения, что проявляется в изменении синтагматических связей слов, их расширении.

Отказ от стереотипов – конституирующий признак идиостиля Д. Накипова, отсюда, в частности, инновации, в которых прослеживается наличие в содержательной структуре семантических сдвигов, проявляющихся в изменении валентностных свойств морфем, синтагматическом расширении: *океан-индиго, древнеглазый, целодоступный, светожор-звездоед-пантократор, самомумифицироваться, изумительно-изумрудна, неестественное-сверхобнажённое, яблонно-звонкий (город), вишнёво-цветущее (кимоно), росно-пушистое (гнездо), листовенно-хищная-потайно-прелестная (сущность Балерины), фагот виолончелен, лепестковая глубина, суверенные блуждания-размышления, смотреть остроглазо, виделось срединно*.

Как видим, экспрессивность индивидуально-авторских образований писателя создаётся за счёт разрушения старых и установления новых синтагматических отношений, вызывая эффект окказиональности, сверхобразности, необычности, что, по словам И.А.Бодуэна де Куртенэ, «сказывается не только в отдельных словах, которым присвоено

своеобразное значение, но тоже в особенных, необыкновенных сочетаниях слов с присвоенными им своеобразными ассоциациями».

Части сложений выступают в коммуникативном процессе единицами, несущими значительную смысловую нагрузку, что и создаёт благоприятные условия для вовлечения их в словообразовательный процесс. Ряд инноваций-сложений состоят из узуальных слов(а) или основ(ы) и неологизма в результате чего возникает индивидуально-авторская единица: *тишина-безмолвие-незвучие; приятства-блаженства, тупик-невыход-болото, роса-нежница, рай-мёдаполоскание*.

Отличительная черта творческого почерка Накипова – новые сложные слова-образы, слова-метафоры, возникшие в результате ассоциативных связей: *сверстники-дни, чресла-ягоды, годы-зайцы, коридор-артерия, серебро-тело, люлечки-почки, лужицы-зеркальца, тигросель, ливень-водопад, начальная-колыбельная (школа)*. Степень логико-семантического разрыва между компонентами подобных сложений различна, но чем больше этот разрыв, тем ярче эмоциональный эффект неологизма: *горе-снег, конь-колыбель, удача-лебедь, идеи-цветы, жаворонок-жеребёнок*. Как видим, в основе данных индивидуально-авторских образований лежат коннотативно-маркированные ассоциативно-характерологические признаки. Роль же сравнения в авторском контексте, как нам представляется, столь велика и значима потому, что это одна из форм логического понятийного мышления и действенный способ его выражения.

Для авторского словаря характерны новообразования, в основе которых лежат синонимия и антонимия.

В ряде случаев инновация создаётся как индивидуально-авторский синонимом узуальному слову (*духостояние – достоинство, неимянец – безымянный, чрез меры – чрезмерно, покражник – вор, девья – девичья*), обладая при этом большей семантической и эмоциональной насыщенностью. Но в большинстве случаев синонимы выступают в качестве компонентов сложения, причём, они могут различаться оттенками значения и (или)

стилистически, состоять из русских и (или) заимствованных слов, узуальных и окказиональных, современных и старинных, быть как однокорневыми, так и разнокорневыми, принадлежать к различным частям речи: *прошлое-былое, шейный-выйный, жевала-ела-жрала-глотала, исчез-отсутствовал-пропал, необъятно-немыслимо-огромный, вечерне-сумеречный, посередь-среди, середка-промеж, ясно-явственно, ниспадение-низвергание-истечение, бульон-сурпа, контакт-общение, возвращенцы-оралманы, тайфуны-ураганы-смерчи-торнадо, баранёнок-ягнёнок, обычно-обыденно, знала-ведала, сияла-воссияла, колдователь-чародей.*

Отмечены и единичные случаи, когда они являются синонимами-морфемами, причём, разной стилистической маркированности, в ряду сложений, образующих телескопическую единицу: «... *пятнадцатилетняя пухлянка Камилла «ухоглотка-печеньхавка-глазоедка и языкожорка, вкупе» по окончании семилетки очутилась перед Бастардом на расстоянии каждодневного лицезрения*». Ср. также: *глазоеды-ухоглоты-языкожоры-гурманы.*

Среди рассматриваемых новаций заметное место занимают и антонимические конструкции, представленные языковыми и образными средствами, организованными по принципу контрастности.

Так, в словаре Накипова заметное место отведено композитам, в основе которых лежит названный принцип, их компоненты имеют различную частеречную принадлежность, могут быть как однокорневыми: *подтаскивал-оттаскивал, засыпать-проснуться, овеять-развеять, радуясь-не радуясь, по воле-неволе*, так и разнокорневыми: *малое-большое, живое-мёртвое, прибавление-уменьшение, забавляли-удручали.*

В художественном контексте Д.Накипова отмечены и случаи рождения нового сложносоставного слова в результате объединения несовместимых с логической точки зрения понятий, например: *вычурно-простая, сладоненавистно*. Кстати, компоненты сложносоставных слов-оксюморонов, находятся в таких же смысловых отношениях, как части оксюморонов-

словосочетаний, и, так же как и они, выполняют в художественном тексте изобразительно-характеризующую и эмоционально-экспрессивную функции, причем эмоционально-оценочная семантика заметно доминирует.

В синонимические и антонимические отношения в художественном контексте писателя вступают и индивидуально-авторские слова, например: *цветоед – цветожор; ветер-низовой – ветер-низменник; слепо-глухо-немой-безмозглый – умный-говорящий-слышающий-зрячий*, они могут быть и контекстуально обусловленными: *«Танец Природы... во всём-езде-всегда-бесконечно-неоставимо **движение-радость** и ...**движение-боль**... но двигаться и творить танец жизни природа не перестанет... **недвижение** и есть **небытие**...»*, Ср. также: *музыка-скрежет, безумие-разум, вода-лёд-кипяток* и т.п.

Итак, инновации созданные по окказиональным моделям, характеризуются коннотативной осложнённой, эксплицитно выраженной экспрессивностью. Это позволяет им выступать как средство субъективного выражения отношения автора к содержанию или же читателю, поэтому форма выражения семантики неологизма субъективно мотивирована, это, как правило, образ, возникший в результате ассоциаций, своеобразного восприятия и оценки окружающих реалий: *«...Бастард вдруг осознал себя потомком самого Чингис-Хана и новым его воплощением. Разумным **волком-вепрем-сапиентом**. Со временем это стало его истинной сущностью-нутром, которое он тщательно скрывал от всех, как самое ценное в нём. **Хомо-сапиент-волк**»*.

В заключении отметим, что при индивидуально-креативном подходе к процессу словотворчества, а именно это является отличительным свойством творческого почерка Дюсенбека Накипова, создаются инновации, которые реализуют в конкретном художественном произведении прагматические установки, характеризующие «политику» автора, и, усиливая субъективное, авторское начало, способствуя как актуализации всего текста, так и его отдельных фрагментов, выступают в качестве яркого средства

экспрессивизации прозы. Кроме того, художественные тексты фиксируют смену культурно значимых ориентиров языка, а индивидуально-авторские образования отражают и репрезентируют конкретный период развития языка, инновационные процессы, происходящие в нём, являясь свидетельством реализации возможностей языка.

1. Виноградов В.В. Влияние культурно-языковых контактов на лексическую систему русского языка//Русский язык: исторические судьбы и современность: II международный конгресс исследователей русского языка/Труды и материалы. – М., 2004.
2. Мучник Г.М. Эскиз идиостиля Дюсенбека Накипова//Материалы Международной научно-теоретической конференции «Филологические науки в современном мире», посвящённой 85-летию Заслуженного деятеля науки РК, д.ф.н., профессора Нуржамал Оралбай, 28-29мая, 2013г. – Алматы, 2013.
3. Исенова Ф.К. О грамматической природе окказиональности в художественном тексте// «Язык – речь – слово в филологических исследованиях» Республиканская научно-практическая конференция, посвящённая 80-летию со дня рождения профессора Р.С. Зуевой. – Алматы, КазНУ им. аль-Фараби, 2012.
4. Петрухина Е.В. Возможности, функции и конкуренты словопроизводства в современном русском языке//Труды и материалы II Международного научного симпозиума «Славянские языки и культуры в современном мире». – М.: МАКС Пресс, 2012.