

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ**

**Ш. УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ МЕМЛЕКЕТТІК УНИВЕРСИТЕТІ**



**«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 23» атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
26 сәуір**

**МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 23»
26 апреля**

**MATERIALS
of International practical science conference
«SHOQAN OQULARY – 23»
26 st of April**

Том 3

Көкшетау – 2019

УДК 378
ББК 74.58
Ш 77

«Шоқан оқулары - 23» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары жинағы. Қазақстан, Көкшетау, 2019. Т.1. – 258 б.

Ш 77

«Шоқан оқулары – 23». Сборник материалов международной научно- практической конференции. Казахстан, Кокшетау, 2019. Т.1. – 258 с.

Materials of International practical science conference «Shoqan Oqulary – 23».
Kazakhstan, Kokshetau, 2019, T.1. – 258 p.

ISBN 978-601-261-430-5
Т.4. – 2019. -,„б.
ISBN 978-601-261-434-3

Бұл басылымға 2019 жылдың 26 сәуір күні өткен «ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 23» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары енген. Жинақ ғылыми қызметкерлерге, ЖОО оқытушыларына, PhD докторанттарға, магистранттарға арналған әр түрлі ғылым салаларындағы өзекті мәселелерді қамтиды.

В настоящее издание вошли материалы традиционной международной научно-практической конференции «ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 23», проходившей 26 апреля 2019 года. Они отражают проблемы различных отраслей науки, рассчитанные на широкий круг научных работников, преподавателей ВУЗов, PhD докторантов и магистрантов.

УДК 378
ББЛ 74.58

СЕКЦИЯЛАР:

«ҚАЗАҚ ФИЛОЛОГИЯСЫ», «ОРЫС ФИЛОЛОГИЯСЫ», «ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ»

СЕКЦИИ:

«КАЗАХСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ» «РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ» «ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Редакциялық алқа төрағасы:

Сырлыбаев М. К. – Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің ректоры

Жарқынбеков Т.Н. – Ғылыми жұмыс және халықаралық байланыс жөніндегі проректор, доцент.

Жақыпова А.Д. – Оқу және оқу-әдістемелік жұмыс жөніндегі проректор, профессор.

Шапауов Ә.Қ. – Ғылым және халықаралық байланыс департаментінің жетекшісі, профессор.

Шалабай Б.Ш. – ф.ғ.д., профессор

Жахина Б.Б. - п.ғ.д., ак.проф.

Исмағұлова . - ф.ғ.к., доцент м.а.

Жұмағұлова Ә.А. – ф.ғ.к., доцент;

Фаткиева Г.Т. – ф.ғ.к., доцент м.а.;

Байманова Л.С. – ф.ғ.к., доцент;

Рыспаева Д.С. – ф.ғ.к., доцент м.а.;

Макенова Л. Ш. – БРБ жетекшісі

ISBN 978-601-261-434-3 (4)
ISBN 978-601-261-430-5

© Ш. Уәлиханов атындағы
Көкшетау мемлекеттік университеті, 2019

**С. АМАНЖОЛОВТЫҢ ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ТІЛІ СИНТАКСИСІН
ЗЕРТТЕУДЕГІ РӨЛІ**

Акмагамбетова Б.Е., Тастемирова М.Е.
М. Қозыбаев атындағы СҚМУ Петропавл қ.,

Қазақ тіл білімінің туып, қалыптасуы, дамуы бүгінгі кемелденген шағына жетіп, биіктерге көтерілуі оның іргетасын қалап, қазақ тілін ғылым ретінде қалыптастырған ардақты есімдермен тығыз байланысты.

Артына қалдырған мол мұрасын арнайы зерттеуді лайық ететін біртуар ғалымның бірі – филология ғылымының докторы, профессор С.Аманжолов.

Тіл мамандарының қайсысы болмасын, сөйлемнің көп қырлы құбылыс екенін мойындайды және олардың басым көпшілігі өздерінің зерттеу еңбектерін сөйлемнің негізгі қырларын айқындау проблемасына арнайды, мысалы, В.Г.Адмони тілдік тізбектің көп салалығы, грамматикалық құбылыстардың көп өлшемділігі, сөйлемнің құрылысы туралы идеяларды ұсына отырып, сөйлемнің жеті түрлі қырын көрсетеді: 1) логика – грамматикалық, 2) модальдік, 3) сөйлем толымдылығы, 4) жайылма сөйлемдегі сөйлемнің ролі, 5) сөйлемді актуальді мүшелеу атымен кең танылған сөйлеуші белгілеген танымдық құрылым, 6) сөйлемнің коммуникативтік міндеті, сұраулы

Қазақ тіл білімінде синтаксисті зерттеуде, атап айтқанда В.Г.Адмони көрсеткен сөйлем қырларын зерттеуде С.Аманжоловтың үлесі үлкен. С.Аманжолов еңбектерінде де сөйлем – синтаксистің басты тұлғасы.

болуы), 7) эмоциялығы [1: 6].

30-жылдарда бастауыш сыныптарға арналған 3 жылдық (авторы – Т.Шонанов), 4 жылдық (С.Аманжолов басқарған) атты грамматикалық оқулықтар, синтаксис мәселелеріне арналған 20-дай мақала, бір жинақ, отызыншы жылдың екінші жартысында орта мектептерге арналған екі оқулық шығарылды.

«Ауыл мұғалімі», «Халық мұғалімі» журналдары беттерінде жарияланған мақалалардың тең жартысына жуығын жазған авторлар – Х.Басымов пен С.Жиенбаев, С.Аманжолов. Бұл еңбектердің қай-қайсысы болса да бұрыннан барды кеңірек талдап, тереңірек түсіндіруден, практикалық грамматика шеңберінен шыға алмады. Ол дәуір үшін, қазақ тілі білімінің әлі буыны беки қоймаған болашағы үшін, осылардың өзі де үлкен іс болатын.

Орта мектепке арналған оқулық 1936 жылы шығарылды, оқулық авторы Қ.Жұбанов жай сөйлемдерді мағынасына қарай және құрылысына қарай жіктейді. Бұл жіктеудің 20-жылдардағыдан, яғни А.Байтұрсыновтан өзгешелігі – онда «тілекті», «бұйрықты» деп аталған сөйлемдерді біріктіріп, «хабар сазды сөйлем» деп атаған, алдыңғыдағы «болымды, болымсыз сөйлем» дегендер

соңғыда жоқ. 20-жылдардағы оқулықтарда сөз болмаған жақсыз сөйлем соңғы автор жасаған оқу бағдарламасында «иесіз сөйлем» деген атпен жай сөйлем құрамына енгізілген.

1939 жылы С.Аманжолов пен Н.Сауранбаев авторлығымен шығарылған «Қазақ тілінің грамматикасы» атты оқулықтан бастап атаулы сөйлем қосылды. Сөйтіп, 30-жылдардың аяғына дейін жай сөйлемдердің қазірде аталып жүрген түрлерінің барлығы да тегіс қамтылды. Сондай-ақ, сөйлем мүшелерінің құрылылымдық сипаттары – күрделі, үйірлі, бірыңғай мүше дегендер де, кейінгі кезде синтаксистің күрделі бір саласы ретінде қаралып жүрген сөз тіркесі жөніндегі бастама пікірлер де осы кездерде дүниеге келіп қалыптаса бастады. «Осылардың арқасында, 40-жылдардан бері қарайғы жұмыстар бұрын ашылмаған тың бірдемелерді ашу бағытында емес, жай сөйлемнің болсын, сөйлем мүшелерінің болсын айқындалып ашылған түрлерін кеңейте, тереңдете зерттеу бағытында жүргізілді», – деп көрсетеді Қордабаев [2: 105-107].

Дегенмен де, 30-жылдардың аяғына дейінгі синтаксис саласын зерттеу практикалық грамматикалар шеңберінен ұзап кете алмады. Істелген жұмыстардың барлығы дерлік мектеп оқулықтарында қамтылған бағдарламалық материалдарды кеңірек, дәлірек айқындауды көздеді. Бұл көлемнен шығып, тілдік материалдарды жоғары оқу орындарында оқылатын теориялық курстарға сәйкес жалпы лингвистикалық принциптер тұрғысына қарап шешу талабы 40-жылдардың бас кезінен басталатындығын байқаймыз. Бұл онжылдық ішінде синтаксистің алуан түрлі мәселелеріне арналған 15 шақты ғылыми мақала, С.Аманжоловтың, С.Жиенбаевтың, Н.Сауранбаевтың, М.Балақаевтың еңбектері шыққандығы мәлім. 1940 жылы С.Аманжоловтың «Қазақ тілі ғылыми синтаксисінің қысқаша курсы» деп аталған оқулығы шығарылды. Автордың мектепке арналған оқулық жазу тәжірибесінен ұлғайған ой-пікірін бұл кітабы Н.Я.Маррдың «Тіл туралы жаңа ілім» қағидаларын қазақ тілі синтаксисімен ұштастыруға тырысқандықтан, бірсыпыра теориялық та, практикалық та қателер жіберді. Ондай оқулықтардың біразы өз кезінде әділ сыналды. Осы оқу құралы өзгертіліп, 1950 жылы қайта басылды. Бірақ синтаксис деп аталғанымен, бұл басылым түгелдей дерлік морфология мен синтаксис арасындағы аралық ұқсас категорияларды сөз еткен. 1940 жылғы басылымында кеткен теориялық қате тұжырымдар мұнда да өзгертілмеген.

С.Аманжоловтың жай сөйлем жүйесін танудағы сіңірген еңбегінің тағы бір түрі – атаулы және жақсыз сөйлемдер. Бұл сөйлемдердің грамматикалық түрлері, белгілері көрсетілген, негізгі түрлері аталған.

Қазіргі орыс және басқа түркі тілдеріндегі зерттеулерде бір құрамды есімді сөйлемдердің түріне жатқызылатын атаулы сөйлемдер – жай сөйлемнің ерекше құрылымдағы бір түрі. Қазақ тілінде бұл жөнінде алғашқы пікір С.Аманжолов пен С.Жиенбаевтың еңбектерінде айтылды. 1940 жылы жарыққа шыққан «Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсы» деп аталатын оқулық еңбегінде С.Аманжоловтың жай сөйлем жүйесін зерттеуде үлкен үлес қосқаны белгілі. Жай сөйлемнің грамматикалық түрлерін тануға себепші болды.

Сөйлемді тұтас тұлға ретінде танып, оның грамматикалық сипатын тануда да С.Аманжоловтың жасаған құнды тұжырымдары бар.

Атаулы сөйлемнің жасалу жолдары туралы мынадай келелі пікір айтқан: «Атаулы сөйлемнің баяндауышы атау түріндегі (я тәуелдік жалғаулы) зат есімнен болады да, басқа өз алдына ерекше бастауышы болмайды. Оның ішінде көрнеу тұрлаусыз мүшелерді (толықтауышты) ерекше меңгеріп кететіндей есімшенің атау түрінен басқа етістігі болмайды, баяндауыш зат есімнен ғана болады. Бүкіл сөйлемнің мәні *кім? не?* деген сұрауға жауап береді, *кімі? несі?* деген тәуелді сөздің сұрауына да жауап береді. Осылардың көпше сұрауына да жауап береді. Баяндауышы сын, сан есімдерден келетіндерінің кейбіреулерін атаулы сөйлемге қосып жүр. Мысалы: *Ай жарық*. Сұрауы қандай? Бұл атаудың сұрауына жауап бермейді, сондықтан ол атаулы сөйлем бола алмайды. Ал оны «*жарық ай*» десек, ол атаулы сөйлем болады. Өйткені мұның баяндауышы – атау тұлғалы зат есімнен, етістіктен, одағайдан, шылаудан, үстеуден баяндауышы бар сөйлемдер атаулы сөйлем болмайды, жай хабарлы сөйлемнің біріне жатады, – дей келіп, атаулы сөйлемді мағына, құрылысы жағынан үш түрге бөледі:

1. Жай зат атау. *Алматы. Алаң. Университет. Кинотеатр.*

2. Меншікті атау. *С.Мұқанов «Теміртас».*

3. Әліптемелі атау. *Ыстық күн. Егіс даласы* [3: 170-172] болады да, мұндайда кейінгі сөйлемнің хабары алдыңғысының артынша (іле-шала) келетін болса, «да» әр сөйлемнің ішінде өз алдында қайталанып айтылатын болса, бәрінің хабары бір кезде болады. Мұндай сөйлемнің басында я ішінде «әрі» дәнекері болады. Кейінгі сөйлемдердің басында «және», «тағы», «сосын»-дарғаұқсаған дәнекерлер айтылады.

Кейінгі сөйлемнің хабары алдыңғының салдары болса, ондайға кейінгі сөйлемнің басында «сол себепті», «сондықтан», «сөйтіп», «сонымен», «солармен» мағыналас «сосын» сияқты дәнекерлер де болады.

Екі сөйлемнің хабары біріне-бірі қайшы келетін болса, кейінгі сөйлемнің басындағы дәнекер «бірақ», «сонда да», «сөйтсе де», «дегенмен», «қайта-қайталар» сияқты болады.

Салаластың ішінде жай сөйлемдердің біреуінің хабары дұрыс болған күнде, басқаларынікі дұрыс болмайтын болып, бәрінің біреуі ғана таңдалатын болса, ондайда «я», «әйтсе де», «не болмаса», «немесе»-лерге ұқсаған дәнекерлер жұмсалады.

Бірнеше сөйлемнің хабары бірыңғай болып, соңғы бір сөйлем қорытынды сөйлем болатын болса, қорытынды сөйлемнің басында «әйтеуір», «сөйтіп», «сонымен» сияқты дәнекерлер болады.

Кейінгі сөйлем алдыңғы сөйлемге дәнекер болатын болса, оның алдына «өйткені», «неге десек», «себебі сол» сияқты сөздер дәнекер болады.

Кейінгі сөйлем алдыңғы сөйлемнің мәнісін дәлелдеп ашып беретін болса, алдыңғы сөйлемнің баяндауышының ішінде «осы, сол, бұл, сүйтер» болады, – деген [3: 171].

Атаулы сөйлемдердің түрлеріне берілген атаулар олардың жасалу жолдарына және лексика-грамматикалық мағыналарына соншалықты дәл келеді. Көп жағдайда бұл сөйлемнің ерекшелігі туралы ғалымның ой-пікірлері сол тұстағы немесе одан бұрынғы орыс ғалымдары айтқан пікірлермен сабақтасып жатқанын көруге болады.

Жақсыз сөйлемдер категориясын қазақ тілінде алғаш рет осындай тұрғыда енгізген – С.Аманжолов. Біздің ойымызша, грамматикалық бастауыштың болмауы сол кезде-ақ жақсыз сөйлем болудың негізгі бір критерийі болған. Авторлар «Жақсыз сөйлем» деген атауды орыс тілінен алса да, еңбектегі мысал үшін алынған сөйлемдердің қазақ тіліндегі қарапайым сөйлемдерден алынғандығын көруге болады.

1. Сонымен қатар осы еңбек: «Бір негізді сөйлемдер ондағы субъекті мәнінің белгісіне қарай: 1) белгілі жақты, 2) жалпылама жақты, 3) белгісіз жақты, 4) жанама «жақсыз» «жақты» деп бөлінген.

2. С.Аманжолов пен Ғ.Бегалиевтің біріккен авторлығымен 1943-1949 жылы шыққан «Қазақ тілі грамматикасының» II бөлімінде жақсыз сөйлемге толығырақ анықтама берілген. «Грамматикалық бастауышы жоқ және оның орны мүлде жоқталмайтын, баяндауышы үш жаққа бірдей сөйлемді жақсыз сөйлем дейміз» [4, 131 б.]. Алдыңғы еңбекке қарағанда, бұл еңбекте жақсыз сөйлемнің төртінші түрін көрсеткен (идиомалық түрі). Мысалы:

1. *Таң атты.*
2. *Ымырт жабылды.*
3. *Қолым тимейді.*
4. *Аузым бармайды.*
5. *Көз тиді.*
6. *Оның ішек - сілесі қатты.*
7. *Баланың қарны ашты т.б.*

Жоғарыда берілген мысалдарда идиомалық тіркестер формасы жағынан екі мүшеден тұрғанымен, мағынасы жағынан біртұтас ұғымды береді. Фразеологизмдердің мағыналық бірлігі мен құрылымдық тұтастығын, өзара іштей сөйлем мүшелеріне бөлінбейтіндігін ескерсек, ғалымдардың мұндай идиомалық сөйлемдердің мағыналық белгілеріне сүйеніп, оларды жақсыз сөйлемдердің жақсыз я жақты екенін анықтауда орыс тілімен салыстыра отырып, сөйлемнің грамматикалық бастауышы бар сөйлемді жақты сөйлем деп есептегенін байқаймыз.

С.Аманжолов, А.Әбілқасов, И.Ұйықбаевтардың біріккен авторлығымен шыққан «Қазақ тілінің грамматикасы» атты 1953, 1956, 1959 жылғы оқулықтарында авторлар жақсыз сөйлемге мынандай анықтама береді: «Бастауышы мүлде болмайтын сөйлемді жақсыз сөйлем дейміз» [5: 92]. Мұндай анықтамадан кейін біз тілімізде бастауышы болмайтын толымсыз сөйлемдердің бары екенін есімізге түсіре отырып, қиындық туындайтынын көруге болады, бұдан гөрі Ғ.Мадина ұсынған жақсыз сөйлем анықтамасының тиімділігін айта кеткен жөн. «Бастауышын баяндауышы арқылы тауып алуға

болмайтын сөйлемді жақсыз сөйлем дейміз [6: 59] деген анықтамасы мектеп оқулығы үшін қолайлы ма деген ой келеді.

С.Аманжоловтың авторлығымен шыққан орта мектеп оқулығында профессор С.Аманжолов төмендегідей сөйлемдерді жақсыз сөйлем деп таниды:

1. Идиомалық мәндегі сөйлемдер (Мысалы: *Таң атты, көз тиді*).

2. Баяндауышының негізгі сөзі қалау райлы етістіктің тәуелденген формасы мен «кел» сөзінің күрделеніп айтылуы арқылы жасалған түрі. Мысалы: *Менің арзан сөзді айтқым келмеді*. Сөз жоқ, автор атаған грамматикалық сипаттамалар, топтау-бастамалар - сол кезеңнің жемісі, кейін бұл сөйлемдер терең зерттеліп, толығырақ сипатталды. Бірақ осы зерттеудің басында С.Аманжолов еңбектері тұр.

Ғалымның еңбегі жай сөйлем жүйесін зерттеуге, тануға елеулі үлес қосты. 1) Жай сөйлемнің грамматикалық түрлерін толық тануға себепші болды. Жақсыз, атаулы сөйлемдерді атап, олардың, грамматикалық сипатын, қызметін көрсетті. 2) Бастауыш – баяндауыш болып құралған сөйлемдердің семантикасын анықтауды бастады. Бір ескеретін жай: бұл еңбекте алғаш рет қазір бір негізді сөйлемдер қатарында жүрген атаулы, жақсыз сөйлемдер грамматиканың номенклатурасында орнықты.

3. Баяндауышының негізгі сөзі барыс септігіндегі тұйық етістік болып, оған «тура келу» тіркесінің қосылып, күрделеніп айтылуы арқылы жасалатын түрі. Мысалы: *Саған аздап басыңның желігін басуға тура келер т.б.* жақсыз сөйлем жайындағы С.Аманжолов тұжырымдары күні бүгінге дейін бірден-бір дұрыс қорытынды ретінде қалып отыр.

С.Аманжоловтың «Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсы» атты еңбегінде жақсыз сөйлем жөнінде ескерілуге тиіс мынадай пікірлері бар: «Қазақ тілінде жақсыз сөйлем төрт түрлі сөздер арқылы жасалады:

1. *Бейтарап есімдер арқылы.*

2. *Көмекші етістік я есім қатысқан тұйық етістік арқылы.*

3. *Бейтарап қалау райлы етістіктер арқылы.*

4. *Тұйық етістіктер мен есімше және көмекші сөздер арқылы.*

Грамматикалық бастауышы басқа мүшемен көптік жағынан қиысады. «Сөйлемнің баяндауышына қарап, бастауышы қай жақта екенін айтқызбай-ақ білеміз. Өйткені бастауыштың көлеңкесі, сәулесі – баяндауыш, – дей келе, - «бар», «жоқ», «керек» сияқты есім сөздерді әсерсіз, бейтарап сөздер дейміз. Жақсыз сөйлем жасауда осылардың рөлі күшті», – дейді [3: 6].

Қазақ тіл білімінің профессоры С.Аманжолов қалам тартпаған саласы кемде-кем. Ғалымның қазақ тіліндегі жай және құрмалас сөйлемдер табиғатын танытудағы, оның негізгі белгілерін көрсетудегі, сөздердің синтаксистік қатынасқа түсуі, сабақтас, аралас құрмалас сөйлемдерді ажыратудағы пікірлерінің құндылығымен ерекшеленеді.

Әдебиеттер:

1. Распопов И.П. Строение простого предложения в современном русском языке. М.: “Просвещение”, 1976. с. 191
2. Қордабаев Т. Қазақ тіл білімінің дамуы мен қалыптасуы. - Алматы: Мектеп, 1987.- 124 бет.
3. Аманжолов С. Қазақ әдеби тілі ғылыми синтаксисінің қысқаша курсы. Алматы, «Санат», 1994.- 320 бет.
4. Аманжолов С., Бегалиев Ғ. Қазақ тілі грамматикасы. Синтаксис. Алматы, 1948. - 280 бет.
5. Аманжолов С., Әбілқасов А., Ұйықбаев И. Қазақ тілі грамматикасы. Синтаксис. ОПБ. Алматы: Мектеп, 1970.-224 бет.
6. Мадина Ғ. Қазіргі қазақ тіліндегі жазықсыз сөйлемдер. Алматы, 1989 с.

О. СҮЛЕЙМЕНОВТІҢ «АЗ и Я» ЕҢБЕГІНДЕГІ КЕЙБІР ТҮРКІ СӨЗДЕРІНІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Асенова А.Х.

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,

Ғылыми жетекші – Мамаева Г.Б. г. Нұр-Сұлтан

asenova.1997@mail.ru

Олжас Омарұлы Сүлейменов – мемлекет және көрнекті қоғам қайраткері, сөз зергері, түрколог, көне түрік тілін зерттеген тілтанушы ғалым. 1975 жылы жарық көрген «АЗ и Я» кітабы түркі және славян халықтарының ежелгі жазба ескерткіштеріне арналған. Есте жоқ ескі замандағы ұлт пен ұлыстардың тілі, ғұрып әдеті сөз болған бұл кітапта кейінгі зерттеушілердің сүйіп оқитын ғылымнамасы деуге болады. Еңбектің соңғы «1001 сөз» атты бөлімі этимологиялық сөздікке ұласып, бұрынғыдан кемелдене түскен.

Бүгінгі күнге дейін ғалымның әдебиеттегі, қоғамдағы, саясаттағы жасалған еңбектері ескеріліп, ғылыми бағасы беріліп жатқаны мәлім. Бірақ тіл білімінің этимология саласындағы еңбектері ғылыми тұрғыда талданып, зерттеу нысанына алынбай келеді. Орыстың орта ғасырлық жәдігерлігі «Игорь полкі туралы жырға» 1960 жылдың басынан тұңғыш қазақ елінен зерттеуші ретінде О.Сүлейменов араласты. Ғалымның 1962 жылдан 1975 жылға дейін «Игорь жасағы туралы жыр» туралы және түркітануға қатысты оннан астам мақалалары жарық көрді.

«АЗ и Я» кітабының жазу себебін ғалым былай түсіндіреді: «Кітапты халықтар тарихының көптеген күңгірт тұстарын түркілер тарихын білмей тұрып түсіндірудің мүмкін емес екендігін қазір батыр түрде айта аламын. Түптің түбінде «Ақиқат тарихы» кітабының пайда болатынына сенімдімін, оның тууына біздің де міндетті болатынымызға сенімдімін» [1, 129].

Бұл кітабын жазуға 1954 жылы М.Шолоховтың «Өз тарихы бар әрбір халық ұлы» деген сөзі себеп болғанын айтады. Бұл ғалымның өмірлік ұстанымына айналды. Дала мен Русьтің тарихы ежелден қойындасқанын, тілдері араласуға дейін жеткенін дәлелдеуге кіріскен ғалымға «Жыр» туралы барлық дереккөздерді саралап, салыстыру жұмысы оңайға соқпады.

Тіл – әртүрлі этностың өзара қарым-қатынасын танытатын мәдени бірлік. Тілді зерттеу арқылы ғалым түркі-славян этностарының тарихи ұқсастығын, этносаралық қарым-қатынасындағы ортақ тілдік бірліктердің ерекшелігін, этимологиялық қырын танытты. Әрбір этностың рухани, тілдік болмысын ашатын негізгі қайнар көздеріне жылнамалар, тарихи шығармалар, сөздіктер жатады. Ғалым славян ұлттарының көне жәдігері – «Игорь жасағы туралы жырдағы» түбі бір түркі сөздерін таныту арқылы этностар арасындағы сабақтастықты анықтауды мақсат етті. X-XII ғасырларда оңтүстік орыс далаларындағы кездескен түркі тайпаларының тілдік бірліктерін екі мағыналық топқа жіктейді:

1) Туысқандық атаулардан құралған этнонимдер: торктер (төркін), печенегтер (бажалар);

2) «Шаруашылық» және жағрапиялық атаулардан құралған этнонимдер: кощей (көшпелі), паган (бақташы), язычник (дала тұрғыны), толкован, половец, берендей, черные клобуки, ковуи (көп үй) және т.б.

«Көшпенділер және Русь» (1962) атты алғашқы мақаласында «Жырдағы» көзге көрінбейтін түркизмдерді анықтаған. Мәселен, «кощей», «кощиево», «нечистая сила» сөздері.

«Кощей», «кощиево» сөздерінің түп-төркінін қазақтың «көш», «көшу» сөздерімен байланыстырған.

15 томдық қазақ әдеби тілінің сөздігінде: «*Көш* зат. Үй ішін, дүние-мүлкін күш көлігіне тиеп, малын алдына салып, қоныс аударған бір не бірнеше ауылдың тізбегі, керуені» [2, 387].

Зерттеуші Д.Сәтбай бұл туралы былай пікір білдірген: «Төңкеріске дейінгі көрнекті зерттеушілер, олардың ішінде атақты Мелиоранский де бар: «кощей» сөзін далалықтардың және көшпенділердің жинақтаушы атауы ретінде алып, оларды «зұмат күш» (нечистая сила) тұрғысынан түсінді. Сөйтіп, «кощейді»: - «құл», «қызметші», «арбакеш», «жол серік», «көмекші» екінші сортты әлеуметтік нәсілге жатқызатын. Тәжірибелі мамандар, тіпті, орыстың атақты аңыздық «Кошей Бессмертныйдың» аты неге олай аталатынына да назар аударған жоқ. Зұлымдық пен зұмат күштің символы «арбакеш» немесе «құл» болуы тиіс емес қой. О.Сүлейменовтің ойынша, «Жырдың» мәтінінде бұл сөз алғашында қорлау мағынасында қолданылып тұрған жоқ және ғалымдардың айырмашылығы «Жырдың» авторы бұл сөзді ол мағынада қолдана алмайды да. Ол түпнұсқада «көшпелі», «көшпенді» мағынасында, яғни саяси қатпарсыз қолданылып тұр» [3, 107].

Академик Ә.Қайдар «*көш*» сөзімен байланысты тілдік бірліктерге *бір көш жер, көш бойы жер, Көш көрікті болсын!, көштен қалу, көшті бастау, үдере көшу, оза көшу, Көшке берген тайыңды ал!* Секілді бірліктерді жатқызған.

Тілімізде кездесетін көш-қон дәстүріне қатысты мақал-мәтелдер де баршылық. Мысалы: *«Ақ бөкенді жатыр деме, Көшпелі елді отыр деме», «Қыңыр көшіп бай болмас, қисық сөйлеп би болмас», «Алпыс күн аспанға қарағаниша, алты көш те айдын көлге жет», «Ел көшеді деп отыныңды тауыспа, жау келеді деп тамағыңды тауыспа»* және т.б.

Ғалым үшін маңызды болған тіркестердің бірі – *«дебрь кисан»*. Қазақша – темір шынжырлар, кісендер. Ғалым ол туралы мынадай пікір білдірген:

«Қалай болса да, қыпшақ түріндегі дебір (дебрь) – темір бір кезде кең аймақта таралуы мүмкін. Сол сияқты «дебрь кисан» (темір кісен) сөзі де жарты әлемге таныс. Қазіргі қазақ тіліндегі «темір кісен» мен қырым-татарларының «дамір кисан» сөзін салыстырыңыз. Святославтың түсіне темір кісеннің кіруін ақиқат санауым нәліктен? Оның басты себебі: боярлар Святославтың түсін жори отырып, «қырандарды» кезінде матап-байлап ұстаған қыпшақтың темір кісенін сөз етсе керек. Бұл – Святослав түсіндегі түркі тексін тікелей аударудың нәтижесі»[4,69]. Зерттеуді әрі қарай дәлелдей түсу үшін *«кісен»* туралы тіліміздегі мәліметтерді қарастыру арқылы нәтижеге қол жеткізуге болады. Бұл сөз «Древнетюркский словарь» (ДТС) еңбегінде де кездеседі: «KISAN путы, оковы: er attin kisan sesdi мужина развязал путы у коня (МК II 13); negu teg kisan ol seni berklagu к чему связывать тебя путами? (QBN~39)» [5, 330].

Академик Ә.Қайдар этнолингвистикалық сөздігінде: *«Кісен* – аттың аяғына, қол-аяғына салынатын, кілтпен ашылып-жабылатын темір тұсау. Оны отқа жіберілген ат қолды болып кетпесін деп ұсталарға арнайы соқтырады. Әр кісеннің кілті әр басқа болады. Кісен алдыңғы екі аяққа салынады, соның нәтижесінде оттаған ат алыстап кетпейді», - деп анықтама берген [6, 258].

Қазақ әдеби тілінің түсіндірме сөздігінде: *Кісен* зат. Көне. 1. Темірден келістіріп иіп, жылқының сирағына киілетін, жылқыны матау әбзелі. 2. Темірден соғылған, адамның аяқ-қолына салынатын, кілті бар тұсау, темір бұғау [2, 647].

Ә.Нұрмағамбетов «Бес жүз бес сөз»: *«Кісен*. Әдетте, бұл сөзді естігенде малдың аяғына немесе жазалы, қылмысты адамның қол-аяғына салынатын темір бұғау еске түеді. Ертедегі түркі жазба ескерткіштеріне зер салсақ, сөздің алғашқы түбірі «кіше» етістігі болған да, мағынасы – шырмау, байлау. Қазіргі түркі тілдерінде – ұйғырларда осы тұлғалас (кіжә) әрі мағыналас сөзді кездестіреміз. Бергі кездерде осы түбірге -н жұрнағы қосыла отырып, қазақ тілінде «кісен» сөзі осы күнгі мағынаны беретін болып қалыптасқан» [7, 144].

Байқағанымыздай, кісен – қыпшақтар қолданысында болған ұғым. Этностар байланысы нәтижесінде славян халықтарының фольклорлық жырынан көрініс тапқан.

Еңбекте келтірілген *«тұл»* сөзіне талдау жасайық. «Тұл – жалпы түрікше «жесір». Бұл да көрінбейтін түркизмнің бірі. Көшірмеші мен аудармашылар орыстың ертедегі «тула» (қорамсақ) сөзін назарда ұстап, тағы да қисынсыз бейне жасаған: «тощими (яғни бос, босаған) колчанами поганых язычников крупный жемчуг на грудь мне и нежат меня». Жырда «тұл» сөзі екі рет кездеседі:

...туци у нихъ напряжены,
тулы отворены.
...лучи съпряже,
тугою имъ тули затче» [4, 62].

«Древнетюркский словарь» (ДТС) бойынша: TUL – вдова: *ozun bolsa hajib urune almaу ciуaj tul jetimlar sozin tinlayu* если ты станешь хаджибом, должен будешь не брать взток и выслушивать бедных, вдов и сирот (QVK 244) [5, 620] мағынасында қарастырылса, қазақ әдеби тілінің түсіндірме сөздігінде былай көрсетілген: **Тұл** сын. 1. Отасқан ері өлген не айырылысып кеткен, баласы жоқ жесір (әйел). 2. ауысп. Бас иесіз, еркексіз. 3. ауысп. Жалғыз [8, 416].

Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігінде *тұл* сөзін көне түркі тілдерімен салыстыру арқылы толықтыра түскен: «**Тұл**. Тыста дүлей ақ боран, Қатал қыстың кешінде Тұл ананың ақырған, Зарлы даусы есімде (Ө. Көшімов). Бұл сөз көне түркі тілінен шыққан, қазіргі түркі тілдерінің көбінде қолданылады. Азербайжан, түрік, гагауз тілдерінде *дул*, өзбек, қырғыз, ұйғыр тілінде *тұл*. Осы тілдердің көпшілігінде *тұл* сөзі жесір әйелді білдіреді. Кейбір түркі тілдерінде әйелі қайтыс болған еркекті де осы сөзбен атайды. Мұндай жағдайда *тұл* сөзі әйел, *қатын* я *ер*, *еркек* деген сөздермен қосылып айтылады. Мысалы, түрікше *dul erkek*, *dul kadin*. Бірақ, кейбір түркі тілдерінде (азербайжан, алтай, якут) *тұл* сөзі тек қана жесір әйелге қолданылады. Көне түркі тілінде де «*tulu*» деп жесір әйелді ғана атаған [9, 194].

Осы секілді түркілік тілдік бірліктердің бірі – «*босуво*» сөзі. Жырдағы кездесетін «*босуво*» сөзін ғалым қазақ тіліндегі «*босу*» сөзімен байланыстырады. «Гот бикештерінің» жуырдағы жеңілісті, қыпшақтардың масқара болып қашуын еске алуы мен Қонжыңтың жеңісіне қуануы да сондықтан. Қазақ тілінде де талқандалған қыпшақтар бастан кешкендей тұтас тайпаның немесе халықтың жаппай қашуының нақты баламасы сақталған. Ол «*босу*» деп аталады. «Босу кезі» немесе «Жырдың» тілімен айтқанда, «время босу», «босуво» кезеңі» [6, 75].

Бұл сөз «Древнетюркский словарьда» кездеседі (ДТС): BOSU – 1. Освободяться, получать свободу: *at bosudi* лошадь освободилась (отпривязи) (МК III 266); 2. Ослабевать развязываться (об узле): *tugun bosudu* узел развязался (МК III 266); 3. Освободять, давать свободу: *xfn jalavacyu bosudi* хан разрешил послу отъезд (букв. Освободил посла) (МК III 266); *otru meni bosuju idti* затем он освободил меня (Suv 16) [5, 123].

Біздің тіліміздегі мәнін ұғыну үшін түсіндірме сөздікке жүгінсек: **Босу** – босы етістігінің қимыл атауы. 1. Еріксіз ауа көшу. 2. Бос жүру [10, 510].

«Босу» сөзінің біздегі түсінігі – бір жерден екінші жерге ауып көшу, шұбыру. «Босу» сөзінің алғашқы түбірі мен мағынасын түркі тілдері бойынша қарастырып көрелік. Хакас тілінде *позы*, *посхын* сөздері – *босатылу* мәнінде, қырғыз тіліндегі *боз* сөзі – *қашу* мағынасында қолданылады. Демек, түркі тілдерінің бәрінде *босу* сөзі бірнәрседен алшақтау, қашу мағынасына сәйкес келіп тұрғанын байқаймыз.

Түркі тілдерінің көпшілігінде қолданысқа ие *қатын* сөзі де «АЗ и Я» еңбегінде зерттеуге іліккен. Боян Святославтың «қатыны» және Олег қағанның әйелі туралы айтады. «Жырда» «хоти» сөзі «әйел», «зайып» мағынасында қолданылады.

Автор Всеволод буйтурдың әйелін осылай атайды. «Ходын» «Жырдың» тағы да бір құпия жері. Бізге мәлім ертедегі орыс әдеби ескерткіштерінде «катунь» сөзінің Алтын Ордалық нұсқасы қолданылады. «Ходын» деген сөзді: 1) қатын; 2) ханым; 3) әйел (түркі тіліндегі тұрпаттары: хотын, хатын, катун, қатын, т.б.) деген түркі сөздерімен байланыстырған [4, 119].

Түсіндірме сөздік бойынша мынадай анықтама көрсетілген: Қатын зат. 1. Жалпы әйел атаулы, ерге тиген әйел. 2. Зайып, жар, жұбай [11, 107].

«Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігінде»: **Қатын**. Қатын сөзі түркі тілдерінің көбінде қолданылып келе жатқан сөз. Ол М. Қашғари сөздігінде «ақ сүйек (хан, төре, бек) қызы» деген мағынада жұмсалған, кейін «ерге шыққан әйел» дегенді білдіретін болған. Сол сияқты ескі түркі жазу нұсқаларында да *катун/хатун* сөзі екі мағынада қолданылған көрінеді. Қазіргі түркі тілдерінде бұл сөз екі фонетикалық вариантта кездеседі. Біреулерінде *к/қ* дыбысынан басталса (қазақша *қатын*, башқұртша *катын*, қырғыз *қатын*, алтайша *қадын*, т.б.) басқаларында *х* дыбысынан басталады (татарша *хатын*, өзбекше *хотин*, якутша *хотун*, ұйғырша *хотун* т.б.) *Қатын/хатын* сөзінің бастапқы мағынасы – ханым, бәйбіше, әйел, кейін – күйеуге шыққан әйел, зайып [9, 124].

Академик Ә.Қайдар бойынша «қатын» сөзінің мағынасы былай берілген: «Ескі түрік тілінде «қатын» сөзі *құтты ана* деген мағына береді. Яғни, балашаға тәрбиелеп отырған ана» [6, 292].

Тілімізде «қатын»сөзімен байланысты мынадай мақал-мәтелдер кездеседі: «*Қатын алма, қайын ал*», «*Қысыла-қысыла қыз болдым, Жаман қатын қайдан шығады?*», «*Алпыс қатын асқа барса, әрқайсысы мұңын айтар*», «*Қапияда қатын ақыл табады*», «*Қарыз алып қатын ал, қатының қалар қойныңда*», т.б.

Қорытындылай келе, ғалымның зерттеуіне іліккен жырдағы түркілік сөздер түркі және славян халықтары арасындағы этносаралық байланыстардың тығыз болғандығын көрсетіп отырғанын айта аламыз. Бұл байланыстар нәтижесі екі этностың тілдерінен көрініс тапқан. Осы мәселеге қатысты ғалымның өз сөзімен қорытындылағанды жөн көріп отырмыз: «Тілдерді бөлек зерттеп-зерделеудің қайшылықтарын жоюға көмектесетін жаңа пән – түркі-славянтануы (тюркославистика) пайда болуға тиіс. Ал оның ең басты қорытындысы жалпы тіл білімін жетілдіре түсу бола алар еді, оның жетістіктері барлық қоғамдық ғылымдар үшін іргетас болмақ» [12, 5]. Яғни тілімізге тек туыстас тілдер тарапынан ғана емес, туыс емес тілдер бойынша да зерттеулер жүргізуді қажет етіп отыр. Бұл арқылы тілдің дамуын сыртқы байланыстар арқылы да, яғни антропоэзектік парадигма негізінде қарастырып, пайдалы нәтижелерге қол жеткізе аламыз. Жырдағы кезіккен түбі бір түркіден шыққан

сөздердің түп-төркінін қарастыру тіліміздің бүгінгі күндегі дамуына, өсіп-өркендеуіне айтарлықтай септігін тигізері анық.

Әдебиеттер:

1. Садықов С. Олжас Сүлейменовтің «Аз и Я» кітабындағы түркі-қыпшақ рухы. / Л.Н. Гумилев ат. ЕҰУ Хабаршысы. Жаратылыстану және техникалық ғылымдар. №1 (104) – 1 бөлім. – 125-136 б.
2. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 8-том / Құраст.:Қ.Күдеринова, О.Жұбаева, М.Жолшиева және т.б. – Алматы, 2011. – 744 б.
3. Сәтбай Д. Олжас – ғалым және қайраткер. Тарих және тұлға / Отан тарихы – Отечественная история. – 2012. - №4 (60) – 106 – 117 б.
4. Сүлейменов О. АЗ и Я. Изгі ниетті оқырман кітабы. (Ауд. С. Ақатаев) Алматы, Жазушы, 1992. – 295 б.
5. Древнетюркский словарь. – Ленинград: наука, 1969. – 676 б.
6. Қазақтар ана тілі әлемінде: этнолингвистикалық сөздік / Ә.Қайдар. – Алматы: «Сардар» баспа үйі, 2013. Т.2: Қоғам. – 2013. – 728 бет.
7. Нұрмағамбетов Ә. Бес жүз бес сөз. – Алматы: Рауан, 1994. – 304 бет.
8. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 14-том / Құраст.: М.Малбақов, Қ.Есенова, Б.Хинаят және т.б. – Алматы, 2011. – 800 бет.
9. Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігі. Алматы: Қазақ ССР-ның «Ғылым» баспасы, 1966 ж
10. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 3-том / Құраст. Б.Сүйеркұлова, Т. Жанұзақ, О.Жұбаева және т.б. – Алматы, 2011. – 744 бет.
11. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 9-том / Құраст.: Ә.Ыбырайым, А. Жаңабекова, Қ.Рысбергенова және т.б. – Алматы, 2011. – 744 бет.
12. Сүлейменов О.О. Атамзаманғы түркілер (Тарихқа дейінгі түркілер) Ауд. М. Қазыбек. – Алматы: «Олжас кітапханасы» Баспа үйі.

ӘР КӨРКЕМДІК ДӘУІРДІҢ ӨЗ ПОСТМОДЕРНИЗМІ БАР

Балтоғаева Ж.Е., Есимова А.Е.

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті
zhaili_1965@mail.ru

Әдебиет – әр халықтың тарихи жолының көркемдік белестерін танытатын рухани мұра. Басты арнасы – халықтық шығармашылық, арғы тегі – түбі бір ежелгі дәуірлер қазынасы болып келетін қазақ әдебиетінің қалыптасу, даму кезеңдері заман ағымымен небір келелі үрдістер мен өзгерістерді өткерді. Ақын-жыраулар поэзиясының халықтың мұң-мұқтажын жырлаудағы саяси

оқиғалармен астасқан (утопиялық, антиутопиялық) әлеуметтік-философиялық ой-толғамдарын бүгінгі ғылыми жетістікпен зерделер болсақ үлкен көркемдік ізденістер куәсі боламыз. Қазақтың заманы ерте өлең тарихы теориялық шаблонды танымай тұрған дәуірде дүниеге келіп, қалыпқа түсіп, айтар ойын жүйелеген жанрлық түрге айнала білген табиғи туындылар. Бұл әдеби мұралардың – арқалаған жүгі ауыр, себебі олар бүгінгі ұрпақ үшін өз заманындағы әлеумет үні ретінде танылып, тарих келбеті болып қарастырылады. Әр дәуірдің өкілі болып табылатын шығармашылық тұлғалар – заман талабына қарай ел тағдырына алаңдаған, жердің зарын илеген, ұрпақтың болашағын ойлаған шын мәніндегі жауынгер еді. Сонымен бірге тарих туғызған әр таланттың заман ахуалына қарай жырлаған ақын-жыраулық дәстүріндегі өлең-жырларынан тіршілік мәнін іздеген экзистенциализмді де, заманын сипаттауда жаңаша өрнек салған модернистік құбылыстарды да, көз алдында өзгеріске ұшыраған қоғамның рухани құндылықтарын жоқтаған, келер жаңалықты жантүршіге қабылдап керітартпа «зар заман» көңіл-күй кешкен постмодернизм элементтерін де табуға болады.

«...итальяндық семиотик және постструктуралист Умберто Эконның әрбір көркемдік дәуірдің өз постмодернизмі бар дейтін ойын еске...алсақ, Шортанбай, Мұрат жырларындағы ақырзамандық көңіл-күй қазіргі қазақ әдебиетіндегі постмодернистік дүние қабылдау мезеттерімен едәуір дәрежеде ұштасады. Шортанбайлар, сонда, – постмодернистер болып шығар ма еді. Ал, романтизм өз уақытында модернистік, яғни жаңалықты құбылыс болғаны анық.» [1,5].

Қазақ әдебиетінде постмодернизм көріністерін алғашқы болып айтып, XX ғасыр басындағы модернистік ағымның көріністеріне жалғастыра зерттеген ғалым профессор, филология ғылымдарының докторы Бақытжан Майтанов туралы жан-жақты танудың әдебиеттану ғылымы үшін маңызы зор. Айталық ««Тәңірі жаратқан табиғи қалыптан айрылудың не жақсылығы бар» деп өзі жазғанындай, ...Бақытжан Майтанов ұлттық әдебиеттану ғылымына өзіндік ізін қалдырған, ешкімге ұқсай қоймайтын ізденімпаздығымен өз ортасынан оза шауып, алғы шептен көрініп жүрген зерттеуші еді». [2]

Ғалымның қаламынан ұлттық әдебиетіміздің қорын байытып қана қоймай, терең ғылыми ізденісімен дамытқан құнды еңбектері қалды. 1983 жылы қалам алды зерттеуі «Көркемдік нәрі» деп аталатын еңбегінен бастап, ғылым докторы атағын иелену мақсатындағы диссертациялық ізденісі негіз болған 1987 жылғы «Қаһарманның рухани әлемі», сонымен бірге 1996 жылы «Мұхтар Әуезов – суреткер», «Қазақ романы және психологиялық талдау» теориялық зерттеліп зерделенген еңбектері жарық көрді.

Ғалым 2001 жылы ұлт поэзиясының XX ғасыр басындағы көрнекті өкілі «Мағжан Жұмабаевтың поэтикасы» тақырыбын зерттесе, 2004 жылы қазақ әдебиетінің бас ақыны «Абай» туралы ой толғамдарын кітап етіп шығарды. Бақытжан Майтановтың зерттеу бағыты негізінен теориялық мәселелерді өзек етеді, айталық ғалымның 2006 жылы «Портрет поэтикасы», «Монолог құрылымы» және «Мұхтар Әуезов және ұлттық әдеби үрдістер» деп аталатын әдебиетіміздің тарихында болған және заманмен бірге дамып бола берер

өзгерістерді саралаған 2009 жылғы еңбегі, оның әдебиеттану ғылымы мәселесіне етене жақындығын аңғартады.

Әдебиеттану ғылымының тарихы мен теориясын қабыстыра қарастыратын ғалым, өзі әдебиетке араласқан аралықта, әр уақытта осы көшке ілескен әрбір жас буынның жаңалығы мен әдеби үрдістерді жіті бақылап көзқарас пікірлерін мерзімді басылым беттеріне жариялап тұрды.

Б.Майтановтың ғалым ретінде шоқтығы биік еңбегі ұлт әдебиетінің көркемдік ізденістерін зерттеу арқылы бағытын айқындауы. Осы бағыттағы ізденістерін дамыта жалғастырып, қазақ әдебиетіндегі модернизм көріністері мен постмодернизмнің проза, поэзия жанрларындағы айқын белгілерін нақты авторлардың шығармашылықтары арқылы зерттеді. Ғалым әлемдік әдебиеттегі ең басты бағыттар болып табылатын бұл үш салаға қатысты өз әдебиетіміздің табиғи ерекшелігі мен тарихи мінезін бұзбай қарастырады. «Біз, әйтеуір, постмодернизмді табу үшін күреспейміз. Әйтсе де, шығармалардан дүние сырын қорытудағы оқшау көзқарасты аңғарамыз. Ешбір көркемдік әдіс, ағым, бағыт туралы әлем әдебиетіндегі басым қағидаларға байланып қалудың жөнін көре алмаймыз. Мәселен, Дж. Фаулз өзін реалистпін деп есептесе, зерттеушілер оны модернист, постмодернист қатарына қосуға әуес. Дж.Джойстың модернист не постмодернист екенін ажырату қиын. Ол реалистік стильден ада емес.

Постмодернизм ешқашан модернизмді толық тәркілемеген, өзі оның қойнауынан шығып, сондағы стильді карсеналды өзгеше көру нүктесі арқылы дамытып отырған. Ал, постмодернизм қазіргі уақытта үлкен дағдарысты бастан кешуде. Алдағы көркемдік әдіс немесе бағыт, ағымдар қандай болмақ. Ол белгісіз. Сондықтан теориялық анықтамалар беруге асығудың қажеті шамалы. Постмодернизмді құбыжық көрудің реті болмаса керек. Оны осы дәуірдің бірден-бір көркемдік әдіс, бағыт, ағымына жатқызу да жағдайды дұрыс пайымдауға апара бермесе керек. Мәселе – қандай қаламды не компьютерді пайдаланса да, шындықтың мейіріміне тойып туған талантты дүние жаза білуде.» [1,5]

Ақыры әлемдік әдебиетті бетке алады екенбіз, ендеше олардың ғылым әлеміндегі этикетінде ұстанып ұлттық әдебиетімізде әр саладағы зерттеу бағытының басында тұрған, өзінің кәсібіне маман ретінде адал болып, тың ғылыми ізденістер жасай білген талантты көшбасшыларымыздың тұжырымды ойларын мақсатымыздың алтын тұғыры ете білу де үлкен жетістік болар еді.

Сонымен кейбір теориялық энциклопедиялар тұжырымына жүгінсек постмодернизмді бағыт деп не ағым деп таныған дәл анықтама берілмеген. Зерттеушілердің әзірге місе тұтатыны бір-бірімен ой ағымы бағыттас, яғни өзіне дейін қалыптасқан (стеоритипті) біркелкі қалыптасып қатып қалған өмір пішіндеріне қарсы тұрудағы сәйкестіктің байқалуы.

Жалпы мәліметтерде 1970-1990 жылдар аралығы постмодернизмнің кең таралған уақыты болып қаралады. Осы кезеңде тек қана әдеби сын емес, психоанализ, заңгерлік, педагогика, әлеуметтану, антропология, саясаттану, архитектура салаларының постмодернизмдік даму бағыты туралы айтарлықтай жүйелі тұжырымдар жасалған.

Жалпы осы аталған ғылым түрлерінің ұстанымдарында өзара ұқсастық безендіру яғни көркемдеуге және құрылым яғни композициялық жүйесіне сыни көзқарас; өнер мен жаратылысты танудағы өзгермейтін біркелкі ұғымдар концепциясын өзгерту; көркем ойлау әлеміндегі жансыздық пен табынушылықты жарамсыз ету;сонымен бірге жаңа әдіспен бір ғана идеяға бекіген жүйеге тұптамырлы қарсылық танытады.

Бұл әдіс кейбір жағдайда осыған дейін үстемдік еткен, шығармашылық тұлғаның көркемдік әлемін тұсаулаған«изм» құрсауының бұғауынан босанып шығу ұғымын танытатыны рас.

Егер 1970-1990 жылдар аралығын постмодернизмнің кең қанат жайған тұсы деп қарастырар болсақ, осы кезеңде өзінің шығармашылығының шарықтау кезеңін бастан кешірген Оралхан Бөкеев шығармашылық әлемінде осы ағымның ой көріктеу әдіс-тәсілдерінің өмір сүруі шындыққа жанасары хақ.

Егер постмодернистік концепция аясында басты назар тарихи оқиға емес, оның құндылығын ескере отырып, мазмұнын жеткізу әдісіне көңіл аударылуы керек деп қарастыратын болсақ, қазақ жазушысының прозаларында да тарих доминантты күшке айналмайды, бірақ оның жазып отырған кезеңі ел өміріндегі еңбір тарихи кезең болып қарастырылады. Жазушы прозаларының көркемдік құрылымы жалпы бір идеяға қызмет еткенмен бір-біріне қатыссыз үзік-үзік оқиғалардан құралғандай әсер беретін тұстары бар. Әсіресе «Мұзтау» повесінде басты кейіпкер Ақан-Аңшының көркем образының ішкі әлемі арқылы кеңес үкіметі тұсындағы жаңа ауылдың тұрмысы, көшкен ауылдың жұты арқылы сол иесіз қалған елді мекен тұрғындарының тағдыры, тіпті сол ауылда өмір сүрген Асан шал образы арқылы қазақ тарихы баяндалады.

Оралхан Бөкеев бірде автор, бірде баяндаушы, енді бірде өзі сомдаған бейтарап баяндаушыны оқырманға таныстырушы болып жазушылық позициясын әртүрлі стильде алмастыра құбылтып отырады. Автор оқырманын да ұмытпайды, ол әсіресе бас кейіпкер тағдырының шешуші сәтінде сізбен кеңесіп оның қыл үстінде тұрған өмірін суреттейді. Повесте ақ пен қара арқылы бейнеленген адамшылық пен дұшпандық ақ қардың бетіне сызылған шаңғының бір-бірімен жарыса созылған екі жолымен бейнеленеді. Автор өзі «соңғы ертеке» атандырған Мұзтау повесінің бас кейіпкері Ақан шын мәнінде де кеңес тұсындағы ертегі кейіпкеріндей елес береді және бұл құбылысты автор оның ішкі ұстанымдары мен іс-әрекеттері арқылы береді. Бұл әрине, автор-кейіпкер концепциясын танытары сөзсіз. Повестің бас кейіпкері Ақан – кеңес идеологиясымен қаныққан қоғамның адами факторының ноктасына басын сұққысы келмейтін, сондай –ақ, сол қоғамның саясатпен бекіген жаттанды тәртібі мен ережесінің астарындағы адам еркіндігін бұғаулаған ережесі мен тәртібіне мойынсұнғысы келмейтін тұлға. Оның өз шындығы, өз теориясы бар.

Оның әкесін іздеуі, Мұзтауға бел байлап түсуі, бір түнде ағарған шашы мен «не деген тәтті қар» деп жазуы, айлап адам баласымен тілдеспеуі, түн жарымында «жалғыздықтың» символындай бұрынғы қазақтың елес боп келіп буындыруы арқылы тіршіліктің тәттілігін сезінуі жазушының кейіпкер әлемінің таңғажайып құбылыстарға толы өз пішінін танытады. Қоғамнан бөлек аулақта

өз тіршілігін кешкен Ақанға дұшпандық жасаған пенденің соңынан анасы тауып берген Асан шалдың ескі шаңғысын аяғына байлай «мен сендерден қанша қашсам да, сендер мені іздеп келіп тауып ала бердіңдер ғой» деп аттануы жаңа күрестің басталуы еді. Осы тұста да автор «сен ең соңғы ертеке адамысың, жолың болса екен» - деп көркем кейіпкермен өмірді байланыстырады. Автор оқырманды да өзімен тең дәрежелі құқта ұстай отырып «автор – кейіпкер – оқырман» концепциясын құратындай, себебі шығарма қоғам шындығы, қоғам трагедиясы, әлеумет мәселесі не саясат туралы да емес Адам туралы, оның болмысы мен жаратылысы туралы секілді. О.Бөкеевтің прозаларының поэтикасы, көркемдік жүйесі, ішкі драматизмі басқаша дамиды, ол өзіне дейінгі кеңес тұсындағы көркем шығармалардағы классикалық жүйені толықтай мансұқ етпесе де, қоғам (адам) туралы ойларын жеткізуде жаңа тәсіл, әдіс қолданады. Жазушының әлем әдебиетінен бой тартқан көркем ойлау жүйелері өз шығармашылығында айқын көрінетіндей, кейде тіпті өзінің «оқырманға хат» жазбасында («эссе» - дер едім) «Сендер қабылдамаған менің туындыларымды әлем қол шапалақтап тұрып қарсы алуда, неге...сіз бен біздің аражігіміздің алшақтауы біздің ілгерілеп, сіздердің өздеріңізді дамытпауыңызда. Біз шығарманы бір адам немесе бір ұлт үшін ғана жазбаймыз, сондықтан біз қазақ жазушылары ұлт әдебиетін әлем көшіне ілестіруге тырысып жатырмыз сіздер де бізге ілессеңізші» – деген кең тынысты пікірі оның ізденісінің кең құлаш масштабын көрсетеді.

Француз философы Поль-Мишель Фуко постмодернизмге тән құбылыс - автоматты хат, сана ағыны деп түсіндіреді. Сана ағымы – ол адамның ішкі жан дүниесіне талдау жасау. Сана ағымы қат-қабат тізбектеліп, бірін-бірі толықтыра келетін ойлар ағыны болады, яғни көркем туындыдағы кейіпкер ойына, ішкі дүниесінің арпалысына, санасындағы процестерге негізделінген шығармалар сана ағымында сомдалғаны даусыз. Тағы бір ерекшелік оқырманға ой тастау арқылы шешімді оқырманға қалдыру тәсілі, бұл постмодернизм теориясында бұл Р.Барт енгізген «автор өлуі» терминімен сипаттала бастады. Ол әр оқырман автор деңгейіне дейін көтеріле алатындығын, ойластыруға, құрастыруға заңды құқығы бар екендігін білдіреді [3].

Филология ғылымдарының докторы, профессор, сыншы Б.Майтановтың «Қазіргі дәуірдегі модернизм мен постмодернизмнің қазақ әдебиетіндегі көріністері тұтас бағыт деңгейіне көтерілмеген, олар өзара ара-жігін де ашып дараланбағандықтан, бүгінгі күн бедерінде көркем-әдеби ағым ретінде өмір сүруде. Орнына қарай дәстүр, үрдіс, көрініс, стиль терминдері қолданылуы мүмкін. Біз бұл үдерісті жылдамдатуға да, кідіртуге де құқылы емеспіз. Тақсыр уақыт пен әдеби тәжірибе негізгі сөздің тұтқасын ұстамақ.» [1,5] – деген пікірі әлі де болса өз уақытын күтуде деп білеміз.

Қазақ әдебиетінде бүгінгі проза жанрында да кейбір философиялық үлгіде жазатын жазушылар шығармашылығында да осы ағымның үлкен бір сана ағымы өзіндік қарқынмен жалғасып келеді. Сондықтан да бұл тақырыптағы мақала әлі де болса өз жалғасын табатыны сөзсіз.

Әдебиеттер:

1. Б.Майтанов. Қазіргі қазақ поэзиясы және постмодернизм// Қазақ әдебиеті //14 қазан, 2011.
2. Сөз мәйегін іздеген//2 Желтоқсан 2011, <https://turkystan.kz/article/54979-s-z-m-jegin-izdegen>
3. Литература постмодернизма – Википедия <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Е. ЗІКІБАЕВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ТҰРАҚТЫ СӨЗ ТІРКЕСТЕРІНІҢ СТИЛЬДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Габдулина М.Г.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Ежелден ата-бабаларымыз мекендеген Солтүстік өңірдің төңірегі өзінің қазына байлығымен, әсем табиғатымен, сұлу көркімен, ақ қайыңдарымен әлемге аян. Ғажайып сырға толы бұл өңірден қаншама дарынды адамдар шықты. Тылсым табиғат талай қаламгерлерді, ақын, жазушы, ғалым, сыншыларды өмірге әкелген. Сол топырақта туып-өскен, есімі елімізге танымал аса көрнекті ақын, көркемсөз шебері Есләм Зікібаевтың есімі бүгінде үлкен құрметпен аталады.

Ақын да өз дәуірінің, өз заманының, өз уақытының перзенті. Өзегін жарып шыққан өлеңдерінде ақын оқырманымен сырласады, мұңдасады, үндеседі. Осы тұрғыдан келгенде, ақын Есләм Зікібаевты бұрын жақын араласып, бірге қатар жүрмеген адамның да танып-білуі өміршең өлеңдері арқылы мүмкін болмақ. Солтүстік өңірде сонау Қожаберген жырау, Сегіз сері, Біржан сал, Шал ақындардан тамыр тартқан, кешегі Мағжан Жұмабаев, Сәбит Мұқанов, Ғабит Мүсірепов, Сафуан Шаймерденов, Кәкімбек Салықов, Ермек Қонарбаев, Ерік Асқаров т.б. жалғастырған ақындық, жазушылық өнердің көшкеруенінде Алашқа аты белгілі ақын, аудармашы, публицист Есләм Зікібаевтың да қалдырған ізі сайрап жатыр.

«Ақ қайыңдар», «Аққу арман», «Мен космонавт боламын», «Ақ айдын», «Ақ қайнар», «Ақ сағым», «Алтын сағым», «Құс ғұмыр», «Дүние жалған», «Арна», «Жыр тағдырым», «Қас қағым сәт», «Армандай ғұмыр», «Өмір – бәйге» жинақтарының авторы Е. Зікібаевтың 2011 жылы жарық көрген «Тандамалы өлеңдер жинағындағы» бірталай шығармаларындағы тілдік тұлғаның көрінісін байқадық. Ерекше назарға алып талдауымызға түскен ұлттық бояуды айнытпай танытатын тұрақты тіркестер болып отыр.

Ақын жырларында фразеологизмдердің Р. Авакова, Г. Смағұлова, Ж. Қоңыратбаевалар жіктеп көрсеткен тақырыптық-мағыналық топтарына [1: 12] негізделген ой жүктейтін көптеген жолдарды кездестірдік.

Ақын «Бақыт қайда» өлеңінде оқырманға сұрақ қояды да *уайымсыз, қайғысыз, төрт құбыласы тең* мағынасында жұмсалған *басы аман, бауыры бүтін* соматикалық тіркесі арқылы өзі салмақты жауап қайтарады.

Бақыт қайда?
Береке-бірлігінде,
Бағалап жатыр оны кім бүгінде
Бақытты бойындағы көрмейді Адам
Басы аман,
Бауыры бүтін,
Тірлігінде!.. [2: 222].

Қазақ тіліндегі анатомиялық атаулардың ішіндегі фразеологизмдерді жасауда қызметі жағынан, ең өнімдісі – көз. Мысалы, «Жеңіс нұрында» *анықтап қарау, кідіріп қарау* мағынасы *көз тоқтатумен* беріліп, мағынасы қатар қойылып жазылған.

Көз тоқтатып қарағанға –
Кіл қайшылық саналарда [2: 42].

Ақын өлеңдерінде адамның керемет күш, ғажап өмір иесі екенін ғана суреттемей, оның пенделік қылып, қателікке бас ұратын сәттерін, адамның шыдамсыздық, ашкөздік сияқты әрекеттерге бейім екендігін «Алдыменен АДАМНЫҢ өзі – аждаһа, Көңіл тойған кезде де *көз тоймайды*» [2: 57] жолдары арқылы ұтымды жеткізген. Ақынның фразеологиялық тіркесті ойды нақты беруде қолдану шеберлігін де айқын көруге болады.

Ана мен бала лирикасына негізделген «Жұбатса екен ананы» атты өлең жолының бір шумағында *көңілі толды, құмары тарқады* мағынасымен басталып *айнымай ұқсаған* мағынасымен жалғасып «көз сұғым, тіл сұғым өтіп кетпесін» тілегімен қорытады.

Ер жетті балам қарасаң *көзің тойғандай,*
Әкесінен аумай –
Аузынан түсе қойғандай.

Тіл-көзден аман болғай деп әр кез тілеуші ем [2: 80].

Көз жұмар сәтте деп түсіндірілген жолда *өмірден озу, бақилық болу* мағынасы қаралады. «Ұрпағы қалса артында» [2, 283 б.] «БАҚЫТТЫ АДАМ – сол АДАМ» деп, жауһар, жаһұт, алтынның түк мәні жоқ екенін дәлелдей түседі.

Өлең жолдарында ой өрбіту қарекетін орындауда соматикалық тұрақты сөз тіркестерін пайдалану – тілі орамды ақынның ұтымды әдісі. Е. Зікібаевтың «Қап-қара түн» туындысында «ақ көңілдің қарамен қапталатынын» айта келіп, -

Бірі жанса жұлдыздың мыңы сөніп,
Әл заматта тірліктің гүлі солып,
Көзге түртсе көрінбес қара түнек –
Үміттің де жатқандай *қас қағымда*

бірі жанса жалтырап, мыңысы өліп [2: 199], бір ауыз ойды жеткізуде екі фразеологиялық тіркесті арқау етеді. *Көзге түртсе көрінбес* [3: 369] тұрақты тіркесін сөздікте берілген *қараңғы* мағынасында қолдана отырып, оның қасына сол мағынасын ашатын *қара түнек* тіркесін қосарлап жазады. Сонымен қатар,

халықтық өлшем категориясына жатқызатын *қас қағымда* тұрақты тіркесін *лезде* мағынасында адамның ішкі сезімін ашып, үмітінің тез жанып тез сөнуін бейнелейді.

Қамықсаң да *қабағың шытпай*, жүдеп...
Талай тұста көрсеттің ықпай білек [2, 250 б.].
Ұққандай тұрлауы жоқ тіршіліктің
Қолын бір сілтейтінін шаршағанда [2, 223 б.].
Бесіктегі сәби шошып оянып,
Жар құлағы жастық көрмей жүдеген [2, 225 б.].
Көкірек көзі ашық білген жанға –
Даналықпен көрінер ДАРАЛАНЫП! [2, 275 б.].
Ұлы дерлік Ұлдарынан айрылды,
Қабырғасы қақырады, қайғырды [2, 225 б.].
Күреске шықсаң, *беліңді бекем буып* шық,
Тірліктің заңы – келе де бермес кіл жеңіс [2, 283 б.].

Есләм жұмсаған *қабағын шытты* (*жақтырмаған кейіп білдірді*), *қолын бір сілтеу* (*лажсыз келісім, я қарсылық білдірудің қимылмен берілуі*), *жар құлағы жастыққа тимеді* (*тыным таппады*), *көкірек көзі ашық* (*зерделі, сана-сезімі бар*), *қабырғасы қақырады* (*берекесі кетті, қатты қайғырды*), *белді бекем буу* (*тәуекел етті*) сияқты фразеологизмдер тек тілдік единицалар ғана емес, бұлар бейнелеп, мәнерлеп әрі көркемдеп сөйлеу тілінде де, өлең сөз бен қара сөздерде жиі қолданылатын, белгілі бір стильдік мақсатта жұмсала беретін тіркестер.

Содан барып біреудің ұйып сенген сөзіне

Енді біреу *өтіңді құйып айтсаң* сенбейді [2: 179] – жолдарында *өтін алып аузына құйды* фразеологизмін ақын *жанын шығара қыспаққа алу* мағынасын сақтап, бірақ өзіндік өзгеріспен қолданады.

Ақын шығармашылығындағы сан атаулары ұйытқы болған фразеологизмдерге тоқталсақ «Сен болмасаң» өлеңінде –

Татулықтың,
Бірліктің –
Жұбын бұзбас еш құйын.
Сенсіз маған –
Тірліктің

Өз құны да *бес тиын...* [2: 313], - деп *қадірсіз, құны жоқ, беделі жоқ* мағынасын бес санының қатысуымен жасалған тұрақты тіркеспен эмоционалды әр береді.

Ақын өзінің «Амалы не», «Мәңгілік ескерткіші» сияқты бірді-екілі өлеңдерінде жан-жануарлар атаулары ұйытқы болған тұрақты тіркестерді пайдаланады.

Тірліктің *түлкі бұлаң* із тастауын
Айыра алмай келіппіз бала күнде [2: 176].
Алдағы күндер *түлкі бұлаңмен* алдады,
Аласарып кетті ұрпағыңның асқақ арманы [2: 246].

Өмірдің алдамшы күндерін, тағдырдың ескертусіз тайқып кететін қасиетін, болашақты болжап білудің келіпсіз екенін ақын *түлкі бұлаңға салды* [3: 463] тұрақты тіркесімен бейнелеп көрсеткен. Бұл фразеологияның мағынасы *жалтартпа қулыққа басты* болып табылады.

Е. Зікібаев шығармасында алғыс мәнді тұрақты тіркестер де кездесті. *Көсегең көгерсін* фразеологизмін өлең жолында мағыналық өзгеріске ұшыратып ұтымды ой өрбіткен.

Өмір заңы –
Осылай өсе бердім,
Жақсылыққа жанымды төсегенмін.
Есептеген күнім жоқ шотқа салып –
Көгерерін не істесем *көсегемнің* [2: 97].

Өлең – ақынның өмірі, сыры, шыны, қуанышы-сүйініші, реніші-мұңы, қысқасы қаламгердің сөзі – өзі. Өзі – бір ұлттың өкілі, бет-бейнесі, ішкі жан дүниесі сайрап жатқан ұлттық тәрбиеге негізделген құндылықтар болғандықтан да ақынның өлең-жырларының ішінде ұлттық болмысты танытатын тұрақты тіркестер баршылық.

«Жұбатса екен ананы» деген ана мен бала арасындағы байланысты суреттейтін өлеңінде *қолын жылы суға малу* деген фразеологиялық тіркес қолданылған.

Жылы суға енді *малар* деуші едім *қолымды*,
Тәңірім әлде көпсінді ме екен сонымды [2: 80].

Ғасырлар бойы белгілі бір образды ұғымда қалыптасып, поэтизмге айналған фразеологиялық тіркестер қазақ ақын-жырауларының бірден-бір мықты құралы болып келді. Есләм да бұл амалды берік ұстайды.

«Әйгерім-ау, Әйгерім» өлеңінде *жорамалдау, сәуегейлік жасау* мағынасында қолданылатын көне тұрақты тіркестердің бірі *құмалақ салу* орын алған.

Ташбих тартып, *құмалақ сап*, бал ашып...
Ағасымен кейде айтысып, таласып [2: 286].

Ал, «Мұхтарға» арнаған туындысында *сыр тарту, жайлап пікір-ойын білмек болу* мағынасындағы *тамырын басу* фразеологиясы «заманды болжап ұғу» ойына ұтымды алынған тіркес.

Жасыратыны не, биікте арман-мұратың –
Тамырын басып, заманды болжап ұғатын.

Тек өзің болдың, біз шала орыс боп кеткенде,

Сенің үйіңнен *қазақтың иісі* шығатын [2: 270], - дегендегі *қазақтың иісі* деп «қазақ ұлтының айнымаған берекелі қасиетін» сақтау туралы, ұлттық болмысты айқындайтын ойдың бірін автор өз қолданысында экспрессивтік өңін одан әрі аша түседі.

Ақын шығармаларының ішінен діни бағытта қолданылатын тұрақты тіркестер де молшылық.

«Тәуба қылам», «Сенімім – серігім» және т.б. өлеңдерінде *тәуба қылам, тәубама келем, тәубама келейін* сияқты *асылық қылмады, астамшылық*

етпеді, шүкіршілік білдірді мағынасында жұмсалатын тұрақты тіркесті жиі қолданады.

Бәрі өтпелі,
Дүниенің бәрі өтпелі...
Өтпелі өмір болған соң бәрі өкпелі.
Адамды *тәубесіне келтіретін*
Фәни деген бір ғана бар өткелі [2: 143].
Өлсе де естен шығармаған ел ерін
Мәңгіліктің кепіліндей дер едім.
Бақ пенен сор, қайғы менен қуаныш –
Қиғаш ұғым бір-бірінен тым алыс
Болса дағы *пешенеме жазылған*
Бәрін-бәрін байлығым деп келемін! [2: 216]

«Бәрін-бәрін» өлеңінде ақын *маңдайына бұйырмаған* мағынасында қолданылған *пешенесіне жазбаған* фразеологиялық тіркесін ақын грамматикалық өзгерістерге ұшыратып, бірақ негізгі мағынасын сақтай отырып қолданған.

Қалса да *пайғамбардың жасына кеп*,
Тайрандап, тайыз судай тасып әлек.
Шал емес, шалсымақтың көбейгені –
Қорқамын азғындаудың басы ма деп [2, 151 б.]

«Айтқаным – ашық сырым» туындысында пайдаланылған *пайғамбар жасына келген* тіркесінің мағынасы – *шашына ақ кіріп қартая бастаған кісі, жасы алпыстан асқан кісі*.

Жаратқанның өзгермес үкіміндей,
Ортақ байлық, бәрінің хұқы бірдей.
Естіге де, есерге тең болған соң,
Бұл дүниенің қойғандай құты кірмей [2, 90 б.]

Алла әмірі десек те,

Оғаштықтан

Жаратқан соң құлынды *сақта, құдай* [2, 69 б.]

«Хұқын біліп, парызын білмейтіндер» және «Алпыс-арман» деген өлеңдерде діни фразеологиялық тіркестер қолданылған. *Алла әмірі/жаратқанның үкімі – тағдыр бұйрығы, жазмыштың қалауы, Құдай ұйғаруы* мағыналарымен түсіндірілсе, *Құдай сақтады–аман қалды* деген мағына береді, бұл жолда «Сақта, құдай» деп авторлық өзгеріске тілек білдіру есебінен ұшыраған.

Жолығардай бір бақыт алдан маған –
Армандағам, армансыз қалған ба адам.

Ақ дегенім кей-кейде *қара болып*,
Нала қонып, кезім аз алданбаған [2, 49 б.].

«Ақтық демі біткенше» фразеологиялық сөздікте *нала қылды* тіркесі *қапа-қайғыда болды* [3, 267 б.] деген мағынада берілген. Ақын осы ұғымға

мағынажағынан жақындатып «ақ дегенім қара болып, нала қонып» тіркестерімен синонимдік қатар ұсыну арқылы өзінің ішкі сезімін берген.

Іздей де-іздей дүниедегі жоқ ШЫНДЫ,

Шағылып тауым, сабылып сағым көп сынды.

Төмен жүрсем де төпелейтіндер табылды,

Жоғарылап кетсем... Онымды тағы көпсінді [2, 132 б.].

Тататын дәм, ататын таңым барда

Сағым сынып, тауы шын шағылғанда

Сүйер-ау деп сүрінсем қолтығымнан

Сені іздедім шыңатқан шағылдарда [2, 294 б.].

«Тәубама қайтып келейін» және «Бауырмен хоштасу» өлеңдерінде ақын *тауы шағылу, сағы сыну* сияқты мағыналары синоним болатын тіркестерді ұсынған. Беті қайтты, мойып қалды, көңілі қайтты деген мағынада.

Жерұйық жер деп айтатын еді құйқалы –

Басына ерен туды екен қандай күн тағы?

Сауырын сипап, тамырын ұстап көретін

Табылар ма еді аялы қолдар шипалы [2, 77 б.].

Сауырдан сипады – жайбарақат, жанына батырмай-ақ шығарып салды деген мағынада, ал *тамырын басты–жайлап пікір, сыр тартты, ойын, көңілін, білмек болды* деген мағынада жұмсалады.

Поэзия тіліндегі фразеологизмдердің дені бейнелі болып келеді, бірақ экспрессивтік бояуы жағынан бірі күштілеу, бірі солғындау болып бөлектеніп тұрады. Ақын өзіне қажеттісін таңдап қолданады болмаса күштірек ойлы фразаны өзі жасайды.

Бүгінім – бүгін, қалай болар деп ертеңім,

Асан қайғының гөй-гөйін тынбай шертемін [2, 6 б.].

«Ертегім бітсе...» өлеңінде *Асан қайғыға салынды, Асан қайғыңды айтпай отыршы* сияқты тұрақты тіркестерге ұқсас, бірақ өзіндік реңкі, мағыналық бояуы бар авторлық фраза. Уайымға түсу, болашақты ойлау мағынасын өзгертіп беріп отыр.

Ерген жоқпын, ертсек-ау деп құлшынбады көп адам,

Бәз біреудей *өкпем пісіп*, өкінбедім мен оған [2, 7 б.].

Сөздіктегі «өкпе» сөзімен тіркесіп жасалған фразеологизмдердің басым мағынасы «реніш» түрінде берілген. Ақынның осы өлең жолдарындағы «өкінбедім» сөзінің ықпал етуі арқылы *өкпем пісіп* тіркесін де *ренжу, ашулану* [3, 561 б.] мағынасымен байланыстыруға болады.

«Қуантса екен жаңа жыл» өлеңімен «Жұбатса екен ананы» балладасының мазмұны бір, арасында автордың өзіндік таласқа түскен варианттары ғана өзгеріске ұшыраған.

«Өлмеген құлға – өлі балық» деп, күн үшін

Жер басқан елес көп аруақтың бірісің.

Әйтеуір жұрттың санында барсың, тірісің,

Тірісің,

Бірақ сол тіршілігің кім үшін?

Жалғыздан калып қор болған күнің құрысын! [2: 80].

Фразеологиялық сөздікте *өлмегенге өлі балық* деп берілген тұрақты тіркестің мағынасы *себеппен себеп болды, «жарылқайын» десе қиыннан қисынын келтіреді* екен деген мағынада қолданылған. Ал, өлең жолында автор дәл осы тұрақты тіркеске «кұл» сөзін енгізіп қолдану арқылы мағыналық бояуын қоюлатып отыр.

Адамның *ақтық арманы* [2: 255]. Фразеологиялық сөздікте «ақтық сөз» тіркесі берілген, ал *ақтық арман тіркесін* Е.Зікібаевтың авторлық тіркесіне жатқызамыз.

Есләм ақын өз шығармаларында жалпыхалықтық тұрақты сөз тіркестер де, авторлық фразеологизмдерді де кең де ұтымды қолданған. Ақын қолданған тұрақты тіркестерден фразеологизмдердің көріктеу құралы ғана емес, ақынның көзқарасын, идеясын, ұлт болмысын, суреттеп отырған кейіпкердің ішкі жан дүниесін, қаламгердің шеберлік қырларын, сонымен бірге, болмысын тану мақсатында жұмсалғаны танылды.

Әдебиеттер:

1. Авакова Р. Фразеология теориясы. – Алматы: Арыс, 2010. – 252 б.
2. Зікібаев Е. Таңдамалы өлеңдер жинағы. – Алматы: 2011. – 320 б.
3. Кеңесбаев І. Фразеологиялық сөздік. – Алматы: Арыс, 2007. – 800 б.

МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫЙ КАРАКАЛПАКСТАН В ОБЪЕКТИВЕ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Генжемуратов Я.Б.

Нукусский государственный педагогический институт

Нукус, Республика Узбекистан

senler@mail.ru

Появление на мировой карте независимого Узбекистана и суверенного Каракалпакстана в его составе вызывают огромный интерес зарубежных исследователей к истории, культуре, экономике, внешней и внутренней политике нашего государства. На Западе сформировалась самостоятельная научная дисциплина – «Центральноазиатские исследования» (Central Asian Studies). Американский исследователь Джон Шоберлейн (J.Schoeberlein) отмечает, что число западных исследователей Центральной Азии резко возрастает примерно с 400 в 1991 г. до 3000 в 2007 г.

Тем не менее, по мнению Ю.Э.Брегеля (Yu.Bregel) некоторые ученые А.Беннигсен (A.Bennigsen), Э.Уимбуш (S.E.Wimbush), М.Б.Олкот (M.B.Olcott), Э.Оллворт (E.Allworth), не являясь специалистами по региону, пытались писать о важнейших этапах истории народов Центральной Азии. По мнению Д.Деуиза (D.DeWeese), отдельным западным исследователям также

была присуща тенденция «непрофессионального» подхода к изучению региона.

Как отмечает американский исследователь Девин ДеУиз (D.DeWeese) даже «несмотря на развал советского государства, изучение религиозной жизни традиционно мусульманского населения бывшего СССР продолжает оставаться доминирующей среди академической «традиции», которая может быть названа «Советологическим Исламоведением»». Данное направление получило название «центральноазиатского советологического исламоведения».

Дэвид и Сью Ричардсоны (David and Sue Richardson), независимые британские исследователи, пенсионеры, опубликовали ценнейшую монографию под названием «Каракалпаки дельты Аральского моря». Ричардсоны посещали музеи Москвы и Санкт-Петербурга, Ташкента и Нукуса, рассмотрели историю и культуру каракалпаков со свежими глазами и открытым умом. После публикации монографии Ричардсоны создали сайт www.qaraqalpaq.com в Интернете.

Турецкий молодой ученый Салих Йылмаз (Salih Yılmaz) прошел стажировку в Каракалпакстане, собрал материалы и защитил докторскую диссертацию по новой истории каракалпаков и опубликовал монографию.

В настоящее время изучение Центральной Азии в Германии сконцентрировалось в следующих институтах и осуществляется рядом специалистов в сфере востоковедения, политологии и культурологии: в Берлинском университете им. Гумбольдта - И.Бальдауф (тюркское языкознание и исламология), Б.Эшмент (политология и современные социально-этнические процессы); в Германском обществе внешней политики - А.Рар (геополитика, внешняя политика СНГ и Центральной Азии, Каспийское море); в Институте этнологии им. Макса Планка в Галле - П.Финке (филология); во Франкфуртском университете - М.Кирхнер (тюркология); в Федеральном институте восточноевропейских и международных исследований - У.Хальбах (политология); в Мюнхене - М.фон Гумпенберг (внутриполитическое развитие), в Центре европейской интеграции в Бонне - П.Вичорек (становление демократии); в Гамбургском институте востоковедения - У.Штайнбах (ислам, Средний Восток и тюркский мир, проблемы безопасности).

Зарубежные ученые отмечают, что Декларация о суверенитете стала мощным импульсом в развитии конституционного процесса в Каракалпакстане. При этом необходимо отметить, что впервые за все время существования республики в соответствии с Конституцией 1993 г. осуществлено разделение властей на законодательную, исполнительную и судебную. Высшим государственным представительным органом является Жокаргы Кенес республики, осуществляющий законодательную власть. Высшим исполнительно-распорядительным органом государственной власти является Совет Министров. Судебная власть в республике действует независимо от законодательной и исполнительной власти, политических партий, иных общественных объединений.

Зарубежные исследователи отмечают, что Гимн Республики Каракалпакстан является символом государственного суверенитета и отражает: учет исторических истоков и национально-традиционные особенности духовности и свободомыслия суверенного народа республики; интересы народа, целостность нравственно-этического и идейно-мировоззренческого пространства; потребности государства и нации в консолидации всех национальностей и этнических групп населения, в духовном единении народа на базе общей идеи - укрепления независимости Узбекистана и суверенитета Каракалпакстана во имя мира, стабильности, благополучия и процветания каждого её жителя; приверженности демократическим и общечеловеческим принципам самореализации человека, идеи свободного выбора воззрений и духовной самостоятельности людей. Определяющей чертой Гимна в области музыкальной культуры, её лицом и душой, являются его национальные пласты, богатство мысли и красок, мудрости и человечности. Поэтому создание за столь короткое время национального Гимна – это первый шаг в области духовно-нравственного обновления¹.

Зарубежные исламоведы анализировали динамику ислама в Каракалпакстане в трех плоскостях: этногеографическом (по трем основным этногеографическим регионам республики); сравнительно-религиозном (отношение между исламом и неисламскими конфессиями в современной социальной ситуации в республике); внешнеполитическом (влияние внешних факторов на религиозные процессы в республике).

Зарубежные исследователи при этом отмечают, что каракалпаки и казахи приняли ислам достаточно поздно и притом в "облегченном", номадическом варианте. Это предопределило достаточно умеренное отношение к исламу, его сохранение главным образом в виде традиций и обычаев.

Зарубежные исследователи как бы не замечают очень важную черту народов Центральной Азии: это религиозная терпимость, отсутствие религиозного фанатизма. Ни в одном из этнографических источников нет описаний такого фанатизма. Современная история также подтверждает это. В Центральной Азии, где проживают представители многих конфессий, никогда не возникал религиозный вопрос как повод для конфликтов. Отсюда становится ясно, почему народы Центральной Азии легко воспринимали мировые религии. Во-первых, они ложились на благодатную почву развитого и очень лояльного религиозного сознания. Во-вторых, во все времена господствовало убеждение в том, что никакая религия не способна поколебать устои национального менталитета. Этикет вовлекает в сферу своего влияния религиозное сознание, при этом не оспаривая авторитет религии и значение религиозных обрядов, а, напротив, действуя в согласии с чувствами и настроениями верующих. В сознании основной массы народов Центральной Азии – это способ бытия в мире, дарованный народу Всевышней Волей².

¹ Roy O. The New Central Asia. The Creation of Nations. – London, New York, 2000. – p.26

² Назаров Р.Р. Личность в системе этнической культуры (на примере народов Центральной Азии)// www.bazaluk.com/conference/files/

Зарубежные исследователи установили, что на сегодня однозначного ответа почему погиб Арал нет. Катастрофу обусловил комплекс причин природно-антропогенного характера. Вместе с тем четко очерчиваются две причины: первая – глобальные изменения, вторая – высокая зарегулированность стока в верховье Амударьи, Сырдарьи и других рек региона и непомерный разбор воды для полива хлопчатника, овощей, садов и виноградников, других сельскохозяйственных культур³.

Зарубежные ученые подчеркивают, что в Республике Каракалпакстан в деле повышения социально-политической активности женщин, обеспечения их участия в государственном и общественном строительстве проводится определенная работа. В Каракалпакстане в разных сферах жизни общества действует более 500 ННО. Среди них Благотворительный общественный Фонд «Махалла», общественное движение молодежи «Камолот», Комитет женщин Узбекистана, фонды «Соғлом авлод учун», «Нуроний», и др. Наряду с многочисленными ННО эффективно действует институт махалли – уникальная система местного самоуправления, исторически сложившаяся на территории нашей страны.

Результативны и коренные реформы, проводимые в социальной сфере. В 6 вузах Приаралья готовятся специалисты практически для всех сфер. В нынешнем году 91 профессиональный колледж закончат более 29300 человек. В десяти с лишним академических лицеях, 744 общеобразовательных школах обучается около 300 тысяч учащихся. На основе Государственной программы проведен капитальный ремонт 264 общеобразовательных школ, 76 школ построены по современным проектам. Построены 8 академических лицеев, 37 профессиональных колледжей, 139 сельских врачебных пунктов, сданы в эксплуатацию 56 детских спортивных сооружений.

Каракалпакский народ вправе гордиться именами ученых, внесшими достойный вклад в развитие отечественной науки и создавшими свои научные школы: истории — академика С.К.Камалова и В.Н.Ягодина, философии — академика Дж.Б.Базарбаева, каракалпакской филологии — академиков М.К.Нурмухамедова, А.Д.Даулетова и Х.Х.Хамидова, профессоров К.А.Аимбетова, Н.Д.Давкараева, И.Т.Сагитова, Д.С.Насырова, экологии и биологии — академиков Ч.А.Абдирова, Т.Б.Ещанова, А.Бахиева. Должны отметить, что среди основателей научной школы есть не только каракалпаки, но и представители других народов.

Благодаря независимости укрепляются наши национальные ценности, предоставлены широкие возможности для развития культуры, повышения духовности. Развиваются театральное и киноискусство. В настоящее время местным и иностранным туристам, прибывающим в Каракалпакстан, оказываются услуги по семи маршрутам, таким, как «Отзвуки прошлого»,

³ Julia Bucknall, Irina Klytchnikova, Julian Lampietti, Mark Lundell, Monica Scatasta, Mike Thurman. Irrigation in Central Asia. Social, Economic and Environmental Considerations. Europe and Central Asia Region.

«Путешествие на Арал», «Колодец желаний», «Шелковое чудо», «Древние крепости Каракалпакстана».

Каракалпаки в подавляющем большинстве являются щедрыми и гостеприимными отмечают Давид и Сью Ричардсоны. Прибыв без предупреждения в любое жилище каракалпаков, тем не менее, вы будете встречены в качестве незнакомца и вам будет предложен чай и закуски, вся семья будет сидеть и общаться с вами. Если останетесь надолго, тогда глава семьи предложит зарезать курицу или овца и готовить специальный приветственный ужин – дорогой жест для хозяина и щедрый комплимент его почетных гостей. Каракалпаки поддерживали зрелое, частное, спокойное и толерантное отношение к исламской вере⁴.

Таким образом, большинство материалов работ зарубежных авторов уникально по своему содержанию и не имеют аналогий. Многие из зарубежных ученых рассматривают Каракалпакстан на фоне развития всего центральноазиатского региона.

Учет достижений зарубежной науки по истории Каракалпакстана не только дает возможность переосмыслить многие традиционные сюжеты, но и позволяет увидеть новые горизонты в исследованиях исторического пути, пройденного народами Каракалпакстана.

ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ТЕЛЕВИЗИЯСЫНДАҒЫ ЖҮРГІЗІЛЕТІН БАҒДАРЛАМАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Гизатова Дана

М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
Петропавл қ.

Шапауов Ә.Қ., Туровская Е.И.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемл.университеті, Көкшетау қ.

Жаһандану кезінде болашағын ойлаған халық жаңа заманға бейімделудің тәсілдерін игеріп қана қоймай, өзінің ұлттық ерекшеліктерін сақтап, мемлекеттігін нығайту мен қоғамды ортақ мүдденің төңірегіне біріктіру қағидасын ұстанған дұрыс. Бұндай мәселеге келгенде ең алдымен насихатшы құрал ақпарат көздері екені даусыз. Алайда, атап кеткендей бұл ерекшелік көбіне журналистің тыңдаған дүниесін оқырман оқитын газет сұхбатына тән, ал аудитория ақпаратты тікелей тыңдап және көре алатын радио мен теледидар сұхбатына көбіне жат болып келеді. Соңғы жағдайда, тыңдарман ақпаратты сұхбат алушымен қатар тікелей сұхбат берушіден тыңдап, көреді. Мұндай жағдайда, сұхбат беруші адам тікелей қатысып, оны өз санасынан өткізетіндіктен белгілі деңгейде оқиғаға қатысушы есебінде болады. Бұл жерде ақпаратты оқырман, көрермен, тыңдарман тыңдап, көргенін өз дүниетанымына,

⁴ Richardson David; Richardson Sue. Qaraqalpaqs of the Aral Delta. Prestel Verlag. 2012

өмірлік көзқарасына сәйкес қабылдайды. Мысалы, «Қазақстан ұлттық телеарнасынан» көрсетіліп жүрген «Парасат майданы» бағдарламасы туралы сөз қозғар болсақ: Мәдениет, ғылым, өнер және әдебиеттің салаларындағы білікті мамандардың пікірсайысы. Әр саладағы аға буын мен жас буын өкілін шақырып, бай тәжірибе мен қазіргі заман жаңашылдығын қызу пікірталас түрінде ортаға салу. Зияткер тұлғалармен кездесіп, олардың бүгінгі оқиғаларға қатысты пікір-көзқарасын анықтау. Сондай-ақ, қоғамның даму бағытына, болып жатқан жаңалықтар мен өзгерістерге руханият өкілдерінің төрелік айту беделін қалыптастыру. Жан-жақты білімді, әлемнің үздік тәжірибесін игерген, жаңа ойлау үрдісіндегі азаматтардың тұлғалық портетін насихаттау. Бағдарламаның жүргізушісі белгілі журналист Дархан Әбдік. Бағдарламаның ұзақтығы 30 минут. Аптасына бір рет шығады. Сұхбаттың ұжымдық түріне жатады. Яғни, үш немесе оданда көп адамдарды қатыстырып, белгілі тақырыпты талдау арқылы, келген қонақтарға қойылған сұрақтарға жауап беру негізінде сұхбат алушы өз мақсатына жетуді көздейді.

2018 жылы эфирге шығып 18145 оқырманның сусынын қандырған бағдарламаның тақырыбы 2-8 қазан аралығында болған оқиғаларды қамтитын «Бапу» деген тақырыпты ұсынды. 1864 жылы Махатма Ганди дүниеге келді. Махатма Ганди туралы кезінде Альберт Эйнштейн: «Дәл осындай қан мен тәннен жаралған адам біз секілді қара жерді басып жүрді дегенге, болашақ ұрпақтар сенбеуі де мүмкін», - деген екен. Шын мәнінде көзінің тірісінде әулие атанған адам Махатма Гандиді «Бапу» деп атады. «Бапу» деген үнді тілінде «әке» деген мағынаны береді. Бағдарламаның құрметті қонақтары белгілі саясаттанушы Дос Көшім мен қоғам қайраткері, экономист Мұхтар Тайжан. Бағдарламада Үнді елінің тәуелсіздігіне қатысты арнайы әзірленген сюжет көрсетіледі. Ол сюжетте Махатма Гандидің бірінші күні шығып тұз жинауы, екінші күні Махатма Гандиді қамауға алады. Үшінші күні 100 адам шығады, 100 адамды қамайды. Содан 1000 адам, соңында 10 000 адам шығады. Бұл недеген құдірет, Махатма Гандидің құдіреті ме, жоқ әлде ұлттың құдіреті ме? деген сауалды бағдарламаға қатысушы Дос Көшім мырзаға қояды. Саясаттанушы Дос Көшім мырзаның берген жауабы: менің ойымша, екеуі бір жерде табысу керек, әулие деңгейіне жетіп, бүкіл халыққа өзінің сөзін өткізе алу керек. Және сол сөзді түсінетіндей деңгейі болуы керек. Болмаса сол деңгейге отаршылдықтың зардабынан халықтың өзі жеткен болуы керек. Осы екеуі бір-бірімен сай келген сияқты.

Жүргізуші: Махатма Ганди ұлт азаттықты бастайды, бірақ адамзат тарихында бірінші рет отарлауға қарсы қинат жасамайды. Қарусыз күресуге шақырады, тек қана рухтың күшімен. Махатма Гандидің қозғалысына енген адамдар ант береді. Анттарының түрі мынадай: өтірік айтпау, адал жұмыс істеу, батыл болу, былайша айтқан кезде рухани жолға түскен адамның анты. Біздің қоғамда осындай анткершілік мүмкін бе?

Қоғам қайраткері Мұхтар Тайжан: меніңше мүмкін!

Жүргізуші: қаншалықты қажет?

Қоғам қайраткері Мұхтар Тайжан: қажет? өз басымда осылай өмір сүремін. Мысалы, пара алмаймын, пара бермеймін. Ондай басқаларда да бар.

Жүргізуші: ұлттың деңгейіне тарату үшін не істеу керек? Жемқорлықпен күресіп отырған қоғамбыз? Бірақ маған біздің қоғам жемқорлықтан жиренбейтін сияқты. Қоғамның өзі...

Қоғам қайраткері Мұхтар Тайжан: сөзіңіздің жаны бар. Жиырма бес жылдың ішінде халқымыз жемқорлыққа әбден үйренді. Ол рас, бірақ оны түзетуге болады.

Жүргізуші: тағы да бір біздің қазақы үрдіс секілді. Біздің рухани көсемдеріміз халықты айыптағанды жақсы көреді. Халық бұзылған, дейді. Мысалы, Махатма Ганди үнді халқын айыптаған емес. Өзін кінәлаған.

Саясаттанушы Дос Көшім: бұл жерде екі түрлі мәселе бар. Махатма Гандидің айырмашылығы, бұдан басқада әлемде екі-үш адам бар. Саясаткерлердің екі түрі бар сияқты. Біреуі, шындық, адалдық, әділдік деген құранда да, библияда да бар. Сол арқылы халқын, әлемді жақсарту. Ал, екіншісі, маман саясаткерлер. Бұлар белгілі бір айла тәсілді қолдана отырып, билікке келу. Билікке келген соң жақсы істер, жаман істер солай жұмыс атқару. Ал, Ганди солардың бірінші типіндегі саясаткер. Ганди халық бойындағы философиялық қасиетті ашып, соған жетті.

Жүргізуші: ұлт қандай болуы керек? Мысалы үнді азаттық қозғалысының символына айналған нәрсе кәдімгі ұршық. Қару емес, зеңбрек емес, қылыш емес, ұршық. Бұлар Британияның отарлаушылық саясатын ұршықпен жеңді. Британияның матасын сатып алудан бас тарту арқылы, олардың экономикалық саясатынан бас тарта отырып, өздерінің тұрмыстық экономикасын жақсарту арқылы, ең бірінші Британияның экономикасын қиратты. Осыған үн тастаған Махатма Гандида, орындаған үнді халқы ғой. Қай халық өзін алып басшылық жолға жетелейтін жолға барып, бірақ азаттық үшін күресе алады. Махатма Ганди: «Арға, иманға, ар-ожданға қайшы келетін заңдарға бағынбаңдар», - деген. Біздің қоғамда қазіргі кезде ақылға сыймайтын заңдар көп қой. Халық не істеуі керек? Қалай ойлайсыздар?

Қоғам қайраткері Мұхтар Тайжан: халық өз намысын өсіруі керек.

Жүргізуші: демек, шын мәнінде көшбасшылар туатындай, қоғаммен соларды бірлестіретіндей ортақ рухани идеяның жоқ екенін мойындап отырмыз. Бірегей пікір қоғамда жоқ деген сөз, сол идеяны іздеу керек дегенді білдіреді ғой.

Саясаттанушы Дос Көшім: менің өз ойым, біз қазақпыз, қазақ еліміз деген идеяны құру. Әлі күнге дейін қазақ елі деп айтуға жарамай отырмыз ғой. Әлі бұталақтатып келе жатырмыз. Өз-өзімізді алдаймыз. Қазақ мемлекеті, қазақ тілі, қазақ жері деген үш сөзді мойындата алмай жүрміз!

Бағдарлама соңында журналист, жүргізуші Дархан Әбдік дәстүр бойынша Махатма Гандидің мынадай сөзін мысалға келтірді: «Әлем кез келген адамның қажеттілігін қамтамасыз етуге жетерліктей байтақ. Алайда, озбырлық пен тойымсыздықты қамтамасыз етуге жеткіліксіз, тар» деген сөзімен аяқтады. Бағдарлама сұхбатқа құрылған. Махатма Ганди сияқты

әлемдік саясаткерді тілге тиек ете отырып, Тәуелсіз Қазақстанда, қазақ қоғамындағы ащы шындықты білуге тырысты. Екі бірдей қоғам қайраткерлерінің ағынан жарылуына Дархан Әбдіктің өткемдігі мен батыл сұрақтары себепші бола алды. Бағдарлама өз мақсатына *Махатма Ганди* арқылы жетті.

Телевизиядағы көрсетілетін бағдарламалардың басым бөлігі сұхбат түрінде болып келеді. Жанр ретінде сұхбат: *хабарлама (әңгіменің маңызды тұстары алынып, жауаптар қысқа беріледі), сұхбат – диалог (әңгіменің толық мәтіні беріледі), сұхбат – суреттеме (әңгіме мазмұнынан өзге оның қандай жағдайларда алынғаны, сипаты беріледі), сұхбат – пікір (оқиғаға, құбылысқа, деректерге түсіндірме беріледі), бұқаралық сұхбат (баспасөз конференцияларынан, брифингтерден беріледі) болып бөлінеді. Сұхбаттың бір түрі диалогқа қатысты мысал келтіретін болсақ, жергілікті муниципалды телеарнада бірнеше жылдардан бері қатар көрсетіліп келе жатқан «Диалог» бағдарламасына тоқталуға болады.*

Мысалы, 2018 жылдың 6 қазандағы шығарылымынада нақты тақырып жоқ. Диалогтың ұзақтығы 15 минут. *Жүргізуші Данаи Хамзина сөзін бәрімізге белгілі қазан айының алғашқы аптасы ұстаздар күні, - деп бастады. Артынша бағдарлама қонағын таныстырды. Әбу Досмұхамбетов атындағы облыстық дарынды балаларға мамандандырылған гимназия-интернатының биология пәнінің мұғалімі Жағыпарова Мадина деп таныстырды. Бағдарламаға қандай мақсатпен шақырғанын айтты. Бағдарламаның тақырыбымен таныстырудың орнына. Жас маманның жетістіктерін мұғалімдер күні қарсаңында насихаттау деп түсіндім. Сұхбат сұрақ-жауап түрінде диалогқа құрылған. Журналистің сұрақтары тым жұпына, ауыз екі сөйлеу тілінен аса алмай жатты. Журналистің бойында еркіндік жоқ. Бір сұрақты қағазға қарап зорға қояды. Бағдарлама ситуацияға байланысты өрбімей, қатып қалған қағидаға негізделді. Сұхбатқа қатысушы ұстаздың шешендігі мен шеберлігінің арқасында диалог нәтижелі болды. «Көгілдір экранда шақырылған қонақтармен емін-еркін сөйлесе білу де – өнер. Тақырып аясына орай өзгелерді әңгімеге тартып, олардан шын ықылас-пейілді жауап есту де – экранның басты шарттарының бір», - дейді Ұлболсын Есенберген [1: 20].*

Қорыта келе, тілге тиек болған мәселелерді қорытындылай келгенде, осы тұста көп нәрсе Қазақстан халқының негізін құрап тұрған ұлтының рухани әлемінің жоғарылығына рухани қуаттылығы мен тегеуірінділігіне байланысты. Міне, осындай кезде бүкіл Қазақстан халқын бір ниетке, бір іске жұмылдыру қажет болған шақта, алаш рухының, қазақ менталитетінің шымыр да серпінді, саналы да сергек, қабілетті де қажырлы, қайратты болуының маңызы зор.

Әдебиеттер:

1. Есенбекова Ұ. Тележурналистика: Телехабар жасау технологиясы. – Алматы, 2011. – 220 б.
2. Жақсылықбаева Р. Публицистің шығармашылық шеберханасы. – Алматы, «Қазақ университеті», 2009. – 172 б.

АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ «ТАҒДЫР» КОНЦЕПТІСІ

Есматова М.Т., Сарымолла К.М.
М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.,

Кез келген ұлттың өзіндік ойлау жүйесі, дүниені бейнелеу тәсілдері бар. Ол ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық мәдениеттің, философияның негізін құрайды. Материалдық және рухани мәдениет дамыған сайын ұлттық ойлау да дами түседі. Ұлттық ойлау жүйесінің рухани көздері ретінде шешендік сөз-өнерін, фольклор, мақал-мәтелдер, салт-дәстүр, ислам дінімен ғылым, халықтық білім мен халықтық философияны айтуға болады. Қазақ менталитетіндегі дүние ұғымының басты ерекшелігі ретінде оның тұтастығын айтуға болады.

Дүниенің тілдік моделін бейнелейтін тілдік ақпарат жүйесінде дара тұлғаның ақиқат дүниеге қарым-қатынасы танылады. Ол концептілер жүйесін құрайды.

Концепт ғалам бейнесіндегі ұжымдық таным-түсініктердің кешенді мазмұнына күрделі құбылысы. В.Н.Телия: «Концепт – біздің сол нысан туралы білетініміздің барлық жиынтығы, соның мағынасының барлық экспрессиясы», - деп өз тұрғысынан анықтама береді [1: 19].

Концептіге берілген анықтамаларда барлық зерттеуші ғалымдардың пікірі бір: концепт термині ақиқат дүниені когнитивті тұрғыдан тануға, ғаламның тілдік бейнесін түсінуге мүмкіндік береді. Адамның жекелеген немесе жалпы тілдік ұжымның, лингвистикалық қоғамдастықтың ғаламды тану арқылы ғасырларбойы жинақталған болашақта өз жалғасын таба беретін білім жүйесінің жиынтығы. Дүние болмысы – адамның өз болмысы. Бұл бірлікті халық санасында «тағдыр» деген түсінікпен білдірген. Тағдыр – халықтың концептуалды дүниетаным әлемін қалыптастыратын сананың маңызды категорияларының бірі. Тағдырға философиялық сөздікте мынадай анықтама беріледі: «Тағдыр – адам ғұмырындағы барлық жағдайларды алдын ала пешенесіне жазып қоятын табиғаттан тыс күш туралы діни мистикалық түсінікті білдіретін ұғым» [2: 409].

«Тағдыр» концептісі – өмірлік мәні бар адамзатқа ортақ концептілердің бірі. Зерттеушілер ғаламның тілдік моделін тануда ең алдымен ұлттың өмір және тағдыр туралы танымына тоқталады. «Тағдыр» концептісін зерттеу жалпы халықтың дүниетану шеңберін айқындауға негіз болып табылады.

Қазақ тілінің он томдық түсіндірме сөздігінде және қазақ тілінің сөздігінде «тағдыр» сөзінің синонимдік қатарлары: құдірет, бұйрық, жазмыш, жазу, пешене, маңдай, бақ, салым сияқты сөздердің мағыналарының барлығы бір-біріне жуық екені көрсетілген.

Қазақ тіліндегі «маңдай» сөзі «тағдыр» ұғымын беретіні белгілі. Осы мәселеге байланысты ғалым Ә. Нұрмағамбетов мынадай пікір айтады: «Маңдай бастың жоғарғы жағының алдыңғы бөлігі тілімізде осылай аталады»

[3: 201]. Маңдайдың дене мүшелерінің ішінде бастың бөлімінде орын алуы, әрі жұмбақ, әрі қызық табиғи құбылыс.

«Тағдыр» концептісі қандай да болмасын халықтың мәдени мәні бар концептілерінің бірі, әрі қазақ дүниетанымында басты орын алады. Ол өзінің абстракциялы сипаттамасы бойынша өте күрделі. Ислам бойынша, тағдыр Алланың жазмышы, яғни алдын-ала белгілеп қоюы, оған мұсылман адам күнделікті санада ешбір қарсылықсыз, шыдамдылықпен көнеді. Адамның шыдамдылық, сабыр еткені, қанағат тұтып шүкіршілік еткені үшін Құдірет сый көрсетеді деген сенімге байланысты. Бәлкім осындай түсінік негізінде құдайға сенуші жалғаннан – өмірден түңілмей, оның сәтті де, бақытты кезеңдерін күтіп, «тағдырдың» келеңсіздіктерін шыдамдылықпен, мойымай басынан өткізеді.

Қазақтың ұлттық танымында «тағдырға» қанағаттанудан гөрі қанағаттанбаушылығы басым екендігі байқалады. Яғни «тағдыр» өмірдің тұщысынан гөрі, ащысынан қолданыс табады. «Тағдыр» мен «өлім» концептілері арасында белгілі бір байланыс бар екені сөзсіз. Адам өлімнің алдында да тағдырдың алдындағыдай өзінің дәрменсіз екенін мойындап, өлімді тағдырдың құрамдас бөлігі ретінде қабылдайды.

Қазақ халқының өзіне тән ерекшеліктерін, ұлттық әдет-ғұрпын зерттеуші, қолөнер шебері С.Кенжеахметұлы дағдыланып кеткен адамның маңдайын ұруын былай деп түсіндіреді: «Маңдайын ұру – қатты өкінудің, яғни қатты қателесудің, тағдырға моюдан туған дағды».

Зерттеуші В.А. Маслова мынадай пікір айтады: «Судьба управляется космосом. Своя судьба есть у всего: у людей, вещей, событий, явлений. Судьба – это божественно установленные сущности будущность каждой вещи и каждого человека, но это неразумная сущность, в религиозном сознании – это Бог» [1: 207].

Философ, ақын Абай атамызда тағдыр Алланың бұйрығы, соған көну, оны тағдыр деп қабылдау адам баласының ісі екендігі туралы айтқан:

*«Қор болды жаным,
Сенсіз де менің күнім,
Бек бітті халім,
Тағдырдан келген зұлым
Тағдыр етсе Алла,
Не көрмейді пәндә»* [4: 120].

Сөйтіп, «тағдыр» концептісі діни ұғыммен, түсінікпен тікелей байланысты. Адамды қоршаған табиғаттың да сырымен құпиясы бірден ашыла қоймайтын құбылыстар. Әрине, тілмен дін сол сансыз құпияны шешуге ықпал етеді. Тәңірге жалбарыну пенде пешенесіне жазылған көп құпияның бірі.

Көркем шығармаларда «тағдыр» концептісі үлкен орын алады. Зерттеушілер ғаламның тілдік моделін тануда, ең алдымен, әр тілдегі ұлттың өмір және тағдыр туралы нанымына тоқталады. Тағдыр танымы – әрбір ұлттық тілдің ішкі құндылықтарын құрайтын негізгі концептілердің бірі. Жеке адамның шығармашылық санасы арқылы танылған эстетикалық форманың

тілдік көрінісі күрделі біртұтас ұғым болып табылады. Л.О.Чернейко, В.А.Долинский сияқты зерттеушілер концептіге сипаттама беру үшін дерексіз атаулардың гештальты деген түсінік енгізеді. Гештальт дегеніміз ол дерексіз атауға киілетін маска сияқты. Концептіні сипаттау үшін гештальтті анықтау маңызды деп есептейді. Бұл түсінікке олар атауда жасырын берілген және тіркесу барысында анықталатын тіл иесінің ұғымын енгізеді. Олар бір құбылысты екінші құбылыс арқылы көруге мүмкіндік беретін «тағдыр» концептісінің бірнеше гештальттерін атайды. «Тағдыр»концептісіне тән барлық гештальтты анықтау мүмкін емес деген пікір айтады В.А.Маслова [1: 208].

Біз қазақ халқының концептуалды дүниетаным әлемін қалыптастыратын «тағдыр» концептісінің төмендегідей гештальттерін қарастырамыз:

1. Тағдыр – тұлға, адамнан күшті, сондықтан да қазақ халқында «Алла», «жаратушы», «жоғары ие», «шарасыздық», «амалсыздық», «белгісіз әсер ететін күш», «тағдырға қарсы тұрмау», «тағдыр осылай шешті» деген ұғым бар. Тағдырдың жаратылыстың күші екендігіне сену. Тағдырдың Алладан берілетіндігіне сену. Тағдырға жақсы-жаманның, әр нәрсенің Алладан болатындығына сену, тағдырмен байланыстыру. Қазақ менталитетінде «Алланың әмірінсіз ештеңе болмайды, бәрі Алланың әмірімен болады» деген түсінік ұғым бар. Ақынның «Әбдірахман өлгенде» өлеңінен үзінді келтіретін болсақ:

**«Жарлығына Алланың,
Ерте ойлаған көнбек-ті.**

*Олар да тірі қалған жоқ,
Тірлік арты өлмек-ті»* [4: 227].

«Кешегі өткен ер Әбіш» өлеңіндегі мына жолдарға назар аударсақ:

*«Ойламаған өлімнен,
Жасқанамын демек-ті.*

**Тағдырға тәбділ бола ма,
Сабырлық қылсақ керек-ті»** [4: 229].

«Қартайдық, қайғы ойладық, ұйқы сергек» өлеңінде:

*«Жас қартаймақ, жоқ тумақ, туған өлмек,
Тағдыр жоқ өткен өмір қайта келмек.*

Басқан із, көрген қызық артта қалмақ,

Бір құдайдан басқаның бәрі өзгермек» [4: 52] - деген жолдар бар. Берілген өлең жолдарының барлығы Абайдың тағдыр жөніндегі таным шеңбері діни және ұлттық ұғым түсініктерімен астасып жатқанын көрсетеді. Мұнда да—*мақ* есімше тұлғасының стильдік қызметі айрықша танылады. Бұл жерде —*ті* формасының ерекше когнитивтік стильдік қызметі көрінеді. «Көнбек-ті», «демек-ті», «өлмек-ті» сөздерінде шебер қолданылған қосымша «көнбек абзал, демек абзал, өлмек абзал, сабыр қылу абзал» деген әрі лексикалық мағынаны алмастырып, семантикалық мүмкіншілігі эстетикалық мақсатта барынша пайдаланылған, әрі 7 буынды өлеңнің буын санын тепе-теңдікте, сол арқылы сөйлеуші адамның көңіл-күйіндегі тепе-теңдікті, ырғақты да дәл бейнелеп тұр. Екінші және төртінші өлең жолдарындағы «ті» қосымшасының когнитивтік

қызметі – ішті өртеген қайғыны, шықпай қалған эмоциядан арылуға, қайғыны жеңілдетуге қызмет етуінде. Және өлең жолын оқығанда да ақынның қайғыдан қайысқан күрсінісі, әсіресе, соңғы буында айрықшасезіледі, ол айтылмаса сыртқа шығып келе жатқан қайғымен мұң ішке қайта жұтылып кететіндей.

2. Тағдырға кез болу. «Тағдыры жетті». «Басқа бақыт құсы келіп қонады». «Тағдырын шешті». «Істің тетігін тауып, шешімін анықтады».

Абай өз өмірінде сүйікті ұлының өліміне дейінгі өлеңдерінде тағдырға кез болу қай күні екені белгісіз, бірақ бұл өмірдің өтпелік заңы бар екендігін мына жыр жолдарында айтқан:

Амалсыз тағдыр бір күн кез болмай ма,

Біреуге жай, біреуге тез болмай ма.

Асау жүрек аяғын шалыс басқан

Жерін тауып артқыға сөз болмай ма? [4: 72].

«Әбдірахманның әйелі Мағышқа Абай шығарып берген жоқтаудан» үзінді келтірер болсақ:

Көре алмай қалдым қалқамның

Дәл екі жыл қызығын.

Жүректегі жазылмай,

Тағдырдың салған сызығын.

Өмірдің, алла, беріңсің

Күнде өтерлік шыжығын.

Баяны жоқ, байлаусыз,

Тілекте жоқ бұзығын [4: 241].

Өлең жолдарынан көре алатынымыз тағдырдың жазғаны осы болса, жүрекке тиген еңбір ауыр жара болғандығының көрінісі.

3. Тағдыр – жазмыш. Жазмыш – мұсылман әдебиетінде адамдардың іс-әрекеттерін, әлемде болып жатқан құбылыстарды түсіндіретін сөз.

Адам туғанда өзінің тағдыры жазылады. Қазақтың «жазмыштан озмыш жоқ» деген танымы бар. «Тағдырдың жазғаны». «Алланың арнауы, маңдайға жазғаны». Тағдырға қарсы тұру – Аллаға қарсы келу. Қалыптасқан түсінікке байланысты «тағдырға мойынсұну, көну» ұғымы да бірлікте жұмсалады. Ол Абайдың Әбдірахманның өліміне шығарған өлеңдерінде былайша көрініс тапқан. Тағдыр көбінесе діни негізде түсіндіріледі. Абай өлеңдерінде «тағдыр озбақ, о бастан арналмаған, бұйыртпаған» деген тіркес кездеседі. Абай Әбдірахман өліміне арнаған өлеңдерінде тағдырға көну, мойынсұнудан басқа қолдан келер дәрмен, іс-шараның жоқтығын айтады. Мысалы:

Жылама, Мағыш, жылама,

Алладан өлім тілеме!

Қолдан ұшқан ақ сұңқар

Қайтып келіп қонбайды.

Бір шешеден туғанда,

Бәрінен кетті тәуірім.

Көтермеске амал жоқ,

Көрдім дүние ауырын [4: 241].

Ақын тағдырдың жазғаны осы болса, адамға оны көтермеске болмайтынын көрсетеді. Одан басқа амал жоқ.

«Келдік талай жерге енді» өлеңінде де:

Әзелде тәңірім сорлы етті,

Арсыз елмен әуреетті,

Жалғыз үйде күңіренетті,

Тағдырға білдік көнгенді [4: 156].

Тағыда мысалдар келтірейік. «Әбдірахман өлген соң өзіне айтқан жұбатуында»:

Сақта дейміз, қайтеміз,

Ілінген жалғыз тіректі.

Тағдырына тәбдил жоқ,

Тәубе қылсақ керек-ті [4: 235], - деп, Алланың жазғанына көнбестен басқа шаражоқтығын дәлелдейді.

4. Тағдыр адамға ие және оған қарама-қайшы: адамның тағдыры өз қолында, өзіне байланысты деп те айтады. Адам тағдырына қарсы тұрам десе, өз еркінде. Оны мына өлең жолдары арқылы дәлелдеуге болады:

Қорғалап құр өтпе өмір бос,

Тағдырыңа қарсы бар.

Бір өзіңнен басқа бір дос

Таппасаң өл, жүрме зар [4:236].

Адам дүние есігін ашысымен-ақ тағдыр жетегінде болады, өйткені адамның өмір сүргені, өмірде істеген амалдары, қуанышы мен қайғысы, барлығы да – оның тағдыры. Тағдыр өзгермейді, оны Абай өзінің жиырмасыншы қара сөзінде былай деген: «Тағдырдың жарлығын білесіздер - өзгертілмейді. Пәндеде бір іс бар жалығу деген. Ол – тағдырда адаммен бірге жаратылған нәрсе, оны адам өзі жора тапқан емес. Оған егер бір еліксе, адам баласының құтылмағы қиын. Қайраттанып, сілкіп тастап кетсең де ақырында тағы келіп жеңеді» [5:88]. Демек, адам тағдыры дүниеге шыр етіп келгеннен бастап бірге жаратылады. Және, керісінше, адамның күнделікті өмірі – оның тағдыры, ал тағдырды өзгерту, жақсы жаққа бұру, яғни қоғамына сай өмір сүру, білім алу, ол – адамның күнделікті амал-әрекеті мен ісіне байланысты. Ол – өз қолында, оны қабылдауға, өзгертуге адамның ақылы мен ой-санасының, дүниетанымының жоғары болуына байланысты.

Тағдырды жасаушы – адамның ақыл-ойы, іс-әрекеті, яғни сөзі. Ол қанша ойланса да, өз тағдырын басқаша өзгерте алмайды. Өткенге өкіне алмайды, тек амал-айла, жол идеяді. Адам баласы өз өмірінің иесі, оның сәнді болуы өз қолында. Сонымен, «тағдыр» концептісі арқылы қазақ мәдениетінде екі негізгі идея байланыстырылады: болашақтың белгісіздігі және адамның өмірінде болып жатқан құбылыстарды бақылаудың мүмкін еместігі.

Бұл идеялар бір-бірімен кезектесіп жатады: тағдыры шешіліп жатыр, бірақ әзірше шешілген жоқ, адам өз тағдырын өзгерте алады, ал ол адамның өзі ойлағандай шешілмесе, оған көну, оны мойындау, тағдыр осылай шешті деп мойындау. Сонымен, қазақ халқының тілдік санасында тағдыр бар, оның

қасиетін сезінуге болады және сананың терең құрылымының бірі – гештальттер арқылы анықтауға болады.

Қорыта келгенде, «тағдыр» концептісінің дүниетанымдық көрінісі екі шешімге ие: тағдыр Алла әмірі болса – еш шара жоқ, ол – сабырлық пен төзімділікке ұласады. Қазақ менталитетінің негізгі рухани құндылықтарының бірі – төзімділік. Төзімділік – қазақ үшін ғасырлар бойы жинақталған, тәжірибелік тұрғыдан сұрыпталған, ұлттық болмысымызға тән сыртқы дүниемен қатынас орнатудың ерекше бір түрі.

Ал, өмірдегі амалын, іс-әрекет арқылы тағдырды адам ақыл-ойымен түзетуге болады, тағдырды өзгерту – өз қолында. Қазақ халқының дүниетанымы мен ұлттық ойлаудың басты нысанасы – адам, оның өмірі, дүниемен қарым-қатынас жасай білуі.

Тағдырды Алланың жазғаны деп түсіндіру оның діни танымдық негізін көрсетеді, осыған байланысты ақын тіліндегі жаратушы Аллаға қатысты қолданылған семантикалық қатарлар неғұрлым кең болып келеді.

Абай шығармаларындағы «тағдыр» концептісін төрт танымдық модельге бөліп көрсеттік. Оның семантикалық өрісі «Алла», «тәңірі», «құдай» т.б. лексемалардан тұрады. Абайдың «тағдыр» туралы концептісіне тән басты ерекшелік өкініш білдіру, ішкі наласы мен назын білдіру, түңілу, мұңаю, өмірдің қызығынан бас тарту, үмітсіздікке берілу секілді жан дүние толғаныстары, эмоцияларының танымдық моделіне айналуында.

Әдебиеттер:

1. Маслова В. Когнитивная лингвистика. – Минск, 2004. – 256 бет.
2. Нұрғалиев Р. Философиялық сөздік. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1996. – 525 бет.
3. Нұрмағанбетов Ә. Бес жүз бес сөз. – Алматы: Санат, 1994. – 304 бет.
4. Абай. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Өлеңдер мен аудармалар / 1 том. – Алматы: Жазушы, 1995. – 336 бет.
5. Абай. Қара сөз. – Семей, 2001. – 264 бет.

АЙҚЫННЫҢ ЖАРҚЫН БОЛМЫСЫ

Филология ғылымдарының кандидаты, доцент Жәмбек С.Н.
оқытушы Жайлауова Г.У.

Көкшетау қаласы, Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
kgu_2701@mail.ru

Иә, ол бар жоғы отыз жеті жыл-ақ ғұмыр кешіпті!... Отыз жеті-ақ жыл!... Пенде үшін қысқа ғұмыр, әрине. Жер басып жүрген пенделердің ұзақ жыл жасаса да тындыра алмай кететін істерін ол Алла еншілеп берген осынау қысқа

ғұмырында орасан жігер, зор қайрат, серпінді тегеурінмен тындырып кетуі кім-кімді де таңырқатары хақ!

Қазақ әдебиеттану ғылымының Абайтану, Мұхтартану сияқты салаларына батыл қимылмен араласып, қазақ көркем әдеби сынында бұрқ еткен жанартаудай жалындап, жарқ еткен жасындай жарқырап, толайым істер тындырып кетті! Бұл жарық жұлдыздың аты – Айқын Нұрқатов еді! Ол өзінің қызулы-шоқты өрісімен төңірегін, әдеби ортаны соңғы демі үзілгенше жарқырата, нұrlандырып тұрды!

Қазақ руханиятының тарихында мұндай тұлғалар бұрында болған еді. Ол ғұмырлары қысқа қайырылған Шоқан, Сұлтанмахмұт, Сәттар сияқты таланттар тағдыры еді. Айқын да мұндай тәңірі сыйлаған дарыннан, шоң таланттан кенде қалмаған еді.

Айқын Алла өлшеп берген осынау қысқа ғұмырының он бес жылын басы бүтін әдебиеттану ғылымына, көркем әдеби сынға арнапты. Жай арнаған жоқ. Бүкіл ынта-шынтымен, тау қопарардай екпінмен араласты. Айқын ғылымға араласқан кезеңнің алдындағы кезең әдебиет пен өнерді, мәдениетті өзінің идеологиялық тар шеңберімен қысқан зұлматты жылдар болатын.

Әдебиет, өнер, мәдениет саласындағы ахуалға алпысыншы жылдардағы «жылымық жылдар» әсері молынша әсер етті. Қазақ әдебиеттану ғылымының небір марқасқалары осы жылдары өз таланттарын жарқырата ашып, көрсетті.

Бұл туралы әдебиеттанушы-ғалым Т.Кәкішев: «Соғыстан кейінгі идеологиялық зорлық-зомбылықтардан құтылып, 50-жылдардың екінші жартысы мен 60-жылдардың ұзын бойына ақыл-ойға ептеп болса да осындай таластың болуын біршама ірі де сүбелі істерді атқарып тастауға мүмкіндік берді. Сын мен ғылым қай жағынан болса да таласа өркендеуге мұрсат алған шақта жетелі де білімді эстетикалық жағынан сауатты, ғылыми зерделі дарындар жауынгерлік сапқа тұрды. Олар оқу-ағарту, халық мәдениетін көтеру, қоғамдық сананы өрлету тұрғысынан едәуір қызмет атқарды».

Бұл дарындар – М.Қаратаев, Е.Ысмайылов, С.Қирабаев, Р.Бердібаев, Қ.Нұрмаханов, Қ.Қуандықов, Н.Ғабдуллин, Ә.Қоңыратбаев, З.Ахметов, Ш.Сәтбаева, С.Талжанов сияқты қазақ әдебиеттану ғылымының өркендеу тарихында өзіндік із қалдырған саңлақ таланттар еді.

XX ғасырдың 50-60 жылдар аралығында қазақ әдебиеттану ғылымының ауыр жүгін кәтепті қара нардай қайыспай көтеріп, оның қазіргі абыройлы биігіне жетуіне үлкен үлес қосқан осы дарынды топтық биігіне жетуіне үлкен үлес қосқан осы дарынды топтық қақ ортасында маңдайы жарқырап, әдебиеттанудың қан майданында ат ойнатып жүрген талантты жандардың бірі – Алла өлшеп берген үш мүшел ғұмырының он бес жылын басы бүтін туған әдебиетіне арнаған өнерпаз тұлға, сыншы-ғалым Айқын Нұрқатов.

Жоғары оқу орнын бітірген жиырма екі жасынан бастап, ол әдебиеттану мен көркем әдебиет сынына бел шеше араласып, «Мұхтар Әуезов», «Абайдың ақындық дәстүрі» аталатын екі монографиялық зерттеу, «В.Маяковский – совет дәуірінің аса талантты ақыны», «Сәбит Мұқановтың творчестволық жолы», «М.Әуезовтің творчествосы», «Ғ.Мұстафиннің творчествосы»,

«Қазақстанның Россияға қосылуының творчествосы», «Сәбит Мұқановтың өмірі мен творчествосы», «Орыс халқы – ежелгі досымыз», «Маяковский және қазақ совет поэзиясы», «Мұхтар Ауэзов», «Идея және образ», «Тарас Шевченко және қазақ әдебиеті», «Ғасыр перзенті», «Мұхтар Әуезов творчествосы», «Жалғасқан дәстүр» атты ғылыми зерттеулер жинағы жарық көріп, мерзімді баспасөз беттерінде екі жүзге жуық үлкенді-кішілі мақалары мен сыни пікірлері жарияланды. Сыншының осы аталған еңбектерінде әдеби үдеріс пен әдеби тұлғалар, әдебиеттер байланысы проблемалары, әдебиеттің жалпы мәселелері, жекелеген шығармалар жайында да сөз болады.

Қазақ әдебиеті мен өнерінің 1959 жылы Мәскеуде өткен он күндігі кезінде «Мұхтар Ауэзов» деген еңбегі Одақтың орталық баспасынан баслып шықты. Бұл еңбектің шығуы отыз бір жасар ғалымның есімін сол кездегі Одақ көлемінде жақсы танылып, өзінің танымал дығымен әдеби ортаға есімі мәшһүр болды.

Осы қыруар еңбектердің қатарына авторлық ұжым құрамында болып, IX-X сыныптарға арналған «Қазақ әдебиеті» оқулықтарын, 1961 жылы жарық көрген «Қазақ әдебиеті тарихын» атар болсақ, бейнетті еңбектің орасан нәтижесін көре аларымыз шындық [1].

Әдеби сын, зерттеу еңбекпен айналысқан А.Нұрқатов 1950-1965 жылдар аралығында екі жүзге жуық үлкенді-кішілі мақала, бірнеше зерттеу кітаптарын, қос монографиялық еңбек жазып үлгерді. Әдеби сыннан шығармашылық жолын бастаған ғалым кейін парасатты әдеби зерттеулерге ойысты. Осы орайда сыншы-ғалым шығармаларын үш салаға топтастырып қарастырған жөн болды. Олар: 1) мерзімді басылымдарда жарық көрген әдебиеттің жалпы мәселелері, әдеби үдеріс, әдеби тұлғалар, әдебиеттер байланысы, жекелеген көркем шығармалар жайындағы ой-тұжырымдарын қамтитын әдеби-сыни еңбектері; 2) арнайы зерттеу нысаны тұрғысынан қарастырылған Шоқан Уәлиханов, Сәбит Мұқанов, Тарас Шевченко, Владимир Маяковский, Ғабиден Мұстафин жайындағы ой-толғамдары жинақталған зерттеулері; 3) Мұхтар Әуезов, Абай Құнанбаев шығармашылықтары кең ауқымда, жан жақты талданып, қарастырылатын монографиялардан тұратын әдебиеттануға қатысты еңбектері.

Әдебиеттанушы-ғалым, профессор Тұрсынбек Кәкішев Айқын Нұрқатовтың әдебиеттану ғылымы мен сынындағы ерекше орнына былайша тоқталады: «Айқын Нұрқатов – қазақ әдебиетінің өркендеу барысындағы бір қиын кезеңде қалам жебеп, қатарға қосылған дарын. Сол кездегі жалпы әуен-сарыны кейбір мақалаларынан аңғарылып қалғанымен, кейінгі кезде Айқын әдебиет сыны арқылы өзінің өнерпаздық дарын-қуатын бар ажар-көркімен таныта білді. Бүгінгі әдеби дамудың барысына үлес боп қосылатын туындыларды қошеметтеп күріш арасынан күрмек боп жүрген мәнсіз, дәмсіз шығармалардың дәрменсіздігін көрсетуден тайынбады. Жауынгер сынның алдыңғы сапында болды».

Айқын Нұрқатовтың ғылыми шығармашылығында көркем әдеби сын мен әдеби зерттеулер өзара ұштасқан сипатта болып келеді. Оның 1950-60 жылдары жазылған рецензия, сын мақалаларына арқау болған қаламгерлер

шығармаларының кейіннен салмақты ғылыми зерттеулердің өзегіне айналғандығын көреміз.

Мысалға, А.Нұрқатовтың сыни мақалаларында шығармашылықтары сөз болатын М.Әуезов, С.Мұқанов, Ғ.Мүсірепов, И.Байзақов, Х.Ерғалиев, Ә.Тәжібаев, А.Тоқмағамбетов, Т.Жароков, Қ.Аманжолов, З.Қалауова, Ж.Саин, Ә.Әбішев, Ғ.Орманов сияқты ақын-жазушылар мен С.Көбеевтің «Орындалған арман», Ғ.Мұстафиннің «Қарағанды», Т.Ахтановтың «Қаһарлы күндер», С.Шаймерденовтың «Болашаққа жол», М.Иманжановтың «таныс қыз», Д.Әбілевтің «Алтай жүрегі», З.Шүкіровтің «Менің достарым», З.Шашкиннің «Тоқаш Бокин», Ш.Айтматовтың «Жәмила» т.б. шығармалары кейіннен әдебиеттану саласының үлкенді-кішілі зерттеулерінде өзекті мәселе ретінде жан-жақты талданып, қарастырылды. Алғашында әдеби сынның нысаны болған қаламгер шығармаларының соңынан байыпты, сарабал ғылыми зерттеулерге өзек болуы Айқын болмысындағы сыншылық сергектік, жүрдектікпен қоса ғалымдық пайым мен түйсікті аңғартып тұр.

Айқынның көркем әдеби сынның барлық жанрларында бірдей қалам тербеуі оның хас сыншылық қарым-қабілетін білдіріп қана қоймайды, сыншылық мақсатқа жету жолында жанрлық пішінді дұрыс таба алуы биік сыншылық талғамды, эстетикалық біліктілікті байқатады.

Айқын Нұрқатовтың сыншылық қызметі жайында академик Серік қирабаев былай деп атап көрсетеді: «Ұлы Отан соғысынан кейінгі дәуірде қазақ әдебиетшілерінің қатарын толтырған әр жанрды игерген жастардың қатарында Айқын Нұрқатов бар еді. Әуелде өлең жазудан бастаған ол творчестволық талғамын әдебиет сыны мен зерттеу ісіне бейімдеп, осы жанрдың көрнекті өкіліне айналды. Оның сын мақалалары мен зерттеу еңбектері аз уақыттың ішінде оқырманын тауып, Айқынның есімін көпке таныс етті. Оның алғырлығы, талантты туындылары кезінде М.Әуезов, Қ.Жұмалиев сияқты көрнекті ғалымдардың назарына ілігіп, сыншылық қызметі Жазушылар Одағы мен «Әдебиет және искусство» (қазіргі «Жұлдыз») журналының маңында дамыды [2.56].

Айқын Нұрқатов күнделікті әдеби үдерісте үздіксіз болып жатқан жаңалықтарға дер кезінде үн қосып ұшқырлық, сергектік танытатын шағын сын-рецензиялар жазумен шектелмей, әдебиеттің белгілі бір проблемалары жайында ой айтуға қолайлы әдеби шолу жанрында қаам тартқанды қалай көрген. Бұл тарапта 50 жылдардағы (XX ғ) қазақ поэзиясының даму бағытын, ізденістері мен іркілістерін таразылап, сараптайтын «Көрікті де көбеген поэзия» аталатын шолу мақалаланы ерекше баса айтамыз. Шолу мақалада сыншы поэма жанрының өркендеу жолына тоқтала отырып, ақындар өндіріс, Ұлы Отан соғысы, тарихи және тарихи-революциялық тақырыптарды жырлауда кемелдеген түскен Х.Ерғалмев, Т.Жароков, Д.Әбілев, Қ.Бекхожин, Қ.Жұмалиев, М.Молдағалмев, Т.Бердияров поэмаларының көркемдік сипатын талдай отырып, қазақ поэмасының тақырыптық тұрғыдан ғана өсіп қоймай, жанрлық жағынан да жетіле түскенін Ә.Тәжібаевтың «Портреттер», «Күйеулер», «Күзетші» поэмалары негізінде ашып көрсетеді. Поэма жанрының

дамып, өркендеуінде Т.Ысмайылов, Т.Молдағалиев, Ә.Ахметов, І.Мәмбетов, А.Шамкенов сияқты кейінгі буын ақындарының өзіндік үлесін де қағыс қалдырмай, шын, әділ бағасын беретінін көреміз.

Сол жылдардағы қазақ лирикасының жай-күйін сыншылық біліктілікпен сауатты талдай отырып, Ғ.Орманов пен С.Мәуленов жырларының лирикалық табиғатына айрықша ілтипат танытады. Жас сыншының назарынан әдебиетке енді араласа бастаған жас таланттар Е.Ебікенов (Е.Ибраһим), Қ.Ыдырысов, Ө.Нұрғалиев, Т.Ысмайылов, К.Туғанбаевтардың көркемдік ізденістері де сырт қалмайды.

Осы шолу мақаласында А.Нұрқатов өсу үстіндегі қазақ поэзиясының басты кемшіліктеріне де тоқталады. Эпикалық шығармалардың кемшілігіне тоқталғанда, көптеген поэмаларда авторлар өздеріне шығармашылық қатаң талап қоймауы салдарынан көркем жинақтаудың орнына шұбалаңқылыққа ұрынып, көлем қуалап кететінін орынды сынайды. Ал лирика жанрына тоқталғанда: «Лирика жанрында біріне бірі егіздің сыңарындай ұқсас шығармалар жиі ұшырасып қалады. Бұл олардың авторларының суреткерлік ізденгіштігінің кемшілігін, өмір құбылыстарын ақын ақындарша өз тұрғысынан ашып көрсетуге икемсіздігін сездіреді», - деп лирикалық шағын туындыларда кездесетін кемшілік, олқылықтармен қатар, олардың негізгі себептерін де ашуға ұмыталады.

А.Нұрқатовтың әдеби, сыни бағыттағы зерттеулерін әдеби шығармашылық портреттер ретінде байыптап, қарастырғанымыз дұрыс. Шығармашылық портрет жөнінде сыншы-ғалым Д.Ысқақ: «Шығармашылық портреттің негізгі объектісі суреткер дегенде оның шығармашылығына ден қойылады. Өмірбаяндық, естелік, толғаныс, құжат сияқты түрлі мағлұмат-әдістер кеңінен қолданылуы мүмкін. Бірақ осының бәрі.. жазушының өзіндік болмыс-бітімін, өзгешілік сипаттарын ашуға қызмет етеді. Ал шығармаларды талдап бағалауда негізінен аналитикалық талдау тәсілдері қолданылады да, басқалары оған қосымша көмекші әдістер болады. Шығармашылық портретте негізінен талдаушылық тәсілдің орыналуы – оның әдеби портреттің басқв түрлерінен ажыратып тұратын басты белгілерінің бірі - деп жазды.

Айқын Нұрқатовтың бұл тақілеттес еңбектерінің қатарына «В.В.Маяковский – совет дәуірінің аса таланттыақыны» (1955), «Маяковский және қазақ совет поэзиясы» (1957), «Сәбит Мұқановтың творчестволық жолы» (1956), «Сәбит Мұқановтың өмірі мен творчествосы» (1956), «М.Әуезовтің творчествосы» (1956), «М.Әуезовтің творчествосы» (1965), «Ғ.Мұстафиннің творчествосы» (1956), «Тарас Шевченко және қазақ әдебиеті» (1964), «Ғасыр перзенті» (1965) кітаптары мен Жамбыл, Иса Байзақов, Тайыр Жароков, Зейін Шашкин т.б. туралы зерттеулері жатады.

Айқын Нұрқатов Мұхтар Әуезовтің болашағынан зор үміт күткен сүйікті шәкірті болды. Қазақ әдебиеттану ғылымының қазіргі ақсақалы, академик Серік Қирабаевпен дос болды. Екеуі курстас еді. Әдеби, ғылыми-шығармашылық жолдарын да бірге бастады. Екеуі туралы ұлы суреткер М.Әуезовтің мына бір пікірін Серік Қирабаев былайша келтіріпті: «Айқын мен Серікті мен

бөлмйемін. Екеуінің аяқ алысы жақсы. Білім, талғамы зор. Бейсенбай, Есмағамбет, Қажымдар сыннан алыстап бара жатқан кезде, кейбір сыншылар басқа басқа жанрға ауысып тұрақтамай жүрген тұста, екеуінің бірдей сынмен айналысуы маған ұнайды. Сынға тұрақты маман кадрлар керек».

Айқын Нұрқатов – әдебиеттану ғылымында жарқын із қалдырған «Абайдың ақындық дәстүрі», «Идея және образ», «М.Әуезовтің творчествосы», «Жалғасқан дәстүр» сияқты кемел пайым, ойлы тұжырым, тұрлаушы көзқарас, құнарлы пікірлерге бай зерттеулерін туғызды.

Осылардың ішінде ұлт руханиятындағы ұлы құбылыс Абай тұлғасын, оның шығармашылық әлемін, көркемдік дәстүрін байыптаған «Абайдың ақындық дәстүрі» еңбегінің орны ерекше құбылыс.

Осы жерде сыншының көркем дүниені бағалаудағы турашылдық, әділдік позициясына тоқтала кетсек. 50 жылдары (XX ғ) М.Әуезовтің «Абай жолы» романы әсіресе таптық позициядағы ұрда-жық, солақай сынның шабуылына ұшырады. Сол кезеңдегі әдеби-сын мақалалардың көпшілігінде әлі де теориялық ой биігі, интеллектуалдықсыр-сипат жетіспей жатты.

Тұжырымды ғылыми анық пайымдаулар, көркем шығарманы эстетикалық білім, талапқа сай қажетті принцип, шарттармен талдап, бағалау, кемшін соқты. Шығарманың шын мәніндегі халықтық, тарихи принциптерді сақтай отырып жазылғандығы ескерілмеді. Шығарманы ғылыми жағынан теориялық кең өрістілік танытып, көркемдік-эстетикалық жағынан талдауға барған әдебиетшілердің қатарында Ғ.Мүсірепов, Е.Ысмайылов, Т.Нұртазин, М.Қаратаевтармен қатар А.Нұрқатовтың болғандығын айта кетеміз. Оның 1955 жылғы «Әдебиет және искусство» журналының №6 санында «Шындық және шеберлік» деген мақаласы жарық көрді. Автор бұл мақаласында: «Абай романдары жөнінде көптеген пікірлер айтылады, ал «Абай жолы» романы өзінің лайықты бағасын әлі күнге дейін толық алған жоқ» деп жазды [3.96].

Қорыта келгенде қазақ мәдениеті мен руханиятының көгінде жарқ еткен жұлдыздай қысқа ғұмыр кешсе де, айтулы еңбек сіңірген, телегей-теңіз пайым мен парасат иесі, білікті әдебиет зерттеушісі, әдебиет теориясының білгірі, қарымды да тегеурінді Айқын Нұрқатов соңғы демі үзілгенше «жорғадай төгілте жазды, ағыл-тегіл ой толғады, пікір қозғады, көп шындықты қопара көрсетті, халқына кітаптан соң кітап ұсынды (Академик Зейнолла Қабдолов).

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Қазақ әдебиеті тарихы 2т, 1 кітап. А., 1961.
2. Қирабаев С. Революция және әдебиет. А., 1978. 56б.
3. Жәмбек С. Мұхтар Әуезовтің «Абай», «Абайжан», романдарының танысу, бағалау тарихы Көкшетау-2010, 96б

АЙҚЫННЫҢ ЖАРҚЫН БОЛМЫСЫ

Филология ғылымдарының кандидаты, доцент Жәмбек С.Н.
оқытушы Жайлауова Г.У.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.
kgu_2701@mail.ru

Иә, ол бар жоғы отыз жеті жыл-ақ ғұмыр кешіпті!... Отыз жеті-ақ жыл!... Пенде үшін қысқа ғұмыр, әрине. Жер басып жүрген пенделердің ұзақ жыл жасаса да тындыра алмай кететін істерін ол Алла еншілеп берген осынау қысқа ғұмырында орасан жігер, зор қайрат, серпінді тегеурінмен тындырып кетуі кім-кімді де таңырқатары хақ!

Қазақ әдебиеттану ғылымының Абайтану, Мұхтартану сияқты салаларына батыл қимылмен араласып, қазақ көркем әдеби сынында бұрқ еткен жанартаудай жалындап, жарқ еткен жасындай жарқырап, толайым істер тындырып кетті! Бұл жарық жұлдыздың аты – Айқын Нұрқатов еді! Ол өзінің қызулы-шоқты өрісімен төңірегін, әдеби ортаны соңғы демі үзілгенше жарқырата, нұрландырып тұрды!

Қазақ руханиятының тарихында мұндай тұлғалар бұрында болған еді. Ол ғұмырлары қысқа қайырылған Шоқан, Сұлтанмахмұт, Сәттар сияқты таланттар тағдыры еді. Айқын да мұндай тәңірі сыйлаған дарыннан, шоң таланттан кенде қалмаған еді.

Айқын Алла өлшеп берген осынау қысқа ғұмырының он бес жылын басы бүтін әдебиеттану ғылымына, көркем әдеби сынға арнапты. Жай арнаған жоқ. Бүкіл ынта-шынтымен, тау қопарардай екпінмен араласты. Айқын ғылымға араласқан кезеңнің алдындағы кезең әдебиет пен өнерді, мәдениетті өзінің идеологиялық тар шеңберімен қысқан зұлматты жылдар болатын.

Әдебиет, өнер, мәдениет саласындағы ахуалға алпысыншы жылдардағы «жылымық жылдар» әсері молынша әсер етті. Қазақ әдебиеттану ғылымының небір марқасқалары осы жылдары өз таланттарын жарқырата ашып, көрсетті.

Бұл туралы әдебиеттанушы-ғалым Т.Кәкішев: «Соғыстан кейінгі идеологиялық зорлық-зомбылықтардан құтылып, 50-жылдардың екінші жартысы мен 60-жылдардың ұзын бойына ақыл-ойға ептеп болса да осындай таластың болуын біршама ірі де сүбелі істерді атқарып тастауға мүмкіндік берді. Сын мен ғылым қай жағынан болса да таласа өркендеуге мұрсат алған шақта жетелі де білімді эстетикалық жағынан сауатты, ғылыми зерделі дарындар жауынгерлік сапқа тұрды. Олар оқу-ағарту, халық мәдениетін көтеру, қоғамдық сананы өрлету тұрғысынан едәуір қызмет атқарды».

Бұл дарындар – М.Қаратаев, Е.Ысмайылов, С.Қирабаев, Р.Бердібаев, Қ.Нұрмаханов, Қ.Қуандықов, Н.Ғабдуллин, Ә.Қоңыратбаев, З.Ахметов, Ш.Сәтбаева, С.Талжанов сияқты қазақ әдебиеттану ғылымының өркендеу тарихында өзіндік із қалдырған саңлақ таланттар еді.

XX ғасырдың 50-60 жылдар аралығында қазақ әдебиеттану ғылымының ауыр жүгін кәтепті қара нардай қайыспай көтеріп, оның қазіргі абыройлы

биігіне жетуіне үлкен үлес қосқан осы дарынды топтық биігіне жетуіне үлкен үлес қосқан осы дарынды топтық қақ ортасында маңдайы жарқырап, әдебиеттанудың қан майданында ат ойнатып жүрген талантты жандардың бірі – Алла өлшеп берген үш мүшел ғұмырының он бес жылын басы бүтін туған әдебиетіне арнаған өнерпаз тұлға, сыншы-ғалым Айқын Нұрқатов.

Жоғары оқу орнын бітірген жиырма екі жасынан бастап, ол әдебиеттану мен көркем әдебиет сынына бел шеше араласып, «Мұхтар Әуезов», «Абайдың ақындық дәстүрі» аталатын екі монографиялық зерттеу, «В.Маяковский – совет дәуірінің аса талантты ақыны», «Сәбит Мұқановтың творчестволық жолы», «М.Әуезовтің творчасы», «Ғ.Мұстафиннің творчасы», «Қазақстанның Россияға қосылуының творчасы», «Сәбит Мұқановтың өмірі мен творчасы», «Орыс халқы – ежелгі досымыз», «Маяковский және қазақ совет поэзиясы», «Мухтар Ауэзов», «Идея және образ», «Тарас Шевченко және қазақ әдебиеті», «Ғасыр перзенті», «Мұхтар Әуезов творчасы», «Жалғасқан дәстүр» атты ғылыми зерттеулер жинағы жарық көріп, мерзімді баспасөз беттерінде екі жүзге жуық үлкенді-кішілі мақалары мен сыни пікірлері жарияланды. Сыншының осы аталған еңбектерінде әдеби үдеріс пен әдеби тұлғалар, әдебиеттер байланысы проблемалары, әдебиеттің жалпы мәселелері, жекелеген шығармалар жайында да сөз болады.

Қазақ әдебиеті мен өнерінің 1959 жылы Мәскеуде өткен он күндігі кезінде «Мухтар Ауэзов» деген еңбегі Одақтың орталық баспасынан баслып шықты. Бұл еңбектің шығуы отыз бір жасар ғалымның есімін сол кездегі Одақ көлемінде жақсы танылып, өзінің танымал дығымен әдеби ортаға есімі мәшһүр болды.

Осы қыруар еңбектердің қатарына авторлық ұжым құрамында болып, IX-X сыныптарға арналған «Қазақ әдебиеті» оқулықтарын, 1961 жылы жарық көрген «Қазақ әдебиеті тарихын» атар болсақ, бейнетті еңбектің орасан нәтижесін көре аларымыз шындық [1].

Әдеби сын, зерттеу еңбекпен айналысқан А.Нұрқатов 1950-1965 жылдар аралығында екі жүзге жуық үлкенді-кішілі мақала, бірнеше зерттеу кітаптарын, қос монографиялық еңбек жазып үлгерді. Әдеби сыннан шығармашылық жолын бастаған ғалым кейін парасатты әдеби зерттеулерге ойысты. Осы орайда сыншы-ғалым шығармаларын үш салаға топтастырып қарастырған жөн болды. Олар: 1) мерзімді басылымдарда жарық көрген әдебиеттің жалпы мәселелері, әдеби үдеріс, әдеби тұлғалар, әдебиеттер байланысы, жекелеген көркем шығармалар жайындағы ой-тұжырымдарын қамтитын әдеби-сыни еңбектері; 2) арнайы зерттеу нысаны тұрғысынан қарастырылған Шоқан Уәлиханов, Сәбит Мұқанов, Тарас Шевченко, Владимир Маяковский, Ғабиден Мұстафин жайындағы ой-толғамдары жинақталған зерттеулері; 3) Мұхтар Әуезов, Абай Құнанбаев шығармашылықтары кең ауқымда, жан жақты талданып, қарастырылатын монографиялардан тұратын әдебиеттануға қатысты еңбектері.

Әдебиеттанушы-ғалым, профессор Тұрсынбек Кәкішев Айқын Нұрқатовтың әдебиеттану ғылымы мен сынындағы ерекше орнына былайша тоқталады: «Айқын Нұрқатов – қазақ әдебиетінің өркендеу барысындағы бір

қиын кезеңде қалам жебеп, қатарға қосылған дарын. Сол кездегі жалпы әуен-сарыны кейбір мақалаларынан аңғарылып қалғанымен, кейінгі кезде Айқын әдебиет сыны арқылы өзінің өнерпаздық дарын-қуатын бар ажар-көркімен таныта білді. Бүгінгі әдеби дамудың барысына үлес боп қосылатын туындыларды қошеметтеп күріш арасынан күрмек боп жүрген мәнсіз, дәмсіз шығармалардың дәрменсіздігін көрсетуден тайынбады. Жауынгер сынның алдыңғы сапында болды».

Айқын Нұрқатовтың ғылыми шығармашылығында көркем әдеби сын мен әдеби зерттеулер өзара ұштасқан сипатта болып келеді. Оның 1950-60 жылдары жазылған рецензия, сын мақлаларына арқау болған қаламгерлер шығармаларының кейіннен салмақты ғылыми зерттеулердің өзегіне айналғандығын көреміз.

Мысалға, А.Нұрқатовтың сыни мақалаларында шығармашылықтары сөз болатын М.Әуезов, С.Мұқанов, Ғ.Мүсірепов, И.Байзақов, Х.Ерғалиев, Ә.Тәжібаев, А.Тоқмағамбетов, Т.Жароков, Қ.Аманжолов, З.Қалауова, Ж.Саин, Ә.Әбішев, Ғ.Орманов сияқты ақын-жазушылар мен С.Көбеевтің «Орындалған арман», Ғ.Мұстафиннің «Қарағанды», Т.Ахтановтың «Қаһарлы күндер», С.Шаймерденовтың «Болашаққа жол», М.Иманжановтың «таныс қыз», Д.Әбілевтің «Алтай жүрегі», З.Шүкіровтің «Менің достарым», З.Шашкиннің «Тоқаш Бокин», Ш.Айтматовтың «Жәмила» т.б. шығармалары кейіннен әдебиеттану саласының үлкенді-кішілі зерттеулерінде өзекті мәселе ретінде жан-жақты талданып, қарастырылды. Алғашында әдеби сынның нысаны болған қаламгер шығармаларының соңынан байыпты, сарабдал ғылыми зерттеулерге өзек болуы Айқын болмысындағы сыншылық сергектік, жүрдектікпен қоса ғалымдық пайым мен түйсікті аңғартып тұр.

Айқынның көркем әдеби сынның барлық жанрларында бірдей қалам тербеуі оның хас сыншылық қарым-қабілетін білдіріп қана қоймайды, сыншылық мақсатқа жету жолында жанрлық пішінді дұрыс таба алуы биік сыншылық талғамды, эстетикалық біліктілікті байқатады.

Айқын Нұрқатовтың сыншылық қызметі жайында академик Серік қирабаев былай деп атап көрсетеді: «Ұлы Отан соғысынан кейінгі дәуірде қазақ әдебиетшілерінің қатарын толтырған әр жанрды игерген жастардың қатарында Айқын Нұрқатов бар еді. Әуелде өлең жазудан бастаған ол творчестволық талғамын әдебиет сыны мен зерттеу ісіне бейімдеп, осы жанрдың көрнекті өкіліне айналды. Оның сын мақалалары мен зерттеу еңбектері аз уақыттың ішінде оқырманын тауып, Айқынның есімін көпке таныс етті. Оның алғырлығы, талантты туындылары кезінде М.Әуезов, Қ.Жұмалиев сияқты көрнекті ғалымдардың назарына ілігіп, сыншылық қызметі Жазушылар Одағы мен «Әдебиет және искусство» (қазіргі «Жұлдыз») журналының маңында дамыды [2.56].

Айқын Нұрқатов күнделікті әдеби үдерісте үздіксіз болып жатқан жаңалықтарға дер кезінде үн қосып ұшқырлық, сергектік танытатын шағын сын-рецензиялар жазумен шектелмей, әдебиеттің белгілі бір проблемалары жайында ой айтуға қолайлы әдеби шолу жанрында қаам тартқанды қалай

көрген. Бұл тарапта 50 жылдардағы (XX ғ) қазақ поэзиясының даму бағытын, ізденістері мен іркілістерін таразылап, сараптайтын «Көрікті де көбеген поэзия» аталатын шолу мақалаланы ерекше баса айтамыз. Шолу мақалада сыншы поэма жанрының өркендеу жолына тоқтала отырып, ақындар өндіріс, Ұлы Отан соғысы, тарихи және тарихи-революциялық тақырыптарды жырлауда кемелдеген түскен Х.Ерғалмев, Т.Жароков, Д.Әбілев, Қ.Бекхожин, Қ.Жұмалиев, М.Молдағалмев, Т.Бердияров поэмаларының көркемдік сипатын талдай отырып, қазақ поэмасының тақырыптық тұрғыдан ғана өсіп қоймай, жанрлық жағынан да жетіле түскенін Ә.Тәжібаевтың «Портреттер», «Күйеулер», «Күзетші» поэмалары негізінде ашып көрсетеді. Поэма жанрының дамып, өркендеуінде Т.Ысмайылов, Т.Молдағалиев, Ә.Ахметов, І.Мәмбетов, А.Шамкенов сияқты кейінгі буын ақындарының өзіндік үлесін де қағыс қалдырмай, шын, әділ бағасын беретінін көреміз.

Сол жылдардағы қазақ лирикасының жай-күйін сыншылық біліктілікпен сауатты талдай отырып, Ғ.Орманов пен С.Мәуленов жырларының лирикалық табиғатына айрықша ілтипат танытады. Жас сыншының назарынан әдебиетке енді араласа бастаған жас таланттар Е.Ебікенов (Е.Ибраһим), Қ.Ыдырысов, Ә.Нұрғалиев, Т.Ысмайылов, К.Туғанбаевтардың көркемдік ізденістері де сырт қалмайды.

Осы шолу мақаласында А.Нұрқатов өсу үстіндегі қазақ поэзиясының басты кемшіліктеріне де тоқталады. Эпикалық шығармалардың кемшілігіне тоқталғанда, көптеген поэмаларда авторлар өздеріне шығармашылық қатаң талап қоймауы салдарынан көркем жинақтаудың орнына шұбалаңқылыққа ұрынып, көлем қуалап кететінін орынды сынайды. Ал лирика жанрына тоқталғанда: «Лирика жанрында біріне бірі егіздің сыңарындай ұқсас шығармалар жиі ұшырасып қалады. Бұл олардың авторларының суреткерлік ізденгіштігінің кемшілігін, өмір құбылыстарын ақын ақындарша өз тұрғысынан ашып көрсетуге икемсіздігін сездіреді», - деп лирикалық шағын туындыларда кездесетін кемшілік, олқылықтармен қатар, олардың негізгі себептерін де ашуға ұмыталады.

А.Нұрқатовтың әдеби, сыни бағыттағы зерттеулерін әдеби шығармашылық портреттер ретінде байыптап, қарастырғанымыз дұрыс. Шығармашылық портрет жөнінде сыншы-ғалым Д.Ысқақ: «Шығармашылық портреттің негізгі объектісі суреткер дегенде оның шығармашылығына ден қойылады. Өмірбаяндық, естелік, толғаныс, құжат сияқты түрлі мағлұмат-әдістер кеңінен қолданылуы мүмкін. Бірақ осының бәрі.. жазушының өзіндік болмыс-бітімін, өзгешілік сипаттарын ашуға қызмет етеді. Ал шығармаларды талдап бағалауда негізінен аналитикалық талдау тәсілдері қолданылады да, басқалары оған қосымша көмекші әдістер болады. Шығармашылық портретте негізінен талдаушылық тәсілдің орындалуы – оның әдеби портреттің басқв түрлерінен ажыратып тұратын басты белгілерінің бірі - деп жазды.

Айқын Нұрқатовтың бұл тақілеттес еңбектерінің қатарына «В.В.Маяковский – совет дәуірінің аса таланттыақыны» (1955), «Маяковский және қазақ совет поэзиясы» (1957), «Сәбит Мұқановтың творчестволық жолы»

(1956), «Сәбит Мұқановтың өмірі мен творчествосы» (1956), «М.Әуезовтің творчествосы» (1956), «М.Әуезовтің творчествосы» (1965), «Ғ.Мұстафиннің творчествосы» (1956), «Тарас Шевченко және қазақ әдебиеті» (1964), «Ғасыр перзенті» (1965) кітаптары мен Жамбыл, Иса Байзақов, Тайыр Жароков, Зейін Шашкин т.б. туралы зерттеулері жатады.

Айқын Нұрқатов Мұхтар Әуезовтің болашағынан зор үміт күткен сүйікті шәкірті болды. Қазақ әдебиеттану ғылымының қазіргі ақсақалы, академик Серік Қирабаевпен дос болды. Екеуі курстас еді. Әдеби, ғылыми-шығармашылық жолдарын да бірге бастады. Екеуі туралы ұлы суреткер М.Әуезовтің мына бір пікірін Серік Қирабаев былайша келтіріпті: «Айқын мен Серікті мен бөлмеймін. Екеуінің аяқ алысы жақсы. Білім, талғамы зор. Бейсенбай, Есмағамбет, Қажымдар сыннан алыстап бара жатқан кезде, кейбір сыншылар басқа басқа жанрға ауысып тұрақтамай жүрген тұста, екеуінің бірдей сынмен айналысуы маған ұнайды. Сынға тұрақты маман кадрлар керек».

Айқын Нұрқатов – әдебиеттану ғылымында жарқын із қалдырған «Абайдың ақындық дәстүрі», «Идея және образ», «М.Әуезовтің творчествосы», «Жалғасқан дәстүр» сияқты кемел пайым, ойлы тұжырым, тұрлаушы көзқарас, құнарлы пікірлерге бай зерттеулерін туғызды.

Осылардың ішінде ұлт руханиятындағы ұлы құбылыс Абай тұлғасын, оның шығармашылық әлемін, көркемдік дәстүрін байыптаған «Абайдың ақындық дәстүрі» еңбегінің орны ерекше құбылыс.

Осы жерде сыншының көркем дүниені бағалаудағы турашылдық, әділдік позициясына тоқтала кетсек. 50 жылдары (XX ғ) М.Әуезовтің «Абай жолы» романы әсіресе таптық позициядағы ұрда-жық, солақай сынның шабуылына ұшырады. Сол кезеңдегі әдеби-сын мақалалардың көпшілігінде әлі де теориялық ой биігі, интеллектуалдықсыр-сипат жетіспей жатты.

Тұжырымды ғылыми анық пайымдаулар, көркем шығарманы эстетикалық білім, талапқа сай қажетті принцип, шарттармен талдап, бағалау, кемшін соқты. Шығарманың шын мәніндегі халықтық, тарихи принциптерді сақтай отырып жазылғандығы ескерілмеді. Шығарманы ғылыми жағынан теориялық кең өрістілік танытып, көркемдік-эстетикалық жағынан талдауға барған әдебиетшілердің қатарында Ғ.Мүсірепов, Е.Ысмайылов, Т.Нұртазин, М.Қаратаевтармен қатар А.Нұрқатовтың болғандығын айта кетеміз. Оның 1955 жылғы «Әдебиет және искусство» журналының №6 санында «Шындық және шеберлік» деген мақаласы жарық көрді. Автор бұл мақаласында: «Абай романдары жөнінде көптеген пікірлер айтылады, ал «Абай жолы» романы өзінің лайықты бағасын әлі күнге дейін толық алған жоқ» деп жазды [3.96].

Қорыта келгенде қазақ мәдениеті мен руханиятының көгінде жарқ еткен жұлдыздай қысқа ғұмыр кешсе де, айтулы еңбек сіңірген, телегей-теңіз пайым мен парасат иесі, білікті әдебиет зерттеушісі, әдебиет теориясының білгірі, қарымды да тегеурінді Айқын Нұрқатов соңғы демі үзілгенше «жорғадай төгілте жазды, ағыл-тегіл ой толғады, пікір қозғады, көп шындықты қопара көрсетті, халқына кітаптан соң кітап ұсынды (Академик Зейнолла Қабдолов).

Әдебиеттер:

1. Қазақ әдебиеті тарихы 2т, 1 кітап. А., 1961.
2. Қирабаев С. Революция және әдебиет. А., 1978. 56б.
3. Жәмбек С. Мұхтар Әуезовтің «Абай», «Абайжан», романдарының танысу, бағалау тарихы Көкшетау-2010, 96б

ЛАТЫН ГРАФИКАСЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ӘЛІПБИИ

М.Д.Жорокпаева п.ғ.к., Б.Р.Тубекбаева оқытушы
Семей медицина университеті
miramgul.zhorakpaeva@mail.ru

Латын графикасына қазақ әліпбиін көшіру туралы Елбасы «Қазақ тілін жаңғыртуға жағдай туғызады», - деп атап көрсетеді [1].Қарқынды дамып жатқан заманда тілде қаншама жаңа сөздер лек-легімен қосылып жатыр.Сөздік құрам байып жатыр деуімізге де болады, алайда ана тілдің заңдылығына икемделіп қолданылмаса, тілдің сөздік қоры жұтаң тартып, тілдің табиғи заңдылықтары бұзыла бастайды.

Көптеген тілдердің емле заңдарына көбінесе үш-төрт ұстаным негіз болады. Олар: фонематикалық, фонетикалық, морфологиялық, тарихи-дәстүрлік т.б.. Қазақ орфографиясының негізі морфологиялық-фонематикалық және фонетикалық ұстанымдарға сүйенеді. Ахмет Байтұрсынұлы өзінің «Тіл құралында»: «Тілдегі бар дыбыстың бас-басына арналған белгісі (әрпі) болуы керек» деген еді. Ғалымның «Емле жазу үшін шығарған нәрсе, жазу тіл үшін шығарған нәрсе, олай болса тілді бұзып емлеге ыңғайлау емес, емлені тілге ыңғайлау керек» деген қағидасы әрқашан есте болуы керек [2]. Қазақ әліпбиін латын графикасына ауыстыруда көптеген ғалымдардың пікірлеріненкөруімізге болады. Орфографиямызды жетілдіруде, сөзіміздің қазақ тілінің табиғи үндесіміне сай жазылуын қамтамасыз ету қажет. Мысалы, Ырымгүл-Рымгүл, Ысмайыл-Смайыл, Ысқақ-Сқақ деп үндесе айтылатын сөздерін тіліміздегі дыбыстар тіркесін, айтылым заңдылығын бұзып жүрміз. Тіл заңдылығының, яғни грамматикалық және орфоэпия мен орфография заңдылықтарыныңсақталмауы.

Ғалым Байынқол Қалиұлының «Қазақ тілінің орфографиялық сөздігінің 6-шы басылымы жөнінде» атты мақаласында: 2007 жылғы жүз мың данамен таралған қазақ тілі орфографиялық сөздігінің ең соңғы (6-шы) басылымын қолға алып, ұқыптап қарасаңыз, одан біраз кемшіліктерді табуға болады, -деп атап көрсетеді. 1) Шындығын айтайын, орфографиялық сөздіктің жаңа басылымындағы *моңғол* сөзінің жазылуы менің көңіліме қонбайды. Құлақ түріп көріңіздерші, қай қазақ *моңғол* деп, «О»-мен айтады? Кімді тыңдасаңыз да бәрі *маңғол* деп, бірінші буынды «А»-мен дыбыстайды. Ең дұрысы: бұл сөзді айтылуы мен естілуі бойынша *маңғол* деп, «А»-мен жазған мақұл еді.

Орфографиялық сөздік дегеніміз – сайып келгенде, ауызша сөйлеу тілінің жазба нұсқасы емес пе?! Сондай-ақ, біздің орфографиялық сөздігімізде жазылғандай ешбір қазақ «киіз үйдің шаңырағына жабатын төрт бұрышты киізді» *түндік* деп, «Н»-мен айтпайды. Оны *тұңлік* деп, «Ң»-мен айтады. Дәл осы секілді сіз ауылдың қазағынан (қаланың қазағы ондай сөздерді бәрібір білмейді): - Омыртқаның жамбаспен жалғасқан үш жағын не дейді? – деп сұрап көріңізші. «Оны *құймышақ* деп атайды» деген жауап аласыз. Ал осы сөз орфографиялық сөздікте *құйымшақ* деп беріліпті. 2) Біздің орфографиялық сөздігімізде бір сөз екі түрлі жазылып, әліпбилік реті бойынша олар екі жерде жүргенін кездестіруге болады. Мәселен, сөздіктің бір жерінде *мақшар* деп, Қ-мен берілсе, оның екінші бір жерінде *махшар* деп, Х-мен жазылған. Осылардың қайсысы дұрыс? т.б. [3,139-б].

Қазіргі таңда латын графикасына негізделген 32 әріптен тұратын қазақ әліпбиі орфографиялық сөздіктердің кемшіліктері мен жетістіктерін ескере, қазақ халқының артикуляциялық ерекшеліктеріне баса мән бере отырып, ғалымдардың талдаулары мен халықтың көзқарастарын талқылап, емле ереженің нақты нұсқасын бекітуге жұмыстар атқарылып жатыр.

Шеттілдік сөздерді тіліміздің айтылым нормасына бағындыру керек деп, орыс орфоэпиясына салып сындыруды ұсынғандар да кездесті (канститутсия, кэмпүйтер т.б.). Бірақ шеттілі сөздерінің жазылымын орыс орфоэпиясымен қалыптастыру дұрыс емес. Керісінше, орыс орфоэпиясымен айтуды да доғару керек. Бірақ біздің қоғам конституция, компьютер т.б. сөздерді дәл осылай айтуды ұят деп есептейді. Ал жаңа емле бойынша компьютер сөзін латын әліпбиімен *kompyter* (айтылымы кампутер), продюсер сөзін *prodyser* (айтылымы прадусер) деп таңбалаймыз. **«Мүмкін болған терминдер қазақыландырылды. Мысалға, бір-ақ сөзді айтайын, ансамбль деген сөзді жіңішкертіп, энсэмбіл деп айтуға, жазуға келісіп, соңындағы жіңішкелікті білдіретін кирилдық таңба түсіп қалды. Жалпы, кириллдың осы таңбасы орыс тілі үшін жасалған нәрсе ғой. Басқа еш жерде қолданылмайды, пайдаланылмайды», – деді филология ғылымдарының докторы Әлімхан Жүнісбеков [4].**

Жаңа қазақ әліпбиімен жазылған сөздерді оқуда айтарлықтай қиындықтар туғызбайды, ағылшын таңбасын білетін болсаңыз . Тек дәйекше қазақ тіліне тән дыбыстарға қойлады. Ол дыбыстар: á, g, i, q, ń, ó, u, ú, ý. Мысалы, *baqyt, shaǵala, bolashaq, elik, egemendik, qurmet, kórkem, jańǵyrý, bilim, ádis, álem, mádeniet, báiterек; óntaily, qoǵam, ómirsheń, bórik, ustaz, qujat, tumar, úrdis, úkimet, júie, túbegeili*. Латын әріптерімен сөздерді жиі қайталап, оқып, жазып, оны әдетке айналдырған жағдайда ғана жеңіл қабылданады. Әрине орфография мен ғылыми негіз де болып, оның негізгі ұстанымдарына сүйену міндетті. Ц, ч, щ, э, ь, ъ сияқты тілімізге жат дыбыстар өз тіліміздің барлық заңдылығына сәйкес икемделіп аударылуы тиіс. Мысалы: *medisina, sirkýl, desimetr, elevator, poetika, еropea, ánsambl, rúbl, párol, ásfalt, púlt*. Бұл сөздердің көбі айтылымға сәйкес жазылған.

Жоғарыда атап өткеніміздей дәлел ретінде мысал келтіретін болсақ: 1. *Aryz túsip, Chernov degen sheneýnik Qunanbaidy alyp ketedi.* 2. *Eralyda bolystyq sailaý ótedi. Kerimbaladan aıyrylgan Oralbai el búldırýdi bastaidy. Abai katalashkaga túsedı. Saltanat ony myñ som tólep shygaryp alady. Losovski oıaz bolady.* Осы сөйлемдегі *Sheneýnik, katalashka, oıaz* сөздері сияқты орыс тілінде қалай дыбысталса, қазақ тілінде сол қалпында немесе сәл-пәл ұқсатып жазуға мәжбүрлейтін емле-ережелерінен, айналып келгенде, орыс тілінен тәуелділіктен құтылуға болады.

Соңғы сөйлемдегі *oıaz* сөзі **ia** әріп тіркесі арқылы жасалып тұр. Яғни, **я** әрпі төл сөздерде және шеттілдік сөздердің басында **ia** қосарланған таңбалар арқылы жасалатынын байқауға болады. Кейбір ғалымдар осы қосарланған әріптермен келіспейтіндіктерін айтады. «Себебі екі әріппен бір дыбысты таңбалау оқу-жазуға салмақ түсіреді, ал оған қарағанда түрлі қосымша белгілермен өзгертіп алынған әріптер тиімді. Ал кейбір жерлерде әліпбиде апостроф пайдаланған жөн», – дейді филология ғылымдарының кандидаты Нұрбол Садуақасов [5].

Сөздердің, сондай-ақ сөз тіркесіндегі жеке сөздердің негізгі тұлғасы сақталып жазылады: *Abai aýıl ortasyndagy aq úilderdiń qasynda qarap turgan eki sheshesi Uljan men Aıgyzga jetkenshe asyqty.* Сөйлемдегі *aq úilderdiń* (*aq úilderdiń емес*) негізгі тұлғасы сақталып жазылады. Ілгерінді ықпал бойынша *aq úilderdiń* деп айтамыз, ал негізгі тұлғасы *aq úilderdiń* болады. Айту мен жазылу ерекшеліктері емледе нақты айқындалуы керек сияқты. Соңғы буынында *у, і* әріптері бар түбір сөздерге тәуелдік қосымшасы жалғанғанда, соңғы буындағы *у, і* әріптері түсіріліп жазылады деген ереже қалыптасқан. Мысалы: *Bul Shyńgys bótkerine úsh-tórt aýıl qonypty. Bular «Qunanbai aýuly» dep atalady. Aýuly* түбіріне тәуелдік қосымшасы жалғанғандықтан *у* әрпі түсіріліп, *aýly* болып тұр. Ұзартылып жазылатын *aýuly* сөзіне көзіміз дағдыланып кеткен, ал дұрысы *aýly*. Негізінен осы мысалдардағы *aýıl-aýl, aýuly-aýly* нұсқаларының екеуін де осы күнге дейін дұрыс деп қабылдап келдік. Бірақ жастарымызды сауатсыздыққа алып келмес үшін тіліміздегі сөздердің үндестік заңына сүйенгеніміз дұрыс болар.

Qunanbai Maıyrdy koniakqa toıgyzyp, is-qagazdardy jandyryp jiberedi. Бұл сөйлемдегі *koniak* сөзінің ортасында дауыссыз бен дауысты дыбыстың арасындағы жіңішкелік белгісінің (**ь**) орнына **і** әрпі жазылады, қосымшалар үндестік заңына сәйкес жалғанады. Ал мына сөйлемде **-ст** әріп тіркесінен аяқталатын сөздерде соңғы дауыссыз түсіріліп жазылады, мұнда да қосымшалар үндестік заңына бағынады: *Pavlov Abaıga optimistik jol kórsetedi.* Жаңа ережедегі заңдылық бойынша (*optimist емес*) *optimis* (**-tiń, -i, -ke, -ter**) болады.

Араб тілінен енген сөздерде ғана кездесетін **"h"** дыбысын әліпбиден шығарып тастап, оны **«қ»** немесе **«х»** дыбысымен жазуды ұсынатындар да бар. Ал кейбір ғалымдарымыз тілімізде аз қолданылса да, бар дыбысты жоғалтпау керектігін айтады. Мысалы: *Dastarhan jinalgasyn tymagy men*

qamshysyn aldy. Осындағы *dastarhan* сөзіндегі **h** дыбысын **q** дыбысымен алмастырса *dastarqan* болып өзгереді.

Төмендегі екі сөйлемді салыстыратын болсақ, біреуінде **я** әрпі сөз ортасында, екіншісінде сөз соңында келген. 1. *Esikten shygar jerde soňyra úge asymdyq balyqty salyp ákeletin qapty ehkeip ala bergende, otyн ústinde jatqan aq týshadaı qoianga kózi tústi.* Сөйлемдегі *qoiан* **ia** әріп тіркесі арқылы жасалған. 2. *Balyqshy aýylga qadirli qarua – Esbol keldi.* Ал мына сөйлемдегі *qarua* сөзінде **ı** және **ia** әріп тіркесі қатар келген. Бұл жерде түсінбеушіліктер болып, қателіктер кетуі мүмкін. Алдағы уақытта осындай мәселелер қаралатыны анық.

Өзге тілден енген сөздерді тіліміздің дыбыстық ерекшелігіне икемдеп айтамын деп сөздерімізді өзіміз танымастай өзгертіп жатқандармен де келісе беруге болмайды. Біз өзге тілдің сөздерін дұрыс айтуға күш салып қана қоймай, ең алдымен өз сөзіміздің табиғи қалпын, үндесім заңдылығын, сақтауға тиіспіз.

Сөздегі дауыссыз дыбыстардың жуан не жіңішке болуына байланысты қазақ сөзінде дауыстылардың әсерімен дауыссыздар не қатты не жұмсақ айтылатыны сияқты латын әріптерімен сөздерде де, әсіресе кірме сөздерде қосымша соңғы буынның үндесіміне сәйкес жалғанады: *manevr* (-diń, -i, -ge, -ler), *brýselez* (-diń, -i, -ge, der), *monter* (-diń, -i, -ge, -ler) деген сөздерде **Ё** әрпі **е** әрпімен таңбаланады. Ал кейбір сөздер айтылымға байланысты жазылады және оларға қосымша жуан жалғанады: *dirijor* (-dyń, -y, -ǵa, -lar), *rejisor* (-dyń, -y, ǵa, -lar). **ь** белгісіне байланысты айтсақ, сөз ортасында дауыссыз бен дауысты дыбыстың арасындағы жіңішкелік белгісінің (**ь**) орнына **ı** әрпі жазылады, қосымшалар үндестік заңына сәйкес жалғанады: *batalion, medalion, koniak, tiýtor, piesa*

Қазақ әліпбиінің латын графикасына негіздеуде кирил әрпінің орнына латын таңбасын ауыстыру ғана емес, кирил әліпбиінде жіберілген қателерді болдырмау, латынға өткен басқа елдердің жіберген қателіктерін талдай отыра, нақты жаңа жазу ережелеріненгізу. Төл дыбыстарымыздағы ерекшеліктердің сипатын дәл көрсетете алатындай орфографиялық, орфоэпиялық заңдылыққа сай келетіндей болуы қажет. Жазуымыздың өзгертілуі ұлтымыздың қоғамдық өмірінің барлық саласына, рухани әлемі мен мәдени деңгейіне әсер етеді. Әр халық өз тілі арқылы әлемді, дүниені, өмірдің құнды тағылымдарын таниды.

Әдебиеттер:

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан — 2050» Стратегиясы — қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Жолдауы.- Астана, 2012 ж.
2. Тіл тағлымы. – Алматы: «Ана тілі», 1992.– 142-бет.
3. <http://emle.kz/articles/get/83>
4. <https://almaty.tv/kz/news/news/pravila-napisaniya-na-latinitse-razrabotali-kazakhstanskije-filologi>
5. https://bnews.kz/kz/news/latin_alipbiindegi_emle_erekshelikteri__galim
6. М.Әуезов «Абай жолы» роман-эпопеясы, I - кітап.
7. Ә.Нұрпейісов «Қан мен тер» трилогиясы, I - кітап.

ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ОҚЫТУ - САПАЛЫ БІЛІМ БЕРУ КЕПІЛІ

Иманова Алия Нагметовна

Көкшетау қ., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «Ақмола облысы бойынша ПҚ
БАИ» директорының оқу-әдістемелік жұмысы жөніндегі орынбасары
imanova.a@mail.ru

Самуратова Рауза Туkenовна

Көкшетау қ., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «Ақмола облысы бойынша ПҚ
БАИ» жаратылыстану-ғылыми (гуманитарлы) пәндерді оқыту кафедрасының
аға оқытушысы
roza_68.68@mail.ru

Жуманбаева А.О.

Көкшетау қ., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «Ақмола облысы бойынша ПҚ
БАИ» әдістемелік кабинетінің меңгерушісі
zhumanbaeva68@mail.ru

Жаңартылған білім беру бағдарламасының басымдықтарының бірі – қарым-қатынас дағдысы және ынтымақтастық оқыту.

Ынтымақтастық оқыту нәтижеге қол жеткізуде табыстырақ болатынын тәжірибе көрсетіп отыр, ал оның басты идеясы қандай да бір жұмысты бірге жасау емес, бірлескен оқу болып табылады. Оқушылар алған білімдері мен үйренген дағдыларын (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) кез келген орта жағдайында қарым-қатынас үдерісінде тиімді қолдануға, бәсекеге қабілетті болуға мүмкіндік беретін білім алуы үшін оқытуды ұйымдастыруда педагогтер сабақты тиімді ұйымдастыра алуы тиіс.

Ынтымақтастықта оқыту дәстүрлі сыныптық-сабақтық жүйенің баламалы нұсқасы ретінде пайда болған. Оның авторлары үш идеяны тұтас бір үдеріске біріктіреді:

- Ұжымда оқыту
- Өзара бағалау
- Шағын топтарда оқыту.

Бұл ынтымақтастықта оқыту деген бір терминмен аталды. Бірлескен жұмыс кезінде оқу үдерісіне әсер ететін басты күш ұжымның, оқу тобының ықпалы болды, бұл дәстүрлі оқытуда мүлдем мүмкін емес десе де болады.

Ынтымақтастықта оқыту кезінде орындалатын міндеттер:

- Оқушылар ұжымның басқа мүшелерімен әлеуметтік байланыс орната білсе, жақсырақ оқи алады;
- Оқушыларды сауатты және қисынды жаза білуі ұжымның басқа мүшелерімен қарым-қатынас жасай білуіне байланысты болады;
- Әлеуметтік қарым-қатынас үдерісінде оқушылар арасында нақты білімі бар және бір-бірімен қарым-қатынас жасау, бірлескен танымдық жұмыс үдерісінде жаңа білім алуға дайын адамдардың оқу қауымдастығы құрылады.

Мұғалім кей кезде әрбір оқушыға көңіл бөліп, көмек көрсетуге үлгермей жатады. Бірлескен жұмыс бұл мәселені шешуге мүмкіндік береді. Оқушылар бірнеше шағын топтарда жұмыс жасай отырып, бір-біріне көмек беруге және әрбіреуінің табысты болуы үшін жауапты болуға үйренеді. Ынтымақтастықта оқытудың мақсаты әрбір оқушының өзінің даму ерекшелігіне сәйкес білім мен білік, дағдыларды меңгеріп қана қою емес. Әлеуметтену, коммуникативтік білік әсері аса маңызды. Бүгінде көп балалар жалғыздық пен шеттетуден қиналады, сондықтан балалар арасындағы психологиялық байланысты күшейту, олардың қарым-қатынасын орнату және қолдау, мұғалімге, бір-біріне тілектестік қажет.

Выготский оқуға «әлеуметтік құбылыс» деген анықтама берді, сондықтан да оқушылар білім «құру» барысында олар қазіргі кезде өздігінен істей алатын нүктеден өзінің Жақын арадағы даму аймағында (ЖАДА) жалғыз өзі алға ілгерілеуі тиіс (Vygotsky, 1978). Оқушылар өз ЖАДА-сында жұмыс істегенде оларға қолдау қажет. Мұндай қолдауды олар мұғалімдерден, сыныптастарынан, жұмыс дәптерлерінен, кітаптардан немесе басқа да көздерден ала алады. ЖАДА қағидаты – оқушы жеке жұмыс істегенге қарағанда, сабақ үстінде (қолдау көрсетілген кезде) анағұрлым көбірек үйренеді [1:26].

Ынтымақтастық педагогикасы негізіне құрылған оқытудың тікелей мақсаты – зияткерлік, рухани және физикалық қабілеттерді дамыту, ғылыми-материалистік дүниетануларын құру. Жұмыс әдісі бірлескен жұмыс, іздеу, мұғалім мен оқушының алуан түрлі ынтымақтастығы болып табылады. Ынтымақтастық педагогикасы-тұлғалық-бағдарлы оқыту технологияларының бірі. Бұл тұрғыда «топтық мақсаттарға» және барлық топтың табысты болуына ерекше назар аударылады. Бұған зерттеуге берілген тақырып, мәселемен жұмыс кезінде әрбір оқушының топтың басқа мүшелерімен үнемі өзара әрекеттестіктегі өзіндік жұмысы нәтижесінде қол жеткізуге болады. Сондықтан әрбір оқушының міндеті бір нәрсені бірге танып білу ғана емес, команданың әрбір мүшесі тиісті білімді меңгеруге міндетті.

Оқушылардың бірлескен жұмыстағы тиімді өзара әрекеттестігін іске асыру үшін, оқу топтарын мақсатты қалыптастыру, жұмысты жоспарлауға қабілетті басшыларды (кеңесшілерді) мұқият іріктеу, оқушылармен қарым-қатынасты жақсарту қажет, мұғалім оқушылар жұмысын үнемі мұқият бақылап отыруы, оқу материалын талдау, жаттығуларды орындау, есептерді шығару кезінде ынтымақтасуға үйрету керек. Оқушылардың бірлескен оқу жұмысын табысты ұйымдастыру үшін олардың оқудан тыс кездегі қарым-қатынасын ескеру маңызды.

Оқыту аясында мұғалімнің оқушылармен өзара әрекеттестігі кезіндегі коммуникативтік жұмыс зор рольге ие болады. Коммуникация адамдардың бірлескен жұмысын қамтамасыз етеді және ақпаратпен алмасуды ғана білдірмейді, сонымен қатар қандай да бір тұтастыққа жетуді де білдіреді: байланыс орнату, кооперация (ортақ жұмысты ұйымдастыру және іске асыру), сонымен қатар серіктесті түсіне отырып, тұлғааралық қабылдау. Коммуникативтік әрекеттер оқушылардың басқа адамдардың ұстанымдарына әлеуметтік құзыреттіліктер мен саналы бағдарларды (ең алдымен, серіктестің

қарым-қатынасы немесе жұмысы бойынша), тыңдай білу және диалогке кіре білу, проблеманы ұжымдық талқылауға қатысу, құрдастар тобына кірігу және өнімді өзара әрекеттестік, құрдастары және ересектермен ынтымақтастықты құра білуді қамтамасыз етеді [1:32].

Ынтымақтастық — ақпараттар және әрекеттермен алмасу ғана емес, сонымен қатар заманауи жұмыс бойынша серіктестердің эмоционалдық-психологиялық қажеттіліктеріне сыпайы тұспалдауға бағытталған:

- Мақсатқа жетуге байланысты қолдау және көмек көрсету;
- Топтағы даусыз бірлескен жұмысты қамтамасыз ету;
- Адамдармен өзара түсінісушілік, жылы қарым-қатынастар орнату;
- Тиімді топтық талқылау ұйымдастыру;
- Тиімді бірлескен шешімдер қабылдау үшін топ мүшелері арасында білім алмасуды қамтамасыз ету;
- Топтың мақсаттарын айқын құру және оған қатысушылардың осы мақсаттарға жету үшін өз энергиясын көрсетуге мүмкіндік беру;
- Басқалардың қажеттіліктеріне дұрыс қарау.

Сонымен қатар «коммуникативтік құзыреттіліктер» ұғымы мазмұнына сөйлеу әрекеттері де кіреді:

- Пікір білдіруде тілдік материалды пайдалану үшін меңгеру;
- Қарым-қатынас жағдаяттарына сәйкес тілдік бірліктерді пайдалану қабілеттілігі;
- Коммуникативтік-маңызды тілдік құрылымдар аясында жеке пікір білдірулерді қабылдау және тудырудың байланыстылығын түсіну және жету қабілеттілігі;
- Көру және естумен (оқылым, тыңдалым) берілетін мәтінді түсіну және пікір білдіру қабілеттілігі (айтылым, жазылым);
- Ақпараттардың әртүрлі қайнаркөздеріне (сөздіктер, анықтамалықтар) бағдарлану және оларды оқу жұмысында пайдалану қабілеттілігі;
- Тілдің қызмет етуінің әлеуметтік-мәдени мәнмәтінімен танысу дәрежесі;
- Қарым-қатынасқа қабілеттілігі және дайындығы (оқытудың интерактивтілік аспектісі).

Сыныптағы топтық жұмысты ұйымдастыру үшін тапсырмаларды орындау кезінде 3-6 адамнан, көп жағдайда 4 адамнан тұратын топтарға бөлінеді. Тапсырма жеке адамға емес, топқа беріледі. Топтарды әртүрлі белгілер бойынша құруға болады. Мысалы, әртүрлі деңгейдегі топтар танымдық белсенділіктері бірдей деңгейдегі оқушылардан құрылуы мүмкін. Бұдан басқа, топтар оқушылардың өз қалауы бойынша құрылуы мүмкін: ұқсас қызығушылықтары, жұмыс стилі, достық қарым-қатынастары және т.б. бойынша. Топтағы жұмыс кезіндегі оқушылардың рольдері әртүрлі бөлінуі мүмкін:

- барлық рольдерді мұғалімдер ертерек бөліп қояды;
- қатысушылардың ролі араласқан: балалардың бір бөлігіне ол қатаң берілген және мәселені шешудің барша үдерісінде бұлжымайды, топтың басқа бөлігі өз қалауы бойынша рольді өз бетінше анықтайды;

- топ қатысушылары рольді өзі таңдайды.

Рольдің орындалуы топ қатысушысының жеке-дара қасиеттеріне байланысты. Бұл үдеріске баланың әлеуметтік-психологиялық мінездемесі де әсер етеді. Мысалы, сыныптағы төмен дәрежелі оқушы рольді қабылдау кезінде мұғалімнің көп көңіл бөлгенін және қолдауын талап етеді. Оқушылардың топтар бойынша жұмысы кезінде мұғалім келесі позицияларда болады: жетекші, топ «режиссері» болу; топтың бір қатысушысы қызметін атқару; топтық жұмыс барысы мен нәтижелерін қадағалаушы және бағалаушы сарапшы болу; топтар жұмысын бақылаушы болу. Басында мұғалім оқушының тапсырманы топта бірлесе орындауына қосылуын қамтамасыз етеді. Ол топтық жұмыс дегеннің не екенін, балаларға әрбір топта және сынып бөлмесінде топтардың қалай орналасуы тиістігін түсіндіреді; жұмыстың жүйелілігі туралы нұсқаулық береді, топ ішінде тапсырмаларды бөледі; балалардың топта орындауы мүмкін қызметтері (рольдері); топтағы жұмыстың жеке нәтижелерін талқылау қажеттілігіне көңіл аудару. Мұғалім оқушыларға топтың әрбір мүшесінің жұмысын серіктестерінің қабылдауына байланысты тәсілдерді хабарлайды:

- жолдасының жауабын мұқият тыңдау, оның толықтығын бағалау;
- материалды мазмұндау логикасына назар аудару;
- жолдасының өз жауабын нақты мысалдармен, дәлелдермен көрсете алуын анықтау;
- жіберілген қателерді сыпайы түзету;
- қажетті елеулі толықтырулар енгізу;
- жауаптың негізделген бағасын беру.

Топтың тапсырманы бірлесе орындауының бастапқы кезеңінде топ мүшелерінің әрекеттерін нәтижеге жету үшін қажетті үйренетін кейбір қолжетімді әрекеттерді күш жетерлік іске асыруға оқушыларды тарта отырып, мұғалім үйлестіреді. Сонымен қатар педагог тапсырманы орындаудың бар үдерісін барынша реттейді [2:9].

Содан кейін мұғалім оқушыларға өз нұсқаларын айта отырып, мәселені шешу жолын бірлесе тауып көруді ұсынады. Мұғалім оқушыларға ненің дұрыс шыққанын, ненің дұрыс шықпағанын түсіндіре отырып, оқушылар жұмысын өзі бағалайды.

Бұдан әрі оқушылар осы тапсырманың шешу тәсілдерін ұсынып қана қоймай, сонымен бірге бақылау, үдерісті бағалау және алынған нәтиже саласында бастама білдіреді. Педагогтің топтық жұмыстың осы кезеңіне қатысуы негізінен марапаттаумен шектеледі және кейбір жағдайларда бақылаудың көмегімен оқушы жұмысының нәтижелерін онымен бірге бағалайды.

Топ жұмысының келесі кезеңінде мұғалім көмегі аз. Оқушылар тапсырманы ала отырып және әрбіреуінің орындайтын тапсырмаларын ескере отырып, оқу жұмысының барлық кезеңдерінде серіктестермен өзара әрекеттестікті өздері реттейді. Мәселені шешуде қатысушылар өзінің жеке ұстанымын мақұлдаудан жұмысты бірлесе орындаудың тиімді жолдарын

талқылауға көшеді. Осындай талқылаулар негізінде мұғалімге қойылуы мүмкін нақтылаушы сұрақтар анықталады.

Соңында, бірлескен жұмысты өзіндік ұйымдастыруды меңгеру шамасына қарай, оқушылар және құрдастарымен сапалы жаңа қарым-қатынасқа – серіктестік қарым-қатынасқа көшеді.

Топтарға біріктіру ұжымның ынтымақтастығына ықпал етеді. Топта оқушыларға өз пікірін айтуға, басқалардың пікірін тыңдауға мүмкіндік берілген, оларда нақты командада жұмыс жасау білігі қалыптасады, оқушылар топтағы жолдастарының пікірін тыңдап, айтылғандарды талдауға, немен келісу және неге келісетінін түсіндіру, немен келіспеу және неге келіспейтініне дәлелдер келтіруге үйренеді.

Оқушылар үшін серіктестік коммуникация үлгісі мұғалім болып табылады. Ол әңгімелесушіге құрметін, пікірталасты сыпайы жүргізу және серіктесті қолдау мысалын күнделікті таратады [1:13].

Қазақ тілі мен әдебиеті пәні бойынша білім беру мазмұнын жаңарту аясындағы біліктілікті арттыру курстарында мұғалімдер бірлескен жұмыс негізінде өз кәсіби тәжірибелерін жетілдіру жолдарын қарастыра отырып, оның оқушыларға тіл үйретуде қаншалықты нәтижелі болатындығына көз жеткізеді. Әлемдік өркениетке қадам басқан еліміздің бүгінгі білім беру саласындағы бағыты - тілдерді жетік меңгерген, терең білімді, жан-жақты дамыған жеке тұлға қалыптастыру.

Мұғалімдердің курс соңындағы шығу сауалнамаларында өз кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруда ең өнімді оқыту формасы топтық жұмыстар («қара жәшік», «миға шабуыл», «кейс-әдіс», «кластер») деп атап көрсетеді (кіріс сауалнамасы нәтижелері бойынша). Бұл жаңартылған білім беру мазмұны бойынша және қысқа мерзімді курстардағы сабақтардың топтық жұмыс формасында өтуінің, яғни ынтымақтастық, бірлескен жұмыс барысында талқылау, талдау, ой бөлісу формасында өтуі мұғалімдер үшін тиімді болғандығын байқатады. Мұғалімдердің өздерінің тәжірибесіне сүйенуге және тәжірибе алмасуға ынталандырылады. Кейбір тыңдаушылар әр түрлі педагогикалық әдіс-тәсілдер туралы хабары мол, түсінігі кең және өзі оқытатын пәнді де жоғары дәрежеде меңгерген болып келеді. Мұндай мұғалімдердің тәжірибесін мойындай отырып, мүмкіндігінше олармен кеңесіп отыру мақұлданады. Бірлескен жұмыс барысында деңгейлері әр түрлі педагогтер жоғарыда атап көрсетілген қазақ тілі мен әдебиеті пәндерінің маңызды мақсаттарын жүзеге асыру үшін түрлі практикалық бағыттағы тапсырмаларды әзірлеуді, кездесуі мүмкін проблемаларды бірлесіп шешуді үйренеді, функционалдық-коммуникативтік бағдарды танып-біліп, соған лайықты машықтар мен дағдыларды меңгереді. Сонымен бірге осындай топтық жұмыстарды ұйымдастыру негізінде курс тыңдаушылары оқу бағдарламаларын, ұзақмерзімді, ортамерзімді жоспарлармен танысып, бірге талқылауға мүмкіндік алады. Осындай талқылаулардың арқасында мұғалімдер бағдарлама, жоспарлар мен нұсқаулықтарды толығымен түсініп, курс соңында ықшамсабақ жоспарын өздері құрып, сындарлы қорғай білуге қол жеткізеді.

Балаларға қарағанда ересектердің тәжірибесі мол. Бұл – олардың өздерін қалай қабылдайтындығына әсер етеді. Балалар топтарымен салыстырғанда, ересектер топтарының тәжірибелері әрқилы болып келеді. Және олар өз білімдерін жақында қолданатын болғандықтан, оқуға дайын болады. Курс барысындағы сабақтар мұғалімдерді қазақ тілі мен әдебиеті пәні бойынша сабақтарын ұйымдастырып өткізуге дайындайды. Бұл мұғалімдерге сабақты тиімді жоспарлаудың жолдарын, өз сыныбындағы жағдайды түсінуге, оқушылардың бірлескен ынтымақтастық жұмысын тиімді ұйымдастыра алуына ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Мұғалімге арналған нұсқаулық. Екінші басылым. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016ж.
2. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход//Образование и наука. -2002. -№3.-9-13 беттер.

БИ – ШЕШЕНДЕРДІҢ СӨЗДЕРІНДЕ ҚОЛДАНЫЛАТЫН КӨРКЕМДЕГІШ ҚҰРАЛДАР

Қадыров Ж.Т., Аубакирова Ж.А.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Шапауов Ә.Қ., Шапауова А.А.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

Шешендік сөз қашанда көркем, осы қасиетімен ол көпшілікті қызықтырады. Шешендік сөздің мәнерлілігі сөз етіп отырған зат, құбылысты, ұғым, түсінікті айқын, дәл сипаттауынан көрінеді.

Ауызша шешендік сөзде мәнерлілік, ең алдымен, сөз мағынасын айқындайтын дауыс сазымен байланысты. Қандай көрікті сөзді болмасын бірдей үнмен, бірсыдырғы темппен айтар болса, шешеннің сезімі көрінбегені былай тұрсын ой мен идея ашылмай қалады.

Интонация шешен сөзінің тақырыбын, мазмұнына қарай әр түрлі көтеріңкі, мұнды, қуанышты, ашулы т.б. Интонация шешендік сөзді көркемдейді, айқындайды, шешеннің көзқарасын білдіреді. Интонацияның психологиялық күші де осында – сөзге, жағдаятқа қарай жағымды, жағымсыз психологиялық үн береді. Психологиялық үн әрбір сөзді сезіммен айтып, мағынасын айқындауға көмектеседі. Ә.Кекілбайұлының: жасаған ие осы бір құлазыған құла дузді былағы дүниені шектен шыға таңдандыру үшін жаратқандай. Қиялда ғана болатындай қиян өлкеге көкте самғамасаң, жер бетімен жылжып, ғұмыры жете алмайтындайсыз. Иллюминатордан қағынды тиіп арам қатқан арық түйенің қатып қалған сұр көніндей солғын жер бедерін көргенде, ғарыштың әлдебір әлі белгісіз планетасына келіп қалғанбыз ба деп

ойлайсыз, деген жолдардағы психологиялық үн-өкініш, мұң, аяу, таңданыс. Осы үнді туғызатын жер бедерін көргендегі шешеннің психологиялық күй – жайы. Жазушының таңданысы бірінші, екінші сөйлемдегі әрбір сөзден аңғарылады: жасаған ие, осы бір құлазыған құла дүз қиялда болатындай қиян өлке жете алмайтындайсыз, т.б. Шешен көңіл-күйдегі өкініш пен мұң экологиялық апатқа ұшыраған аймақтың келбетін көрсетер қағынды тиіп арам катақан арық түйенің қара сұр көңілдей солғын дейтін жағымсыз сөз қолданыстарынан байқалайды. Автор психологиясынан туындаған жағымсыз әуен аллитерациялы дыбыстар біркелкілігінен жасалған. Р.Сыздықова сөз сазын жасауға қатасатын дыбыстар үндестігіне тоқтала келе өлең жолдарында немесе қатар келген сөздердің басында, мақал-мәтелдердің, тұрақты тіркестерде, қысқысы, текст ішіндегі сөздер біркелкі немесе бір – біріне жуық дауссыздардан басталып келсе, ол аллитерация деп аталады, - дейді. Жоғарыдағы жолдарды өзіне сай интонациямен айтпаса жазушы идеясы ашылмаған болар еді.

Сөз өнеріне алғаш мән беріп, сөз өнері ғылымының қағидаларын түзген А.Байтұрсынұлы іліміндегі терминдерді басшылыққа алып таңдар болсақ:

1. Көріктеу – бір нәрсені көптен айырып, көзге көбірек түсерлік етіп айтқысы келгенде, ол нәрсенің атына айқын көрсеткендей сөз қосып айту.

Атымтай Жомарт, Жиренше шешен, Қаз дауысты Қазыбек деу де айқындау мақсатпен айтқаннан шыққан. Жалпы ауыз әдебиетіне тән қалыптасқан бірқатар фразалық тіркестер сұлулықты таныту үшін тұрақты көріктеулермен берілген: қолаң шаш, алма мойын, сүмбіл шаш, тана көз, аш бел т.б. Сондай-ақ бір заттың екі-үш түрлі қасиеттерін ерекше көрсететін көріктеулерге қару-жарақтың тұрақты атаулары да жатады: бадана көзді ақ сауыт, айшықты ала ту, толғамалы ақ сүңгі, алтын құндақ ақ берен, алты қырлы ақ мылтық т.б. Олай болса эпитет-айқындау, заттың, құбылыстың айрықша сипатын, сапасын анықтайтын суретті сөз. Көріктеудің үздік үлгілері біз талдап отырған шешендік сөздерде молынан ұшырасады. Қазыбек биге бір адам: кім жақын, не қымбат, не қиын? деген үш сұраққа жауап беріңізші деп қиылып отырып алыпты. Сонда Қазыбектің берген жауабында мынадай өлең жолдары бар:

Алтын ұяң отан қымбат,

Құт береке атаң қымбат.

Аймалайтын анаң қымбат,

Мейірімді апаң қымбат.

Асқар таудай әкең қымбат,

Туып өскен елің қымбат,

Кіндік кескен жерің қымбат,

Ұят пенен ар қымбат

Өзің сүйген жар қымбат

Сырым батыр үйіне қонып отарған қадірменді қонағы Төленді биден:

- Биеке! Қазақтың қонағы неше түрлі болады? – деп сұрапты.

- Қазақтың қонағы төрт түрлі болады: біріншісі – арнайы қонақ, екіншісі – құдайы қонақ, үшіншісі – қыдырма қонақ, төртіншісі – қылқыма қонақ – деп жауап беріпті Төленді би.

Алғашқы Қазыбектің жауабына айтылған көріктеулер – алтын ұяң, құт берекең, асқар тауың, туып-өскен, кіндік кескен. Бұлардың ішіндегі біразы әбден тұрақталған көріктеулер, алдыңғы екеуі – метафоралы көріктеу. Ал қалғандары жай анықтауыш болмай, көріктеу болатын себебі – бұлар қандай деген сұраққа жауап бермейді, тіркесе жұмсалып, белгілі бір ұғымды көріктеп беруге қызмет етеді. Эпитет көріктеу үшін ғана қолданылмаған. Олар адам баласы үшін ненің қымбат, қандай белгі, қасиетімен қымбат дегенді айыруға көмектеседі. Соңғы Төленді бидің сөзіндегі арнайы, құдайы, қыдырма, қылқыма сөздерінің жай анықтауыштан айырмашылығы, біріншіден, мақсатты жұмсалуды, екіншіден, образдылығында. Сөздің көркемдік деңгейінің көтерілуі сөз шеберлерінің рухани өрісіне байланысты екенін айта келіп, Ш.Мажитаева Абайдың жүрек сөзінің алдына әр түрлі эпитет қойып, құбылтып түрлі мән беріп, жиырма қаламы жүйрік сөзуар дегеннің орнына тілі ұзын деп сөйлеу де метонимияға жатады. Бір ұғымды меңзеп, тұспалдап жеткізу- шешендік сөздердің сөйлеу үлгісіне кіреді.

Мысалы:

- Алысыңыз қалай?- деді Қазыбек те сыпайы сұрақ қойып.
- Алысым жақын болды.
- Тәттіңіз қалай болды?
- Тәттім шырын болды.
- Несиеңіз қандай?
- Несием шүкір өніп жатыр.

Қазыбек ауылына келген соң әкесі оның қасына ерген серіктерінен:

- Балам Төле бимен не деп сөйлесті? – деп сұрағанда:
- Екеуі былай десіп әңгімелесті, бірақ мәнісіне түсіне алмадық, - деседі олар. Олары несі екен? – деп қарт әке де түкке түсінбей таң қалады. Сонда жұмбақ сырды Қазыбек өзі айтып береді.

- Төкеңнің алысым жақын болды дегені қос жанарын айтқаны. Тәттім шырын болды дегені ұйқысының қашқанын білдіргені. Шүкір несием өніп жатыр дегені – балаларының жақсы бағып, жақсы күтіп отырғанын түсіндіргені – дейді.

- Осындай Төле би мен Қазыбектің даналығы, сөзге ұсталылығы, сыпайылығы көрінеді. Адам мен құбылыстардың қасиет, сапасын осылайша алмастырып суреттеуі шешендік сөздерде үстеме мағына дарытып, жаңа түсініктерге жол ашады. Өмір құбылыстары арасындағы әр түрлі байланыстарды таныған шешендер оны жаңа ұғымдармен мәнерлеп жеткізген. Алмастыру – ойды мәнерлеп жеткізудің құралы. Ол суреттеліп отырған құбылысқа эмоционалды бояу береді, көтеріңкі үн қосады. Шешендер тілінде, әсіресе, жыраулар толғауында келетін ұлғайған алмастырулар шешендердің суреттеу, қиялдау қабілеттерінің ұшқырлығын аңғартады. Алмастырулардың

астарында қат-қабат қимыл - әрекет жатады. Сол әрекеттердің нәтижесінде құбылыстың өзі алмаса үш түрлі тіркес жасағандығын тілге тиек етеді. Олай болса, көріктеу сөз мағынасын құбылтудың тиімді тәсілі болып табылады.

Досболдың екі бимен қағысуы.

Аста бас қосып, қымыз ішіп отырғанда бір би Досболға көңілі толмай: «Қара ағаштай қалтия қалған қаралдысы жоқ бұл жатқаның кім?» - дейді. Сонда Досбол: «Рас мен қарағаштай қатушы едім, сендей талайлардың есінен қайғысыз қылып шымбайына батушы едім, өзімді елеп еңкейгендердің таңдайына балшекердей татушы едім, қарағайды хан демей елдің шетінде, жаудың бетінде жатушы едім», - дейді.

Екінші би: - Қанша мақтансаң да ми сиярлық басың, шынашық айналарлық шекең жоқ екен, -депті Досболға.

Сонда Досбол:

Арам етті, қам желке,

Барсаң байдан табылар,

Құлан сирақ, қу шеке.

Іздесең қайдан табылар! – депті.

Жауап айта алмай екі би жым болыпты.

Соңғы Досбол айтқан жауаптағы көріктеулер: арам ет, қам желке, құлан сирақ, қу шеке. Бұл эпитеттер байлардың шын қасиеттерін суреттеп, көріктеу үшін шебер қолданылған.

Әз Жәнібектің алпыс биі болған екен. Бір жолы хан билеріне: «Дүниеде не өлмейді?» - деп сұрағанда алпыс биі бір ауыздан:

Ағын су өлмейді,

Асқар тау өлмейді.

Аспанда ай мен күн өлмейді

Әлемде қара жер өлмейді.

Сонда Жиренше шешен бәріне қарсы шығыпты:

Ағын судың өлгені,

Алты ай қыста қатқаны.

Асқар таудың өлгені,

Басын бұлттың жапқаны.

Ай мен күннің өлгені.

Қар астында жатқаны.

Ажал деген атқан оқ

Бір алланың қақпаны.

Дүниеде не өлмейді?

Жақсының аты өлмейді

Ғалымның хаты өлмейді.

Бұл жерде Жиренше өзінің тапқырлығымен дәл тапқан жауабында тілдік құралдарды көп әрі орынды пайдаланған. Эпитеттер – ағын су, асқар тау.

Теңеу. Сөз бейнелеу тәсілдерінің ішіндегі ең пәрмендісі – теңеу. Шешендердің көркем ойлауының, дүние танымының ұлттық ерекшелігі

теңеуден көрінеді. Сондықтан да теңеуді дүниетаным құралы ретінде философия зерттесе, стильдік әдіс ретінде әдебиеттану ғылымында, тілдің бейнелі құрылымы ретінде тіл білімінде зерттеліп келеді.

Ал шешендік өнер – тіл мен әдебиеттің және философияның түйіскен жері. Себебі теңеудің логикалық, эстетикалық, лингвистикалық табиғаты осы шешендік сөздерде анық байқалады. Шешендік сөздердегі теңеуді сөз еткенде, оның дүниетанымдағы ойлаудың жемісі екенін айтпай кетуге болмайды. Теңеудің адамдардың дүниетанымындағы ойлаудағы маңызын дәл айтқан Л. Боровой екендігін Т.Қоңыров атап көрсетеді: «Барлығы да қалай деген ұлы сөзден басталады. Адам баласы қалай сөзін тапқаннан соң, өз дамуының жаңа, жоғарғы сатысына көтерілді»; бұл қалай сөзі адамзат санасының даму тарихындағы ұлы оқиға болды. «Автор тіл мен ойлаудың алғы шарты болғандығын тап басып, маңызды тұжырым жасайды. Алғашқы қарапайым түрдегі қалай деген сұрақтың жауабынан кейін, образды ойлау әдісіне көшкен теңеудің анықтамалары мынадай» [1: 87], «Теңеу – ортақ белгілері бар екі затты, ұғымды және күйді бір – бірімен салыстыратын және сол ортақ белгінің негізінде алғашқы заттың көркемдік мәнін күшейте түсетін бейнелі сөз тіркесі». «Екі құбылысты бір – біріне жанастыра отырып, біреуінің қосалқы белгілері арқылы екіншісін сипаттайтын троптың ең қарапайым, ең алғашқы түрі теңеу болып табылады. Теңеу суреттеуді неғұрлым көрнекі ету мақсатымен бір затты, ұғымды басқа бір заттармен саластыруға негізделген көркемдеу тәсілі. Осы анықтамалардың бәрінде теңеудің ойлау, салыстыру, ұқсату, ой қорыту сияқты логикалық әрекеттердің нәтижесінде қалыптасқанын пайымдаймыз». Теңеу – белгілері адам дүниетанымында әбден танылған ұқсас заттар мен құбылыстарды салыстыру негізінде туғандығын З.Ахметов те айтты: «Көпшілікке белгісіз, түсініксіз нәрсені түсінікті айту бір басқа да, ол бейнелілік сипаты бар көркем теңеу жасау-бір басқа. Поэзиялық шығармадағы теңеуді алсақ, мұнда мәселе салыстырылып отырған нәселердің белгісіз немесе белгілігінде емес, сол айтылатын өзгешелік бұлардың бірінен екіншісінде айқынырақ, көрнектілеу екенінде, салыстырудың өзінен көп мағына туатындығында» [2: 127].

Теңеудің бейнелілік сипатын, эмоционалды-экспрессивтік сапасын, заттық-логикалық негіздерін, ассоциациялық мүмкіндіктерін, поэтикалық табиғатын тани, таныта отырып, Т.Қоңыров теңеуге мынадай анықтама береді. Сонымен, теңеу – ұқсас, ортақ белгілердің негізінде бір затты екінші затқа салыстыру арқылы сипатталушы нәрсенің бейнелілік, көркемділік эмоционалды – экспрессивтік сапасын күшейтетін, сол нәрсені жаңа қырынан, поэтикалық қырынан танытатын әрі стильдік тәсіл, әрі таным құралы.

Т.Қоңыров көрсеткен теңеу жасаудың тәсілдері шешендік сөздерде де молынан ұшырысады. Мысалы: Бір жолы қырғыз Қызылым қарт пен Жиреншеге кездесіп қалып:

- Шешен, сізден сұрайын деген бір жоғым бар еді. Он бес лақ, жиырма бес серке, отыз бес орақ, қырық бес қылыш, елу бес егеу, алпыс бес арқан, жетпіс бес шідер жоғалттым. Осыған құлақдар болыңызшы, – дейді –

жарайды, – дейді Жиренше жоғыңыздың жөнін айтып берейін, өзіңіз тауып алыңыз:

Он бес жас құйын қуған желмен тең,
Жиырма бес дауыл ұрған перімен тең,
Отыз бес ағып жатқан селмен тең,
Қырық бес аю аспас белмен тең
Жетпіс бесте көңілің жерменен тең,
Сексенде селкілдеген шал боларсың
Тоқсанда толық миың орта түсер
Жүзде дүниеден күндерінді үз
Өлмесен де өліден кем боларсың, – дейді.

Әттеген-ай, өзім жиырма бестегі жігіттей едім, көңілімнің жердей болғанның қарашы, бекер ақ сұраған екенмін, – деп сонда Қызылым қарт жантая кеткен екен.

Жиреншенің қырғыз Қызылымға берген жауабында тең деген сөздің көмегімен жасалған теңеулер – әдейі теңеу. Жиренше теңеу етіп алған нәрсесін ортақ белгілері арқылы айшықтап, көрнектеп береді: дауыл ұрған пері, ағып жатқан сел, аю аспас бел, ағар бұлағы. Бұлардың теңеу екендігін Т.Қоңыров көрсеткен жолмен талдап көрейік. Осы шешендік сөзде салыстырылып отырған зат адамның жасы – он бес, жиырма бес, отыз бес, қырық бес; образдар – жел, пері, сел, бел, жер, өлік; салыстыруға негіз болатын белгі – қасиеттер мыналар: құйындай ұстатпайтыны, дауыл ұрғандай күштілігі, ағып жатқан өтпелілігі, аю аспастай баяулығы, басылған көңіл, кем болуы. Бұларда мағыналар метафоралар сияқты кесіп айтылмаған, бірдей, тең сөздерінің қатысуымен жасалған.

Сырым шешенге Бөкен бидің бата беруі:

Арқаң қара нардай жауыр болсын,
Мінезің қара жердей ауыр болсын
Өкпең жоқ кеудеңде бауыр болсын,
Құлағыңнан сыбыр кетпесін,
Жасың алпысқа жетпесін [3: 17],

– дейді.

Бұл берген батада қолданылған көркемдік құрал – құбылтудың бір түрі теңеу. Бұндағы теңеулер: қара нардай, қара жердей. Бұл теңеулер –дай, –дей жұрнақтары арқылы жасалып тұр. Бөкен би теңеуді өз батасында қолдана отыра Сырымға астында мән – мағына жатқан жұмбағын айшықтап, көрнектеп береді.

Байдалы мен Майталықтың Шоңның інісі Торайғырға айтқаны:

Жақсы кісі ақылымен тәуір болады,
Мінез қорғасындай ауыр болады,
Құлағы өсекті естімейтін сауыр болады,
Кедейдің жалғыз керіндей.
Құйрығы шолақ, арқасы жауыр болады.

Бейнелеу, метафора. Сөздердің ауыс мағынасы деп олардың ауыстырып қолданылуынан туындап тұрақтаған мағынаны айтамыз. Бірақ ауыстыра қолданудың бәрі бірдей мағына туғызады деуге болмайды. Жай ғана сөз қолдану ретінде қалуы да, болмаса тұрақты ауыс мағына алуда мүмкін. Ауыс мағынадағы фразеологизмдер осы соңғы топқа жатады. Мысалы, адамға тән адалдық, арамдық, мейрімділік, қатыгездік, сараңдық, қорқақтық тәрізді қасиеттер бейнелі тіркестер мағынасында көрінеді: ақ көңіл, кара жүрек, көңілі тар, жаны тәтті т.б.

Әдебиеттер:

1. Қоңыров Т. Қазақ теңеулері. – Алматы: Жазушы, 1978. – 310 б.
2. Ахметов З. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі. – Алматы: 1996. – 380 б.
3. Әлімгереев Ө., Қоқытов Б., Нұрғалиев А. Сырымның шешендік сөздері. – Алматы: Ана тілі, 1994.

М.ӘУЕЗОВ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ДРАМАТУРГИЯ МӘСЕЛЕСІ

Құлыбекова Ж.С., Бақтыбаева А.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Ұлттық әдебиетіміздің көрнекті қаламгері, белгілі драматург М.Әуезовтің шығармашылық кезеңінде ХХ ғасырдағы қазақ қоғамында болып жатқан әр түрлі әлеуметтік мәселелер өзіндік орын алып, Әуезовтің ой-дүние танымының шеңберін де кеңейтті, бірқатар бағалы туындыларының тақырыптық арнасына да әсерін тигізді. Жазушының өмірі мен шығармашылығы әдебиеттану ғылымында біршама зерттеліп, қаламгердің шығармашылық зертханасы бірталай ғылыми еңбектерге негіз болды. Еліміз тәуелсіздікке қол жеткізген күннен бастап М.Әуезовтің әдеби мұрасын зерттеуде жаңаша пайымдаулар мен талдауларға, ғылыми пікірлер мен мақалаларға жол ашылды. Қаламгер туындыларының өміршеңдігі жайында айтылған ой-пікірлерді жаңа тұжырымдар мен байламдар толықтыра түсіп, М.Әуезов әлемінің қыр-сырын тануда маңыздылығы көрінуде.

М.Әуезов ең алдымен, көркем әдебиеттің проза мен драматургия саласында орасан еңбек еткені белгілі. Әдеби мұрасының көлемі ауқымды әрі тақырыбы жағынан да сан алуан болып келетін қаламгердің әңгіме-повесть-романдары болмасын, трагедия-комедиялары болмасын, оқырман қауымға терең мағына беріп, көркемдігі жағынан да үздік туындылар қатарына жатады.

Осы орайда кез келген халықтың әдебиетінде күрделі жанр деп есептелетін драматургиядағы қаламгердің шығармалары да өз алдына бір төбе. Бұл жанрдың барлық талаптарына толыққанды жауап беретін автордың

пьесалары қазақ әдебиетіндегі драматургия жанрының қалыптасуына айтарлықтай үлес қосып, әдебиеттегі өзіндік орнын алып отыр.

М.Әуезовтің драмалық шығармаларын тақырыптық-идеялық мазмұнына орай негізгі үш тақырып төңірегінде топтастыруға болады. Оның алғашқысы белгілі халықтық жыр-дастандардың сюжетін негізге алып жазылған туындылар, екінші топтағы шығармалар тарихи тақырыпты қозғайды. Бұдан өзге пьесалардың көпшілігі қаламгердің өз кезіндегі қоғамдық мәні бар оқиғаларға арналған. Осы орайда қаламгердің өзіндік ерекшелігі, қолтаңбасы, суреттеу шеберлігі, кейіпкерді даралай білу шеберлігі көрінеді [1: 3].

М.Әуезовтің драматургия саласында көп еңбек етуінің бірнеше себептері бар. Халық әдебиетінде, фольклорда форма жағынан драматургияға жақын нұсқалар көп еді, атап айтқанда, эпостық жырларда молынан кездесетін толғаулар және салт өлеңдері, беташар, сыңсу, жар-жар, жоқтау түрі - осылардың барлығы мазмұны жағынан драмалық шығармалармен төркіндес. Негізі халық ауыз әдебиетінің бай да көркем және көлемді жанрларының қатарында бағаланатын эпостық жырлар мен халқымыздың салт-дәстүрінің небір көпқырлылығын танытатын үздік үлгілерін өз шығармашылығына өзек ету арқылы кез келген автор үлкен мектептен өтіп, тәжірибе жинақтады, әрі қазақ әдебиетінің дамуына айтарлықтай үлес қосты деуге болады.

XX ғасырға дейін қазақтың халық әдебиетінде драматургияға өзек болатын мол қазына жиналды. Осы байлықты игерген қаламгер - М. Әуезов. Ол халық әдебиетінен нәр алды. Әрине, қазақтың көшпелі өмірі, қаланың болмауы драматургияның дамуына кедергі жасады. Қазақ тұрмысындағы сауық түрлері, қыз ұзату салтанаты, алтыбақан ойындары тұңғыш драмаға енгізілді [2: 256]

Тоғыз жасынан-ақ қалада өсіп орыс театрларында болу, еуропалық пьесалар репертуарын тамашалап танысу М.Әуезовтің реалистік драматургияға келуіне жол ашты. Ол осы озық дәстүрді қазақ топтарында тұңғыш қолданады, Шекспир, Гоголь, Погдиндердің шығармаларын аудару Мұхтар үшін үлкен мектеп болды.

М. Әуезов ұзақ уақыт театрда еңбек еткен. Осы теңдесі жоқ тәжірибе оған сахна сырын жете үйретіп, драматургия жанрын игеруде мол мүмкіндіктер берді. Әуезов қаламынан 30-дан аса драмалық шығарма туған, жеке пьесалардың нұсқаларын қосқанда, бас-аяғы 50-ден асады. Осылайша, драматург аталмыш жанрға үлкен үлесін қосып, қазақ драматургиясының қарқындауына игі ықпал етті. Бұл туындыларының қатарында трагедия да, комедия да, драма да бар.

Автордың әсіресе, аңызды, эпосты тарихи оқиғаны арқау еткен шығармалары ретінде «Еңлік-Кебек», «Қобыланды», «Айман-Шолпан», «Бекет», «Хан Кенені» атасақ, төңкеріс алдындағы қазақ өмірін «Қарагөз» трагедиясына негіз етіп алуы драматургтің өзінің суреткерлік ыңғайына орайлас келді. «Бәйбіше-тоқал» трагедиясын жазу арқылы сюжет өрбітуге шеберленіп, композицияның шығарма идеясын ашудағы рөлін айрықша түсініп, характердің конфликтіге, конфликтінің характерге жасайтын ықпал заңдылығының байыбына барған.

«Еңлік-Кебек» трагедиясы тұңғыш нұсқасының оқиғасы аңыз ізінен көп алшақтамаса, «Бәйбіше-тоқалда» Мұхтар өзінше сюжет құрды. «Қарагөздің» алғашқы нұсқасында драматургтің қазақ ауыз әдебиеті үлгілерінен алған, шығармашылықпен кәдеге жаратқан дүниелері мол. Айтыс, беташар, жар-жарлардың трагедияны түрлендіріп, оны еуропалық қалпына жаңаша бір бояу қосып, өзгеше ажар енгізіп, ұлттық нақыш бергенін атап айтуымыз ғанибет [3: 184].

Қазақ драматургиясының осындай үздік шығармаларындағы қаһармандар өмірдің қат-қабат шытырманьында, қияметтің қыл көпірі жағдайларында, орасан күрделі әлеуметтік-саяси тартыстар үстінде бастарына тағдыр тауқыметі түсіп, психологиялық арпалыстар мен сезім бұлқыныстарының күресінде әр түрлі қырынан көрініп отырады. Сол қилы тағдырларды суреттеуде қаламгер де кейіпкерлерімен бірге қуанады, қиналады, бірде опық жесе, енді бірде жеңіске қол жеткізеді.

Тынымсыз ізденуге түскен Әуезов «Еңлік-Кебек» трагедиясының бірнеше вариантын жасады, «Айман-Шолпан» комедиясын қайта жазды, «Қараш-Қараш» оқиғасы повесіне сапалы өзгерістер енгізді. «Қарагөз» пьесасын екінші рет қолға алғанда оқушы қауымға арнап, алғы сөз жазып, бұрынғы нұсқадағы олқылықтарды түзету, шығарма идеясын тереңдету, сөйтіп, көркемдігін жетілдіру мақсаттарын көздегенін ескертті. «Пьесаның ендігі айқындалған идеясы бойынша, азаптан туған ақындық, жан қайғыдан туған қаза, жеке бастың ғана күй шерінен басталып барып көп мұңдар, көп жылаулар күйіндегі азапты ұғынуға, халықтық қайғы-қамды ұғынуға беттеген шабытты көрсетпек», - деп жазды Әуезов [4: 75].

Драматургия жанрының қиын да күрделі екені белгілі, проза мен лирикада автор кейіпкерлердің әрекеттерін, олардың жан-дүниесіндегі құбылыстарды, жүректегі сезімдерін өз тарапынан еркін түсіндіріп отыра алады. Ал драматургияда авторға мұндай мүмкіншіліктер жоқ және кейіпкерлердің іс-әрекетіне де, шығарманың көлеміне де қатаң шек қойылады. Пьесада бүкіл іс-әрекет, бар оқиға біздің көз алдымызда дәл қазір өтіп жатқандай боп көрінуі керек. Сол оқиғалар сипатынан кейіпкерлердің өткен өмірін де, келешегін де білеміз. Автор пьесада драматургияның қатаң талабына оқиғаны бағындырады, бірақ кейіпкерлердің іс-әрекетінің даму заңдылығын берік ұстауға тиіс.

Әлемдік әдебиеттегі бірқатар туындылар халық ауыз әдебиеті үлгілерінің негізінде дүниеге келгені белгілі. Көркем шығарманың қаламгер жоспарлағандай, оқырман қауым күткендей деңгейде шығуы үшін үлкен талант пен шеберлік, мол тәжірибе мен қаламгерлік сезімталдық, сауаттылық пен білімнің аса қажет екені аян. Осы қасиеттер ажырамас бірлікте болғанда белгілі бір туындының өміршеңдігі де көрінеді. Автордың өзіндік көзқарасы мен дүниетаным кеңдігі, көп мәселеге үстіртін емес, тереңінен байыппен қарауы да тиісінше өз ролін атқарады. Тақырып беретін де, кейіпкер ұсынатын да сол қоршаған орта, сол айналасы, өмірдің өзі.

Өлім мен өмір арасындағы байланыстың бір қырын осы заңдылық айқын көрсете алады. «Еңлік-Кебек» трагедиясы автордың «өткен өмірді аңсауынан» туған жоқ. Қаршадайынан құлағына сіңген, өзі жаттаған тамаша аңыз драмалық шығармаға жақсы материал болды [5: 45].

Халықтың өзі жасаған ауыз әдебиетінің өз тұсында үлкен мәні болды. Халықтың көкейіне ежелден ұялап, санасына сіңіп қалған асыл қазына-мұралар – тамаша батырлар жырлары, сұлу махаббат дастандары спектакльге айналып, ерекше құлпырып, түрленіп, сахнаға шыққанда, мұның әсер-күші де, халықты тәрбиелеудегі ролі де зор еді [1,78 б.]. Қазақ драматургтері, міне, осы қос арнадан өз шығармаларына берік арқау тапты. Олардың бірі – Мұхтар Әуезов болды.

М.Әуезовтің шығармашылығында халықтың осындай аңыздық сюжетіне құрылған пьесасы - тұңғыш қазақ театрының пердесін ашқан «Еңлік-Кебек» болды.

Спектакльді қоюшылардың бірінің жазғанына қарағанда екі киіз үй қатарластырылып тігілген. Қазіргі ұғыммен айтқанда, бірі – сахна, екіншісі – зал болған. «Еңлік-Кебектің» 1917 жылы, мамыр айында жайлауда қойылған тұңғыш қойылымына жиылған көрермендер саны жүзден асыпты. «Абыз болып Зікәйіл, Кебек болып Ақкенже, Еңлік болып Ахмет, Еңліктің шешесі Қалампыр болып Жағыфар, Жапал болып Жебірейіл, Кеңгірбай болып Ысмайылхан, Көбей болып Құтайба, Еңліктің әкесі Ақан болып Бастами деген жігіттер ойнайды. Спектакльді қоюшы режиссер де, ойнаушылардың ұмытқанын есіне салып жіберетін суфлер де - Мұхтар Әуезовтің өзі.

Әуезовтің творчествосында да, қазақ әдебиеті тарихында да айрықша орын алған «Еңлік-Кебек» пьесасының тақырыбы, образдары, идеясы аса қызықты мәселе.

Тұңғыш вариант туралы сөйлегенде жүгінеріміз - 1922 жылы Орынборда басылған кітап, автордың өз қолжазбасы сақталмаған, жоғалып кеткен [6: 66].

«Еңлік-Кебек» жайлы алғашқы сын мақалалар шығарманың идеялық-көркемдік қуатын сараптайтын профессионалдық биік деңгейде емес, олар сахналық ойын туралы қысқа рецензия түрінде келді.

Мұхтардың «Еңлік-Кебекінің» сюжеті негізінен халық аңызының бұрынғы әңгіме, поэма түрінде келген нұсқаларының іргесінен тарайды. Екі ел арасына нақты болған оқиғаның драма материалы екенін ұғыну – жас қаламгердің жазушылық көрегендігін аңғартады. Бұл ретте Әуезов Шекспирді еске түсіреді [2: 316]. «Шекспирлік сюжет» демекші, пьеса бойында өрілген қат-қабат оқиғалар мен шытырман тартыстар шын мәнінде өзара қиюласып жатыр. Бірін-бірі сүйген екі жастың махаббаты сан ғасырлар бойы қалыптасып қалған феодалдық-патриархалдық ұстанымдарға қарсы тұра алмады, сол заман заңдылықтарының аясында бұл мүмкін де емес еді. Әуезов жанр шарттарына толық жауап бере алатын трагедия жасады. Сюжеттік желінің тартылуы, композиция құрудағы шеберлік қаламгердің драма заңдылықтарын жақсы білгендігін көрсетті.

Сол замандағы қалың мал кесапатын сынап, әйел теңсіздігін әшкереледі, шынайы сезімді бұғаулыққа салып, әділетсіз үкім шығарылғандығын және жастардың бас бостандығы мәселесінің өзектілігіне назар аударды. Осы орайда сол уақыттағы қазақ қоғамының шынайы бейнесі көз алдымызға келеді.

Еңлік мінезінің ұстамдылығы, аз күндік қызықты аужал қылмыс, баянды сүйіспеншілігі, тілеген жүрек дүрсілі Кебекпен арадағы ұзақ диалогта жақсы ашылған. Кебектің жігіттік, адамшылық қасиеттері, ақылы, сыншылдығы Еңлік сөзіне берілген жауабынан көрінеді. Әуелі ол жас сұлуды қоршаған әділетсіздік тұманын нұсқап, қорқытпақ болады. Екі ел жаға жыртысып жүрген кез. Бірі Матай қызы болса, екіншісі – Тобықты ұлы. Қалыңмалын беріп, бүгін-ертең алып кетем деп отырған күйеуді қайтпек. Ез де болса, қорда да болса, оның артынан ерген руы, намысын күйттер ағайыны бар. Сонда Еңлік пен Кебек арасында ұзақ тірлік, ерлі-зайыпты баянды өмір мүмкін бе?

Кімнің көзі жетеді күні ертеңге,
Теңін тапқан сені мен жалғыз мен бе.
Ел шабысып кетті ме соның бәрі,
Алып қашып алды ғой талай пенде.

Еңлік басынан сезім сұлулығын, бұғып қалмас өжеттікті жіті аңғарған жас батыр оны өмірлік досым болар, адал жар деп танып, ыстық құшағына алады [2: 312].

Ата-анам, ақ батаңды аттап кеттім,
Тентек ел талқысына тастап кеттім.
Болсам да шұбар жылан іштен шыққан,
Қарғамас деген сенім сақтап кеттім.
Білмеймін қандай асу жолда жатыр,
Құз ба екен, қия ма екен таңдай татыр.
Сыйынып аруақ пенен бір құдайға,

Ұстадым етегіңнен, баста, батыр [2: 324]. Осылай бақытты болуды ұйғарып, елден кетуге бел байлаған қос ғашықтың тағдыры трагедиялы аяқталатыны белгілі. Сол қоғамның ішкі заңдылықтары олардың мекендерінен безуіне итермеледі. Тартыстың одан сайын ушыға түскені көрінеді. Бұндай жағдайда шешімнің табылуы да күрделі сияқты еді. Бірақ сол ортада айнымайтын бір ереже - екі жасқа шығарылған қатал, дегенмен әділетті деп танылған үкім - өлім жазасы болатын.

Еңлік пен Кебектің бір-біріне деген ынтық сезімдері Шекспирдің Ромеосы мен Джульеттасын еске түсіреді. Екі жас қатыгез заманның қанқұйлы заңынан мерт болады.

Жас Әуезов халықтық аңыздың бұрынғы пайымдауларына жаңа, мол өзгерістер енгізіп, шын мағынасындағы сахналық шығарма тудыра алғанын көреміз.

Әдебиеттер:

1. Рахымжанов К. М. Әуезов драматургиясы: өмір шындығы және көркемдік шешім. Филология ғылымд. канд. дәрежесін алу үшін дайынд. дисс. авторефераты. - Алматы, 2010. - 30 бет.
2. Нұрғали Р. Қазақ әдебиетінің алтын ғасыры. – Астана: Күлтегін, 2002. - 528 бет.
3. Нұртазин Т. Сөз құдіреті. – Астана: Санат, 2008. – 360 бет.
4. Ысқақұлы Д. Мұхтар Әуезов. – Алматы: Жазушы, 1997. - 115 бет.
5. Нұрғали Р. Драма өнері. – Алматы: Санат, 2001. – 286 бет.
6. Бисенғалиев З. XX ғасыр басындағы қазақ прозасы. – Алматы: Мектеп, 1989. - 136 б.

БАЛАЛАР ӘДЕБИЕТІ ЖӘНЕ ФОЛЬКЛОР

Құлыбекова Ж.С., Досмуканова М.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Балалар әдебиеті – қазақ әдебиетінің бір арнасы. Оның да өз алдына қалыптасу, өсу, өркендеу жолдары бар. О баста өзге әдебиеттік мұралармен бірге дамып келсе, соңынан өз алдына дараланып, өз ерекшеліктерімен таныла бастады.

Балалар әдебиетінің басты ерекшелігі – тақырыптық ауқымында, екіншіден, бала тіліне лайық көркемдігінде, үшіншіден, тәрбиелік-танымдық, дидактикалық ұғынықтылығында, төртіншіден, баланың қабылдауына сәйкес әзілді қажет етеді. Баланың қажеттілігінен, сұранысынан, талабынан шығу үшін оларға тән қылық, мінез керек. Тіпті балаша ойлап, балаша іс-әрекет те жасау керек шығар. Өмірге, қоршаған ортаға баланың көзімен қарап қабылдаған дұрыс.

Балаларға арналған көркем шығармадағы оқиғалар шынайы, табиғи сурттелуі керек. Бұл белгілерсіз баланы қызықтыру, мүмкін емес.

Бұндай қажеттіліктерді халықтың ауыз әдебиеті үлгілері толығымен өтейді деуге болады. Себебі, бесік жыры, тұсау кесу жыры, санамақ, жаңылтпаш, өтірік өлеңдер, жұмбақ, мазақтама, тақпақ, жырлар мен ертегілер, аңыз әңгімелер - бәрі де баланың қабылдауына түсінікті, қызықты әрі жеңіл болады, тілді, ойды дамытып, рухани тәрбие беруде маңызды орын алады.

Балалар фольклоры – балалар психологиясын, көркемдік талғамын, шығармашылық мүмкіндіктерін танытатын халықтың ғасырлар бойы жасаған асыл мұрасы. Ол өзінің бала қабілетіне лайықтылығымен, логикалық жүйелілігімен, тілінің нәрлілігімен, ақ пен қараның жігін айқын ажыратқан тәрбиелік маңыздылығымен бағалы [1: 5].

Адамзат баласының шыр етіп дүниеге келген күнінен бастап, дүниеден озғанға дейінгі бүкіл ғұмыры, онымен байланысты оқиғалар мен қоғамның

тыныс-тіршілігінің халық әдебиетімен өріліп отыратындығын ескеретін болсақ, отбасы тірлігіне қатысты фольклорлық шығармалар бесік жырынан басталатыны белгілі. Осы негізде балалар поэзиясының сан түрлі үлгілерінің молдығын, көркемдігінің ерекшелігін назарда ұстаған дұрыс. Осыған сәйкес, балалар фольклорының тұтас жанрлар жүйесі көрінеді.

«Қазақ баласының дүниеге келгеннен бастап ер жеткенге дейінгі бар ғұмыры өлең-жырға толы. ...Балаларға арналған халық әдебиетін зерттеу баланың қалыптасуы мен тілін дамытуға байланысты мәселелерді саралауға, сөз жоқ, кең жол ашады, оған қазақ педагогтары ерекше ден қоюы қажет» [2:113].

Б.Уахатов халық өлеңдерін саралай келіп оларды «Еңбек-кәсіппен байланысты туған өлеңдер», «Халықтың ескілікті наным-сенімінен туған өлеңдер», «Әдет-ғұрыппен байланысты туған өлеңдер», «Лирикалық өлеңдер» - деп төртке бөледі. Бұлардың ішіндегі «Әдет-ғұрыпқа байланысты туған өлеңдер» деп аталатын тарау түгел отбасылық ғұрып фольклорына арналған.

Ғалым тұңғыш рет туу - ер жету - өлу цикліне қатысты фольклорлық шығармаларды тұтас топтастырып, тереңірек қарастырады. Бұрын, тек бесік жыры ғана ауызға ілініп келген бала тәрбиесіне қатысты жырлар жеке топталып, талдау жасалады. «Қазақта балаларға арналған өлеңдердің екі түрі бар. Бірі - балалардың атынан шығарылып, бірақ соны балалардың өзі орындайтын өлеңдер де, екіншісі - ата-аналар шығарып, ата-аналар орындайтын өлеңдер тобы» [3: 170], - дей отырып біраз өлеңдерге талдау жасайды, олардың өзіне тән ерекшеліктері мен тәрбиелік маңызына тоқталады. Бұл – «балалар өлеңдерінің» отбасылық ғұрып фольклорының жанрлық түрі ретінде алғаш саралануы болатын. Балалар фольклорын бұлайша екі топқа жіктеу - фольклортану ғылымында бұрыннан қалыптасқан үрдіс. Бірақ Б.Уахатов қазақ балалар өлеңдерін ішкі жанрлық түрлерге жіктеуге ұмтылмайды, тек өлеңдердің атын келтіріп, олардың балалар табиғатына сай сипаттарын баяндайды. Дегенмен, осының өзі отбасылық ғұрып фольклорының құрамын сараптаудағы ілгері жылжыған тың қадам болды.

Отбасылық ғұрып фольклорын арнайы зерттеу нысанасына айналдырмағанмен де, сол кезеңде жалпы фольклор мәселесімен айналысқан Ә.Қоңыратбаев, Р.Бердібаев, С.Қасқабасов, Ш.Ыбыраев, Б.Абылқасымов, С.Негимов еңбектерінде де фольклорды жанрлық түрлерге саралауда оның көркемдік әлемін пайымдауда методологиялық тұрғыдан сүйеніш болатын бағдарламалық ойлар аз емес. Бұл орайда, С.Қасқабасовтың қазақ фольклоры мен әдебиетінің тарихын қайта жазуға байланысты тұжырымдамалық жобасын, Ш.Ыбраевтың «Қазақ фольклористикасы: кеше, бүгін, ертең» атты проблемалық мақаласын, Б. Абылқасымовтың толғау жанры жөніндегі зерттеуін, «Фольклор», «Ауыз әдебиеті» ұғымдары туралы» мақалаларын, «Телқоңыр» атты наным-сенім фольклорына арналған монографиясын атап айтқан жөн.

Балалар әдебиеті – бүгінгі ұлттық әдебиетімізде көркемдік-шығамашылық және тағылымдық-тәрбиелік мақсаттарды басты назарда ұстап,

балалардың жас ерекшелігіне қарай дамып келе жатқан сала. Қазақ балалар әдебиеті жылдан жылға сан жағынан да, идеялық сапасы жағынан да өсіп келеді. Мұның қоғамдық мәні зор. Өйткені балалар әдебиеті - жас ұрпақтарға ұлттық тәрбие берудің қуатты құралы. Ол жастарды ұлттық патриоттық рухта тәрбиелейді, озық ойларымен қаруландырады.

Ш.Ахметов «Қазақ балалар тарихының очеркі» кітабында балалар әдебиетінің алты ерекшелігін атап өткен «балалар фольклоры» терминін өз еңбегінде алғаш қолданып, түсініктеме береді. Балалар фольклорының ішкі жанрлық түрлерін өзгеше саралайды [4].

Б.Уахатов «Қазақтың халық өлеңдері» монографиясында балалар өлеңдеріне жеке бөлім арнаса, «Қазақтың тұрмыс-салт жырларының типологиясы» кітабында оның түркі тектес халықтар фольклорымен ортақ желілеріне тоқталады. «Балалар фольклорының өзіне тән бірнеше ерекшеліктері бар. Халқымыздың балалар фольклоры жанрлық құрамы жағынан сан-салалы, соған лайықты олардың атқаратын қызметі де түрліше. Зерттеу еңбектерінде дәстүр бойынша оларды шығу, орындау ерекшеліктеріне қарай үлкендердің балаларға арнап шығарған, бірақ, негізінен, балалардың репертуарында сақталған шығармалар және балалардың өздері таратқан өлең-жырлар деп екі салаға жіктеу қалыптасқан», - дейді [3: 386].

Фольклортанушы К.Ісләмжанұлы қазақ балалар фольклорын мынадай топтарға жіктеп, ішкі жанрлық түрлерге бөледі[4]:

1. Әлпештеу поэзиясы (бесік жыры, сәбилік ғұрып жырлары, мәпелеу жырлары, уату-алдарқату жырлары)

2. Жеткіншектер поэзиясы (маусымдық жырлар, арнау-тілек өлеңдері, балалар өлеңдері: *тақпақ*, *сұрамақ*, қызықтама, өтірік өлең, мазақтама)

3. Ойындық фольклор (ойын өлеңдері: *тәжікелесу*, *жаңылтпаш*, *жұмбақ*, *балалар айтысы*, ойынға байланысты жырлар: *ойынға шақыру*, *қаламақ*, *санамақ*, *драмалық ойындар*).

Әлпештеу поэзиясына жатқызылатын жырларды шығарушылар да, орындаушылар да - ересектер. Ол жырлар сәбидің шыр етіп дүниеге келген күнінен бастап оны бағып-қағуға арналған түрлі салт-дәстүлерді сүйемелдейді. Ата-ананың, қалың жұртшылықтың сәбиге деген сүйіспеншілігі, арман-тілегі жыр тілімен өрнектеледі.

Бесік жырларын дәстүрлі бесік жырлары және суырып салма бесік жырлары деп екі топқа бөліп қарастырған жөн. Дәстүрлі бесік жырына ұзақ жылдар бойы айтылып әбден қалыпқа түскен жырлар жатады. Бұл жырлар тікелей балаларға арналған. Жырдың негізгі мазмұны баланы ұйықтатуға, тыныштандыруға, оның жарқын болашағына ақ тілек білдіруге құрылады. Ең көп тараған түрі мынау болар:

Әлди, әлди, ақ бөпем,
Ақ бесікке жат бөпем.
Жілік шағып берейін,
Жыламай тыным тап, бөпем.

Әлди,әлди,бөпешім,
Қозы жүні кепешің.
Жұрт сүймесе сүймесін,
Өзім сүйген бөпешім [5: 53].

Суырып салма бесік жырлары адамның жеке басындағы, тұрмыстағы, тарих пен қоғамдағы түрлі оқиғалардың әсерінен туып тарап отырған. Бала тербетіп отырған адам бесік жырының дәстүрлі нұсқасын пайдалана отырып, өз ой толқынысын, күйініш-сүйінішін сыртқа шығарады. Бесік жыры көбінесе тілек айту мәніне құралады да, жыр айтушы бөбектің келешегіне сенім артып, қуанышқа бөленеді. Үміт тілек ретіндегі:

Айыр қалпақ киісіп,
Ақырып жауға тиісіп,
Батыр болар ма екенсің?
Бармақтарың майысып,
Түрлі ою ойысып
Ұста болар ма екенсің?
Бата тілек (сенім арту):
Ала биен құлындап,
Алатауға сыймасын
Қара биен құлындап,
Қара тауға сыймасын...
Ақылыңмен батыл бол,
Ағайынмен тату бол.
Бағаналы таудай бол,
Шағалалы көлдей бол [5: 54].

Халық педагогикасының бұл саласы ғасырлар бойы бала тәрбиесіне өз өрнектерімен әсер етіп, қазіргі көркем әдебиет нұсқаларымен дамып келеді. Баланы туған күнінен баста күн аралата тұзды сумен шомылдыру, денесін маймен сылау, «өс-өс» деп қол-аяғын керіп созып, өлеңмен:

Өс-өс, балам, өсе бер,
Батыр бол балуан білекті,
Батыл бол таймас жүректі,
Аяғыңды созайық,
Саусағыңды жазайық,
Етті болсын балтырың,
Епті боп өс, жарқыным,
Өс-өс! [5: 55]. – деп тілек айту дәстүрі бар екені белгілі.

Ары қарай тағы да Абай айтқандай, «Өмірдегі қызығың бәрі өлеңмен» болады. Сәбилік салт жырларының келесі бір үлгісі – «Тұсау кесу» жыры. «Тұсау кесу» жыры баланың апыл-тапыл басқан алғашқы қадамына арналып айтылады. «Тұсау кесудің» ырғақты интонациясы мен сөзі баланың бір басып, екі басып барып жүрексініп қалатын аяқ алысына ыңғайланып жасалған. Тұсау кесу жырын балбөбекті күтушілер оның тұсауын кескенге дейін де айтып, оның

тәй-тәй басып жүруіне қуаныш білдіріп, сүйеніш, жетекші іс-әрекет тәсілдерін қолданады:

Қаз-қаз, балам, қаз балам,
Қадам бассан мәз болам.
Күрмеуінді шешейін,
Тұсауыңды кесейін.
Қақ-қаз, балам, қаз балам,
Тақымыңды жаз, балам.
Қадамыңа қарайық,
Басқаныңды санайық,
Қаз-қаз, балам, жүре ғой,
Балтырыңды түре ғой.
Тай-құлын боп шаба ғой,
Озып бәйге ала ғой [5: 56].

Мәпелеу жырлары халықтың баланы бағып-қағуға байланысты өмірлік тәжірибесінен туындаған. Сәби денесінің дұрыс жетілуіне қолайлы жағдай туғызу мақсатынан баланың аяқ-қолын созып, әр түрлі жаттығулар жасату – практикалық қажеттілік. Анасы бала құлағына жағымды сөзбен жаттығу әрекеттерін сүйемелдей өлеңдетеді. Өлеңнің ұйқасы мен ырғағы, көркемдік құрылысы дене жаттығуларын сүйемелдеуге ыңғайланған, сол әрекеттермен үндес шығып отырады. Мазмұны балаға жақсы тілектер тілеу сипатында болып келеді. Мәпелеу жырларына «Өс, өс, балам», «Сыламақ менен», «Ақ білек» және т.б. жатады

Бұл жырлар бала тәрбиелеу ісіндегі ғұрыптық рәсімдерді сүйемелдеп отыратын қолданбалы сипаттағы мұра ғана емес, ең бастысы ол жас ұрпақтың рухани әлемін қалыптастыруды мұрат тұтатын, бала көкірегіне көркемдік нәр сіңіріп, қиялына қанат бітіріп, өнер тылсымына жетелейтін эстетикалық категория. Онда поэзияның шарттарына лайық кемел көркемдік болмағанмен, бала санасына, сәби жанына лайық тәрбие өскінін себетін халықтық педагогика нәрі мол.

Әдебиеттер:

1. Ісләмжанұлы К. Қазақтың отбасы фольклоры. – Алматы: 2007. – 332 б.
2. Досмұхамедұлы Х. Аламан. – Алматы: Рауан, 1991. – 176 б.
3. Уахатов Б. Қазақтың халық өлеңдері. - Алматы: Жазушы, 1974. – 386 б.
4. Ахметов Ш. Қазақ балалар әдебиеті тарихының очеркі. - Алматы: 1965.
5. Ақ сандық, көк сандық. – Алматы: Жазушы, 1991. – 256 б.

ЛАТЫН ӘЛІПБИІНЕ КӨШУ – ҰЛТ РУХЫНЫҢ БАСПАЛДАҒЫ

Мұхаметжанова Ж.А., Елеукенова Ж.М., Жумаева Г.А.

Семей медицина университеті,
zhankatai80@mail.ru

Латын әліпбиіне көшу туралы мәселе тәуелсіздік алған жылдардан бермен қарай көтеріліп келеді. 2006 жылы Елбасы Н.Назарбаев Қазақстан халықтары Ассамблеясының XII сессиясында: «Қазақ әліпбиін латынға көшіру жөніндегі мәселеге қайта оралу керек. Бір кездері біз оны кейінге қалдырған едік. Әйтсе де, латын қарпі коммуникациялық кеңістікте басымдыққа ие және көптеген елдер, соның ішінде посткеңестік елдердің латын қарпіне көшуі кездейсоқтық емес. Мамандар жарты жылдың ішінде мәселені зерттеп, нақты ұсыныстармен шығуы тиіс. Әлбетте, біз бұл жерде асығыстыққа бой алдырмай, оның артықшылықтары мен кемшіліктерін зерделеп алуымыз керек» [1], – деген еді.

Сонымен қатар, Елбасымыз Қазақстан халқына арнаған «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауында қазақ әліпбиін латынға ауыстыру мәселесіне тоқтала келіп: «Біз 2025 жылдан бастап әліпбиімізді латын қарпіне, латын әліпбиіне көшіруге кірісуіміз керек. Бұл – ұлт болып шешуге тиіс принципті мәселе» деген болатын. Бұл мәселе Елбасының «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында да айтылған еді. Содан бері латын әліпбиіне көшу мәселесі қоғамда қызу талқыланып, түрлі пікірлермен, көзқарастармен ширатылып келе, түйінін тапты, ағымдағы жылдың 26 қазаны күні Елбасы «Қазақ тілі әліпбиін кириллицадан латын графикасына көшіру туралы» Жарлыққа қол қойды.

Латын әліпбиіне көшу – бұл болашаққа батыл қадам жасап, елімізді төрткүл дүниеге танытып келе жатқан Елбасының тағы бір маңызды бастамаларының бірі және дер кезінде қозғалған тіліміздің болашағы үшін жасалған ғылыми маңызды шешімі деп білемін. Бұл шешім арқылы ғылым мен ақпарат, мәдениет салаларында үлкен жетістіктер орын алатынына сенімім мол. Халқымыздың алғырлығы, ғылым-білімге құштарлығы латын әліпбиін тезірек игеруге де септігін тигізеді деп ойлаймын. Сондықтан Елбасы қабылдаған шешімді ел игілігі үшін жасалған маңызды қадам деп есептеймін.

Жалпы білім беру жүйесінің басты міндеті – жеке тұлғаның ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде қалыптасуы мен дамуы және оның кәсіби жетілуі үшін қажетті жағдайлар жасаудың бірізділігін ескере отырып, баланың тәрбиелену, білім алу және жан - жақты қалыптасу, ана тілін, ұлттық салт дәстүрлерді сақтау, ақпараттану, денсаулығын нығайту сияқты құқықтарын құқықтарын сақтаудың жүзеге асыруды ескеру көзделіп отыр [2,36]. Сондықтан әр жеке тұлға ана тілін құрметтей отырып, көзінің қарашығындай қорғап, өмірде оны қорғауға және құрметтеуге тиіс деп білемін.

Әр адамзат үшін туған ана тілінің мерейін шығарып, абыройын асқақтату - абзал борышы мен парызы болуы тиіс.

Қазақ халқының қаһарман ұлы Бауыржан Момышұлы өз заманында: «Тіл байлығы – елдің елдігін, жұртшылығын, ғылыми әдебиетін, өнеркәсібін, мәдениетін, қоғамдық құрылысын, салт-санасының, жауынгерлік дәстүрінің, мұрасының қай дәрежеде екенін көрсететін сөзсіз дәлелі, мөлшері» [2,38] — деп тайға таңба басқандай анық та айқын көрсетіп берген болатын. Бұрынғы даналардан қалған: «Қанша тілді білсең, сонша мәдениеттісің, сонша байсың» [2,40] деген сөз де бар.

Тәуелсіздіктің негізгі тірегі – ұлттың тілі, діні, ділі. Ол - қасиетті де қастерлі. Оның бойында өзекті, жанды өзіне тартып тұратын керемет күш бар. Тілде бүкіл тіршілік тұрғандай. Тіл – ұлттың аса игілікті әрі оның өзіне тән ажырағысыз белгісі. Тілдің тағдыры – баршамыздың қолымызда [3,29]. Оқушылар көпұлтты қоғамдағы әртүрлі жағдайларда табысты ынтымақтастық пен өзара түсіністікте өздерінің коммуникативтік қарым-қатынас жасау құзыреттіліктері мен тілдік дағдыларын жетілдіре алады. Осының нәтижесінде оқушылар сөздік қорларын тақырып аясында меңгерілетін сөздермен және фразеологиялық тіркестермен толықтырып, оқылым, жазылым, айтылым және тыңдалым дағдыларын жетілдіреді, нақты тақырыптар бойынша рөлдік ойындардың көмегімен тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын жетілдіріп, қазақ және орыс мәдениетін, сондай-ақ басқа да халықтардың мәдениетін түсініп, құндылықтарын бағалауды үйренеді.

Зерттеушілердің дәлелдеуіне қарағанда, бүкіл дүниежүзіндегі ғаламтор материалдарының 80 пайызы латын жазуымен жарияланып келе жатыр екен. Ендеше, бұл шрифт – дүниежүзілік деңгейде негізгі байланыс құралына айналып отырған ғаламтордың арқа сүйейтін негізгі әліпбиі. Демек, бұл әріпті пайдалану – дүниежүзілік қауымдастыққа жақындаса түсудің кезекті бір жолы әбден ықтимал екен. Пайдаланылатын әріптері бірдей болғандықтан кейін де, латын әрпімен сауат ашқан қазақ баласы сол әріппен жазылған ағылшын тіліндегі мәтіндерді көп қиналмастан оқып кете алатын болады. Екіншіден, саяси тәуелсіздік алғанымен, орыс империясының рухани басқыншылығынан еліміздің әлі күнге құтыла алмай келе жатқанын жасырудың керегі не? Бұл ықпал, әсіресе, руханиятқа қызмет жасайтын бұқаралық ақпарат құралдары арқылы нақты іске асып келеді. Сол құралдардың бір үлкен арнасы – мерзімдік баспасөз тасқыны. Латынға көшу арқылы осы тасқынға аз да болса бөгесін жасау мүмкіндігі бар.

Еліміздің латын әліпбиіне көшу ұлтымыз үшін жасалған маңызды қадамдардың бірі. Ұлы Дала елінің тарихына көз жүгіртсек, бірінші тұғыры байлық – жер, екіншісі – тіл, үшіншісі – мемлекет және оның тарихы болуы керектігі айқындалады. Ағартушы-педагог ғалым Ахмет Байтұрсынұлы айтып кеткендей, «Ұлттың сақталуына да, жоғалуына да себеп болатын нәрсенің ең қуаттысы – тілі» деген. Алаш қайраткерлері де латын әліпбиін жазу-сызуда қолданды. Бұл бізге таңсық дүние емес. Латын әліпбиі әлемде кеңінен қолданылады. Латын әліпбиі б.з.б. VII ғасырда Римде грек және этрус

әліпбиінің тармағы ретінде пайда болып, б.з. I ғасырда қалыптасқан. Орта ғасырда латын әліпбиі Еуропаға тарады. Африка, Америка және Азия халықтары пайдаланды. Қазіргі латын әліпбиінде 25 әріп бар. Дауысты дыбыстар е әрпі созылыққы және қысқа айтылуына байланысты мысалы: Liber -тәуелсіз, Liber—кітап сөздердің мағыналары өзгереді. Түркияның ғалымы Әбдіуақап Қара өзінің «Латын әліпбиі қазақ тілін еркіндікке шығарады» атты мақаласында Түркия халқы латынға 1928 жылы өткенімен онда бар-жоғы 29 әріп бар. Олардан бірқатар дауыстылар ескерілмегенін бүгінгі ғалымдар айтып отыр. Негізі түркі тілдерін 34 таңбамен белгілеуге болады. Бүгін түрік латын 38 әліпбиінде 5 әріп кем болып отырғанын айтады. Тіл ғалымдары, солардың ішінде ең ұтымды алфавиттің Қазақстан қолданған кирилл әліпбиі екенін айтуда. Мәселен, түрік ғалымы Хатиже Ширин Ұсер қазақ-кирилл әліпбиі өзге түркі-кирилл алфавитіне қарағанда, таңбаның графикалық және фонетикалық тұрғыдан бір-бірімен байланысты болуы және бір дыбысқа бірден көп таңба берудің болмауына байланысты мұқият дайындалғанын айтады. Бұл тұрғыда қазақ-кирилл әліпбиін дайындаған тіл ғалымы С.А. Аманжоловтың рөлінің зор екендігін атап өтеді. Бүгінгі күнге дейін Тіл саласының білікті мамандары латын қарпіне негізделген қазақ әліпбиінің жобаларын жасауда қызу талқылауда ойларын да айтып бөлісті. Айта кетсек, солардың бірі - филология ғылымдарының докторы, профессор Әлімхан Жүнісбектің пікірі: «Латын әліпбиіне көшудің қиыншылығы қазіргі біздің қолданып жүрген әліпбиіміз қазақтың төл әліпбиі емес, орыс тілімен араласып кеткені, бізге өзге тілден енген дыбыстар араласып кетсе онда кедергілер туындайтынын, латын әліпбиіне төл дыбыстарымызды баптап, соның аясында көшуін және қазақ жазуына тек әліпби ауыстыру ғана емес, түбегейлі реформа керек екенін, ол реформа үш мәселені дыбыс, әліпби және емле ережені бірдей қамтиды – деп айтты.

Бүгінгі компьютер заманында интернет жүйесінде үстемдік ететін латын әліпбиі екендігін мойындауымыз керек. Бәріміздің электрондық поштамыз бар. Ол поштамыз кирил, араб, немесе басқа емес, латынмен жазылған. Астымыздағы көлігіміздің нөміріндегі әріптер латынмен берілген. Куәлігіміз бен паспортымызда латын әліпбиі тұр. Осындай мысалдарды көптеп келтіре беруге болады. Яғни латын әліпбиі бізге таңсық емес. Ол біздің қоғамға еніп кеткен. Оны еліміздегі кез келген сауатты адам белгілі дәрежеде біледі. Ал латынның бізге берері дегенде толып жатқан тиімді тұстарын көрсетуге болады. Латынға көшкенімізде ұтатын тұстарымыз төмендегідей [4,17]: Біріншіден, тіл тазалығы мәселесі. Тіліміздегі қазіргі жат дыбыстарды таңбалайтын әріптерді қысқартып, сол арқылы қазақ тілінің табиғи таза қалпын сақтауға мүмкіндік аламыз. Екіншіден, қазақ тілін оқытқан уақытта басы артық таңбаларға қатысты емле, ережелердің қысқаратыны белгілі. Ол мектептен бастап барлық оқу орындарында оқыту үрдісін жеңілдетеді. Уақыт та, қаржы да үнемделеді. Үшіншіден, латын әліпбиіне көшу – қазақ тілінің халықаралық дәрежеге шығуына жол ашады. Қазақ тіліне компьютерлік жаңа технологиялар арқылы халықаралық ақпарат кеңістігіне кірігуге тиімді жолдар ашылады.

Төртіншіден, түбі бір түркі дүниесі, негізінен, латынды қолданады. Біздерге олармен рухани, мәдени, ғылыми, экономикалық қарым-қатынасты, тығыз байланысты күшейтуіміз керек.

Әрине, ұлт үшін маңызды өзекті мәселелердің онды шешілуіне қосып отырған кәсіби білікті мамандардың пікірлері ескеріліп, латын қарпіндегі қазақ әліпбиін жасалу жолдарына қатысты өрбісе және басқа жоғарыда аталған елдердің тәжірибесіне қарап салыстыра отырып жасалса құба-құп болар еді.

Қазіргі уақытта ұялы телефондарда жарнамалар, хабарламалар латын әліпбиімен жазылуда. Сонымен қатар, интернет желісінде де латын әліпбиіне аударатын транскрипция орнатылған, бірақ орыс графикасында ғана жасалған, болашақта қазақ графикасында жасалады деген ойдамыз. Латын әліпбиіне көшуде осындай бастапқы жұмыстар атқарылып отыр.

Латын әліпбиіне көшу, сайып келгенде, ана тіліміздің болашағын ойлап, қолданыс аясын одан әрі кеңейте түсуге мүмкіндік жасап, қазақы айтылым (орфоэпия) мен жазылым (орфография) талаптарын жүйеге түсіру деп түсіну керек. Әрине, ол үшін ең алдымен, болашақ ұрпақты осы әліпбиімен оқытатын мамандарды даярлап алу міндеті тұр.

Қазақ тілі жазуының латын әліпбиіне көшуі біріншіден, заман талабы, екіншіден, латын әліпбиі жаһандану үдерісінде өркениетке жол ашып, Түркі әлемімен бірігуге негіз болып отыр.

А.Байтұрсыновтың ойынша, жақсы әліпбидің мынадай қасиеттері болу керек: жақсы әліпби тілге шақ болу керек; Жақсы әліпби жазуға жеңіл болуға тиіс, әліпбидің жақсысы баспа ісіне қолайлы болуы тиіс; сонымен қатар, қазақ тіліне тән дыбыстардың әрқайсысына жеке-жеке тоқталып, олардың жазылу ретін, орнын, ерекшеліктері мен айырмашылықтарын көрсеткен [5,16].

Сонымен қатар, латын әліпбиінің түбі бір туыс елдермен өзара байланысты арттырудың да бір жолы екені анық және латын әліпбиіне көшудің қажеттіліктері анықталуда.

- Лингвистикалық қажеттілік: қазақ әліпбиіндегі дыбыстар құрамын қайта қарап, оның табиғи заңдылықтарын сақтау.

- Саяси қажеттілік: түркі тілдес елдермен белгілі бір дәрежеде қарым-қатынас жасалады.

- Жаһандану тұрғысындағы қажеттілік: ұлттық құндылықтарды сақтай отырып, өркениетті ел қатарына қосылуда тілді сақтап, дамыту, кез келген ел мамандарымен бәсекеге қабілетті, әлемдік білім, ғылым, техниканы меңгеруіне жол ашуға мүмкіндік жасайды.

Қазіргі уақытта қазақстанда білім беру мазмұнын жаңартуға көшу басты басымдықтар болып тұр. Осындай басымдықтар педагог кадрлар үшін Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы дайындаған жалпы орта білім беретін ұйымдарында Оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы әдістемелік нұсқау хатта қадамдап көрсетілген.

Латын әліпбиіне көшу – Мәңгілік Елдің рухани жаңғыруының басы болса, «Туған жер» бағдарламасы жаңа ғасырдағы әлемдік, өңірлік, ішкі-сыртқы тәуекелдерге қарсы тұра алатын отаншылдық тәрбиенің,

ұлтжандылықтың кепілі болмақ [6]. Ел болашағы үшін қабылданғалы отырған маңызды шешімге қолдау көрсету, жақсыны үйренбекке ұмтылу – жүрегі «елім» деп соққан әрбір қазақстандықтың абыройлы міндеті деймін.

Қорыта келгенде, латын әліпбиіне көшу – әлемдік көштен қалмаудың бір жолы. Екіншіден, түркітөктес халықтарды жақындастыру, сондықтан оның бұл артықшылығын ескеріп, көпшілігі қолдап отырған латын әліпбиіне біздің де көшкеніміз дұрыс деп ойлаймын және келешекте жаңа әліпбиді үйрететін сапалы мамандар қатарын көбейтіп, әдістемелік жұмыстар жүргізу мен қатар біліктілікті арттыру жүйесінде өз үлесімізді қосамыз деген ойдамын.

Әдебиеттер:

1. Назарбаев Н. «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру». Egemen.kz
2. 2017-2018 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы: Әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2017. – 340 б.
3. Күдеринова Қ. Қазақ жазуының теориялық негіздері. – Алматы, 2010.-320 б.
4. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына «Қазақстан - 2050» Стратегиялық Жолдауы. – Астана, 2012.-130 б.
5. Абдықалықов Қ. Жаңа қазақстандық патриотизмді қалыптастырудың үлгі-өнегелері. – Қарағанды: ПҚ БАИ РББ, 2013.– 80 б.
6. Әзімбай Ғали. <http://qazaqtimes.com/article/8505>.

ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ӨЛЕҢДЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУ БАСТАУЛАРЫ

Нұржақсина М.Қ.

Ш.Ш. Уәлиханов ат. Көкшетау мемлекеттік университеті

Қазақстан, Көкшетау

makosya_06@mail.ru

Қазақ халқының ауыз әдебиеті, соның ішінде өлең үлгілерінің жиналуы сонау XI ғасырдағы Махмұд Қашқаридың «Сөздігінен» басталады делініп жүр. Алайда бұл еңбек пен Жүсіп Баласұғынның «Құдатғу білігіндегі» өлеңдер жалғыз қазақ емес, Орта Азияда тұратын түркі тілдес өзге халықтарға да ортақ мұра. Одан өзге кәсіп пен шаруашылыққа қатысты өлең үлгілері Орхон жазуларында кездеседі. Шығысты зерттеуші белгілі ғалымдар Ф.Е.Корш пен Т.Ковальский, А.Н.Бернштам мен М.П.Мелиоранский Орхон-Енисей ескерткіштерінің стильдік ерекшеліктері туралы кезінде бағалы пікірлер айтқан. Мысалы, Күлтегіннің құрметіне арналған ескерткіштегі жазбаны

тексерген А.Н.Бернштам «мұның өзі қазақ әдебиетінің ең алғашқы поэтикалық үлгілерінің де ескерткіштері» деп тұжырым жасаған.

И.В. Стеблева: «ҮІ-ҮІІ ғасырлардағы түрік поэзиясы» – деген көлемді еңбегінде түркі тілдес халықтардың поэтикалық шығармалары осы Орхон-Енисей ескерткіштерінің жазбаларынан басталатынын айтады [1,12].

Сол секілді Махмұд Қашғаридың «Дивани лұғат ат-түрік» атты еңбегі түркі тілінде сөйлейтін халықтардың ең көне ауызекі әдебиет үлгілері екені сөзсіз. Мазмұн, тақырыбы жағынан, оқиғаны баяндау стилі жағынан ауыз әдебиетіне жататын үлгілер деп «Қасқыр соққан аңшы» мен «Бүркіт салып қабан атқан саятшы» әңгімелерін атауға болады. Сондай-ақ «Қыс пен жаздың айтысын» [2, 45] да ауызекі өлеңдердің қатарына жатқызу керек деген ойдамыз.

Алғашқы қауым адамдарының тіршілік көзі аңшылық болғаны баршамызға жақсы мәлім. «Түркі тілдері жинағында» халық ауыз әдебиетінің аңшылық жайындағы өлең-жырлары жиі ұшырайды. Бұл жырларда белгілі бір тайпа мүшелерінің аң аулау маусымына салтанатты түрде дайындалып жатқаны, аңшылыққа аттанар сәттегі қызу той-думан, сондай-ақ қанжығасы қанды болып қайтқан аңшылардың ойын-сауығы бейнеленеді. Әрбір өлеңнің соңында жастарды аңшылыққа үйрету қажеттігі айтылып отырады.

Қазақ өлеңдері туралы айтылған ең алғашқы деректі біз белгілі орыс саяхатшысы-географ Н.П. Рычковтың 1770 жылы шыққан «Күнделік жазбалары» мен П.С.Палластың «Путешествия по разным провинциям Российского государства» деп аталатын еңбектерінен табамыз. П.С.Паллас 1768-74 жылдары Петербург академиясының экспедициясын басқарған. Бұл экспедиция Волга, Каспий, Орал, Башқұртстан, Сібірде болып, сол жерлерде тұратын халықтардың тарихын, мәдениетін, жер әлпетін, әдет-ғұрпы мен салтын зерттеген. Қазақ халқының ХІХ ғасырдағы өмірін, тұрмысын, жөн-жосық, жол-жоралғыларын, ауыз әдебиетін жинап, зерттегендер, негізінен, орыс ғалымдары, орыстың атақты саяхатшы, этнографтары екені белгілі. Соның ішінде А.Левшиннің «Описание киргиз-казацких или киргиз-кайсацких орд и степей» деген еңбегінің мәні ерекше. Қазақ халқының тарихынан, көне замандағы ақын-жыраулардың өнерінен, ауыз әдебиетінен берілген ең алғашқы жазба деректер осы кітапта болатын. А.И.Левшин бұл еңбегінде қазақ өлеңдерін жанрлық жағынан: батырлық, тұрмыс-салт жырлары, лирикалық өлеңдер деп үш топқа бөледі. Қазақ өлеңдерін арнайы зерттемесе де бұл мәселе төңірегінде сөз қозғаған. А.Левшиннің кітабында екі өлеңнің орысша аудармасы берілген. Бірінші өлең: «Черны брови не сурмены», екіншісі: «Видишь ли этот снег!» деп басталады [3,136].

Қазақ өлеңдерін өз алдына жеке жанр есебінде жинап-теру, азды-көпті болса да жүйелі пікір айтып зерттеу жұмыстары ХІХ ғасырдың екінші жартысынан бастап жиіледі. М.В.Готовицкий 1889 жылы «О характере киргизских песен» деген еңбегінде қазақ өлеңдерін мазмұн жағынан эпикалық, лирикалық және драмалық өлеңдер деп үш топқа бөлді. «Қазақ өлеңдерінің

өзге мәтіндері тәріздес лирикалық өлеңдердің ерекше белгісі – оның ешбір боямасыз, қарапайымдылығында» [4,79] – деп жазды.

Т.А. Сейдалин мен С.А. Жантөрин жинап, құрастырған «Образцы киргизской поэзии» атты кітап 1872 жылы Орынбордан шыққан.

Қазақтың тұңғыш тарихшы-этнографы әрі әдебиетші ғалымы Шоқан Уәлиханов қазақ поэзиясының жыр тәрізді көне формаларына тоқталып, оның сол кездегі даму заңдылығын зерттейді. Қазақ сахарасында «филология» деген сөзді, ұғымды ғылым мағынасында алғаш және бірнеше рет қолданған – Ш.Ш.Уәлиханов. Ғалым: «...бүкіл халық аузынан айтылған шығармалар тарихтық, филологиялық және де психологиялық назардан тыс қалмауы керек...» [5,124] – деп жазады. Ш.Уәлихановтың «Қазақ халық поэзиясының түрлері жөнінде» еңбегі қазақ филология тарихында ерекше орын алады, онда ұлттық поэзияның тууы, дамуы, келешегі, ел тарихымен, өмірімен, әдет-ғұрпымен тығыз байланыстылығы, қазақ ақындары, жыршылары, өлең түрлері, буын өлшемдері тағы басқа әдебиет тарихы мен теориясының мәселелері қамтылған. Қазақ өлеңдерін жоқтау, қара өлең, қайым өлең, өлең деп бес түрге бөледі. Осы еңбекте халық поэзиясының байырғы жанры – жырдың ерекше сыр-сипаттары, мазмұны, айтылу түрлері, жыршылар туралы ғылыми пікір-тұжырымдар бар, Шоқан Шыңғысұлы жыр жанрының қазақта айырықша дамығаны туралы айта келіп, оның ішкі сыр-сипатына назар аударады. «Жыр дегеніміз рапсодия. Ал жырламақ деген етістік тақпақтап айту дегенді білдіреді»[5,124].

Қара өлеңге Ш.Ш. Уәлихановтан кейін арнайы ден қойып, оның кейбір үлгілерін хатқа түсіріп, пікір айтқан В.В. Радлов болды. Аталмыш ғалым: «Өлең бірінші, екінші және төртінші жолы ұйқасып келетін төрт жолдан тұрады» [6,120], – деп анықтама береді. Қазақтың қара өлеңіне тән біраз қасиеттерді көрсетеді. Радлов бастырған үшінші кітап түгелдей қазақтың ауызекі шығармаларынан тұрады. Қазақтың тұрмыс-салт жырлары мен өлеңдерін «Үлгі сөз», «Бата сөз», «Ұзатқан қыздың өлеңі», «Жоқтаған жыр» , «Қайым өлең», «Бақсының сөзі», «Қара өлең» деп мазмұнына қарай бірнеше топқа бөлген.

Қазақ ауыз әдебиетін келесі зерттеуші А.Е.Алекторовтың 1900 жылы Қазанда «Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах» деген еңбегі басылған. Халықтың тұрмыс-тіршілігін зерттеген ғалым мынадай дерек келтіреді: «Образ жизни киргизы ведут оригинальный. Три зимние месяца они проводят на одном каком-нибудь месте, а когда снег начинает стаивать, они поднимаются с места, чтобы совершить свой ежегодный переход. Странствуют оны почти девять месяцев...» [7,2]. Осы сөздерден көшпелі өмір салтын жүргізген халқымыздың тыныс-тіршілігін айқын аңғаруға болады. Орыс географиялық қоғамының мүшесі, этнограф, фольклортанушы Г.Н.Потанин өзі жинастырған қазақ ауыз әдебиеті үлгілерінде этиологиялық аңыздар мен тұрмыс-салт жырларынан бата, қарғыс, өлеңдерді мысал етіп келтіреді.

Қазақ ауыз әдебиетін жинастыруда елеулі үлес қосқан келесі ғалым Орынбор кадет корпусының Азия бөлімін бітірген фольклортанушы, этнограф – Әбубәкір Диваев. 1921 жылы Түркістан Республикасы Халық Ағарту Комиссариатының жанынан құрылған Ғылыми комиссияның мүшелігіне тағайындалып, қазақ фольклорын жинасуға күш салды. Ә.Диваев жинаған материалдар сан алуан. Ғалым жинаған материалдарды өлең, үлгілі өлең, халықтық өлеңдер, бесік жыры, жоқтау, үйлену салтына байланысты туған өлеңдер деп бөледі. «Жиналған материалдардың басым көпшілігі өлең формасында берілген де және соның едәуір бөлігі өлең жанрына қатысты» [8,14] деп жазады ғалым өз еңбегінде.

Атақты «Қазақ халқының 1000 әні», «Қазақ халқының 500 әні» деген ауыз әдебиетінің алтын қорына қосылған мұраларды дүниеге әкелген Александр Затаевич фольклортануда өз орнын алған ғалым. Музыкатанушы ғалым өлеңдерді бір-бірімен өзара салыстыра отырып, мазмұн, түр, әуен ырғағындағы жаңалықтарды іздейді. Осы секілді қазақ өлеңдерінің жиналып, зерттелуіне көп жылдар бойы еңбек етіп келген А.Жұбанов, М.Төлебаев, Б.Г. Ерзакович сынды ғалымдар бар. Б.Г. Ерзаковичтің «Песенная культура казахского народа» атты монографиясы халық әндерін зерттеу ісінде алғашқы еңбек болып табылады.

Қазақ төңкерісінен кейін қазақ өлеңдері туралы арнайы ғылыми талдау жасалмағанымен, үлкенді-кішілі зерттеулер болған. М.Әуезовтың 1927 жылы шыққан «Әдебиет тарихы» деген оқулығында қазақ өлеңдерін өз алдына жеке жанр ретінде қарастырып, ол туралы терең талдау жасайды. 1932 жылы Сәкен Сейфуллин «Қазақ әдебиеті» кітабын жарыққа шығарады. Қазақтың көне дәуірден келе жатқан бай ауыз әдебиетін, оны әр түрлі жанрларын зерттеп, талдау мәселесін көтере отырып, кітапта қазақтың халық өлеңі туралы арнаулы тарау берген. С.Сейфуллин эпос, ертегі түрлері секілді қазақ өлеңдерін де сол ескілікті билер дәуірінің әдебиетіне жатқызады. Бүгінгі күннен қарасақ, бұл кеңес идеологиясының әсері болар деген ой келеді.

Өткен ғасырдың 50-70жылдарына қарай қазақ ауыз әдебиетіндегі өлең жанрын зерттеуде жаңа леп байқалды. Оған Б. Кенжебаевтың салт өлеңдеріне, М.С. Сильченконның тұрмыс-салт жырларына қатысты еңбектері дәлел бола алады. «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» атты жүйелі еңбек жазған белді ғалым М.Ғабдуллиннің атқарған ісі орасан зор. Ғалымның еңбегі бұрынғы зерттеулерде кеткен идеялық қателіктерді сынап, түзеп шығуға бағытталды. «Өзінің тұрмыс-тіршілігінде айрықша орын алған, пайдасы тиіп қызметі сіңген төрт түлік мал жайында қазақ халқы ерте заманда-ақ неше түрлі әңгіме, жыр,өлеңдер шығарған. Бұлардың бәрінде мал шаруашылығымен кәсіп еткен адамның төрт түлік жайындағы көзқарасы, ой-арманы, тілек-мүддесі көрініп отырады» [9,30] деп жазады Мәлік Ғабдуллин өз еңбегінде.

Қазақтың халық өлеңдерінің көркемдік ерекшелігі, оның туу, жасалу жолдары, буын, бунақ, ұйқас өлшемдері туралы күрделі де тың еңбек жазған З. Ахметов болды. Қазақтың халық лирикасының өлең құрылысын жан-жақты зерттеп, оның поэтикалық, стилистикалық байлығын ашқан. Автор халық

лирикасы халық психологиясының, ақыл-дарынының айнасы екенін дәлелдейді. Халық поэзиясының эстетикалық мәні мен оның қоғам өмірінен алатын орны, ақындық, өлеңшілік дәстүрі жайлы Қ.Жұмалиев, Е.Ысмайылов, Ә.Марғұлан, Н.С.Смирнова сынды ғалымдар еңбектерінің орны бөлек. Осы ретте Н.С.Смирнованың кітабынан үзінді келтіруді жөн санадық: «Устное поэтическое слово вторгалось, казалось бы, в самые неожиданные области жизни казахов. На судах все, от судьбы до обвиняемого, сыпали пословицами и поговорками, приводили притчи, ссылались на песни. При разборе тяжб и родовых споров на советах, где собирались старшины и аксакалы, их речи были насыщены изречениями и наставлениями старых времен... Аксакальство питало устную дидактическую поэзию все новыми наизданиями, накыл-сез, наставительными песнями. Поэтому у казахов широко разветвленная система дидактических жанров»[10,6]. Ғалымның ойы қазақ өлеңінің табиғатына тән қасиеттерді қамтыған.

Қара өлеңнің барша қасиетті болмысын, көркемдік ерекшеліктерін арнайы зерттеген, толымды пікір айтқан ғалымдардың бірі – Б.Уахатов. Б.Уахатов өзіне дейінгі ой-тұжырымдарға қосыла отырып, қара өлеңнің көркемдік ерекшелігін, өлеңнің құрылысын ескере отыра, оның сегіз түрлі қасиетіне тоқталады.

1. Қара өлеңнің құрылысы қашанда он бір буынды, төрт тармақты болады;
2. Осы өлеңнің 1-2-4 жолдары ұйқасады да, 3-жолы ұйқаспай бос қалады.
3. Қара өлеңнің әр шумақтарында жеке бір ой (идея) айтылады.
4. Әр шумақтың алдыңғы бір не екі жолы негізгі айтылар оймен тікелей байланысы болмайды, сырт тұрады.
5. Қара өлең көбіне жұртқа таныс, көп құлағына сіңген, жарым-жартысы жаттамалы жолдардан, теңеу салыстырулардан тұрады.
6. Қара өлең ойын-сауық үстінде айтылатын болғандықтан, мұнда үлкен күрделі мәселелер қозғалмайды, тек жиналған жұртты көңілдендіріп, күлдіруді көздейді.
7. Қара өлең халық тіршілігінен, әдет-ғұрып, жора-жосынымен туған түсініктерді арқау етіп, табиғат дүниесін суреттейді.
8. Қара өлең қалың көпке әбден мәлім ән әуенмен орындалады. Сондықтан белгілі әуен сазына кез келген қара өлеңді ыңғайлап айта беруге болады [11,235].

Жалпы өлең деген ұғымды былайша түсіндіруге болады. Өлең – шағын көлемді поэзиялық шығарма. Өлеңнің ХҮІІІ-ХІХ ғасырда орыс әдебиетінде кеңінен тараған түрлері мен жанрлары: ода, элегия, баллада, сонет т.б. Кейінгі кезеңдерде лирикалық өлеңнің жаңа түрлері қалыптасып, кең тарай бастады. Тақырыбы жағынан саяси, көңіл күй, табиғат және философиялық лирикаларына жіктеледі. Қазақ ауыз әдебиетіндегі халық өлеңдері еңбек-кәсіпке орай (аңшылық, төрт түлік, наурыз өлеңдері), ескілікті наным-сенімге байланысты шыққан (бақсы сарыны, арбау), әдет-ғұрып негізіндегі (салт, үйлену, мұң-шер өлеңдері), қара өлең, тарихи өлең, айтыс өлеңдері болып бөлінеді. Бұл анықтамалық энциклопедияда берілген ой.

Халық өлеңдерін түр-түрге бөліп топтау, классификациялау мәселесі – қазақ фольклористерінің алдында тұрған қиын да күрделі міндет. Б. Уахатов өз еңбегінде Швейцария ғалымы Ш.С. Беннің жалпы фольклорды үш топқа бөліп жіктеуін мысалға келтіреді:

1. Наным-сенім. Бұған: аспан мен жер, табиғат дүниесі, хайуанат дүниесі, адам тіршілігі, о дүние мен әр түрлі магиялық өнер, ауру-сырқау, оған жасалатын ем-домға қатысты ауыз әдебиеті.

2. Әдет-ғұрып. Бұған: жеке үй-ішінің салты, кәдесі, кәсіпке, өндіріске, еңбекпен байланысты өтетін мереке, ойын-сауыққа қатысты ауыз әдебиеті.

3. Проза, қара сөз. Бұған: әр түрлі аңыз-әңгімелер, ертегілер, батырлық жырлар, мақал-мәтел және балалар айтатын өлеңдерді жатқызады.

Тұрмыс-салт өлеңдері халықтың еңбегі, үй-іші тұрмысы, наным-сенімі, әдет-ғұрпы, салтымен байланысты туған. Кез келген ұлттың әр түрлі кәсібі мен шаруашылық негіздері сол халықтың сөз өнері мен дәстүрлі әдебиетінде көрініс табатыны сөзсіз. Сондай-ақ керісінше, мәселен, қазақ халқының кенжелеп айналысқан сауда-саттық, қала салу, бау-бақша күту, егін егу сияқты кәсіптерінің ауыз әдебиетінде сирек сөз болуының түпкі себептері де, мұндай тірліктің ұлттық өмір дағдысына кейін кіргендігімен түсіндіріледі.

Әдебиеттер:

1. Стеблева И.В. Поэзия тюрков VI-VIII веков. – Москва, 1965. – 132 бет.
2. Қашғари М. Түрік сөздігі. 1-том (ауд. А.Егеубай). – Алматы, 1997. – 450 б.
3. Левшин А. Описание киргиз-казачьих или киргиз-кайсацких орд и степей, ч.3. СПб., 1832.
4. Готовицкий М.В. О киргизских и сартских народных песнях.- "Этнографическое обозрение", 1889, кн.3, с.79.
5. Уәлиханов Ш. Таңдамалы. 2-том. – Алматы, 1985. – 322 б.
6. Радлов В.В. «Түрік тайпаларының халық әдебиетінің нұсқалары» 1870, III т. – 450 б.
7. Алекторов. Материалы для изучения страны, истории и быта киргизов. – Оренбург, 1892. – 120 б.
8. Диваев Ә. Қазақтың халық творчествосы. – Алматы, 1989. – 325 б.
9. Ғабдуллин М. Қазақ халқының ауыз әдебиеті. – Алматы, 1964. – 380 б.
10. Смирнова Н.С. Казахская народная поэзия. – Алматы, 1967. – 136 б.
11. Уахатов Б. Қазақтың халық өлеңдері. – Алматы, 1974. – 158 б.

ЖАЛҚЫ ЕСІМДЕРДІҢ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Салихова А.З.

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті, Атырау қ.

aimgul_1974@mail.ru

Жамбозова Г.Е.

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті, Атырау қ.

gulim.95.94@mail.ru

Тіл – қоғам дамуының айнасы. Атап айтқанда, ғылым мен техниканың қарқынды дамуы, қоғамдық, саяси, мәдени және экономикалық өзгерістер мен жаңалықтармен бірге жаңа ұғымдар да толассыз қолданысқа еніп жатыр. Осымен байланысты жаңа ұғымдарды атау, жалқы есімдер үдерісі қазіргі таңда бұрын-соңды болмаған қарқынмен дамып, тіл өрісінде белсенді әрекеттерді талап етуде. Саяси-әлеуметтік өзгерістермен бірге ұлттық сана да жаңғырды, ұлттық тілдің қалыптасу, даму тарихы ұлттық тілді дамытудың болашақ бағыттарына сай үрдісін тереңірек зерттеп, анықтауды қазақ тіл білімінің өзекті мәселелерінің бірі ретінде белгілейді. Соған сәйкес ұлттық құндылықтардың ең негізгісі – ана тілін дәріптеу үдерісі жандана бастады. Осы жолда тілдің даму тарихын зерттеп, жалқы есімдердің ұлттық мәдениетін қалыптастыру маңызды міндет.

Ұлттық мәдениеттегі, жалпы лингвофилософиядағы, тілдегі адам феномені ХХІ ғ. тек лингвистер мен өзге де гуманитарлық ғылымдар өкілдерінің үлесінде қалмай, өнер, жаратылыстану ғылымдары, информатика т.б. көптеген пәндер тоғысында зерттелуде. Адамның биологиялық түр (вид) ретінде антропологиялық, нәсілдік, мәдени, интеллектілік, сана, таным, ойлау, қоршаған ортаны түйсіну ерекшеліктері, тілі, діні, іс-әрекеттері, бүкіл тыныс-тіршілігін жүйелі, жан-жақты зерттеуді қамтамасыз ететін когнитивтік ғылым, қазіргі кезде жетекші орынды иемденді деуге болады.

Қазіргі таңда адамзат танымының көкжиегі кеңейген сипатқа ие болып отыр. Әлемдік және отандық лингвистиканың қазіргі кезеңде жаңаша антропоөзектік парадигмада зерттелуі ономастикалық материалдың кешенді сипатта, пәнаралық байланыста қарастырылу қажеттілігін растап қана қоймай, күшейтіп, күрделендіре түсетіндігінің куәсі болып отырмыз. Осымен байланысты, ономастиканы танымдық, мәдени аспектіде қарастыру жаңа мүмкіндіктер мен тың деректерге жол ашады. Бұл, өз кезегінде, ономастикадағы бұрынғы теориялық парадигманың осы күнге дейін қол жеткізілген табыстарын жоққа шығармай, оны жаңа ғылыми парадигмада толықтыра, жетілдіре түседі.

Жалқы есімнің табиғатын зерттеу, олардың ерекшеліктерін анықтау, семантикасын мен этимологиясын ашу, әр халықтың, әр аймақтың жалқы есімін сөзжасамдық құрылымын талдау зерттеушілерді жалқы есімді тарихи ғана емес, ұлттық жағынан тұжырымдауға әкелді. «Ұлттық ономастиканың ерекшеліктері олардың белгілі бір ұлттық тілге қатыстылығында ғана емес,

сонымен қатар ұлттық онимия жасалып, қалыптасқан ұлттық мәдениетке де байланысты» [1;4]. Сол ұлттық ерекшелігі жөніндегі деректі халықтың ұлттық мәдениетінен іздеу керек. Бұл тұрғыдан жалқы есімге қатысты «ұлттық-мәдени ерекшелік» дегеніміз халықтың біртұтас әлемге деген көзқарасы, әлеуметтік және материалды мәдениеті, сонымен бірге олардың жалқы есімнің семантикасында көрініс табуы. Ұлттық ономастиканы қарастыру үшін, жалқы есімдердің өзіндік ерекшелігі болатындығын ажырату керек. Жалқы есімдердің мәдени-ұлттық табиғатына әр түрлі көзқарасты талдай отырып, Е.А.Керімбаев мынадай пікірге келеді: «Әр халықтың онимиясында мәдени-тарихи ақпарат жинақталған, қоғамның мәдени тарихына байланысты жалқы есімнің ерекшеліктерін және типологиялық ұлттық-мәдени ерекшеліктерін зерттеу ономастикадағы түбегейлі өзгеріс әкелетін бағыт болу керек» [2;14].

Сондай бағыттың бірі когнитивтік лингвистиканың түпкі мақсаты - адам санасының тереңде жатқан менталдық құрылымдарды зерттеу, салыстыру, интерпретациялау арқылы тілдік, танымдық заңдылықтарды көрсетіп қана қоймай, ұлтқа, адамзатқа тән адами құндылықтар жүйесін айқындау. Нәтижесінде ұлттың, адамзаттың биологиялық түр болып, ұлт болып сақталып қалу үшін тек адами құндылықтарды айқындап тізбектеу үшін ғана емес, оның ар жағында қоғамдық, тұлғааралық қатынастарды, халықтар, ұлттар арасындағы қатынастарды үйлесімді ету.

Қазақ тіл білімінде соңғы жылдары қорғалған, ономастиканы жаңа антропоцентристік парадигмада зерттеу, аталым теориясының негіздерін зерделеуге қатысты еңбектер жазылуда, мысалы, Г.Б. Мадиеваның «Имя собственное в контексте познания» (2005), Б. М. Тілеубердиевтің «Қазақ ономастикасының лингвоконцептологиялық негіздері» (2006), Қ.Ж. Айдарбекованың «Қазақ терминологиялық аталымының ономастиологиялық аспектісі» (2009) зерттеу жұмыстары. Бұл жұмыстарда қазақ ономастикасы мен терминологиялық аталым теориясының бірқатар іргелі проблемалары қарастырылып, оң нәтижелерге қол жеткізілді.

Г. Мадиева Қазақстан ономастикалық ғылымында қалыптасқан ғылыми-теориялық пайымдауларды жүйелеп, реттестіріп, зерттеу аспектілеріне жан-жақты тоқталды. Сонымен қатар, зерттеуші алғашқы болып қазіргі ономастикалық жүйенің метадialeктісі мен концептуалды-терминологиялық аппаратын, қазіргі Қазақстанның ономастикалық кеңістігіндегі онимдік бірліктерді леммалау проблемасын алғаш рет зерделеп, жүйелеп, тереңдете қарастыру арқылы, бірқатар тың теориялық нәтижелерге қол жеткізді.

Б.Тілеубердиев қазақ жалқы есімдерінің номинативтік қызметіндегі лингвомәдениеттанымдық аспектілерді, жалқы есімдердің семиотикалық қырларын қарастырып, ономастикалық концептіні «кеңістік», «адам», «жан-жануарлар», «өсімдіктер» сынды әмбебап концептілер құрылымында қарастырып, олардың концептуалдану ерекшеліктерін айқындап берді. Сондай-ақ зерттеуші өз жұмысында алғаш рет ғаламның ұлттық ономастикалық бейнесін мифонимиялық, антропонимиялық, топонимиялық тұрғыдан сипаттап, белгілеп, бедерлеп берді деуге болады.

Алайда қазақ ономастикасында жаңа бағыт бойынша атқарылған жұмыстар ұлттық ономастиканың лингвокогнитивтік, психолингвистикалық, этнокогнитивтік проблемаларын толық шешіп берді деуге ертерек. Қазақ ономастикасында онимдік бірліктердің прецеденттілік сипаты, мәдени кодтар арқылы репрезенттелу проблемалары, аталым теориясы, оның ішінде метафоралық аталым проблемалары ғылыми тұрғыдан жан-жақты зерделене қоймағандығынан туындайды.

Ұлттық когнитивтік базаның өзегін халыққа тән білімдер жиынтығы мен ұлттық тұрғыдан белгіленіп, мәдени тұрғыдағы түсініктер құрайды, олар ұлттық-лингвомәдени қауым өкілдеріне міндетті түрде белгілі болуы тиіс. Қазақ халқының мәдени кеңістігі жалқы есімдер арқылы да көрініс табады.

Ұлтымыздың сандаған ғасырлар бойы қалыптасқан этномәдени, тілдік кеңістігінде прецеденттік ономастикалық атаулар ерекше орын алады. Мысалы: топонимдер: *Жерұйық, Қазығұрт, Жетісу, Сарыарқа, Көкше, Отырар, Түркістан* т.б., антропонимдер (эпостық, мифологиялық, фольклорлық т.б.): *Қозы көрпеш-Баян сұлу, Қыз Жібек-Төлеген, Қожанасыр, Асанқайғы, әдеби (Мырқымбай)* т.б. Осы қатарды қазақ ономастикасының өзге топтарына қатысты әрі қарай жалғастыра беруге болады.

Ұлттың тілдік аумағында прецеденттік онимдер өзіндік этноцентристік концептілерге ұйымдасады. Прецеденттік онимдер нақты халықтың тілдік ғалам бейнесінде мәдени ерекше дәлел ретінде қалыптасады.

Көптеген ғалымдар прецеденттік есімдерге ұлттық-лингвомәдени қауымдастық өкілдеріне кеңінен танымал мәтінмен немесе прецеденттік жағдаятпен байланысты жеке есімдерді жатқызады. Бұл күрделі тілдік белгі коммуникация барысында денотатына емес, прецеденттік есімнің айрықша белгілері жиынтығына жүгіну арқылы жүзеге асады, мысалы: асанқайғыға салыну, қожанасырлану.

Жалпы қазақ тілі прецедентті ономастикалық кеңістігінің басым бөлігін антропонимдер, поэтонимдер, топонимдер, хрононимдер құрайды. Мысалы: 1. прецеденттік антропонимдер: Қорқыт, Асанқайғы, Қ. Жалаири, Райымбек, Махамбет, Абылайхан, Абай, А. Байтұрсынұлы, Ә. Молдағұлова, М. Мәметова, Н. Назарбаев т.б. көптеп келтіруге болады.

2) прецеденттік поэтонимдер: шығарма (дискурс) атаулары: Күлтегін жазуы, Құтадғу білік, Абай жолы, Көшпенділер т.б.

3) прецеденттік топонимдер: Мекке-Медине, Балқантау, Түркістан, Күлтөбе, Ұлытау, Сарыарқа, Еділ-Жайық, Сырдария т.б.

4) прецеденттік жағдай хрононим (уақыт, тарихи кезең атауы) түрінде репрезенттеледі: Ақтабан шұбырынды, Алқакөл сұлама, Аңырақай шайқасы, алтын ғасыр, зар заман, қайта құру кезеңі, Желтоқсан көтерілісі т.б.

Қазақ тіліндегі ономастикалық атаулардың прецеденттілік нышандары кезінде проф. Т. Жанұзактың зерттеулерінде көрініс тапқандығын айту керек, мысалы, Қарабай, Шығайбай (сараң), Қодар (қара күш иесі, дөкір), Мырқымбай (кім болса сол), Жантық (араға от салушы, арандатушы), Көсе (қу, сұм) т.б. көптеген мысалдар келтірілген [3].

Сонда ұлттық мәдениеттің көрінісі не? Негізінен жалқы есімдер екіншілік атау таңбалары болып табылады, яғни олар жаңадан жасалмай, тілдегі бар құралдар арқылы пайда болады. Жалқы есімдердің семантикасында ұлттық-мәдени компоненттің қатысы болатыны сөзсіз. Жалқы есім жеке мәдени этностың вербалды белгілері және символдары болып табылады. Сонымен, мәдени ономастикон, яғни көне тілдік материал негізінде жасалған және белгілі бір этностың өміріндегі ұлттық-мәдени ерекшелікті көрсететін жалқы есім боып табылады.

Әдебиеттер:

1. Кайдаров А.Т., Керимбаев Е.А. Этнолингвистические аспекты казахской ономастики//Известия АН КазССР. Серия филологическая.№3.Алматы,1990. -с.3-13.
2. Керимбаев Е.А. Казахская ономастика в этнокультурном, номинативном и функциональном аспектах. Алматы, 1995. -с.248.
3. Жанұзақов Т.Қазақ тіліндегі жалқы есімдер. Алматы, 1965ж.

М. ӨТЕМІСҰЛЫ, М. ЖҰМАБАЙҰЛЫ, Қ. МЫРЗА ӘЛИ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ «ӨМІР» МЕН «ӨЛІМ» КОНЦЕПТІСІ

Синбаева Г.К., Шакизадаева А.
М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Поэзия арқылы ұлт пен индивидтің дүниеге деген көзқарастары, тылсым түйсіктері айқын байқалады. Ал тілдік шығармалар зерттеуші үшін тілдік тұлғаның жеке ерекшеліктері туралы ақпарат алудың қайнар көзі болып табылады. Ақын тілдік тұлғасын зерттеу құндылығы көп жағдайда автордың жалпы тұлғасы, оның дүниені тану жөніндегі түсінігі, талантының өлшемі, шығармаларының қабылдаушыға әсерінің күші арқылы айқындалатын оның әдебиеттегі алатын орнына байланысты болады.

Ұлттық дүниетанымымызда өмір мен өлімді қашықтық пен уақыт көрсеткіштері арқылы тану және оны қолдану кең өріс алған. Мысалы: қамшының сабындай қысқа ғұмыр, бес күндік жалған, көзді ашып жұмғанша, қас қағым сәт, дәм-тұзы таусылу,пешенендегіні түгел көрмей өлмейсің, жазмыштан озмыш жоқ, қырық жыл қырғын болса да, ажалды өледі, жазым болса – быламыққа тіс сынады, т.б.

Адам дүниені тану барысында ғаламды немесе өмірді біртұтас бірлікте алғанымен, оларды тікелей танымдық талқыға салмай, оның әр түрлі элементтерін жеке-жеке бөліп қарастырады. Оларды тану барысында көптеген танымдық әдістерді қолданады. Өмір – материя мен санаға қарағанда белсенді, көп түрлі және мәңгі қозғалыста болатын дүниенің абсолюттік, шексіз бастамасы. Өлім – организм тіршілігінің болмай қоймайтын тежелуі, жанды тіршілік иесінің өмір сүруінің қашып құтылмайтын табиғи ақыры [1: 323].Өмір мен өлім ұғымдары барлық тіршілік атаулыға (адамдарға қатыстысы) тән

құбылыс болғанымен, әрбір ұлттың таным ерекшелігіне орай олардың тілде баяндалуы, образдалуы түрліше болып келеді. Бұл әсіресе жерлеу рәсімдерінен анық байқалып тұрады. Отқа жағу, топыраққа көму, ит-құсқа тастау секілді жаны жоқ тәнді «жаратушыға тапсыру» амалдары сөзімізді айғақтай түседі.

Өмір де, өлім де таным мен түсінікке сиятын ұғым болғанымен адамзат баласы өмірге келу мен өмірден озу процестерін бейсаналы түрде қабылдап алады. Сондықтан әр ұлттың өмірлік тәжірибелерінен жинақталған салт-дәстүрлері көбіне бір-бірімен үйлесім таппай жатады.

Салт-дәстүр, діни рәсімдерде өмір мен өлім кейпі образды түрде берілсе, сөйлеуде ол таным негізінде жеткізіледі. Оны әр ұлттың мақал-мәтел, нақыл сөздерінен, сөз тіркестерінен байқап жатамыз. «Өмір» мен «Өлім» концептісінің мән-мағынасын лингвофилософиялық тұрғыдан зерделеуге мүмкіндік беретін құрамдас компоненттер – дүние, дәурен, заман тағдыр, опасыз, жалған, ажал, қаза, т.б.

М.Жұмабаев өлеңдеріндегі «өмір» мен «өлім» концептісі халықтық өлшемнен асып кетпеген, сонымен қоса авторлық қарым-қабілетін де тұмшалап қала алмаған. Өмір бар жерде өлім бар. Адамзаттық имани құбылыста – өлім маңызды рөл атқарады. Бірақ ақын шабытты жырларында өмір мен өлімді әркез әр қырынан көрсетеді. Кейде ақын, өлімге саналы түрде беріліп, өшіп отырса, енді бірде бейсаналы түрде өлімге басын қияды. Мәселен:

«Өлім күйі – тәтті күй,
Балқиды жаным бұл күйге.

Мені де, өлім, әлдиле,

Әлдиле, өлім, әлдиле!» [2: 75], – деп өлімді бесіктегі шып-шып тері шығып, балқып жатқан сәбидей соншалық асыға, ынтыға күтеді.

Бірде ақын:

«Өлгені емес, жерді тастап кеткені, –

Шын бақытқа ерте бастан жеткені» [2: 81], – деп өмірдің жалғандығын шын ұғына жырласа, енді бірде:

«Көрмейін рақат, жанайын,

Жалын болсын маңайым,

Күйейін, азап шегейін.

Жансын денем, күш бітсін,

Күшті жалын ішке өтсін,

Ащы, ыстық жас төгейін», [2: 125], – деп абақтыдағы азапты, азалы хәліне күйіне отырып өлімге беріледі. Мағжанда өлімге бас ию, мойынсыну басым болса, Махамбет өлеңдерінде өлімді асқақтықпен қарсы алу басым болып келеді.

«Ішелік те желік,

Мінелік те түселік,

Ойналық та күлелік, -

Ойласаңдар, жігіттер,

Мынау жалған дүние

Кімдерден кейін қалмаған?!». [3: 117],

Бүкіл саналы ғұмырын күрескерлікке арнаған ақынның өлеңдерінде өлім мен өмір тақырыбының қатар жүруі болып жатқан оқиғаларға да байланысты еді.

«Опасыз мынау жалғанда

Ажал қарсы келгенде» [3: 123], деген сияқты өмір мен өлімнің ортасында туған Махамбет өлеңдерінде бұл екі ұғым әрдайым таяқ тастам жердегі параллельді ұғымдар болатын.

Ал рухани күреске түскен Мағжан мен Қадыр «өлімді» алыста мұнартқан «сұлу сайқал» бейнесінде ғана шырамытады. Екі ақын да «өмір» мен «өлімді» қиындық, азап, мұң, күрес секілді абстарактілі ұғымдар негізінде таниды. Мысалы Қ.Мырзалиев:

«Күресіп жүріп, өмірде,

Күнәсіз болу да күнә!» [4: 78], - деп қамшының сабындай қысқа ғұмырда пенденің күнәсіз бола алмайтындығын, өмірдің соншалықты жүк арқалататындығын айтқысы келеді.

«Өлмесем деймін

Бірақ та

Өлмеу де қолдан келмейді» [4: 97]. Бұл Қадыр ақынның асқақ арманы. Өлу түсінігі рухтың тәнді тастап кетуі деп түсінсек, ақынның айтқысы келгені мәңгілік жер басып жүру емес, артына мұра тастап игілік жолын таңдауы секілді болып көрінеді.

Ал Мағжан өлеңдеріндегі «Өлім» сөзі өз ұғымында ғана қолданылмаған. Мәселен:

«Мен өлмеймін, менікі де өлмейді,

Надан адам өлім жоғын білмейді» [2: 102], – деп «өлімді» – «рух», «жан» мағынасында да қолданады.

Ақын өмір мен өлімді бүкіл жан дүниесімен сезінеді. Және оқырмандарының сезім пернелеріне дәл жеткізе біледі. Өмірдің жалғандығы, өткінші, уақыттың неге де болса сызат түсіретіндігін ақын аса бір ынтызарлықпен оқушысына баяндап береді.

Ақынның кейбір өлеңдері таза «Өлім» тақырыбына арналған. Мәселен, «Бүгінгі күн өмір, өлім – менікі», «Баланың қабір тасына», «Алдамшы өмір», «Мені де, өлім, әлдиле» т.б.

Ендігі бір өлеңдерде «Өмір» мен «Өлім» қатар алынып, бір-біріне қарсы күш ретінде көрініс береді.

1) *«Басы – сайран, сұм жалғанның соңы – ойран», (Бақыт)*

2) *«Екі жаудың біреуі – өлім, бірі – өмір» (Берниязға)*

3) *«Өмір, өлім – мәңгі аңдысқан екі жау,
Екі жауды бауыр қылар жыр бар-ау» (Берниязға).*

Келтірілген өлең тармақтарынан екі жаудың арпалысы көз алдына елестейді. Шынында ағы мен қарасы тайталасқан сұм өмірдің келбетін ақын осылайша терең толғаныспен жырлайды.

Тағы бірде ақын «Өмір» мен «Өлімді» жастық пен кәрілік деп алады. Қараңыз:

1) «Ескен жастық ескен жселдей гуілдеп,
Әлі-ақ кетер жүректен – от, күш – бойдан» [2: 57],

2) Көздің нұры кеміп, жақтар суалар,
Сүмбіл қара шаш селдіреп қуарар.
Ет таралып, сүйек қалып саудырап,
Тамырларда сасық сары су ағар[2,61б.]. (Бүгінгі күн өмір, өлім – менікі)

Сонымен қатар, ақын өмір мен өлімді мезгіл атаулары, табиғат құбылыстарымен тең түсіруде де шеберлік танытқан. Мысалы:

1) «Өмір осы: аяз қыспақ, қар көмбек
Сәулесімен жерді сүйіп Күн келмек.
Бір қарасаң – бетін қара бұлт жауып,
Жайнап, ойнап тұрған көгің түнермек» [2: 72], (Ф...ға)

2) «Есіл жазым өтті», – деп, –
Бәйшешегім кетті!» – деп,
Санадан жүз сарғайып,
Қасіреті мол жас зайып
Қараңғы ұзын түндерде
Үстіне қара жамылып,
Күрсініп жер жылайды» [2: 80], (Күзді күні)

3) «Күз жетіп, жердің жүзі солғын тартса,
Алтын күн нұры кеміп, салқын артса,
Жер жүзі өлім күтіп тұрса жылап
Сексенде селкілдеген байғұс қартша» [2: 63] (Зар), –
секілді өлеңдеріндегі жыл мезгілдері мен табиғат құбылыстары соншалық өмір мен өлімге үстеме реңк беріп тұрғандай. «Аяз бен бұлт, Күн мен ашық аспан», «Жаз бен Күз» параллелді алынып, үйлесімді қолданған. Байқап қарасақ, «Нұры кеміген Алтын Күн», «Қара жамылған жер», «Өлім күткен қара жердің» өлімі не өлім?

Мағжан да Өмір мен Өлім атты қос алыпқа өз жырларымен тегеурінді соққы бере білген ақын. Оны өз сөзімен дәлелдесек:

«Өмір, өлім – мәңгі аңдысқан екі жау,
Екі жауды бауыр қылар жыр бар-ау» [2: 77]. Не деген ұшқыр ой, сергек сана!

Мағжан өмір мен өлімді көркемдеуіш құралдар арқылы да кестелеген: Қараңыз:

«Толқындап ойнап, құтырып,
Көбігін шашып, өкіріп,
Шапшып, көкке лепіріп,
Қаракөк өмір дариясы» [2: 68](Толқындап ойнап), – деген жолдарда метафоралы эпитет қолданылған.

«Қылсын мазақ, мейлі тағдыр ойнасын,
Жалмауыз жер мейлі жұтсын, тоймасын.
Жансыз суық көзін қадап қу өлім,

«Тез» деп күтіп, тісін шықыр қайрасын» [2: 91]. Бұл өлең шумағынан алдымен кейіптеуді байқаймыз. «Жалмауыз жер», «қу өлім» – эпитет болып тұр.

«Бірде мұз, бірде жалын, бірде дауыл,
Құбылған өмір – сынап, бейне көңіл» [2: 107], – дегендегі асты сызылған сөздер метафоралық тіркеске құралып тұр.

Қ.Мырзалиев те өмірді өзінше табиғи құбылыстарға балап суреттейді:

«Өмір дейміз,
Өмір деген, бауырым,

Атқан таң мен батқан күннің арасы» [3: 119], - деген сияқты өлең жолдары арқылы өмірдің қас қағым сәт екендігін баса назарға алады. Енді бірде ақын бұған қарама-қарсы жақа шығып, өзіне-өзі қарсы шығады:

«Ұзақ уақыт,
Ұзақ ғұмыр шуыды,
Жылдар өтті,

Жылдар әбден апшырды» [3: 95]. Бірінші келтірілген мысалда өмір – бір ғана сәт болса, екіншіде өмір – ұзақ жол ретінде баяндалады.

Ақын-жыраулар поэзиясындағы «Өмір мен өлім» концептісін зерттеген ғалым С.Жиренов Өмір мен Өлім концептілеріне мынадай компоненттік классификация жасап шығарған:

«Өмір» концептісі:

1. Өмір –қысқа.
2. Өмір – алдамшы, уақытша, опасыз, жалған, мәңгілік емес.
3. Өмір – күрес, арпалыс, тартыс, бәсеке.
4. Өмір – қымбат, қызық, махаббат.
5. Өмір – жол, өзен, мектеп.
6. Өмір –табиғи әлем, қозғалыс.

«Өлім» концептісі:

1. Өлім – болмай қоймайтын құбылыс, биологиялық дененің тіршілігін тоқтатуы, табиғи құбылыс.
2. Өлім – адам жасының ұлғайғандығының белгісі.
3. Өлім – мәңгілік сапар, мәңгі ұйқыға кету, қайтып келмейтін әлем.
4. Өлім – адамдық, инсандық қасиеттердің белгісі.
5. Өлім – ажал атты бәленің қанды шеңгелі» [5: 63-64].

«Өмір» концептісіне философиялық тұрғыдан келсек, ол адамзат баласына берілген белгілі бір уақыт мөлшері. «Өмір» концептісі адамзат баласына ортақ болғанымен оның қыр-сырын, мән-мағынасын тануда ұлттық сипат ерекше орын алады. Ондағы ұлттың санасы мен ойындағы образдық бейнесі, этнос тұрмысына негізделеді. «Өмір» концептісі қазақ этносы ұғымында «бақ пен тақ» секілді тұрақсыз, мәңгілік емес деген философиялық түйіндеулер арқылы өрнектелген.

Әрбір адам уақытты өткізудің артында өмірді өткізу жатқанын сезсе, оны бос нәрселермен өткізуден қорыққан болар еді. Яғни, өмір уақытсыз болмайды. Ал уақыт сырғыған сайын өлім де жақындай береді.

Ақындар поэзиясындағы «Өмір» мен «Өлім» концептісі ауқымды идеяны, сан-алуан күрделі ұғым-түсініктердің суреті, біріктірген сипаттамаларының бейнелі атаулары тілдік модельдерден көрінеді. Оның мазмұндық құрылымы тіл мен бейнелі ойлау заңдылықтарының сабақтастығынан туындайды. Нақты концептіні құраушы әрбір лексика – символ және бейнеден тұрады. Концептінің ішкі мазмұндық құрылымы ұлттық-мәдени-танымдық ақпарат арқалаған концептуальды жүйе болып табылады.

Қорыта келе, М.Өтемісұлы, М. Жұмабаев, Қ.Мырза Әли поэзиясындағы «Өмір-Өлім» концептісі бір-бірімен үндес. Ақындар поэзиясындағы «Өмір-Өлім» концептілерінің ішкі құрылымындағы этномәдени танымдық соқпақтар адамзаттық дүниетаныммен астасып жатады.

Әдебиеттер:

1. Нұрғалиев Р.Н., Ақмағамбетов Ғ.Ғ., Әбділдин Ж.М. Философиялық сөздік. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1996. – 525 б.
2. М.Жұмабаев, Шығармалары (әдеби басылым). 1-том: Өлеңдер, дастандар/ Құраст. Сәндібек Жұбаниязов. – Алматы: Жазушы, 2013.
3. М.Өтемісұлы, Жорық жырлары, Халықаралық Абай клубы, Жидебей, 2007.- 860 б.
4. Қадыр Мырза Әли, Таңдамалы. Екі томдық шығармалар жинағы. 1-том. Өлеңдер мен дастандар – Алматы: Жазушы, 2005. – 424 б.
5. Жиренов С.А. XV-XIX ғ.ғ. ақын-жыраулар поэзиясындағы «Өмір-Өлім» концептісінің тілдік-танымдық табиғаты. Ғылыми монография. – Алматы: 2011. – 179 б.

СӘКЕН ЖҮНІСОВ – САН ҚЫРЛЫ ТАЛАНТ ИЕСІ

Тағудретова Б.Б., Базарбаева Ж.М.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Шапауов Ә.Қ., Маликова А.И., Туровская Е.И.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемл.университеті, Көкшетау қ.

Адамның жан сезімін көңіл-күйін тікелей сыршылдықпен айтып жеткізудің ұтымдылығы өмір құбылыстарын қабылдаудан, сезім-эсер байлығынан туады. Осы сезім сырын психологиялық жағынан шебер суреттеген жазушыларымыздың бірі – Сәкен Жүнісов.

Қолына қалам ұстап, жазушы атанғанның баршасы бірден кез келген тақырыпты игеріп жазып кетуге дерменді бола бермейді. Жазушының өмірде көп зерттеп еншілейтін тақырыбы болады. Ал Сәкен Жүнісов талантының бір ерекшелігі - ол қамтып, зерттеп қалам тартпаған тақырып сирек. Қай тақырыпты нысанаға алса да оны халық тарихы мен тағдырына сабақтастыра

қамти суреттеп кең мағынада қолдану, эпикалық жүйеде қалыптасқан қаламгер дағдысы.

Иісі қазақ атына қанық, бейнелеп айтсақ, бесіктегі баладан, белі бүгілген шалға дейін есімін елі жақсы білетін, туған халқы үкілеп, Сәкен сері атап кеткен Атырау мен Алтай, Есіл мен Сыр, Алатау мен Қаратау арасын жайлаған қалың оқырманға қара орман қазақ жұртын «Ақан сері» атты тарихи дилогиясымен, «Жапандағы жалғыз үй» романымен, «Өшпейтін іздер», «Өткен күндер белгісі», «Заманай мен Аманай» тәрізді елі сүйіп оқыған талантты прозалық шығармаларымен, сондай-ақ «Ажар мен ажал», «Тұтқындар», «Жаралы гүлдер», «Қысылғаннан қыз болдық», «Қос анар», «Өлі ара» тағы басқа да драмалық туындыларымен кең танылған, көрікті сөз бен көркем ойымыздың бүгінгі таңдағы аса көрнекті өкілдерінің бірі Қазақстан халық жазушысы, мемлекеттік сыйлықтың лауреаты Сәкен Жүнісов осындай шығармашылық бақыттың шынайы биігіне көтерілген суреткер [1: 51].

Сәкен Жүнісов – аңызы ақиқатқа, ақиқаты аңызға айналған санаулы саңлақ тұлғаларымыздың қатарынан. Халық алдына шығып, ағынан жарылып сөз сөйлесе, дес бермес шешендігі, ел бастар көсемдігі сүйсінтер, сері десе, серіге лайық, жаратылысынан тыңдаушысын ұйытып, қорғасындай балқытар, көмейіне әуелетіп төгілер ән дарытқан, аққу момын домбыраның сағағына саусағы іліксе, қазақтың қанатты күйлері мен сұлу әндері бірінен соң бірі төгіліп, сала берер алабөтен қасиет бұйыртқан «Сегіз қырлы бір сырлы» өнерлі жан. Сәкен Жүнісов – сан қырлы талант иесі. Олай деудің себебі, жазушы әрі драматург, қоғам қайраткерінің түрлі тақырыпта жазған шығармалары куә. Жазушы туған жер тақырыбында көптеген шығармалары бар. Сол шығармалардың ішіндегі табысты туындыларының бірі - «Заманай мен Аманай». Оның қазақ прозасындағы орны ерекше. Сәкен Жүнісовтің повесінде ХХ ғасырдың 30 жылдарындағы халық ахуалы, тіршілігі көрініс береді. Ұжымдастыру уақытында жат мекен, өзге қонысқа қоныстанған қазақтардың сұрықсыз өмірі, күйбең тірлігінен сыр беретін повес романға арқау болар ауыр жүкті арқалаған. Мысалы: «Біз соңғы асуға келдік. Бұл асудың арғы жағында, өзіңе талай айтқан Жетісу жері - жалпақ ел бар. Ол - сенің ата мекенің. Алтын бесігің. Оған жетсең, жамандық көрмессің, бағың да, көзің де ашылар. Ендігі тіршілігің сол жерге байланысты. Ол жерде Атымтай атаңның, бүкіл ел - бабаңның зираты, белгісі жатыр. Оған жететін бұдан әрі екі жол бар. Қолайлысы - төте жол. Ол бағана өзіңе көрсеткен биік шыңның бауырындағы Қылкөпір дейтін жалғыз аяқ қия соқпақ. Осы арадан күндіз көрсең көрінеді. Соны бетке алып жүре бер. Қия жолдан ассаң ар жағы ылғи еңіс.... Ол жақ бөктерінде малшылар да, аңшылар да кездесіп қалуы мүмкін. Олардан енді қорықпа. Кездесе қалсаң, жайыңды айт. Еліме келе жатырмын де. Әкем аты - Заманай, атам аты - Атымтай дерсің. Қайда барсаң да осы атаңның аты арқылы сенің кім екеніңді ел түсінеді... Енді бір-ақ күн жүрсең, жетіп те қаларсың. Ит - құстан сақ бол.... Не көрсең де енді еліңмен бірге көр. Ертең ер жеткенде бәрін ұғасың. Әзірше... жолың болсын.... Енді дорбандағы малтаны екі қалтаңа бөліп салып ал» [2: 154], -деген осы үзіндіден Отанын сүйуге, патриоттық сезімге

тәрбиелейтін повесть қазақ прозасындағы шоқтығы биік туынды екенін аңғаруға болады. Жат жерде жүрген қазақтың елін, жерін сағынуы Отанға деген нағыз махаббатын көрсетеді. Өзге топырақта күн кешіп, өзге судан ішіп, өзге ауамен тыныстаса да, жүрегі темірқазық туған жері үшін соғып, кіндік қаны тамған өлкені бір сәтке болсын естен шығара алмауы оқырманның тұла бойын нәзік сезімге толтырып, ұлтын, жерін сүйуге үндейді. Повестің өскелең ұрпаққа берері мол. Жастарды өз Отанын, елін, жерін сүйіп, аялап өтуге тәрбиелейтін шығарма.

Сәкен жазушының әдебиет тарихында өзіндік орнын ерекшелеуде өзіндік үлесі бар көркем туындысы, әрі серілігін танытуға ықпал еткен үлкен бір шығамасы - «Ақан сері» романы. Сері – шығармашыл адамның болмысы, адамшылық позициясы, жігіттіктен де жоғары азаматтығы, дәстүрге деген адалдығымен танылады. «Ақан сері» романы қазақтың классикалық ән-өнерінің асқар таудай биік тұлғаларының бірі, әрі керемет ғазалдар жазған шайыр Ақан сері Қорамсаұлының өмірі мен өнер жолы туралы жазылғандығы мәлім. Алайда, Ақан сері туралы бұған дейін көптеген ақындар зерттеп, әртүрлі шығармалар жазған, бірақ Сәкен Жүнісовтың романында көптеген тың деректер кездеседі. Мәселен, Ақан серінің мінез ерекшелігін ашатын Ұрқияға үйлену оқиғасы, осы мәселе төңірегіндегі дау-таластар тізбегі көркем әдебиетте сирек айтылғанын байқаймыз. Шығарманың орталық тұлғасы-Ақан көп жақсы қасиеттерімен оқушы есінде қалады. Оның аңшылық пен серілік сейіл-сайраны тартымды әңгімеленген, Ақан мен Ақтоқты арасындағы сүйіспеншілік табиғи, сенімді ашылған.

Жарлы-жақыбайлар көсемі Лениннен бастап, Жамбыл жырау, Махамбет ақын, Абылай хан биігіне дейінгі аралықта сапырылысқан сан тараулы тағдыр, тірлігі матасқан да шатасқан тұлғалар галереясын сахна төрінде сөйлете алған Сәкен сұңғылалығы оның майталман драматургтік қабілет, қарымын қапысыз мойындатады. «Қайран Сәкен-ай, өзі де от, сөзі де от, жүрген жері қызық думан, нағыз Сәкен сері едің-ау! Ақан серіні көрмегенмен Сәкен серіні көрген біздің ұрпақ сері осындай болады екен деп ұқты. Оның үстіне Сәкенге жаңа заман серісі деген «атақты» Ғабит Мүсірепов берген. Сәкен мәймөңкелеп сөйлеуді білмейтін тосын адам еді» - дейді жазушы Қоғабай Сәрсекеев [3: 215].

С.Жүнісов шығармашылық лабораториясындағы ерекшеліктердің тағы бірі—белгілі прозалық туындыларының драмалық шығармаға айналып жатуы. Мысалы: «Жапандағы жалғыз үй» романы негізінде «Қос анар» драмасы, «Аш қасқырлар қамаған қызыл керуен» атты повесі бойынша «Өліара» деректі драмасы өмірге келді.

«Жапандағы жалғыз үй» шығармасы қос ғасырды кезек-кезек алмастырып, кеңістік пен уақытты ауыстырып суреттеу әдісі арқылы жазылған, қазақ әдебиетіне келген тың жаңалық болды. Автор Сұлумұрт, Халел мен Жәлелді, Райхан мен Күргерейдің тағдыр жолының арасына көпір тастап, салыстыра суреттеп, соңғы түйінді оқырманның еркіне қалдырады. Жазушы шығармада Қарасай мен Райханның кездескен сәтін тым әсерлі етіп жеткізеді: «Жаңа ғана күліп, бипаздап сөйлеген Қарасай да Райханды көргенде тілі

күрмеліп, тап алдынан аяқ-қолына жан біткен тірі аруақ шыға келгендей әп-сәтте өңі өзгеріп кетті. Үстіне құдия сорғалаған бүркіттен зәресі ұшып, кірерге жер таба алмай, әр тал қылына дейін қалтырап, бір уыс боп жер бауырлай дәрменсіз көжекше, көзінің жанары сөніп, жасаурап, қас қаққанша мүшкіл халге енді». Екі-ақ сөйлеммен сол сәттегі күйді ерекшелеп жазады. Қарасайды «үстіне құдия сорғалаған бүркіттен зәресі ұшып, кірерге жер таба алмай, әр тал қылына дейін қалтырап, бір уыс боп жер бауырлай дәрменсіз көжекке» теңеп оқырманның қызығушылығын оятады. Ал Райханның кейпі «көзі баяу жылжып Қарасайдың бетіндегі көк бауыр түстес жалпақ қалға тірелгенде, Қарасайдың көзі тайғанап барып Райханның ақ қырау шалған самайына түсті. Тотияйын араластырғандай талаураған жалпақ қалдың бояуы өшпепті. Баяғы қалпы. Тек үстіндегі сирек үш тал қара қыл ғана күзгі шөптей қуарып, қылау тартқан. Бүкіл кәрілік тауқыметі сол үш талға кеп жиналғанда, Райхан тартқан батпандай ауыр жылдар жүгі самайдағы шашқа түскен секілді» [4: 69].

С.Жүнісов - көріпкел суреткер. Автор пьесадағы орталық қаһарманы Қарасайдың аузына сөз салып, тіпті «коммунизмнің» өзін сол заманда әжуалайды. Мысалы: «Қарасай. Қазір он бес-жиырма жылдасын коммунизмге жетеміз деуге де беттерің бүлк етпейді. Бүлк етіп қайтсін, жиырма жылдан соң бүлкілдейтін бет түгілі, қалтылдайтын бастарыңның қайда болатынын жақсы білесіңдер... Ертең мал басын көбейту керек деген тағы бір ұран шықса, о дүниеге кеткен қыруар малды бір күнде қалай тірілтіп алмақсың», - дегізіп сол кездегі аудан басшыларының біріне айтқызған жанды сөздері бүгіндері ақиқатқа айналғанын уақыт дәлелдеп отыр. Автор асқан шеберлікпен суреттелген сәтте екі адамның осыншама жылдан кейінгі кездесеуін тым әсерлі етіп баяндайды. Кеңес дәуірі кезіндегі қиын сәттердің өзін керемет суреттеген жазушы. Сәкен Жүнісовтың жазушылық тағдырынан балталасаң ажырамас осынау тұстарын бірер ауыз сөзбен түйіндей отырып, оның әлі тап басып тану, талдау, терең талқылауды қажет ететін публицистік яғни, көсемсөз шебері де болып табылады. Арнасы кең, түбі терең, шымырлап ағып, алыс-алыс қиырларды бетке алатын ұлы өзендердей елестейтін Жүнісов баяндауына тән осы бір эпикалық сипат суреткер-жазушының күллі көркемдік кредосын анықтайтын күретауыс іспетті.

С.Жүнісовтің «Ажар мен ажал» пьесасының тақырыптық негізі, авторлық концепциясы – «төңкеріске» дейінгі қазақ әйелдерінің басындағы әлеуметтік теңсіздік, ескі-салт сананың шырмауының аса алмай құрбан болатын әйел затының ауыр тұрмысынан ащы сыр шертетін шығармасы. Пьесаның бірінші бөліміндегі оқиға, яғни болыс ауылының еріккен бай жігіттері Атан мен Қатай «арсыз көңілдерін» көтеру үшін жолға шығып, жуыр арада баласы мен келінін жерлеп, қолына қарап қалған он бес-он алты жас шамасындағы жетім қыз баласы бар соқыр кемпірдің қараша үйіне бас салып, есіктен сығылысып кіріп келеді. Амандық-саулық бітпей жатып, терезені тырналап, сырттан ит ұлиды.

Осы жерде драматург шағын деталь арқылы алдағы болайын деп тұрған жамандықты психологиялық меңзеп, жандандырып тұр. Драма оқиғасының шиеленісуі, тартыстың күшейуі - батыл ана - Ажар өзінің намысын қорлаған,

жалғыз ұлы жас Олжатайын «солдатқа» іліктірген, орыс офицеріне қолжаулық қылғысы келіп, өзіне жала жаппақшы болған болыс Атанның зұлымдығына шыдай алмай, балтамен басын шабатын кезеңі. Өзі патша үкіметі құлағанша көп жыл айдауда болып келеді. Ал Олжатайы соғыста қаза табады. Осы эпизодтардың атқаратын салмағы терең. С. Жүнісов ойының шешімі – жалғыз ұлынан айырылса да, бүкіл ана атаулыны намыстан айырылтпау. Соқыр кемпір – психологиялық кейіпкер. Драматургтің терең толғанысынан, сезімінен сомдалып, кейіпкерінің аузына үнемі сөздің аянышты, жүрек тебіренер реңімен беріп отырады. «Соқыр кемпір. Ит жеті қазынаның бірі деген ып-рас. Иесі кеткелі тамақ ішуден қалды, зират пен үйдің ортасында бұралып, ертеңнен қара кешке селең-селең сенделіп жүреді де қояды»; Балам артында қалғанда, Ажарымның көз жасын нәр етуге қалыппын ба. Үлбіреген жібегімді тұқыл өгізге қалайша бөстек етермін. Ертең о дүниеге барғанда баламның жүзін қалай көрмекпін»; Құлыным-ай, жалғызым-ай, адам бөрісінен құтыла алмай жүріп, дала бөрісіне жем болдың-ау, панасыз қозым, жарығым-ай!», -деп зар қағады. Бір көріністен екінші бір көрініс оқиғасы аянышты, салмағы ауырлай түседі. Соқыр кемпір бейнесінің бір өзі «пьеса шаңырағының» тіреуіне пара пар деуге тұрарлық.

Шындығында, Сәкен қазақ әдебиетінде өзіндік орны бар, қайталанбас тұлға десек қателеспейміз. Сері атанған бұл дарын иесінің өн бойы толған өнер болған. Оның ішінде сөз өнерінің шыңына жете білген адам. Жоғарыда аталған шығармалары, шын ақындық, серілік қуатпен жазылып, Сәкен Жүнісовтың әдебиетке қосқан інжу-маржандары болатын.

Қорыта келе, Сәкен Жүнісов - қазақ әдебиетінің алтын қорына өзінің өшпес шығармаларымен таңбасын қалдырған халық жазушысы. Жазушының әр еңбегі қазақ әдебиетінің алтын қорынан берік орын алған құнды дүниелер болып табылады. Оның мәнді, мәнерлі, қуатты қаламынан туған туындылары әр оқырманға ерекше қайталанбас сезім қалдыратыны сөзсіз анық. Бүгінде Сәкеннің әр шығармасы үнемі халықтың жүрегіне ақ жол тауып, рухани асыл қазынасына айналып отыр. Ол өз замандастарының арасында әр тақырыбының ауқымдылығымен және сегіз қырлы бір сырлы біртуар азаматтық болмысымен де ерекшеленетін. Халқымыз оны сан қырлы өнері үшін Сәкен сері атап кеткен. Жазушының сол туындылардың қадір-қасиеті уақыт озған сайын құрметтеле береді, жаңа ұрпақпен табыса береді. Әртүрлі тақырыпта сыр шертіп, кез келген тақырыпты дөңгелете алып кете алатын шебер жазушы, ерекше дарын иесі, аяулы азамат, үлкен қаламгер Сәкен Жүнісовтің жарқын бейнесі әрдайым ел жүрегінде сақталалары сөзсіз.

Әдебиеттер:

1. Қазақ әдебиетінің тарихы: Он томдық. – Алматы: Қазақпарат. 2005.
2. Жүнісов С. Қызым, саған айтам. Пьесалар. – Алматы: Жалын, 1978.
3. Жүнісов С. Өліара. Пьесалар мен мақалалар. – Алматы: Өнер, 1985.

4. Жүнісов С. Жапандағы жалғыз үй: Роман, повесть. – Алматы: Жазушы, 1990.

5. Жүнісов С. Заманай мен Аманай: Повестер мен әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 1987.

КӨРКЕМ ШЫҒАРМАЛАРДАҒЫ БЕЙВЕРБАЛДЫ АМАЛДАРДЫҢ ТОПТАСТЫРЫЛУЫ

Таласпаева Ж.С., Есматова М.Т., Казыбаева Г.С.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Бейвербалды амалдардың көркем шығармада берілуінің бірнеше жолдары бар:

1) бейвербалды амалдар бір сөзбен беріледі. Мысалы, ыржию, тыржию, ажыраю, қыржию т.с.с.

2) бейвербалды амалдар фразеологизмдер арқылы беріледі.

Фразеологизмдердің жасалуында көз, мұрын, бет, ауыз, тіл, тіс, қол, аяқ т.б. дене мүшелерінің қызметі айрықша. Қазақ тіл білімінде тілші Г. Смағұлова жалпы дене қимылына негізделіп жасалған тұрақты тіркестер түрін «кинетикалық» фразеологизмдер деп атап, оған табанынан тік тұру, қол қусыру, зыр жүгіру, елбек қағу, құрақ ұшу сияқты мысалдар келтіреді [1: 62-63]. Бұндай тұрақты тіркестер қатарына *теріс қарау, бармағын тістеу, қабағынан қар жауу, екі көзі шарасынан шығу, мұрнын көкке көтеру, мұрнын тыржиты, санын сабалау, желкесін қасу, білегін сыбану, тісін қайрау* сияқты адамның іс-әрекетін, қимылын бейнелейтін фразеологизмдерді жатқызуға болады. Ал *туырлығын тілу, ат құйрығын кесісу, артынан топырақ шашу, бетіне түкіру, бетіне күйе жағу* тәрізді бейвербалды амалдар уақыт өтіп, даму барысында қолданыстан шығып, мағынасы күнгірттеніп, тұрақты тіркестер қатарына айналғаны рас.

1) бейвербалды амалдар еркін сөз тіркесімен беріледі. Мысалы, *қолын ұсынды, басын сипады, орамалын бұлғады т.б.*

Көркем шығармаларда қоғамның өзгеруіне қарай тұрмыста сирек қолданылып, бірте-бірте қолданыстан шығып қалған бейвербалды амалдар да кездеседі. Бұндай амалдар қарым-қатынас кезінде қолданылу тәжірибесінен шығып қалған архаизм-бейвербалды амалдар болып саналады. Мысалы, *ат құйрығын кесісу, артынан топырақ шашу, бетіне күйе жағу, сиырға, есекке теріс мінгізу* т.б.

Белгілі бір мамандық, кәсіп аумағында қолданылатын бейвербалды амалдар да кездесіп отырады. Мысалы, әскери адамдардың алақанын қырынан қойып, шекесіне тигізіп сәлемдесуі, дирижер ишаралары, спорт ойындарының ишаралары. Мұндай амалдар **кәсіби-бейвербалды амалдар** деп аталады. Қарым-қатынас кезінде тұрпайы ишаралар да кездесіп отырады. Мысалы, *етегін ашып күлу* т.б.

Сол сияқты вариантты-бейвербалды амалдарды да кездестіруге болады. Мысалы, *қол бұлғау – орамалмен бұлғау – бас киімін қолына алып бұлғау*. Жергілікті ерекшеліктерге байланысты қолданылатын диалект-бейвербалды амалдар қалыптасқан. Мысалы, қазақ халқында шайға қанғандықты аңғартатын *кесені төңкеру, кесенің үстіне қасықты төңкеріп қою, дастарқанның шетін қайырып қою* сияқты кинемалар жергілікті ерекшеліктерге байланысты қолданылады. Ал шешем болса, *«құдай-ай, тағы Әкімқұлов қой» - деп, қолындағы кесесін шайымен төңкере салып, шегініп кетті* (О. Бөкей).

Тілдік материалдардың негізінде көркем шығармалардағы бейвербалды амалдарды төмендегідей топтарға жіктеуге болады:

1. Кинесика;
2. Просодика;
3. Проксемика.

Кинесикалық амалдар қарым-қатынас барысында қолданылатын мимика, ишара, дене қалыбы сияқты ұғымдардың жиынтығы ретінде танылады. Ғалымдардың еңбектерінде кинесикалық амалдар беттің ымы немесе мимика, ишара, дене қалыбы ұғымдары ретінде түсіндіріледі.

Мимикаға, әдетте, адамның бет-әлпеті қатысады. «бет-әлпет» ұғымының ауқымына маңдай, көз, қас, қабақ, кірпік, мұрын, ауыз, ерін, құлақ, тіл, тіс, таңдай тәрізді мүшелері енеді. Көркем шығармаларда кездесетін мимика түрлері бірнеше топқа бөлінеді:

- 1) қабақ соматизміне байланысты кинемалар (*қабағын түю, қабағы дірілдеу*);
- 2) қас соматизміне байланысты кинемалар (*қасы дірілдеу, қасын көтеру*);
- 3) көз соматизміне байланысты кинемалар (*көзі бақыраю, көзі алаю, көзін төмен түсіру, көзін қысу*), ерін немесе ауыз соматизміне байланысты кинемалар (*ернін шығару, ернін тістелеу, ернін бұлтиту, аузын ашу*);
- 4) тіс соматизміне байланысты кинемалар (*тісін шықырлату*);
- 5) тіл соматизміне байланысты кинемалар (*тілін шығару*);
- 6) бет соматизміне байланысты кинемалар (*бетін тыржиту*).

Енді аталған кинемалардың көркем шығармаларда қолданылу ерекшелігіне тоқталайық:

Өзінің тілін алмағанына қабағы дірілдеп, бұрынғыдан әрі иіле түсті (Б. Мұқай).

– *Басқа рейспен ұшқан шығар, – деген Биғаң маған қарап көзін қысты* (О. Бөкей).

- *Е, ащы су, (араққа қарап ернін шығарды), сен итті мына Шөкең менсінбей қойды, қылатыныңды қылып ал* (О. Бөкей).

Көркем шығармаларда адамның қабағын түюі – *ренжудің, бетін, маңдайын, мұрнын тыржитуы – риза болмау, көңілі толмаудың, ернін тістелеу – өкініштің, тілін, төменгі ернін шығару – келемеж қылу, мазақтаудың, ернін бұлтиту – өкпелеудің* символы ретінде қолданылып, жеке адамның мінез-құлқынан, жағымды-жағымсыз қасиеттерінен хабар беріп отырады.

Сонымен, мимика дегеніміз – көз, қабақ, мұрын, ерін, тіл, тіс т.б. дене мүшелерінің көмегімен орындалып, белгілі бір ақпарат беретін бейвербалды амалдардың жиынтығы.

Зерттеушілер жасаған тағы бір түйін бойынша, вербалды немесе тілдік құралдар арқылы нақты ақпарат берілсе, бейвербалды құралдар диалогқа қатысып отырған екі жақтың (тараптардың) эмоциясы мен сезімін жеткізудегі таптырмас құрал көрінеді. Тіпті кейбір жағдайларда, күнделікті өмірде көріп жүргеніміздей, ым мен ишараттың қатысы арқылы ойыңды жеткізу оңайға түседі, кейде тиімді болып шығады. Сондай-ақ, коммуникацияның бейвербалды элементтеріне, яғни ым мен ишаратқа, дене қимылдарына қарап отырып, қай ұлттың, қай құрлықтың өкілі екенін шамалауға болады, өйткені әрбір ұлттың дене тілінің өзіндік сипатты ерекшелігі (спецификалық) бар және ол ерекшеліктер көбінесе фразеологизмдерге негіз (ұйытқы) болып табылады. Айталық, *қамшымен көзге шұқыды, қамшыны алдына тастады, әйел бетін шымшыды* десек, қазақтарға ғана тән ишараттарды таныр едік.

Ишара адамның ішкі жан дүниесінің хабаршысы болып саналады. Тіл білімінде А.В. Филиппов, Е.Я. Кедрова, Т.М. Николаева, Е.В. Красильникова, С. Бейсембаева т.б. еңбектерінде ишара құрылысы мен қызметіне, қолданылуына, мағынасына, таңбасына қарай топтастырылады.

Қазақ тіліндегі ишаралық қимылдар ішінде қызметі жағынан ең өнімділері бас, иық, қол (алақан, жұдырық, саусақ), тізе, аяқ т.б. мүшелеріне байланысты. Дене мүшелерінің атауына қатысты көркем шығармаларда кездесетін ишаралар былай жіктеледі: *бас ишарасы, иық ишарасы, қол ишарасы, аралас ишаралар, бүкіл дене тұрқымен орындалатын ишаралар.*

Көркем шығармалардағы ишараларды қолданыс өрісіне, дәрежесіне *халықаралық ишаралар және этникалық ишаралар* деп топтауға болады.

Халықаралық ишаралар – көптеген халық қолданысында бар, барлық халыққа түсінікті кинемалар. Мысалы, сайлау кезіндегі қол көтеру ишарасы, қол алысу, жұдырық түю, қол шапалақтау т.б. Ал *этникалық ишаралар* – бір халық өкіліне ғана тән ишаралар. Мысалы, *бетін шымшу, ернін сылп еткізу, бет сипау, шашын жұлу, бетін тырнау (жырту), шашын жаяу, артынан топырақ шашу т.б.* Мысалы, *Жатқан қалпында сұқ саусағын шошайтып: «Неге біз осы... жанымызда жанып тұрған отты не су құйып өшіреміз, не болмаса май құйып лаулата өртеп жібереміз»* (О. Бөкей). Ишараларды орындалуына қарай *жай ишаралар* және *күрделі ишаралар* деп топтастыруға болады. Жай ишаралар бір ғана дене мүшесінің көмегімен орындалады. Мысалы, *жұдырық түю, бас изеу, иық көтеру, қол бұлғау т.б.* Ал күрделі ишаралар екі немесе бірнеше дене мүшелерінің қатысымен жүзеге асады. Ондай ишаралар қатарына *санын сабалау – әжуалап күлу, екі қолымен көзін уқалау – өз көзіне өзі сенбеу; екі қолымен құлағын басу – ештеңе естігісі келмеу т.б.* бейвербалды амалдар жатады. Сонымен бірге ишараларды *дербес* және *заттық* ишаралар деп топтаймыз. *Дербес* ишараларға *қол бұлғау, саусақпен нұсқау, бас шайқау, қол көтеру сияқты* ишаралар жатады. Ал *заттық*

ишаралар қатарына қоштасу кезінде қолға орамал алып бұлғау, қолда ұстап тұрған затпен нұсқау т.б. ишараларды жатқызуға болады. Мысалы,

Ақбілек те ақ орамалын желпілдетіп қоштасты («Ақбілек», Ж. Аймауытов).

Әне, Ақшоқы деген атақты тау, – деді Бати қамшысымен нұсқап (О. Бөкей).

Қарым-қатынас процесінде ер адамдар мен әйел адамдар арасындағы гендерлік ерекшеліктер байқалады. Осыған байланысты биологиялық, әлеуметтік ерекшеліктеріне қарай тек әйел адамдарға және тек ер адамдарға тән мимика, ишаралар, дене қалыбы кездеседі. Көркем шығармаларда кездесетін бейвербалды амалдарды коммуниканттардың гендерлік ерекшеліктеріне қарай ***ер адамдарға тән ишара, әйел адамдарға тән ишара, ортақ ишаралар*** деп топтауға болады. Ер адамдарға тән ишаралар: *төс соғыстыру, сақалын саумалау, сақалының ұшын тістеу, бөркін аспанға ату* т.б.

Мысалы, *Құлаша сақалын саумалап отырды да, орнынан лып етіп тұрып, басын тас бүркеніп, бүк түсіп жатқан әпкемнің бетін ашты* (Б. Мұқай).

Ал бет шымышу, ернін сылп еткізу, бет сызу, бетін жырту, шашын жаю, орамалын бұлғау, бүйірін таяну т.б. ишараларды жазушылар шығармаларында әйел адамдар қарым-қатынасын суреттеу кезінде белсенді қолданады. Мұндай гендерлік ерекшеліктерге қатысты бейвербалды амалдарға егжей-тегжейлі кейінгі тараушаларда тоқталатын боламыз. Ал ортақ ишараларды әйелдер де, ер кісілер де қолдана беретіні белгілі. Бұл қатарға *қол бұлғау, жұдырық түю, қол сермеу, бет сипау, жағасын ұстау, басын шайқау, басын изеу, иығын көтеру, қол алысу* сияқты ишаралар енеді.

Қорыта келгенде, ***ишара – адамның ішкі көңіл-күйінен хабардар ету мақсатында жасалатын, дене мүшелерінің (аяқ, бас, иық, қол т.б.) әр түрлі қимыл-қозғалысына негізделген мағыналық әрекет.***

Көркем шығармаларда дене қимылының төмендегі қалыптары жиі қолданылатыны анықталды:

1) жатқан кездегі дене қалыбы (бүк түсіп жату, шынтағына жастық таяна бір жамбастап жату, төңкеріле түсіп жату, екі алақанды көк желкесіне қойып жату, шалқасынан сұлап жату, етпетінен жату, бір шынтақтай жату, екі қолын басына жастап жату, екі қолын көкірегіне айқастыра салып жату т.б.);

2) отырған кездегі дене қалыбы (екі тізесін құшақтап отыру, екі аяғын айқастырып отыру, жүрелей отыру, басын қос қолдап ұстап отыру, мықынын таянып отыру, екі жағын таянып отыру, бір тізерлей отыру, шынтағын тізесіне қойып, жағын таяна отыру т.б.);

3) тұрған кездегі дене қалыбы (мықынын таянып тұру, екі қолын артына ұстап тұру, басын ұстап тұру, екі қолын қусырып тұру, талтайып тұру т.б.).

Жазушылар көркем шығарма кейіпкерлерінің әр түрлі дене қалыптары арқылы олардың психологиясын, мінез-құлқын, басқа кейіпкерлермен қарым-қатынасын, әлеуметтік дәрежесін, ментальдық қасиеттерін, ішкі сезімдерін ашып көрсеткен.

Сонымен, дене қалыбы – адам денесінің қандай да бір пішінде тұрақты кейіпке, қалыпқа ие болып, оның біршама уақыт сақталуы. Отырған, жатқан және тұрған кездегі дене қалыбы оның негізгі түрлері бола келіп, адам ойынан, санасынан, әдеті мен әдебінен хабар береді.

Әдебиеттер:

1. Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық мәдени аспектілері. – Алматы, 1998. – 194 б.

2. Өмірәлиева Ж.К. Национально-культурная специфика конвенциональных фразеологизмов с соматизмами: дис. канд. филол. наук. – Алматы, 1999. – 124 б. Бейсембаева С. Невербальные компоненты коммуникации в казахском языке: автореферат канд. филол. наук: 10.02.02. – Алматы, 2002. – 28 с.

3. Момынова Б. Лидерлер имиджін қалыптастырудағы бейвербалды элементтер. – Алматы, 2003. – 167 б.

ЛАТЫН ӘЛІПБИІНІҢ ӨЗІНДІК СИПАТЫ МЕН МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Хамзина Г.С., Қайдарова Ж.
Петропавл қ., М. Қозыбаев атындағы СҚМУ

«Біз алдағы уақытта да мемлекеттік тілді дамыту бағытындағы кешенді жобаларды жүзеге асыруды табандылықпен жалғастыра береміз. Қазақ алфавитін 2025 жылға қарай латын графикасына көшіруге дайындық жұмысын осы бастан қолға алу қажет. Бұл қазақ тілін жаңғыртып қана қоймай, оны осы заманғы ақпараттың тіліне айналдырады» [1].

Латын әліпбиі он бір жыл бойы қазақ даласында тамырын жайды. Күні бүгінге дейін қолданысымызға жарап, пікір алмасудың негізгі рөлін атқарды. Жазу-сызусыз алға жылжымайтын заманда көпшілікке түсінікті қаріптің қолданыста жүргені абзал. «Оқусыз білім жоқ, білімсіз күнің жоқ» деген мақалды бүгінгі таңда «Латынсыз білім жоқ, білімсіз түгім жоқ» деген мақал ауыстыратын түрі бар. Себебі, қазіргі кездегі басты мәселе - осы латын әліпбиіне көшу тұрғысындағы екіұдайлы пікірлер. «Басшы болса зиялы, елге нұрын құяды» дегендей, Елбасы жолдауына сәйкес «Қазақстан-2050» стратегиясында латын тіліне 2025 жылы толық көшетініміз туралы нақты белгіленген. Халық арасында, тіпті, ақпарат құралдары кеңістігінде өзіндік ойын айтып, қызыл кеңірдек болып жүрген саясаткерлер де, бұл пікірдің қате тұсын теріп, бос ақша мен уақыт құрту екендігін дәлелдеуге тырысып жүрген азаматтарды да көзіміз шалып қалады. Бірақ, Елбасы Жолдауына сәйкес, «Латын әліпбиі – заман талабы» деген сөзін басшылыққа ала отырып, әлем кеңістігіне еркін саяхаттай алатынымызға куә боламыз. Сонау XX ғасырдың басында Ахмет Байтұрсынұлы: «Алашқа аты шыққан адамдар! Көсемдіктеріңді

адаспай түзу істендер! Сендер адассандар- арттарыңнан алаш адасады: арттарыңнан ергендердің обал-сауабына сіздер қаласыздар» деген ой тастаған еді. Мұндай елеулі жобаның халық үшін, мемлекет үшін өте зор екені хақ. Алайда осы талапты қолға алу дұрыс па әлде бұрыс па деген ойлар көбейіп, әлі күнге дейін талас сұрақтардың қатарында. Бірақ «шегірткеден қорыққан егін екпейді» дегендей, қиындықтан қорқып қол қусырып отыруға да болмайды. Соның өзінде алда үлкен жаңалықтар күтіп тұрғаны рас.

Латын әліпбиін қозғаған кезде міндетті түрде Ы.Алтынсариннен кейінгі еңбегі ерекше ағартушы-педагог, сөз құдіретін танытқан тамаша ақын, қазақ баспасөз тілінің ұлттық үлгісін көрсеткен талантты публицист, туған халқының рухани дүниесін көтеруге көп күш жұмсаған ірі қоғам қайраткері А.Байтұрсынұлы туралы сөз болатыны айдан анық. Ұлы ағартушымыз: «Біздің заманымыз - жазу заманы» – деген.

Қазақ жазуының тарихына үңілсек, әртүрлі әліпбиді пайдаланып келгеніміз белгілі. Мысалы, ғалым Ахмет Байтұрсынов фонетикалық ұстанымды басшылыққа ала отырып, араб жазуына негізделген әліпбиді ұсынды. Ғалым 24 әріптен тұратын әліпбиін осы ұстаным бойынша түзеген болатын. 20 ғасыр басында Х.Досмұхамедұлы латын әліпбиінің жобасын жасады. Ахмет Байтұрсынов жасаған әліпбимен бірдей болды, себебі, Х.Досмұхамедұлы да фонетикалық ұстанымды негізге ала отырып, мейлінше, дұрыс әзірлеген әліпби еді. Латын жазуына негізделген қазақ жазуының жобасын Н.Төреқұлов 28 әріп бойынша әзірлегені де белгілі. 1929 жылы Қызылордада Т.Шонанұлы, Е.Омаров, Қ.Кемеңгеров, Қ.Жұбанов, Е.Поливанов т.б. қызу талқылаған конференцияда бұл әліпби жетілдірілді. 1929 жылы қазақ жазуы ресми түрде латын әліпбиіне 29 әріппен көшті. Қ.Күдерінова бұл қазақ әліпбиінде 9 дауысты мен 20 дауыссыз фонема болғандығын жазады. Латын жазуына негізделген қазақ жазуы қазақ тілінің дыбыстарына тән жайттарды орынды ескерген әліпби екендігі байқалады. Яғни, бұл әліпбиде фонетикалық ұстаным ескерілген. Сондықтан оқуға қолайлы, жазуға оңай, өте қарапайым болып, араб әліпбиіне қарағанда жол асты, жол үсті белгілері жоқ, кірме әріптер жоқ, «бір дыбыс – бір әріп» ұстанымы сақталған болатын. «Еңбекші қазақ» (қазіргі «Егемен Қазақстан») газетінің 20-30 жылдардағы сандарын мұрағаттан қарасақ, латын әліпбиіне қатысты мәліметтерді кездестіреміз. Сонда еліміздің бас басылымынан бастап, бүкіл қазақ газеттері 1932 жылғы 1 қаңтардан бастап арабтың төте әріпінен латыншаға көшкенін көне газет беттерін парақтай отырып байқаймыз. Оған дейін 1928 жылдан бастап газеттің әр санында «Латынша үйренейік» деген айдармен латын әріптерін үйрететін арнайы білім болыпты. Сонан 1931 жылға қарай аға басылымның беттеріндегі латын әріпімен берілген материалдар аралас жариялана бастаған. 1940 жылы саяси жағдайға байланысты қазақ жазуы кириллицаға негізделген графикаға көшірілді. Орыс жазуына негізделген қазақ жазуы қазақ фонетикасына өзгерістер әкелді. Дыбысталуы басқа, жазылуы басқа сөздер оқушыға мейлінше қиындық тудырып келгенін білеміз. Тілшілердің таңба басқа, дыбыс басқа болады деген есебі дұрыс болмады. Қазақ тілінің фонетикасында біршама

қате теориялар енгізілгені белгілі. Мысалы, бұл олқылықтарды ғалым Ғ.Хасанов «Латын әліпбиіне көшу – тіл реформасының бір сатысы» мақаласында дауыссыз и, у дыбыстары біресе дауысты, біресе дауыссыз деген тұжырымның пайда болуы, ерін үндестігінің есепке алынбауы, бір сөзде екі дауысты дыбыс қатар жазылатын орфограмма (қиын, жиын) енгізілуі, орфографияда бірізділіктің болмауы, емлетануда шешілмес қиындықтар пайда болуы т.б. жайттарды орынды санамалап көрсетіп берді [2].

Ел болашағын ойлағанда да алдымен жастарды, яғни болашағымызды ойлауымыз керек. Сондықтан да, латын әліпбиіне өтуіміз еліміздің бай мәдениеті мен мұрасымен көптеген шетелдік оқырмандардың терең танысуына жол ашады. Ал, жастар үшін әлем кеңістігі, дамыған елдердің мол жинақталған техникалық, әдеби тағы басқа туындыларын түп нұсқада оқуға жол ашылады. «Латын әліпбиіне көшудің қандай тиімді жолдарын ұсынамыз деген сауалға келер болсақ, біріншіден, түркі әлемінің тәжірибесін қолдануға болады. Екіншіден, халқымыздың төл тәжірибесін негізге ала отырып, балабақшадан бастап латын қаріпін үйретіп, әліпбиді оқытатын ұлтжанды мамандар даярлап, содан кейін оны мектеп жүйесіне енгізіп, жоғары мектепке таратуымыз керек. Осы орайда арнайы жасы келген адамдарға қысқа курсты дәрістер тегін ұйымдастырылып, оқу- әдістемелік нұсқаулар көбірек шығарылып, таратылуы тиіс. Осы аталған жұмыстарға барша қазақстандықтар, ауқатты бизнесмендер мен зиялы қауым өкілдерінен бастап, барлық қарапайым азаматтар белсене қатысар болса, «жұмыла көтерген жүк жеңіл» дегендей, табыстарға жететініміз анық.

Бүгінде «Латын әліпбиіне көшу керек пе?» деген уақыт талабы тудырған сауал алдымыздан көлденеңдеп шықты. Осыған орай, көпшілік арасында түрлі пікірлер орын алуда. Бірі – қазіргі кириллицада қалу. Енді бірі – латын әліпбиіне көшу. Екі пікірдегі адамдардың да өзіндік дәлелі, негізі, уәжі бар. Десе де, дүйім жұрттың айтуымен латын әліпбиіне көшу – дұрыс шешімдердің бірі екені даусыз. Қазіргі таңда қолданыста жүрген жазу үлгілері аз емес. Латын графикасына (таңбасы) негізделген қазақ әліпбиін жасау ісінде тіліміз дыбыс жүйесіндегі төл дыбыстар мен өзге тілден енген кірме дыбыстарды жеке-жеке қарастырып, әрқайсысының өзіндік ерекшеліктері мен жазу барысында туындайтын әртүрлі заңдылықтары ескерілуі тиіс. Соған сәйкес, біз де латын әліпбиіне түбегейлі көшуді жөн санап отырғанымыз белгілі. Жалпы, латын әліпбиін қолдану арқылы болашағымыз жарқын болады деген сенімдеміз.

Әрине, төте жазу немесе кириллицамен жазылған мәдениетімізден қол үзіп қалатын шығармыз. Бірақ ұтарымыз да көп. Латын әліпбиі – мемлекеттік тілдің қолданылу аясын кеңейтуге зор ықпал етеді. Сонымен бірге, шет елде жүрген жастарымыздың осы жазу арқылы өз тілін басқа да ұлт өкілдеріне түсіндіру жағдаяттары қиын болмасы анық. Басқа мемлекеттерде тұратын қандас бауырларымыз да латын әліпбиіне көшсек, қазақ әдебиетінен алыстамасы анық. Көзіме таныс жағдаят бар. Мемлекеттік бағдарлама бойынша Қытай және Монғолия елінен жастар білім қуып, атамекеніне оралып жатыр.

Әрине, бұл қуантарлық жағдай. Бірақ, олар қазақ тілінде сөйлегенімен, телефоны болсын, не қойын дәптеріндегі жазулар латын әріптерімен жазылған. Себебі, олар кириллицада жаза алмайды. Алғашқы жылын жазуға үйренумен өткізеді. Ол да болса уақыт жағынан ұтылуымызға алып келеді. Латын әліпбиіне көшкен жағдайда дүниеге кең қанатын жайған ағылшын тілін меңгеру оңайға соғады. «Үштілділік» саясатына сәйкес ағылшын тілін білу – заман талабы. «Заманың түлкі болса, тазы боп шал» деген баба сөзін ескерсек, «заманына қарай адамы» болуға тырысқанымыз абзал. Инновациясы дамыған, жан-жақты, қияға қарыштап көз тігуді ойласақ, әліпбидің де жетекші рөл атқаратыны анық.

Шынында да, әліпби ауыстырудың саясатқа да, басқаға да қатысы жоқ, ең басты қажеттілігін тілдің өзі талап етіп отыр. Тілдің ішкі-сыртқы жағдайы қазіргі жазудың (орфография) айтылымға (орфоэпияға) кері әсер етіп, өзге тілден кірген сөздердің салмағы арта түсіп, кірме дыбыстардың төл сөздеріміздің фонетика-грамматикалық талаптарын бұза бастауы секілді түрлі жағдайлар әліпби өзгерту мәселесін алға тартты. Демек, әліпби өзгерту тек кирилл әріптерін латынмен алмастыру ғана емес, жазу саласында да реформа (қайта қарау) жасау қажеттігін талап етеді. Яғни кирилл әріптерінде қалсақ, осы әліпбидің емле-ережелері де қапталдай жарыса кедергі келтіруін қоймайды.

Себебі біз, қазақтар, орыс тілін өз ана тіліміздей еркін меңгерген, сөздерді араластырып айта беруге де үйренген, тіпті кейде қай тілде сөйлеп, қай тілде тындап отырғанымызды өзіміз де аңғармай қалатын дәрежеге жеттік. Екі тілдің әріптері де бірдей болғандықтан орыс тіліндегі сөздер де ешқандай кедергісіз ене береді.

Латын әліпбиіне көшуде біздің ұтарымыз көп, әсіресе, ақпарат, компьютер, техника заманында көшуге тура келеді, латын әліпбиіне көшу арқылы біз өз тілімізді жаңғыртамыз, арыла алмай келе жатқан жат әріптерден арыламыз, тілімізге екінші дем береміз, әрине шетелмен ақпарат алмасу ыңғайлы болады. Бұл қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесіне зор ықпал тигізеді.

Оның мәртебесі көтеріледі, өйткені тіліміз басқа мемлекеттермен бір қатарда тұрады. Басқа мемлекеттермен қарым-қатынасымыз оңайырақ болады.

Бәріміздің электрондық поштамыз бар. Ол поштамыз кирил, араб, немесе басқа емес, латын қарпімен жазылған. Тіпті көліктердің нөмірлері де латынмен жазылған. Куәлігіміз бен паспортымызда латын әліпбиі тұр. Мысалы соңғы жылдары жас буын өкілдері агент желісінде блокқа жазғанда неге қазақша әріптер ?алайсы?дар достар, ?айырлы т?н, с?лем сөздері осылай сұрау белгісі ретінде көрсетіледі.Себебі, компьютер қазақша әріптерді танымайды, сенбесеңіздер тексеріңіздер, заман көшінен қалып қоймау үшін бізге латынша жазу үлгісі ауадай қажет. Осындай мысалдарды көптеп келтіруге болады. Яғни латын әліпбиі бізге таңсық емес. Ол біздің қоғамға еніп кеткен. Оны еліміздегі кез келген сауатты адам белгілі дәрежеде біледі.

Латын әліпбиінің бізге пайдалы тұстары өте көп. Егер, біз латын әліпбиіне көшетін болсақ, онда: **ең алдымен**, тіл тазалығы мәселесі. Тіліміздегі қазақ тіліне тән емес жат дыбыстарды таңбалайтын әріптерді қысқартып, сол

арқылы қазақ тілінің табиғи таза қалпын қайтадан қалыптастыруға мүмкіндік аламыз. Сонымен қатар, қазақ тілін оқытқан уақытта басы артық таңбаларға қатысты емле, ережелердің қысқаратыны белгілі. Ол мектептен бастап барлық оқу орындарында оқыту үрдісін жеңілдетеді. Латын әліпбиіне көшу – қазақ тілінің халықаралық дәрежеге шығуына жол ашады. Қазақ тіліне компьютерлік жаңа технологиялар арқылы халықаралық ақпарат кеңістігіне кірігуге тиімді жолдар ашылады. Түбі бір түркі дүниесі, негізінен, латынды қолданады. Біздерге олармен рухани, мәдени, ғылыми, экономикалық қарым-қатынасты жақсартуға біздің латынға көшуіміз өзінің ықпалын тигізеді. Тағы айтып кететін жағдай, ол - шет елдердегі біздің қандас бауырларымыз, яғни шет елдегі қазақтар. Бұл бауырларымыздың баршасы дерлік өзінің атамекеніндегі жағдайларды бұқаралық ақпарат, ғаламтор арқылы біліп жатады, бірақ олардың барлығы да қазіргі кирилл жазуын біліп жатқан жоқ. Сондықтан қайткенде де бір жүйеге келіп, латын әліпбиіне негізделген қазақ тілінің жаңа графикасын шығару керек деген мәселе туындап отыр, оны артқа тастап, қарастырмай қалдыруға болмайды.

Елбасы Жолдауына сәйкес латын әліпбиінің қазақша баламасын дайындау тапсырылды. Ал осы уақытқа дейін латын графикасына негізделген ресми әліпби қалыптаспады, тек ұқсатып жасалған нұсқалары пайда болып жатыр. Қазақстанның латын әліпбиінің жаңа жобаларын талқылау барысында лингвист ғалымдар мен әлеуметтанушы, саясаткерлер жаңа сападағы жазуды қалыптастыру туралы қоғамдық пікір қозғап, БАҚ арқылы өз ұсыныстарын жариялап келеді.

Латын әліпбиі турасында бұқаралық ақпарат құралдарында көптеген мақалалар жарияланып жүр. Солардың көбі дерлік әліпбидің енгізілуін құптап, дұрыс екендігін өз сөздерімен, ойларымен дәлелдеп әлек. Қанша адам болса, сонша пікір бары да рас. Електен өткізіп сараптайтын да, артығын алып, кемін толықтырып, жоғын жоқтап, бүтінін түгендеп беретін де – халық. Осы тұста, латын әліпбиі қазақ елінің одан әрі өсіп-дамуына септігін тигізеді. Әдебиет саласында болсын, мәдениет саласында болсын, әлемнің шоғыры биік халықтары, көптеген елдері латын жазуын пайдаланады. Болашақта жазылатын кітаптар тек Қазақстан халқының ғана емес, латын әліпбиін пайдаланатын ұлттардың да танысуына мүмкіндік береді.

Әліпби ауыстыру, бұл – ұлтымыздың тарихындағы ең маңызды бетбұрыс болып табылады. Сондықтан осындай мемлекеттік маңызы бар іске үлкен жауапкершілікпен қарағанымыз жөн. Латын графикасын үйреніп алу аса қиындық туғыза қояды деп ойламаймын. Өйткені, әлем қабылдап отырған, әлем тұтынып отырған әліпбидің жаттығы

байқала қоймауы керек. Байқап отырсақ, күнделікті өмірімізде латын графикасымен жиі бетпе-бет кездесеміз. Тауарлардың көпшілігінде ақпарттық жазулар латын әліпбиінде жұмыс істейді. Ғаламтор мен ұялы байланысты пайдаланушылар, әсіресе, бүгінгі жас буын өкілдері латын әліпбиін әлдеқашан пайдаланып та жүр. Алайда, олардың оны қандай да бір ережесіз бейберекет

пайдаланып жүргендері белгілі. Сондықтан қазақ тілінің түбегейлі латын әліпбиіне көшуі болашақ үшін аса қажетті болмақ.

Жазу – әрбір халықтың рухани, мәдени өсуін, даму деңгейін көрсететін әлеуметтік мәні бар зор құбылыс. Ол өткен мен бүгінді, бүгін мен келешекті жалғастыратын алтын көпір. Сондықтан жазу, алфавит адамзат тарихындағы құнды дүниелердің бірі ретінде ұрпақтан-ұрпаққа мирас етіп қалдыратын байлығымыз. Қазіргі орфографиямыздағы кейбір қиындықтарға қарап, «біздің жазуымыз осыншама сын көтермегені ме?» деп те ойлауға болмайды. Осы жазуымыз аға ұрпаққа білім беріп, оларды талай биіктерге жетеледі, қазақтың әдебиетін, мәдениетін, ғылымын көтерді, егеменді мемлекетімізге де қызмет етіп келеді. Енді жағдай өзгерді, біз бұрынғыны қанағат етіп қана қалмай, алға ұмтылған, әлемдегі дамыған озық елдердің деңгейінде ғана емес, алдыңғы қатардан көрінуге мүмкіндігі мол егеменді Қазақ елі ретінде әліпбиіміз мен жазуымызға да мемлекеттік тіл дәрежесіндегі Қазақ тілін әлемге таныта алатындай жағдай жасауымыз қажет. Латын графикасы арқылы таңбаланған қазақ әліпбиі мен жазуы қазақ елін осы биіктерге бастайтынына кәміл сенеміз.

ҚР Білім және ғылым министрлігі Түркі академиясының президенті Шәкір Ыбыраев әліпбиді латынмен ауыстырғанда біздің ұтатын жақтарымыз деп мынадай пункттерді атап көрсеткен болатын: Біріншіден, тіл тазалығы мәселесі. Тіліміздегі қазіргі жат дыбыстарды таңбалайтын әріптерді қысқартып, сол арқылы қазақ тілінің табиғи таза қалпын сақтауға мүмкіндік аламыз. Екіншіден, қазақ тілін оқытқан уақытта басы артық таңбаларға қатысты емле, ережелердің қысқаратыны белгілі. Ол мектептен бастап барлық оқу орындарында оқыту үрдісін жеңілдетеді. Уақыт та, қаржы да үнемделеді. Үшіншіден, латын әліпбиіне көшу – қазақ тілінің халықаралық дәрежеге шығуына жол ашады. Қазақ тіліне компьютерлік жаңа технологиялар арқылы халықаралық ақпарат кеңістігіне кірігуге тиімді жолдар ашылады. Төртіншіден, түбі бір түркі дүниесі, негізінен, латынды қолданады.

Біздерге олармен рухани, мәдени, ғылыми, экономикалық қарым-қатынасты, тығыз байланысты күшейтуіміз керек.

Латын әліпбиіне көшу – қазақ халқының алға жылжуына, жаңа заман талабына сай өсіп-өркендеуіне, болашақта еліміздің жан-жақты дамуына үлкен үлес қосып, жемісі мен жеңісін әкелері сөзсіз. Біз латын әліпбиіне көше отырып, өркениетті елдердің қатарына қосылып, тіліміздегі дыбыстық жүйелерді нақ анықтап, қазақ тілінің жазылуы мен дыбысталу кезінде сөздер қолданысындағы артық кірме сөздерден арыламыз.

Әр сөзді бабалар салған жолмен ұлттық үндесіміне қарай айтуымыз үшін жарыса қапталдап кедіргі келтіретін ескі әліпбиімізді латын әліпбиіне ештеңеден қорықпай алмастыра салуға мүмкіндік келді. Демек, ұрпақ келешегін ойласақ, ұлттығымыздың негізгі белгісінің бірі тілімізді сақтап қаламыз десек, бірден-бір дұрыс жол — латынға көшу. Тәуелсіз елдің тұғырында тұрып ойланатын болсақ, өткен тарихқа өкпеміз жоқ. Сондықтан да, латын әліпбиіне көшу туралы талапты орындасақ нұр үстіне нұр болар еді. Қазақтың нағыз тарихы енді жазылады.

Әдебиеттер:

1. ҚР Президенті Н.Назарбаевтың Жолдауынан. – Астана: 2017.
2. Хасанов Ғ. Латын әліпбиіне көшу – тіл реформасының бір сатысы.

I. ЕСЕНБЕРЛИН ТУЫНДЫЛАРЫНДАҒЫ «ТУҒАН ЖЕР» КОНЦЕПТІСІНІҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ

Хамзина Г.С., Ромазанова А.

М. Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ.

Шетелдік және қазақ тіл білімінің осы күнгі дамуы тіл білімі зерттеулерінің антропоэзектік бағытқа ойысуымен сипатталады. Әлемді тілдік бірліктер арқылы тануда «концепт» термині маңызды рөл атқарады. Бұл терминді теория тұрғысынан зерттегендер: Г. Филмор, В.А. Маслова, Н. Хомский, Дж. Лакофф, Е.С Кубрякова және т.б.

Лингвистика ғылымында «концепт» термині ертеден келе жатқан сонымен қатар жаңа қолданысқа ие болған термин. 1928 жылы С.А. Аскольдов «Концепт және сөз» атты мақала жазады. Бірақ, «концепт» сөзі термин ретінде 20-шы ғасырдың ортасына дейін қолданыста болмады. Ол ғылыми қолданысқа ХХ ғасырдың 80-жылдары ағылшын ғалымдарының еңбектерін аудару барысында енді. Қазіргі таңда да «концепт» термині зерттелу үстінде. С.А.Аскольдов: «Концепт – бұл ойлау үрдісінде көптеген нәрсенің орнын баса алатын ой құрылымы», – десе [1: 18]. Е.С. Кубрякова: «... концепт пен ұғым адам түсінігі мен ойының (пайымының) әр түрлі аспектісімен арақатынаста болады» дей келе, «ұғым – ақыл ой-әрекетінің жоғарғы нәтижесі, белгілі бір логикалық түрде іске асатын объективті әрекеті бейнелеудің маңызды бір түрі болып табылады, концепт кеңінен түсіндеріледі, бұған оперативті сананың түсініктері, бейнелері, ұғымдары сияқты әр түрлі субстартты бірліктер кіреді», – деп түсіндіреді [2: 15]. В.Н.Телияның түсіндіруінше, концепт – ол адам санасының, ой әрекетінің жемісі. Ол – құрылым, тілдің көмегімен қайтадан құрылады, жасалмайды [3].

Қазақ тіл білімінде концепт ұғымына байланысты мәселелерді Р.Сыздық, А.Салқынбай, Ж.Манкеева, Б.Тілеубердиев, М.Күштаева, А. Қайдар, Г.Смағұлова, А. Ислам, А.Әмірбекова т.б. ғалымдардың зерттеу еңбектерінде қарастырылып келеді.

Б. Тілеубердиев концепт сөздерді, олардың мәні мен мағынасын түсіну жеке адамнан бастау алып, қоғамдық таптар мен тұтас бір ұлттың ой-өрісі, дүниетанымы жайында ақпарат беретіндігін баса көрсетеді.

А. Исламның көрсетуінше, концептілерді талдау барысында мынадай бірізділік ұсталынады: сөздіктегі анықтамасы; концептің мағынасы мен оның әр түрлі философиялық және діни жүйелердегі орны; концептің адамның күнделікті санасындағы түсінігі; концептің әмбебап белгілері; концептің

фразеологизмдердің түзілуіне немесе қолдануына әсері; белгілі бір концептіге байланысты сюжеттің, немесе образдардың пайда болуы.

Филология ғылымдарының кандидаты А.Әмірбекова концептілерді төмендегідей жіктеп қарастырған:

Метафизикалық концепт – ақиқат дүниедегі абстракцияның жоғары дәрежелі құндылықтарын дамытатын мәдени мазмұн. Метафизикалық концептілер сезіну, түйсіну әрекеті арқылы рухани құндылықтарды тану болса, *ұлттық мәдени концептілер* – тек ұлттық танымда ғана жан-жақты ақпараттармен жүйеленіп, сол ұлттың мәдени құндылығын көрсететін концептілер.

Эмоционалды концептілер – адам санасындағы эмоционалды, аффективті көңіл-күйі арқылы, ішкі сезімі арқылы танылады. Концептілердің әр түрлі ассоциативтік түсінікте танылу деңгейіне қарай контраст концептілерін және калейдоскоптық концептілер болып топтастырылады.

Контраст концептілер – бірінсіз-бірі болмайды, бірін екіншісі толықтырып отыратын немесе бірінен кейін бірі жүретін, тіпті бір-біріне қарама-қарсы тұратын ақиқат дүниелердің жұптасып қана танылуы.

Калейдоскоптық концептілер – бір ғана ақиқат дүниенің санада әр алуан концептілік құрылымдарға салынып бірнеше концепт типтерінде (ойсурет, схема, фрейм) көрініс табуы [4: 11].

Концепт адамның қоршаған ортасын танып-біле отырып ол жайлы қалыптасқан көзқарасын, танымын түсіну барысында қалыптасады. Автор сыртқы ортадан алған ақпаратын адам жадында сақталған ақпаратпен біріктіре отырып жаңа мағына немесе жаңа түсінік тудырады, оны көркем тіл арқылы шығармасында бейнелейді.

Лингвистика қазіргі концептінің үш бағытта қарастырады: лингвистикалық, когнитивтік, мәдениеттанымдық.

Концептіні лингвистикалық тұрғыда қарастыруды дұрыс деп санайтын зерттеушілер (С.А.Аскольдов, Д.С.Лихачев, В.В.Колесов, В.Н.Телия) концептіні сөздің коннотативті элементтерімен қоса алғандағы барлық мағыналық әлеуеті, концепт сөздің кез келген мағынасында өмір сүреді деп қарайды.

Концептіні көптеген зерттеушілер бір тілде сөйлеушілерге ортақ концептуалды ойлау жүйесі, «менталдылықтың негізгі бірлігі», «мәдениеттің кілт сөздері», «ұлттық колориті», «ойлау мен қарым-қатынас құралы ретіндегі тілдің символдық-мағыналық қызметі арқылы көрінетін неғұрлым мүмкін мағыналар» ретінде қарап, бір сөзбен *концепт* дегеніміз мазмұндық формасында әрі символ, әрі бейне, әрі ұғым деп көрсетеді.

Концептінің мәнін когнитивті тұрғыда қарастыруды ұсынатын зерттеушілер (З.Д.Попова, И.А.Стернин сондай-ақ, «Краткий словарь когнитивных терминов» сөздігінің авторлары Е.С.К убрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузиной) концептіні менталды ойлаудың бірлігі ретінде қарастырады.

Концептіні когнитивтік бағытта зерттеуші өзге де ғалымдар – Дж

Лакофф, А.Вежбицкая, Ю.С.Степанов концепт мазмұнына түсіндірілетін зат-құбылыстың негізгі ұғымдық белгілерін енгізеді, яғни концептіні ұғыммен қатар қояды.

Үшінші бағытты ұстанушылар концептінің мәденитанымдық аспектісіне ерекше мән береді. Олардың пікірінше, тұтас мәдениет концептілерінің жиынтығы, олардың, өзара қарым-қатынасы арқылы анықталады. Концепт ұлттық дәстүр, халық ауыз әдебиеті, дін, идеология, сезімдік, өмірлік бейнелер қарым-қатынасы нәтижесінде қарастырылады.

Концепт адамның қоршаған ортасын танып-біле отырып ол жайлы қалыптасқан көзқарасын, танымын түсіну барысында қалыптасады. Автор сыртқы ортадан алған ақпаратын адам жадында сақталған ақпаратпен біріктіре отырып жаңа мағына немесе жаңа түсінік тудырады, оны көркем тіл арқылы шығармасында бейнелейді.

Лингвистика қазіргі концептінің үш бағытта қарастырады: лингвистикалық, когнитивтік, мәдениеттанымдық.

Концептіні лингвистикалық тұрғыда қарастыруды дұрыс деп санайтын зерттеушілер (С.А.Аскольдов, Д.С.Лихачев, В.В.Колесов, В.Н.Телия) концептіні сөздің коннотативті элементтерімен қоса алғандағы барлық мағыналық әлеуеті, концепт сөздің кез келген мағынасында өмір сүреді деп қарайды.

Концептіні көптеген зерттеушілер бір тілде сөйлеушілерге ортақ концептуалды ойлау жүйесі, «менталдылықтың негізгі бірлігі», «мәдениеттің кілт сөздері», «ұлттық колориті», «ойлау мен қарым-қатынас құралы ретіндегі тілдің символдық-мағыналық қызметі арқылы көрінетін неғұрлым мүмкін мағыналар» ретінде қарап, бір сөзбен *концепт* дегеніміз мазмұндық формасында әрі символ, әрі бейне, әрі ұғым деп көрсетеді.

Концептінің мәнін когнитивті тұрғыда қарастыруды ұсынатын зерттеушілер (З.Д.Попова, И.А.Стернин сондай-ақ, «Краткий словарь когнитивных терминов» сөздігінің авторлары Е.С.К убрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузиной) концептіні менталды ойлаудың бірлігі ретінде қарастырады.

Концептіні когнитивтік бағытта зерттеуші өзге де ғалымдар – Дж Лакофф, А.Вежбицкая, Ю.С.Степанов концепт мазмұнына түсіндірілетін зат-құбылыстың негізгі ұғымдық белгілерін енгізеді, яғни концептіні ұғыммен қатар қояды.

Үшінші бағытты ұстанушылар концептінің мәденитанымдық аспектісіне ерекше мән береді. Олардың пікірінше, тұтас мәдениет концептілерінің жиынтығы, олардың, өзара қарым-қатынасы арқылы анықталады. Концепт ұлттық дәстүр, халық ауыз әдебиеті, дін, идеология, сезімдік, өмірлік бейнелер қарым-қатынасы нәтижесінде қарастырылады.

Тілдің когнитивті құрылымында концепт ерекше орын алады. Концепт мәдени концептілерді зерттеу барысында, дүниенің тілдік сипатын көрсету мақсатында, ұғым, прототип, мағына т.б. ұғымдар контекстінде, тұлғаны тілдік талдау барысында әр түрлі қырынан көрініс табады. Концептіні зерттеу

барысында *ұғым, мағына, концепт* сияқты терминдердің өзара ұқсас екендігін аңғаруға болады. Бірақ аталған ұғымдардың өзінің жеке дара ерекшелікері мен айырмашылықтары бар. Бір қарағанда үшеуі сөз бен оның ішкі қалыбының арақатынасын, қызметін танытады. Ұғым мен мағынаға қарағанда концептінің қолдану аясы кең. Көптеген ғалымдар талдау барысында «сөздің ішкі мағынасы», «прототип» терминдері концептіні жан-жақты ашатын ұғымдар деп көрсетеді.

Концепт типтерінің поэтикалық мәтінде көрінуіне арналған зерттеулерде концептінің санада бейнеленуінің қарапайым формасы ретінде – *фреймдер*, күрделі формалары ретінде *скрипт* деп аталады. Сондай-ақ концепт типтерінің *оқиғалы (сценарий), сызбалы (схема), бейнелі (ойсурет)* формалары да бар. Фреймде жалпы әлем туралы қалыптасқан білім көрініс табады. Концептіні талдау барысында контекске ерекше назар аударылады. Сөздердің ішкі мағынасына үңіле отырып, жаңа ұғым, мағына туатынын байқаймыз.

Концептік талдаудың негізгі мақсаты – ғаламның тілдік бейнесін түсіндіру. «Дүниенің тілдік бейнесінен әр ұлттың болмысы, өз әлемі, мәдени танымдық ерекшелігі айқын көрінеді» [5: 30].

Өзін қоршаған шындықты тану нәтижесінде қалыптасқан, дүние туралы білім деп танылатын дүние бейнесі бір жағынан, индивидуалды болса, екінші жағынан, ол қоғамдық сана негізінде жасалады. Ал тіл – танымдық әрекетті іске асырушы. Сондықтан әрбір адамның концептілік дүние бейнесі әр түрлі болуы мүмкін. Мысалы, әр дәуірдің, әр әлеуметтік топтың, жас ерекшелігіне қарай бөлінген топтың, сонымен қатар әр тілде сөйлеушілердің белгілі бір деңгейде ортақ концептілік дүние бейнесін қалыптастыруы мүмкін, сондай-ақ бір тілде сөйлейтін адамдар деңгейі сәйкес келмесе, ортақ дүние бейнесін тудыра алмайды. Адам санасындағы әлем бейнесі табиғаты жағынан әр алуан болып келетін концептердің көмегімен көрініс тауып, олар сөз арқылы таңбаланады.

Ілияс Есенберлин трилогиясында ұлттық құндылық концептісінің бірі – **«Туған жер»** концептілік құрылымы халқымыздың өмірін, тұрмысын, атамекенімен біте қайнасқан тіршілігін көрсетеді. Жазушының романдарында туған жерге деген сүйіспеншілік, құрмет, күнделікті өмірдің қоршаған табиғатпен байланысы көрініс тапқан. Туған жер атадан балаға мирас ретінде қалып отырған мәдени мұра **«Туған жер»** концептісі қазақ халқы үшін құнды, ерекше дүние ретінде саналады.

Автор шығармаларында кейіпкерді туған жерден бөлек алып қарастыру мүмкін емес. Себебі халқымыз ертеден несібесін жерден алып, жермен үндестікте, бірлікте болған. «Туған жер» концептісі қазақ халқы үшін құнды дүние болып табылады. Автор өз шығармаларында кейіпкерлерінің туған жерге деген махаббаты арқылы ұлттық болмысымызды, халықтың басынан кешірген өмірін, көшпенді халықтардың жерге деген сүйіспеншілігін оқырмандарына айқын әрі өрнекті жеткізеді. Оның романдарындағы «туған жер» концептісінің құрылымы:

«Туған жер – ата жұрт» когнитивті моделі. 1.Ел-жұрт, халық, қауым.2. Туған жер, өскен орта. 3.Негізгі шыққан тегі, заты, руы. 4. Отан, туып өскен

жер [6: 220]. ...*Жағатай бабасы мекен еткен, бір кезде Үйсін, Жалайыр, Ұйғыр диқандары салған, бірақ қазір құлап біткен көне Алмалықтың ескі жәуртына барған. Бұл ата жәурт Исан-Бұғыға қымбат дүние еді, осы ескі жәуртта ол әкесі Уайс ханның қалай қан төккенін көрді...* («Алмас қылыш», 100-б.).

Адам баласының басынан тек қуанышты сәттер ғана емес сонымен қатар қайғылы оқиғалар да өтеді. Ал соның бәріне куәгер ол әрине адамның елі, туған жері.

«Туған жер – жерұйық» когнитивті моделі. *Жерұйық* – миф. Жұмақ жер, бейіш, жайлы қоныс, құтты мекен [6: 298].

...*Жерұйық деген халқыңның арманын айтамын. Бұл жалғанның жерұйығы Жетісу екен. Алтын Ордаңды сол Жетісудағы Алмалыққа тіккеніңде қой үстінде боз торғай жұмыртқалар заман орнайды...* («Алмас қылыш», 128-б.).

...*Иә, Арқа жері құр ән жері ғана ма? Бұл мың жылқы суарылса лайланбайтын айдын көлді, көк толқынды өзенді, ұшы-қиыры жоқ жасыл шалғынды. Жерұйық... Сол Жерұйықпен қоштасуға келіп тұр...* («Қаһар», 570-б.).

Туған жерді сипаттау барысында автор географиялық атауларды да қолданады. Топонимикалық атаулар мен қатар туған жерін жерұйыққа теңеу арқылы оны ақ, таза кіршіксіз мекенге ұқсатады.

«Туған жер – Атамекен» когнитивті моделі. *Атамекен* – ата-бабадан ұрпаққа мұра болып қалған ежелгі құтты қоныс, мекен [6: 67].

...*Ұлытау қазақ елінің атамекен кіндігі. Бұны көруді Кенесары да өзіне парыз санайтын...* («Қаһар», 430-б.).

...*Бұл көш те жайшылықтағыдай серуенді көш емес, дүрліккен, үрейленген, атамекен кең жайлауынан босқан көш...* («Қаһар», 393-б.).

Атамекен ұлттық идея, ұлттық мақсатты біріктіруші болса, ал атамекенінен айырылған жұрт қайғы-қасіретке душар болып, ұлттық құндылықтарынан, тыныштығынан, болашағына деген сенімнен айырылумен тең. Атамекен атауы кейде лексико-семантикалық жағынан «ата қоныс», «ата жұрт» секілді сөздермен ауыстырылып қолданылады.

«Туған жер – ата қоныс» когнитивті моделі.

«Ата – қоныс» бұл жерде туған жер мағынасында берілген. Адам өмірге келгеннен бастап бар саналы ғұмыры өзін-өзі, айналасын тануға, өткеніне, шығу тегіне мақтанышпен, болашағына зор үмітпен қарайды. Ал адамның болашағы мен өткені ата қонысымен байланысты. Ата-бабаларының қасық қаны қалғанша жан берісіп күрескен туған жерін тастап кету жер қадірін, ел қадірін білетін жан үшін өте қиын. Туған жерден айырылып қалмау мақсатында бүкіл әлемге қарсы шығатындай мінез таныта алады.

- *Мен қан төгейін деп отырмын ба? Түркістан ата қонысым. Түбі қан төкпей бітіспейтін болсақ, амалымыз не?* («Алмас қылыш», 128-б.).

Ілияс Есенберлин трилогиясында тілдік бірліктер «Туған жер» концептісін жан-жақты талдауға мүмкіндік береді. Автор романдарындағы «құтты орын», «ата қоныс», «кіндік қаны тамған жер», «ел» сынды ұғымдар көшпелі қазақ халқының таным әлемімен байланысты. Бұл модельдер «Туған

жер» концептісін танытуда өзекті модельдер ретінде саналады. Сонымен қатар «Туған жер» концептісі автордың ішкі жан дүниесіндегі сезімін, психологиясын көрсетеді. Отанға, туған жерге, атамекенге деген жазушының сүйіспеншілігі, патриоттық сезімі анық аңғарылады. Туған жер – халықтың өмірімен ұштасқан рухани орын, құтты мекен.

Әдебиеттер:

1. Аскольдов С.А. Нерознака В.П. Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология. Концепт и слово. – М., 1997. – С. 279
2. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова. Культурные концепты. – М., 1991. – С.191
3. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1995. – С. 231
4. Әмірбекова А.Б. Концептілік құрылымдардың поэтикалық мәтіндегі вербалдану ерекшеліктері. Фил. ғыл. канд. дисс.авторефераты. – Алматы, 2006. – 25 б.
5. Мұратова Г.Ә. Абайдың тілдік тұлғасы: дискурстық талдау мен концептуалды жүйесі: филог.ғыл.докт. ...дисс.автор. – Алматы, 2009. – 50 б.
6. Жанұзақов Т. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2008. – 968 б.

ӘДЕБИЕТ ТАРИХЫНЫҢ БІЛГІРІ

Рахымжанов М.,

Зеленобор мектеп гимназиясы, Бурабай ауданы, Ақмола облысы

Шапауов Ә.Қ., Туrowsкая Е.И., Сабиев А.Е.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің

Кабыкен М.Ә.

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

shapau@mail.ru, turovskaya.kgu@mail.ru, sabiev.aslan@gmail.com

Қазақ әдебиетінің классиктерінің бірі болып саналатын Сұлтанмахмұт Торайғыров профессор Бейсенбай Кенжебаевтың зерттеуінде үлкен орын алған тұлға. Қазақ әдебиетінің тарихындағы мыңдаған қаламгерлердің ішінде назарға іліге бермейтіндерді де зерттеуге арқау етіп отырған ғалым өзінің ұстаздық қасиетін аңғартқандай. Бейсенбай Кенжебаевтың зерттеулерінен жыр алыбы Жамбылдың да, ұлы жазушы М.Әуезовтің де есімі ерекше орын алды.

Профессор Б.Кенжебаев сыни еңбектердің ерекшелігіне әділдік пен ұстамдылықты, ақыл мен парасатты негіз тұтты. Оның кез келген ғылыми-

зерттеу, сыни еңбектерінен осындай қасиеттерді байқауға болады. Ол Ілияс өлеңдерін талдау арқылы оған жалынды ақын деп баға берсе, Бейімбеттің жазушылық шеберлігін былай береді: «Бейімбет - қазақ совет әдебиетінде фельетон, күлдіргі пьеса жанрының негізін, салушылардың бірі, тамаша сатирик. Ол адамның кескіні мен бейнесін келтіруге, өмір картиналарын жасауға, табиғат көріністерін суреттеуге, ұста» дей келе, - жазушылықтың үш элементі бар: ол талант, білім, тәжірибе мен тіл десек, Бейімбет таланты бар, талантына сай тілі, сөз байлығы бар жазушы» - деп келтіреді. Міне, осы сияқты шебер суреттеулер мен пікірлер Б.Кенжебаев зерттеулеріне көптен орын алады.

Бейсенбай Кенжебаевтың зерттеу еңбектері мен журналистік қызметі жылдарындағы сын мақалалары әдебиет тарихындағы әдеби сынның дамуына қосқан қажырлы еңбегінің, төккен терінің жемісі. Зерттеушілік - үлкен өнер. Өнер адамға дүниеге келген соң дарымайды, ол бірге туатын талант. Б.Кенжебаев сол дарын иесі. Біз оның негізге алынып отырған еңбектері арқылы жазушының сыншылық қасиетін аңғарамыз.

Б.Кенжебаевтың жоғарыда аталған еңбек-зерттеулері, сын мақалалары бүгінгі айтылып жүрген рецензия жанрына, оқырман пікіріне сай келетінін айту керек. Ж.Жабаев, І.Жансүгіров, Б.Майлин, М.Әуезов туралы зерттеулер мен «Шындық және шеберлік» монографиясында сын мақалалар өскелең ұрпаққа үлгі боларлық, қоспасыз таза туындылыр. Б.Кенжебаевтың сыни еңбектерінде ерекшелік өлеңдерді талдауда сыншы ретінде оның композициялық құрылымын, буын санына толық мән бере отырып, өлеңнің жалпы мазмұнына әдеби талдау жасайды. Әсіресе, Ғали Ормановтың тек әңгімелерін емес, өлең жырларын зерттеудегі нағыз сыншылық қасиетті көрсетеді. Ол Ғали лирикасының жан-жақтылығын талдаса, енді бірде ақын өлеңдерінің ерекшелік тұстарына да тоқталады. Мысалы: «...Ғалидың солғын шыққан, кем-кетікті өлеңдері де жоқ емес. Олар Ғалидың «Сәт сапары» жинағында шыққан өлеңдерінен: «Үлбі», «Қасымға хат», «Бетпақ дала дастаны» т.с.с. Бұлардың кейбіреуін де ақын ойын тақырыптың мән-жайын жеріне жеткізіп, сарқып, айқын етіп айтпайды. Сол сияқты Ғалидың кейбір өлеңдерінде қайталаулар бар. Ақын кейде ойын бір өлең ішінде бір-екі рет қайталайды» деген сияқты сыни пікірлер Б.Кенжебаевтың зерттеушілік шеберлігінен көрініс береді.

Бүгінгі әдеби сынның қазақ баспасөзіндегі жүдеу тартқан көрінісін қалпына келтіруге Б.Кенжебаевтай сыншының қажеттігі туындайды. Сынның сырын терең меңгеру үшін терең білімнің, танымсыз ізденіс пен зор талаптың керектігін түсіну керек. Алайда, көркем әдебиеттің жанрлары талапқа сай қолданылмайтындықтан өзінің мағынасын жойып, төрдегі орнынан айырылып қалу қаупі бар. Б.Кенжебаевтың балалық өмірінен бастап еңбек жолындағы қиыншылықтар, оның зерттеген еңбектері мен сын мақалалары, журналистік қызметінің қызық құбылыстары біздің ұрпаққа өшпес ізгі, өнеге, өсиет болатыны анық.

Профессор Б.Кенжебаев еңбектері қазақ әдебиетінің түрлі мәселелерін қамтиды. Қазақ баспасөзінің, әдебиетінің тарихын өз еңбектеріне арқау етті.

Ғылым жолында қанаты талмаған ғалымның қалдырған хаты еш өшпейтіні ақиқат.

Көркем сөз майданында, журналистикада «ұлы шоғымен» ұзақ жыл қызметтес болып, олардан үлгі-өнеге алып, шеберлікке шыңдау жолында өзі де өзгелермен тәжірибе алмасу дәрежесіне жеткен Б.Кенжебаевты қазақ кеңес әдебиетінің өсіп, дамып, өркендеу үрдісінің тірі куәгері деуге толық хақылымыз. Оның кітаптары мен мақалаларында, баяндамаларында өзекті мәселелерді көтерген мазмұны мен көлемі жағынан да, өзіндік қалам сілтесі, сөз қолдануы жағынан да беделді және көрнекті сыншы ретінде қалыптасуы - табиғи құбылыс. Сондықтан да қатарластарына, көркем әдебиет жасау ісіне араласуды мақсат тұтқан одан кейінгі толқынға айтар кеңесі мен ақылы оның болмысына жарасымды көрінеді. Ғалым Б.Кенжебаев былай дейді: «Жазушы асқан тіл маманы болуға, сөздің әрі үлкен қоймасы, әрі сиқыршысы болуға тиісті». Алайда жазушыны көп тілшінің бірі емес, «асқан жазушы» бол деумен барабар. Түгелдей алғанда, шығармашылық адамына қатаң да әділ талап қойып отырғанына еріксіз қол көтересіз. Бұл аталған шарттарды сыншылардың ескерулері қажет деген ой да туындағаны шындық. Демек, Бейсенбай Кенжебаевтың өзі де осы қағидаттарды басшылыққа алуы әбден мүмкін. Біз де оның сыни еңбектерінің тілдік ерекшеліктеріне қатысты әңгіме қозғағанда осы жайды ескеруді мақұл көрдік.

Сөз саптау, сөйлем құрау тұрғысынан алғанда, ойын еркін айтатын, көнігі әдебиет зерттеушісі мен "сыншыда болатын ерекшелік Б.Кенжебаевтың еңбектеріне де тән. Оның аты - әр алуандылық. Анығырақ айтқанда, автор әбден таптаурын болған, интеллектік ахуалы, жас шамасы, қабілеті әр түрлі оқырмандарды жалықтыратын сөз орамдарын қолдана бермейді. Керісінше, жазған дүниесінің қарапайым, көпшілікке түсінікті болу жағына көбірек көңіл бөлетіні байқалып отырады. Тіпті құрылысы мен мазмұны күрделі прозалық немесе поэзиялық туындыларды ғалым ретінде талдау жағдайында да, оқырман қауымға насихаттау мақсатындағы қысқа мақалаларында да осы жайларды жадынан шығармайды. Бұл, әлбетте, әдебиет профессорына да, төменгі сыныптағы мектеп шәкіртіне де бірдей қабылданатын еңбектер ұсынады деген сөз емес. Әңгіме сөз болып отырған ғалымның әдеби шығармаларында табиғатын: жақсылықтары мен кемшіліктерін түсінікті етіп жеткізетін шеберлігінде болып отыр.

Халық тілінің негізінде жана сөз тудыруды, тың тіркестер құрастыруды немесе тосын идиомалар мен фразаларды дүниеге келтіруді көркем шығармадан іздестіреді. Солай бола тұра, сыни еңбектерден де сөз қолданыстағы даралықтың байқалатын кездері болары анық. Мұндайда ондай еңбектерден дағдыдан мүлдем бөлек қолданыстан күту ойдағыдай нәтиже бере қоймас та, оның есесіне, тіліміздегі айналымда жүрген құралдардың қайсысын қалай қолдануға мән беретіне назар аудару қызықты құбылыс болып табылады.

Ғалымның сөйлем мүшелерін сөйлем ішінде орналастыру ерекшелігі көзге түседі. Әсіресе, бірыңғай мүшелерді орынды жұмсай біледі. Бірде үйіп-төгіп қолданады: «Жамбылдың жырларында қолданылатын жорға, арғымақ,

кеме, ай, сұңқар, асқар тау, дария т. б... қазақтың бұрынғы ауыз әдебиетінде көп ұшырайды. Бірақ осыларды Жамбыл жаңартып, жаңа мазмұн беріп, жаңаша қиыстырып, тамаша... етіп шығарды» («Жамбыл Жабаев»). «Ілиястың шығармалары терең мағыналы, асқақ сарынды, от жалынды, өткір тілді, көркем суретті келетін еді» («Ілияс ақын»). Алдыңғы мысалда сыншы бірыңғай бастауыштарды тектен-текке ұзаққа санамалап шықпаған. Мақсаты - ауыз әдебиетінің өкілі ретіндегі Жамбыл поэзиясында да ғасырлар бойы жырланып келе жатқан табиғат көріністері мен хайуанаттардың өлең жолдарына түскенін еске салады да, Жамбыл жырының жаңа, тың мазмұны мен түрін ашады. Ал ол үшін бір-екі «кейіпкерді» ғана атау тіптен жеткіліксіз. Екінші мысал жағдайында І.Жансүгіров сияқты дарынның шеберлігін таныту мақсатында дара анықтауыштар бірыңғай болып келгенде де (мағыналы, сарынды, жалынды т.с.с) ойдың олқы түсіп жататынын сезіп, күрделі анықтауыштардың бірыңғай мүшелер болып келуін оңтайлы санаған.

Қазақ әдебиеттану ғылымының негізін салушылардың бірі профессор, Бейсембай Кенжебаев. Өйткені Бейсенбай Кенжебаев жүріп өткен жол – қазақ әдебиеттану ғылымының алғашқы адымдарынан бастап бүгінгі қолы жетіп отырған эстетикалық мұрат биігіне дейінгі қиын асулы кең өрісті өсіп-өркендеу жолы. Сол асу-белдердің қай-қайсысының да жәй көз көрген куәгері емес, әр саланың өркендеп, жетіліп кетуіне бар өнерпаздық қуатын жұмсап, маңдай терін төккен, ыстығына күйіп, суығына тоңған қазақтың сыншылық ойын онан әрі ұштай түсіп, ұлттық әдебиет ғылымын кең өріске шығарысқан зерттеуші.

Әдебиеттер:

1. Кенжебаев Б. Ежелгі дәуірдегі әдебиет нұсқалары. –А.: 1967
2. Кенжебаев Б. Қазақ әдебиетінің тарихы. –А.: 1991.
3. Асау жүрек. –А.: 1970

ТІЛ МЕН ТАНЫМДЫ ЗЕРДЕЛЕУДІҢ КОГНИТИВТІК БАҒЫТЫ

Шахманова Г.Ш.

Көкшетау қ, Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
gulya_28_96@mail.ru

XX ғасырдың соңына қарай тіл табиғатының даму заңдылықтарын толық әрі жан-жақты зерттеу мақсатында тіл білімінің ішінен жіктеліп жаңа ғылым салалары дами бастады. Қоғам мен ғылымның қазіргі уақыт сұранысына сәйкес дамуы лингвистика ғылымына да өзіндік ықпал етіп, тіл білімінде жаңа ғылыми бағыттардың пайда болуына септігін тигізді. Қазіргі лингвистиканың антропоцентристік парадигмасы лингвистикалық зерттеулерді қоршаған ортаның тілдік концептуализациясының этномәдени ерекшелігін, тілдік таным мен ойлау қызметін есте сақтау, жеткізу сияқты когнитивтік үрдістерді зерттеуге бағыттайды. Антропоцентристік парадигма мәселелері аясында

когнитивтік лингвистика, лингвомәдениеттану, психолінгвистика және басқа да лингвистикалық зерттеулердің жаңа бағыттары қалыптасып дамуда. «Когнитивтік лингвистика лингвистикалық зерттеулердің шеңберін маңызды түрде күшейте түсетін қазіргі антропоцентристік парадигмалар шегіндегі когнитивизм негізінде туындайды» [1:9]. Бұл ғылым салаларының әрқайсысы тығыз қарым-қатынаста болуы тілдің құрылымдық, функционалдық жүйесінің кешенді үлгілерін айқындауды мақсат етеді.

Мәселен, **когнитивтік лингвистика ғылымы** – тіл мен таным арақатынасына байланысты туындаған тіл білімінің жаңа да дербес бір саласы деп танылады. Когнитивтік лингвистика саласындағы негізгі бағыт тіл мен адам санасын, тіл мен танымды біртұтас жүйе тұрғысынан қарастыру болып табылады. Яғни, тіл мен таным сабақтастығы адамға қатысты біртұтастықта қаралады. Адамға тұтастық деп қарау бірнеше ғылым саласының зерттеу әдістері мен құралдарының бір мәселе үстінде тоғысуына әкеледі. Когнитивтік лингвистика бірнеше ғылым түрлерінің өзара сабақтастық және қатысымдылығы негізінде пайда болды:

1. **Когнитивтік ғылымдар;**
2. **Когнитивтік психология;**
3. **Лингвистикалық семантика.**

Зерттеу барысында ғалымдар оның адамзат баласының дүниетанымын, парасат-пайымын, ойлау деңгейін, тілдік бейнесін де қарастыратындығына көз жеткізген болса, кейін келе адамның танымын, білімін, ойлау құбылыстарының сан қырын ашу бұл ғылымның маңызды аспектілеріне айналады.

Когнитивтік ғылымның негізгі ерекшеліктеріне, зерттеу нысанына, бағыттары мен ұғымдарына алғаш рет көңіл бөлген шетелдік ғалымдар болатын. Жалпы, тіл білімінің кез келген жаңа ғылыми бағыттардың қайнар көзі, шығу арнасы Еуропада В.Гумбольдтың линго-философиялық тұжырымдамаларынан, ал Америкада Ф.Боас, Э.Сепир, Б.Л.Уорфтардың көзқарастарынан бастау алады. Когнитивтік лингвистика ғылымы да – ең алғаш АҚШ елдерінде екінші дүниежүзілік соғыстан кейін туындайды. Когнитивтік лингвистиканың пайда болуы сол кезеңде ғалымдардың адам санасын зерттеу жұмыстарымен байланысты қарастырылды. Себебі, адам санасын толық зерттеуде тілдің атқаратын рөлі де маңызы да ерекше. Когнитивтік лингвистика саласындағы негізгі бағыт тіл мен адам санасын, тіл мен таным жүйесін біртұтас жүйе тұрғысынан қарастыру болып табылады. Ол сан ғасырлық тілдік білімді адам миының жемісі ретінде бағалап, күрделі құрылым, жүйе ретінде кешенді сипаттауға бағытталған.

Когнитивтік тіл білімінің жаңа бағыт ретінде зерттелуінде Э.Кассирер, Л.Витгенштейн, Дж.Миллер, Ф.де Соссюр, Бодуэн де Куртенэ сынды ғалымдардың ықпалы зор болды.

Бұдан кейінгі зерттеулер – XX ғасырдың 70 жылдары Еуропада кеңінен тарала бастады. Бұл когнитивтік лингвистика қазіргі антропоцентристік парадигмадағы базалық ілім деңгейінде қарастырылып, көптеген зерттеу жұмыстары жүргізілді. Осы тұста Дж.Лакофф, Р.Лангакер, Т.Ван Дейк,

Дж.Хэйман, Х.И.Шмидт, М.Джонсон, Г.Н.Сент сияқты шетелдік ғалымдардың когнитология саласына қатысты зерттеу еңбектері жарық көрді.

XX ғасырдың 80 жылдарындағы Л.Тальми, Ч.Филмор, У.Чейфтің мақалалары да когнитивті лингвистиканың дамуындағы ерекше кезеңі болды.

XX ғасырдың 90 жылдарының басында шетелдік когнитивтік лингвистиканың негізгі бағыттары анықталып, жеке ғылыми оқулықтар шыға бастады. Мәселен, Еуропада Х.Шмидтің «Когнитивтік лингвистикаға кіріспе» (1996) және Б.Хайненің «Грамматиканың когнитивті негіздемесі» (1997) сынды когнитивті лингвистикаға арналған алғашқы оқулықтар жарық көреді[2].

Қазіргі таңда когнитивтік лингвистиканың басты орталығы Калифорния университетінің Беркли және Сан–Диего бөлімдері, сондай–ақ, Буффаладағы Нью-Йорк университетінің «Когнитивті ғылымдар орталығы». Еуропада когнитивті лингвистика әсіресе Голландияда мен Германия елдерінде ерекше дамуда.

Орыс тіл білімінде когнитивтік лингвистиканың өзекті мәселелері Ю.А.Сорокин, Е.С.Яковлева, Е.С.Кубрякова, В.Н.Телия, А. Вежицкая, А.П.Бабушкин, С.А.Аскольдов, А.Н.Баранов, Д.О.Добровольский, И.Д.Арутюнова, Н.Н.Болдырев, Э.Д.Попова, И.А.Стернин, Ю.Н.Караулов, В.А.Маслова сияқты зерттеушілердің еңбектерінен көрініс табады. Аталған ғалымдардың зерттеу еңбектерінде когнитология ғылымының нысаны, бағыт-бағдары, зерттелуі негізгі ұғымдары сөз етіледі.

Антропоцентристік парадигма аясында қалыптасқан қазіргі лингвистиканың негізгі бағыттарының бірі –адамның мәдени факторына бағытталатын когнитивтік лингвистика екенін тілші-ғалым В.А.Маслова атап өтеді [3:8].

Когнитивтік терминдер сөздігінде: «Когнитивная лингвистика – это «лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент-система знаков, играющих роль в репрезентаций (кодировании) и трансформировании информации», – деген анықтама беріледі [4]. Яғни, аталмыш ғылым саласы – әлемді, қоршаған ортаны тіл арқылы танудың басты құралы ретінде сипатталады.

Когнитивтік лингвистиканың басты мақсаты – танымдық құрылымдардың лингвистикалық сәйкестіктері мен мүмкіндіктерін анықтау, белгілі бір тілдік жағдайды қойылатын мақсатқа, әсер етуші себеп-салдарға орай әр түрлі тілдік құралдар арқылы сипаттау, олардың әркелкі деңгейде қабылдану өзгешелігін зерделеу.

Когнитивтік лингвистика – тілді жалпы танымдық механизм ретінде қарастыратын бағыт [5]. Ғалым В.З.Демьянков когнитивтік лингвистиканы тілді философиялық, логикалық және танымдық қағидалармен өзара біртұтастықта қарастыратын ілімі деп санайды. Демек, когнитивтік тіл білімі табиғи тілдің игерілу, қолданылу механизмін түсіндіруді және ақпараттық білім алудың негізі болып табылатын тілдік модельді жасауды мақсат етеді.

Қазақ тіл білімінде таным теориясын зерттеу сонау тіл ғалымдары Ахмет Байтұрсынұлы мен Құдайберген Жұбановтардың ғылыми зерттеулерінен бастау алады. Бұл ғалымдардың салған ізімен әрі қарай бұл мәселе төңірегіндегі тұжырымдар мен зерттеулерді Ә.Қайдар, Е.Жанпейісов, Р.Сыздық, М.М.Копыленко, Ж.Манкеева, Н.Уәлиев, Қ.Жаманбаева, Б.Ақбердиева, Б.Дина, Г.Снасапова сынды ғалымдар жалғастырғанын байқауға болады. Сондай-ақ, қазақ тіл біліміндегі когнитивтік бағыттың қалыптасуында Ә.Д.Сүлейменова, Н.Ж.Шаймерденова, Г.Г.Гиздатов, Г.Смағұлова, Б.Хасанов, Б.Қасым, А.Ислам еңбектерінің маңызы зор.

Академик Ә.Қайдардың этнолингвистика саласына қатысты ойлары, профессор Ж.Манкееваның танымдық лингвистика туралы пікірлері қазақ тіл білімінде когнитивтік лингвистиканың қалыптасуына негіз болды.

Тіл мен ойлау бірлігінің өзіндік ерекше қасиеттерін тіл білімінің дәстүрлі, таза тілдік және ғылыми саласы шеңберінде зерттеу мүмкін еместігін, оған қажет ғылыми парадигма – когнитивтік лингвистика, социоллингвистикамен тұтасуы керектігін профессор Ж. Манкеева атап өтеді [6: 40].

Қазақ тілін когнитивтік тұрғыдан зерттеуге арнаған алғашқы жұмыстардың бірі – Ә.Жаманбаеваның «Тіл қолданысының когнитивтік негіздері: эмоция, символ, тілдік сана» атты монографиясы. Бұл жұмыста тілдік сана құрылымы, гештальт теориясы, тілдік сана және мәтін құрылымы, тілдік модельдер, мұң концептісі сияқты когнитивтік мәселелер жан-жақты қарастырылады [7].

Когнитивтік лингвистикада тіл адам баласының танымын сипаттайтын басты құрал ретінде саналады. Яғни, адам миындағы кез келген ақпарат тіл арқылы ғана бейнеленіп, сыртқа шығады. Ғалым Ш.Қ.Жарқынбекова тілді жалпы когнитивті механизм секілді орналасқан бағыт ретінде қарастырады [8:31].

Қазақ тілінде когнитивтік лингвистиканы біршама зерттеген ғалым А.Исламның пікірінше: «Танымдық (когнитивтік) ғылым» термині (ағылш. *cognitive*) алғашқыда белгілі бір ақпаратты қабылдап, оны белгілі бір електен өткізіп, мида сақтай отырып, қажетті кезде оны қолдану нәтижесінде адамның миында білім қыртыстарының қалыптасып және толығу процестерін зерттейтін ғылыми пәндер жиынтығын айқындау үшін енгізілген. Бұл жалпы айтқанда, танымдық ғылым адамдардың қоршаған дүниені қабылдау және танымдық қызметтерін пайымдау нәтижесінде белгілі бір жүйеге келтіріліп, біздің санамызда «жазылып», ментальды яғни, танымдық процестердің негізін құрайтын білім мен таным туралы ғылым [9].

Когнитивтік тіл білімі (орыс.-когнитивная лингвистика, *лат. cognito білім, түсінік*) – табиғи тілді сана әрекетінің көрінісі, ойдың тікелей шындығы ретінде зерттейтін тіл білімінің саласы екендігін Б.Қалиев «Қазақ тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігінде» анықтап өтеді. Ғалым ойын саралай келе: «когнитивтік тіл білімі табиғи тілдің игерілу, қолданылу механизімін түсіндіруді және соған лайық оның моделін жасауды мақсат етеді. Ол үшін ниет, ес, еске сақтау, түсінік, жоспарлау, басқару сияқты сөйлеуге қатысты

тілдік, психологиялық, физиологиялық т.б. ақпараттардың басын біріктіретін когнитивтік категориялар пайдаланылады. Когнитивтік тіл білімі тілдің көмегімен ақпараттың берілу, сақталу тәсілдері мен құрылымы жайында түсінікті кеңейтеді және машиналық аударма, ақпараттық-ізденіс, есептеу жүйесімен т.б. байланысты бірқатар қолданбалы міндеттерді шешуге мүмкіндік береді» деген тұжырым жасайды [10]. Демек, когнитивтік лингвистика тілдік таңба арқылы тілдегі кодталған ақпараттарды ашу әрекетін іске асырады. Ал ол үшін кез келген ғылым саласының негізгі ұғымдары және өзіне тән негізгі категориялары мен бірліктері болуы шарт.

Антропологиялық тіл білімін зерттеуші ғалымдар: ойлау, концепт, білім, концептуализациялау, концептуалды жүйе, когниция, когнитивтік база, когнитивтік модель, категоризация, менталдылық, когниция, тілдік бейне, таным, ұлттық мәдени кеңістікті когнитивтік лингвистиканың негізгі ұғымдары ретінде қарастырады.

Когнитивтік лингвистика ғылымында концепт негізгі түсінік болып табылады. Концептілердің табиғаты өте күрделі, сондықтан концептілерді зерделеу мен айқындау әр түрлі тұрғыдан қарастырылады. Дүниенің тілдік бейнесін ұлттық мәдениет контекстінде қарастырған А.Ислам: «Концепт дегеніміз – ұлттық дүниетанымның ықшам да, терең мағыналы дүниетаным құндылықтарын айқындайтын тілде көрініс тапқан күрделі бірлік. Әр ұлттың концептілер жүйесін дүниетаным құндылықтары құрайды. Концептілер бір-бірімен тығыз байланыста болып, бір-бірінен туындап отырады. Әр қоғамның даму кезеңдерге сәйкес тіл мен мәдениет иелерінің абстрактілі концептілерді танып түсінуінде өзгерістер болғанымен, негізгі мәдени, дүниетанымдық мәні өзгеріссіз ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырады», – деп санайды [11:12].

Концепті санада танылу деңгейіне қарай үш топқа бөліп қарастырамыз: метафизикалық, ұлттық-мәдени концепт, эмоционалды концептілер. Мысалы, қазақ халқы үшін *киіз үй, шаңырақ, домбыра, бөрік, бесік, тұмар, қамшы, ту, дала* секілді сөздер лингвомәдени бірлік ретінде ұлттық-мәдени концепт деп танылады. Осылардың ішіндегі бір ғана «шаңырақ» концептісі арқылы бүтін бір этностың өзіне тән, өзге ұлттардан ерекше болмыс бітімін аңғаруға болады.

Қазақ халқы үшін «шаңырақ» – қасиетті де қастерлі ұғым. Халқымыз «шаңырақ» деген сөзге көптеген ұғымдарды сыйғызады. «Шаңырақ» қазақ халқының күнделікті тіршілігінде, мәдени өмірінде ерекше орынға ие болуымен қатар, ол ұлттық санамызда сан түрлі қырынан танылып, тілімізде де өзіндік көрініс тауып келеді. Мысалы: «шаңырақ көтеру», «шаңырақ құрған», «қара шаңырақ». Бұл микроконцептік құрылымдық элементтерге үңілу арқылы «шаңырақ» лексемасының концептілік өріске қатыса алатынын көруге болады.

Әрбір халықтың өзіндік тілдік ерекшелігін анықтайтын дәстүр болмысы, ұлттық нақышы, ұлттық сипаты, таным түсінігімен ерекшеленеді. Әрине ол тілдік бейне арқылы көркем шығармада көрініс табады. Оны біз концептілер арқылы анықтай аламыз. Қазақ халқының ұлттық танымындағы «шаңырақ» концептісінің семантикалық өрісі мен этномәдени мазмұнын көркем шығарма мәтіндерінен алынған тілдік деректер негізінде анықтаймыз.

*«Аз ғана астан бірүйліжан тойып ішетін жұғымды дәм әзірлей білетін Бәтіш апай осы **шаңырақ** төріне келіп жайғасқалы, жалғыз басты аш-арық тіршіліктен тарылып, қалтамада, үйіме де береке торалып, өңім жылтырай бастаған» [12]. «Қандауырдан төрт құбыласы сай мұра қалмаған, тек Ерік ер жеткенде ғана, бұл **шаңырақтың** шашылып кеткен шаруашылығы жинақталып, берекесі кіріп еді»[13].* Осы сөйлемдерде «шаңырақ» концептісі үй-баспана мағынасында жұмсалған. Яғни, «шаңырақ» концептісінің өзегі болып табылады.

«Шаңырақ» концептісі отау, жеке шығу, бөлініп шығу ұғымдарын да танытады. Мысалы, *«Демалыс үйінен санаторий болып **шаңырақ көтеріп**, енді ұлттық мозаика мен әрлі ою-өрнек өң берген су жаңа бес қабатты бас корпусқа ие болған дәрігер, қызметші, даяшы топтың қуанышы мен ақ алғысы құрылысшыларға арнайы жайған дастарқан шырайынан, алдымызға тартқан сүбелі сыбағадан, толымы мол неше түрлі дәмнен-ақ ап-айқын танылып қалды» [12].*

Сонымен, концепт дегеніміз – этномәдени санада сақталған, белгілі бір ұлттың ұрпақтан-ұрпаққа берілетін ықшам, әрі терең мағыналы шындық болмыс, ұлттық мәдени құндылықтары жөніндегі сан ғасырлық түсінігін білдіретін құрылым.

Қорыта айтқанда, когнитивтік лингвистика тілді адаммен, объективтік шындықты идеалды түрде бейнелеудің адамға ғана тән ең жоғарғы формасы, оның ақыл-ой, санасымен ойлауы, рухани ішкі дүниесімен тығыз байланысты зерттеуге бағытталатынын білген жөн. Бұл жаңа ғылыми парадигма тұтас ұлтты тануға, адамзат танымының тамырластығын білуге, осы арқылы белгілі бір ұлттың немесе әлемнің тілдік бейнесін жасауға жәрдемдесетіні сөзсіз.

Әдебиеттер:

1. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. – Минск.: Тетра Системе, 2004. – 225с.
2. Нұрдәулетова Б.И. Когнитивтік лингвистика. Оқулық. – Алматы: Қазақстан Республикасы Жоғарғы оқу орындарының қауымдастығы, 2011. – 312 б.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб.заведения. – М.:Издательский центр «Академия», 2001. – 208б.
4. Краткий словарь когнитивных терминов. //Под общей ред. .С.Кубряковой. – М., 1996.
5. Демьянков В.З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория. – М., 1992.
6. Манкеева Ж. Қазақ тілін зерттеудің когнитивтік негіздері // Тілтаным. — Алматы, 2006. № 4. –Б –40-46.
7. Жаманбаева Қ.Ә. Тіл қолданысының когнитивтік негіздері: эмоция, символ, тілдік сана. –Алматы: Ғылым, 1998. – 140 б.

8. Жаркынбекова Ш.К. Сопоставительная лингвоконцептология как новое перспективное направление в современной лингвистике. Жизнь языка и язык в жизни. Сб. статей, посвящ. Юбилею Э.Д.Сулейменовой. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – С.475.

9. А. Ислам. Тіл мен ойлаудың екі жақты бірлігі танымдық ғылымында //Тілтаным 2003. № 2.

10. Қалиев Ғ.Қазақ тілі терминдерінің түсіндірме сөздігі. - Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 439 б.

11. Ислам А. Ұлттық мәдениет контексіндегі дүниенің тілдік суреті. Фил. ғыл.докт. автореф. –Алматы, 2004.

12. <https://adebiportal.kz>

13. <https://kitap.kz/books>

«ОРЫС ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы
Секция «РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

**RESEARCH ABSTRACT ON “SELECTING AND ADMITTING STUDENTS
INTERESTED IN TEACHING AT TEACHER TRAINING INSTITUTIONS”
/BASED ON MSUE PRACTICE/**

Narantungalag E.,

Mongolian State University of Education School of Physical Education
Department of Physical Education and Sports theory

Issue to be Studied

In academic year of 2014-2015, 48,5 % of first year students, who chose a teacher's major by parents' advice, scored 60,3 % on entrance examinations. (Narantungalag E. 2016) Analysis of this situation has led to studying this issue in order to improve entrants' selection and admission to teacher training institutions.

Aim of the Research

The aim of the current research is to study an admission process of students interested in teaching at teacher training institutions and identify a feasible possibility for selecting right candidates.

Research Objectives:

The following objectives will be fulfilled within research study

1. Study modern theoretical and developmental views on students' admission and develop a research methodology
2. Study international practices on admission of high school students to teacher training institutions and compare general requirements to entrants
3. Assessing general abilities, professional interests, psychological characteristics of high school students taking an elective course on teacher's profession and first year students studying at MNUE using a testing technique and defining a possibility of applying findings to the student admission
4. Develop and propose ideas on student selection and admission to teacher training institutions.

Research target groups

140 high school students taking an elective course on teacher's profession and 204 first year students studying at three MNUE schools and who met entrance requirements

Main Issue of the Research Study

Use of diagnostic tests to assess students' abilities, interests, individual psychological characteristics within the admission process, and development of a possible selection and admission model

Issues for Defense

1. Piloted research findings using psychological tests on assessing students' general abilities level, professional interests and individual characteristics, and an admission model to teacher training institutions

2. Current demands for the use of the tests on students' general aptitude level within the admission process and statistical analysis

Research Methodology

1. A set of general aptitude tests on assessing students' general aptitude level /Buzin V.N./
2. An 'Orientation' test to identify correlation of students' pedagogical interests and abilities /Solomin I.L./
3. A C variation of the test of 16 factors to identify individual psychological characteristics /R.Kettel/
4. Questionnaire
5. Piloting

Novelty of the Research Study

1. By overviewing the international practice on student admission and studying admission requirements in comparison there was an attempt to define admission criteria for teacher training institutions.
2. Based on checking selection of general aptitude test items against intellectual measurement requirements, reliability and validity of them, and piloting within the admission process, scientific grounds for a possible admission model have been developed.

Practical Applicability of the Research

The proposed idea of enrolling high school students interested in teaching in an elective course on teacher's profession and then admitting them to teacher training institutions will contribute to raising students' interests in teaching and result in better learning and improving quality of teacher education.

Hypothesis:

1. A current practice of selecting students based on general entrance exam results is not an effective model for students to choose a teaching major according to personal interests and abilities.
2. Students studying according to their interests are doing much better than those who took general entrance exam.

GENERAL CONCLUSIONS

1. Looking at the international experiences of countries that are prioritizing education and theoretical views on students' admission to teacher education programs claims to consider that students' interests in teaching, their intellectual abilities, cooperative skills, participation in social life and communication skills become main criteria for admission.
2. An average of statistical indicators between high school students and university students' pedagogical interests, abilities and skills is ($r=191$) which claims to be weak. Research findings showed that scoring of the general entrance exams and a current selection process at higher education institutions do not meet

requirements for effective admission of students according to their real interests.

3. Therefore, selecting students according to certain criteria taking into account their interests in teaching from high school and enrolling in an elective course on teacher's profession can serve as a model to be realized step by step and help with development of students' interests and motivation as it was shown by research outcomes.
4. A statistical indicator of the level of students' general aptitude, who were interested in teaching, was $t=3.608$, $p=0.000$ which means that indicators differed from those who were admitted through a general entrance exam.

ЖАНР ЛИРИЧЕСКОЙ МИНИАТЮРЫ В АЛТАЙСКОЙ И ТУВИНСКОЙ ЛИРИКЕ

Чендекова А.Б.

БОУ РА «Республиканская гимназия им. В. К. Плакаса», г. Горно-Алтайск
anzhela-tadyrova@mail.ru

Лирическая миниатюра - это пословично-поговорочные выражения, посвященные, в основном, морально-этическим вопросам современности. К данному жанру ученые относят философские четверостишия (рубаи) таджикского поэта Омара Хайяма, японские танка (пятистишие), хокку (трехстишие), частушки т.п. Разные миниатюрные «описания-картинки» встречаются и у многих русских поэтов, начиная с А. Пушкина.

В алтайской устной поэзии с древности широко встречаются двустишия и четверостишия. Это - пословицы, поговорки, песни, загадки, поучения в виде кратких изречений - нравоучения (уткаа сӧс), поучения (ӱредӱ сӧс). Безусловно, и по структуре, и по содержанию к ним тяготеет лирическая миниатюра у алтайских поэтов. Как отмечал по этому поводу Г. В. Кондаков, «жанр своими истоками уходит в народное словотворчество, подключается к традициям русской и мировой литературы, к афористической поэзии Востока. В формах устной поэзии порой заложен конкретный образ, содержащий художественное обобщение, что даёт основание считать миниатюру законченным художественным произведением» [1: 109].

Мнение литературоведа поддерживается, дополняется и в мире науки XX века. В частности, А. В. Киндикова считает, что «лирические миниатюры носят поучительный характер. Они являются средством для передачи весомых и метких советов старших молодому поколению» [2: 17].

Природу жанра лирическая миниатюра в алтайской лирике более подробно рассматривает Н. М. Киндикова. По её мнению, «появление миниатюр в лирике обусловлено не только влиянием восточной поэзии, а, в первую очередь, «пробуждением» на этой основе национальных традиций, которые восходят к древней поэзии тюрков, стремлением как можно сжато и

емко выразить современную мысль и идею. Они направлены на сосредоточенность на внутреннем мире человека, соотнесенность глубоко личностного со всеобщим, сочетание истории с современностью» [2: 13].

У тюркоязычных поэтов Сибири обращение к краткости стиха также прослеживается с середины прошлого столетия. В частности, лирические миниатюры встречаются у якутских поэтов С. Данилова, И. Гоголева, А. Сафронова, Н. Герасимова-Айталына, И. Баишева и других; у хакасских писателей М. Кильчичакова, В. Майнашева, Г. Кичеева, А. Халларова; в тувинской лирике к ним обращались Ю. Кюнзегеш, В. Серен-оол, С. Малдурга, Н. Куулар, А. Даржай и т.д.

Поэзия Ш. П. Шатинова (1937-2009) насквозь пронизана народным духом. Мысль доказывает и тот факт, что его зрелая лирика насыщена фольклорными образами, мотивами и жанрами. Так, с середины 70-х годов прошлого столетия наряду с Б. У. Укачиным, А. Я. Ередеевым и Б. Я. Бедюровым, Ш. Шатинов знакомится с эстетикой и поэтикой восточной литературы. Это послужило стимулом для создания стихов-миниатюр, корни которых уходят в родной фольклор. Отмечается, что возникновение данного жанра в алтайской лирике подтверждает возвращение поэтов к национальным традициям, к короткому способу выражения своих мыслей, к лаконичности смысла. Считается, что в 50-е годы XX столетия древний жанр лирической миниатюры был возобновлен. Этот процесс наблюдался в поэзии поэтессы А. Ф. Саруевой (1914 - 1980). Она называла их «крылатыми словами» («канатту сѳстѳр»). В их основе лежат поговорки и пословицы. Например, алтайская поговорка *«Лицу красивым чем быть, сердцу красивым лучше быть»* («*Jүс јараиш болгончо, јүрек јараиш болзын*») является истоком миниатюры поэтессы *«Красота в человеческом сердце, добро – в деяниях его»* («*Јаражы кижинин јүрегинде, јакшызы - эткен керегинде*»).

Следует согласиться с доводами литературоведов о том, что корни лирических миниатюр в тюркоязычной литературе лежат в устном народном творчестве. Краткость формы, философский характер свойственны многим малым жанрам фольклора. Считается, что миниатюры А. Ередеева похожи на пословицы, Б. Укачина - на поучения, Б. Бедюрова - на алтайские народные песни, а в основе большинства миниатюр Ш. Шатинова лежат предания и т.д. К примеру, миниатюра Б. Укачина *«Если будешь много работать, то много узнаешь / Если будешь много работать, то много получишь»* («*Köp иштензен, көпти билерин / Köp иштензен, көпти аларын*») ассоциируется с алтайской пословицей *«Сколько будешь работать, столько получишь»* («*Канча кире иштензен, анча кире аларын*»).

Некоторые поэты дают лирическим миниатюрам собственные названия. Так, писатель Б. У. Укачин, свои двустушия назвал «эжерликтер», а четверостишия - «экчеликтер». По словам самого поэта, это - «стихи с кулак». В них выражены философские мысли и выводы о жизни народа, о законах бытия, о любви и смерти. К примеру, экчелик-четверостишие: *«Хоть конь твой хорош, / Узда нужна. / Хоть народ твой мудр, / Правитель нужен»* (*Адын*

*јакшы да болзо, / Ыйген керек. / Албатын ойгор до болзо, /
керек).*

Башчы

У писателя Б. Я. Бедюрова миниатюры называются «дептер» («заметки»). Она откликаются с японскими танкой (пятистишие) и хокку (трехстишие). В каждой из них дан яркий образ Алтая, характер, культура и быт алтайского человека. В большинство «дептер» настроение лирического героя перекликается с состоянием природы. К примеру: *«Поздняя осень. / В воспоминание / Мамины слова и серые дожди / Приходят издалека-издалека / Из грустноликого Алтая». (Орой кўс. / Эзиме / Энемнин сѳстѳри ле боро јан мырлар / Эбелет узактан-узактан / Эрикчел чырайлу Алтайдан).*

В свою очередь, Ш. П. Шатинов свои двестиштыя называет новым термином «индер». Согласно его интерпретации, «ин» означает «зарубки на дереве». Первый свой «ин» поэт написал, подобно древнетюркской надписи, на коре дерева. В последующем, художник С. В. Дыков, он же переводчик «индер» поэта, выбрал форму коры и в ней нарисовал иллюстрации к каждому из них. Следует отметить, что С. Дыков является одним из тех редких переводчиков шатиновской лирики, которым удалось более или менее передать иноязычному читателю этнопоэтическую особенность его поэзии. Это оправдывается тем, что переводчик опирался на качественный подстрочный перевод «индер».

Лирические миниатюры Ш. Шатинова отличаются своеобразием символики и поэтики. По тематике они разнообразны: философская картина мира о любви, жизни и смерти, лаконичные пейзажные зарисовки родной земли, тема поэта и поэзии, преемственности поколений, нравственного долга человека охватывают «индер» поэта. Ярko и полно изображаются чувства, переживания и мысли лирического героя. Неслучайно Г. В. Кондаков сравнивает некоторые миниатюры Ш. Шатинова с медитациями индийского поэта Рабиндраната Тагора.

Чувство любви к родной земле, переполняющее лирического героя, отражено во многих миниатюрах поэта. Символические образы луны и колыбели, часто встречающиеся в лирике Ш. Шатинова, в этом случае выступают в несколько иной интерпретации. Так, родина сравнивается с колыбелью, а сам лирический герой – с луной, охраняющей ее покой. К примеру:

*Чуть дыша, карауля новорожденной Луной,
Подсматриваю в твою колыбель.*

Однако мысли поэта встревожены сменой времен. С одной стороны, он рад, что родная деревня процветает, с другой – его одолевает чувство тревоги о том, что традиции предков могут уйти в забвенье:

*О, деревня моя!
У коновязи мотоцикл.*

Если когда-то у коновязи стоял конь, спутник и друг алтайца, то в нынешнее время его заменил мотоцикл.

Параллельно с образом малой родины в лирических миниатюрах Ш.Шатинова основное место занимает и образ семьи. С ним связаны самые гордые мысли и чувства лирического героя о том, что он несет с собой и передает своим детям то наследие, которое осталось от его предков.

Как в гнезде, в моей горсти, теплое яйцо - / Моя Иришка дочка! (Уйача уужымда жылу жымыртка – Менин Иришка балам!).

«Гнездо» и «яйцо» заключают в себе символическое значение. «Гнездо» подразумевает целый род со своими традициями и обычаями, которые передавались от одного поколения к другому. «Яйцо», в свою очередь, вскроется и возьмет все то, что дадут ему предшественники и передаст последующим.

Мысль о связи нескольких поколений, сохранении семейных и родовых традиций заключена и в миниатюре современника Ш. Шатинова тувинского поэта А. Даржая. Например:

*Ничего для меня нету в жизни святей,
Чем могилы родителей под кровом степей
И чем радость любимых детей. (Пер. О. Шестинского).*

Из своего маленького селения в большой мир, широкие пути судьбы вышел будущий поэт. Здесь он познал истинную суть жизни, бытия, человечества, стал поэтом широкого масштаба. В связи с этим, многие миниатюры Ш. Шатинова посвящены вопросу о Поэте и Поэзии, где, в основном, сквозным образом выступает он сам. Автобиографические сведения, к примеру, заключены в следующей миниатюре:

*Первые стихи в Ак-Уйбоке,
На свежесвыдранной коре.*

Часто в своем поэтическом мире Ш. Шатинов одинок. Иногда он желает и ищет того, кто бы мог разделить с ним его мысли. И все равно остается один со своими стихами. К примеру:

*Кто разделит со мною мой стих?
Вздыхаю, гляжу на огонь.*

В такие минуты первыми слушателями строк поэта становятся ночные горы, звезды и луна. Заметим, что постоянным образом выступает снова луна:

*Дальние горы будто всю ночь к моим
стихам прислушивались,
Тихие, удивленные.*

Лирический герой А. Даржая в его миниатюрах также остается один в ночной тиши. Не найдя с кем бы поделиться мыслями, он доверяет их бумаге и карандашу:

*Белый лист в единении с карандашом
Жизнь мою визнавали в отрешенье ночном,
Выразив мою тайну стихом. (Пер. О. Шестинского).*

Бумага с карандашом для любого поэта являются его верным спасителем, надежным собеседником. Так и у Ш. Шатинова они занимают немаловажное место в его жизни. Например:

*Несчастье миновало на острие ножа...
Как хорошо, что снова карандаш в руке.*

Следует отметить, что большинство лирических миниатюр Ш. Шатинова несут в себе его философские мысли. В основе многих из них лежат народные приметы, верования, фольклорные мотивы и сюжеты. К примеру: *«Во сне я увидел кровь и собаку, / Это ты, старый друг, мне приснился!»*.

По приметам алтайцев, кровь во сне сулит встречу с близким человеком – родственником или другом, что и выражено в приведенной миниатюре.

Сюжеты и мотивы некоторых легенд и сказок служат основой для создания «индер» Ш. Шатинова. К примеру: *«Слишком-то не хвались, мышь, / Первой увидев солнце с горба верблюда»*.

Поэтику данного двустишия в своей работе по алтайской лирике затрагивает Н. Киндикова: «В сознании читателя сказка восстанавливается по двум признакам: упоминанием имен состязателей и победы одного из них. Точнее, мышь и верблюд поспорили, кто из них первым увидит восход солнца. Верблюд, вытянув длинную шею, лег головой на восток, а хитрая мышь поднялась на его горб и повернула голову на запад. Естественно, увидев лишь отражение солнца на вершине противоположной горы, мышь одержала победу.

Двустишие Ш. Шатинова построено наперекор содержанию этой сказки. Переводчик С. В. Дыков сумел передать оттенок поучительности мудрых слов народа, своеобразно переданный поэтом» [2: 168].

Многие двустишия Ш. Шатинова основаны на творчески переосмысленных пословицах, поговорках и загадках. Например: *«Эх, было б у меня силы / Вдаль метнуть свою дорогу, как аркан...»*.

За основу миниатюры взята загадка о дороге *«Отцов аркан не смог завернуть вовек»* (*«Адамнын армакчызын тўрўп болбодым јажына»*).

В двустишии заключена философская мысль о невозвратимости пройденного пути. Лирический герой понимает эту мудрость, но в то же время сожалеет о непоправимости произошедшего.

Подобная мысль прослеживается и в другой миниатюре. Например: *«Тогда хотел заглянуть - недосуг было, / А теперь хотел увидеться - старика нет»*.

Близкое по смыслу трехстишие («ожук дажы») встречается у тувинского поэта А. А. Даржая: *«Когда жив был, - не больно считались с тобой. / Когда умер, - взвил знаменем над головой, / В закадычных друзьях стал каждый второй»*. (Пер. О. Шестинского).

Оба поэта в нескольких строках заключили глубокую философию жизни и смерти, понятия о быстротечности времени.

Таким образом, жанр лирической миниатюры является отличительной чертой зрелой лирики Ш. Шатинова. Обращаясь к опыту более развитых литератур, к лирике отечественных и зарубежных поэтов, он возвращается к своим национальным истокам. Его двустишия, как и миниатюры современников, сохраняют лаконичность и содержательность жанров родного фольклора и древнетюркской литературы. Интерпретация Ш. Шатинова

материалов из устного народного творчества придает его «индер» своеобразную поэтику. В двустишиях поэта заключены все его философские рассуждения и глубоко личные мысли. В них он сумел читателю коротко, но емко передать свой духовный мир.

Литература:

1. Кондаков Г. В. Магнитное поле поэта. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1976. – 152 с.
2. Киндикова А. В. Творчество Бориса Укачина: тематическое и жанровое своеобразие – Горно-Алтайск, 2005. – 175 с.
3. Даржай А. А. Щедрый очаг. – М.: Современник, 1985.- 63 с.
4. Даржай А. А. Шаг-үениң шылгалдазы / Испытание временем. – Кызыл, 2004.- 192 с.
5. Даржай А. А. Молюсь утреннему свету. – Кызыл, 2007.- 80 с.
6. Дыков С. В. Индер / Зарубки на дереве // Постскрипtum. – 1997. – 16 октября
7. Шатинов Ш. П. Кабай јанында ай / Луна у колыбели. – Горно-Алтайск, 1982. – 112 с.
8. Шатинов Ш. П. Куреелей / Хоровод. – Горно-Алтайск, 2004. – 128 с.

КОНЦЕПТЫ «РОДИНА» И «ЧУЖБИНА» В ЛИРИКЕ ИРИНЫ КНОРРИНГ

Аклепесова Ж.Д.
Школа-лицей «NURORDA», г. Нур-Султан
Jadok-89@mail.ru

Языковая картина мира находит отражение в так называемых концептах. Термин «концепт», появившийся в филологии сравнительно недавно, получил широкое распространение и стал одним из инструментов анализа текста. В лингвистических словарях он чаще всего выступает синонимом слова «понятие». Более конкретное значение термина представлено в «Большом энциклопедическом словаре»: «Концепт (от лат. conceptus – мысль, понятие) – смысловое значение имени (знака), т.е. содержание понятия, объект которого есть предмет имени (например, смысловое значение имени Луна – естественный спутник Земли)» [2]. Однако, по мнению некоторых ученых, понятие отражает наиболее общие существенные признаки предметов и явлений, тогда как концепт может выражать и несущественные признаки объектов. Следовательно, «концепт» и «понятие» неравнозначны.

В современном языкознании сложились три подхода к пониманию сущности концепта: собственно лингвистический, когнитивный и

культурологический. Сторонники лингвистической теории концепта (С.А.Аскольдов, В.В. Колесов) утверждают, что язык тесно связан с историей народа и потому в нем отражаются явления и факты истории и культуры этноса. [1] По мнению Лихачева Д.С., концепты возникают не только как «намёки на возможные значения», «алгебраическое их выражение», но и как «отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом – поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т.д.». [2: 280] Ученый связывает концепт со значением слова. «Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия в понимании значения слова, он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, для эмоциональной ауры слова». [2: 280]

Степанов Ю.С., автор «Словаря русской культуры...» рассматривает данное понятие с иной точки зрения. В его понимании, концепт – явление культурного порядка: «Концепт - это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее». Исходя из этого, Степанов Ю.С. заключает, что «концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [3: 40].

Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что сущность концепта многоаспектна: его можно рассматривать и как синоним понятия, слова, и как феномен культуры. В языке, в культуре каждого народа, этноса отражаются реалии духовной культуры, его миропонимание. Каждый человек мыслит понятиями и категориями своей культуры, которые и определяют концепты. И языковая картина мира в художественном тексте реализуется через концепты.

Цель нашего исследования – анализ концептов «родина» и «чужбина» в лирике Ирины Кнорринг, поэтессы первой волны русской эмиграции.

Имя И.Кнорринг стало известно читателям сравнительно недавно. Поэтическое наследие вызвало исследовательский интерес. Достаточно назвать публикации Жовтиса А.Л., Невзоровой И.М., Соколовой, Ветровой В.Г. [4] Казахстанским читателям впервые рассказала о ней поэтесса Н.Чернова.

Ирина Николаевна Кнорринг – уроженка села Елшанка Сергиевского района Самарской области, здесь прошли её детские годы. И первые стихотворения были написаны ею в детстве и посвящены родине. Свою Елшанку она называла «счастьем». Судьба поэтессы сложилась так, что в 1920-е годы вместе с семьей она была вынуждена уехать из России. Находясь далеко от родины, на чужой стороне поэтесса свято берегла память о ней и воссоздавала поэтический образ русской земли. Поэтический дар И.Кнорринг проявился во всей полноте именно в период пребывания за границей. Определились и центральные темы, мотивы, образы. Родина, Россия, тоска по ней, воспоминания о детстве, юности – все это стало объектом лирических переживаний поэтессы. При жизни поэтессы были опубликованы два сборника: «Стихи о себе» (1931), «Окна на север» (1939).

В русском языке слово «родина» имеет два значения: 1) страна, в которой человек родился и гражданином которой является; отечество; 2) место зарождения, произрастания чего-либо. Синонимом родины выступают отечество, родная земля, родная страна, отчизна, отчий край, край отцов, земля предков. Под «чужбиной» подразумевается чужая, неродная земля, страна, сторона. Синонимы – чужая страна, сторона, чужие края, чужедальная сторона. Родина и чужбина – слова-антонимы.

Тема родины, России – центральная в лирике И.Кнорринг. И связана она с воспоминаниями о ней, тоской и мечтой о возвращении. В стихотворении «Россия», написанном в 1924 году, поэтесса реалистически воссоздает образ родины. Вначале перед нами возникает картина русской природы, овеянная романтическими настроениями:

Россия — плетень да крапива,
Ромашка и клевер душистый;
Над озером вечер сонливый,
Стволы тополей серебристых.
Россия — дрожащие тени.
И воздух прозрачный и ясный,
Шуршание листьев осенних,
Коричневых, желтых и красных [5].

Родина в поэтическом сознании И.Кнорринг – это русская природа с её неброской красотой (плетень, крапива, ромашка, клевер), которая постепенно обрывает новыми, загадочными свойствами (дрожащие тени, шуршание листьев). Романтика повседневности (гамаши, боты, здание гимназии) постепенно сменяется реалистической картины эпохи:

Россия — гамаши и боты,
Гимназии светлое здание.
Оснеженных улиц пролеты
И окон промерзших сверканье [5].

Совершенно иной, противоположный образ России дан в следующей строфе:

Россия — базары и цены,
У лавок — голодные люди,
Тревожные крики сирены,
Ревущие залпы орудий [5].

Это смутное время, разгул безвластия, канун революции. Реалии исторической эпохи (базары, голод, крики, залпы орудий) усиливают состояние страха. Мрачные краски и тревожные предчувствия переполняют лирического героя при виде всеобщего хаоса

Россия — глубокие стоны
От пышных дворцов до подвалов,
Тревожные цепи вагонов
У душных и темных вокзалов [5].

Антитеза: дворцы – подвалы – подчеркивает социальный контраст, вызванный революцией и переворотом в России. Но в сознании лирического героя (героини) остается прежний образ сказочной России.

Россия — тоска, разговоры
О барских усадьбах, салазках...

Россия — слова, из которых
Сплетаются милые сказки [5].

Таким образом, концепт «родина» в стихотворении реализуется через явления и факты русской действительности: русская природа, родной город, базары, дворцы и подвалы, вокзалы, барские усадьбы, салазки, сказки.

Концепт «чужбина» реализуется в целом ряде стихотворений И.Кнорринг через слова: чужая земля, Крым, Бизерта, Париж, Франция. Стихотворение «Шумят мне ветвистые клены» написано в 1925 году во время пребывания поэтессы во Франции.

Шумят мне ветвистые клены
в широкую прорезь окна.
Под сенью сфаятской иконы
Опять я осталась одна [5].

Грустное настроение лирического героя вызвано одиночеством. И отдаленные огоньки, похожие на звезды, и туманом окутанный сад напоминают родную землю. Но это лишь грёзы, мечтания о родине. Чужая сторона не привлекает внимание героя, напротив, чувство тревоги, тоски переполняет его:

Какой же неожиданной тревогой,
Какой же тоской одаришь
Ты серый, холодный и строгий,
Так долго желанный Париж?[5]

Эпитеты: серый, холодный и строгий – выражают состояние внутренней неудовлетворенности, ощущение дискомфорта, неуют, которое испытывает лирический герой

В стихотворении «Нам не радуга в небе сияла» образ корабля, уходящего в открытое море, символизирует судьбу человека, который скитается по морю жизни, в поисках родного берега.

Плавню качаясь на гребне бесцветных валов,
Старый корабль отходил от родных берегов.
Ярко сверкала на солнце холодная сталь,
Медленно, важно он шел в бесконечную даль [5].

Через образ корабля реализуется концепт «чужбина». Как корабль скитается по морю, так и лирический герой вынужден скитаться по чужим землям. С образом корабля, блуждающего по морю, входит мотив изгнания, скитания.

Известно, что И.Кнорринг почти всю оставшуюся жизнь прожила во Франции, в Париже. Не удивительно, что в её лирике они упоминаются чаще всего. Таковы стихотворения «Шепчет ночь, колдунья, пророчица», «Вечерами

в комнатеотельной», «Я знаю, как печальны звезды», «С каждым годом - все дальше и дальше», «Живи не так, как я, как твой отец», «Колыбельная, которую я тебе пела» и др. Все эти стихотворения объединяет одно – мотивы одиночества, утраты родины, родного очага, ощущение чужести/чуждости.

В стихотворении «Вечерами в комнате отельной» лирический герой переживает минуты внезапно нахлынувших воспоминаний о родине, которые выливаются в колыбельную песню.

Вечерами в комнате отельной,
Всю ее внезапно люблю,
Я ласкаю песней колыбельной
Слабого и нежного тебя [5].

Родина предстает в воспоминаниях героини как сказочная страна, где есть звери, поля, города.

Я спою о том, как дни скользили,
Как мелькали мутные года.
Расскажу большие сказки-были
Про зверей, поля и города.
Расскажу о море темно-синем,
О большой и путаной судьбе,
О какой-то сказочной России,
Никогда не ведомой тебе!
И под гнетом прежних слез и бедствий,
Опустив на лампу абажур,
Про свое оборванное детство
Колыбельной песней расскажу...[5]

Концепт «чужбина» реализуется через слова и выражения: отельная комната, путаная судьба, сказочная Россия, никогда не ведомая, оборванное детство.

Таким образом, анализ стихотворений И.Кнорринг позволяет сделать методически важные наблюдения и выводы:

- концепты «родина» и «чужбина» являются ведущими в лирике И. Кнорринг и по сути определяют общий пафос творчества поэтессы, испытавшей всю горечь утраты родины;
- концепт «родина» реализуется через картины русской природы, исторические реалии начала XX века, образы детства;
- в содержание концепта «чужбина» входит чужое пространство (Франция, Париж), уплывающий в открытое море корабль – символ судьбы человека, утратившего родину.

Поэтическое наследие И.Кнорринг, на наш взгляд, недостаточно изучено. Огромный исследовательский интерес представляют её стихотворения, дневниковые записи, в которых автор воспроизводит страницы как своей жизни, так и всего отечества в первой половине XX века.

Литература:

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267-279.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. / Ин-т народов России [и др.]; под общ.ред. В. П.Нерознака. — М., 1997. — С. 280-287.
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40-76.
4. См.: Жовтис А. Жизнь и судьба Ирины Кнорринг // Кнорринг И. После всего: Стихи 1920-1942 гг. Алма-Ата, 1993; Невзорова И.М. Творческий путь Ирины Кнорринг (опыт становления русского поэта в изгнании) // Известия Самарско-го научного центра Российской академии наук, т. 11, 4, 2009; Соколова, В. А. Мотивы лирики И. Ф. Анненского и А. А. Ахматовой в творчестве Ирины Кнорринг (разветвленность поэтической родословной) / В. А. Соколова // Вестник Новгород. гос. ун-та, 2010. - №56. – С. 62-66; Ветрова В.Г. Воображаемый собеседник в поэзии И.Кнорринг // <https://psibook.com/literatura/voobrazhaemyy-sobesednik-v-poezii-i-n-knorrning>
5. Кнорринг И. После всего. Третья книга стихов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL:knigism.online/view/151425

ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ: ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ВВЕДЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ

Байбатырова А.А.

Евразийский Национальный университет им. Л.Н.Гумилева, г. Астана

baibatyrova.a@yandex.kz

Научный текст представляет интерес с точки зрения сравнения стилей письма в различных академических культурах. Исследования в контрастивной лингвистике показали, что факторы культуры оказывают значительное воздействие на письменную коммуникацию [1]. Р. Богранд и В. Дресслер утверждали, что контрастивная лингвистика, занимающихся различиями между языками, должна концентрировать внимание на различиях в стратегиях письма на текстуальном уровне [2:217], так как они реализуют коммуникативно-прагматические цели авторов. В целом, стратегии можно рассматривать как компонент общего знания, включающего опыт создания и понимания дискурса. Дискурсивные стратегии используются для усиления эффективности и успешности взаимодействия между коммуникантами. И. Василева отмечает, что они являются частью «культурных стратегий», которые важны для межкультурного общения [3:14]. Часть этих знаний прививается в образовательной системе посредством обучения письму и композиции текстов [3:21] в определенной культурной традиции. К примеру, исследователи подчеркивают, что в чешской и польской культурах преобладает тевтонский стиль письма, и, что обучение предполагает изложение содержания, чем структурирование и интерпретацию текста, что свойственно англо-саксонской педагогической традиции [4: 138-145], [5], [6].

В этой связи, научные статьи, созданные в определенной лингвокультурной традиции, представляют интерес для изучения. Тем не менее, структурно-организационные характеристики и дискурсивные стратегии письма русскоязычных научных статей не стали предметом подробного анализа в Казахстанской лингвистике. Данная работа является попыткой восстановить этот пробел. В связи с ограничениями объема статьи в данной работе дается краткая характеристика основных стратегий письма, основанных на коммуникативно-семантической структуре изученных научных текстов.

Методология

Материалом для исследования послужили 45 глав «Введение» из русскоязычных научных статей, опубликованных в Вестниках Казахстанских университетов в период с 2017 по 2018 годы. Все изученные статьи состоят из Введения, Основной Части (Результаты и Обсуждение) и Заключение/Выводов, обязательно предваряющиеся Аннотацией. В качестве отправной точки для выявления дискурсивных стратегий письма была использована методология

анализа экспериментальных статей «Создай научное пространство» [7], [8]. Краеугольной сутью этой концепции является идея структурирования научной статьи с помощью стратегий и тактик, имеющих определенные коммуникативные цели. Так, согласно этой теории выделяются три стратегии, которые реализуются с помощью нескольких тактик. Несмотря на то, что эта модель была создана на основе англоязычных эмпирических научных статей, практика показывает, что она в целом оказалась достаточно применимой для анализа текстов, написанных в других лингвокультурных условиях. Безусловно, она может быть использована с определенной долей вариации, вытекающей из природы анализируемых текстов. Многие исследователи утверждают, что научные статьи, написанные на славянских языках, не содержат большинства стратегий и тактик письма, выявленных в англоязычных текстах, к примеру, [5], [9], [10].

Результаты и обсуждение

Как было отмечено, для анализа статей была применена модель «Создай научное пространство» [7], [8], с помощью которой была поставлена цель выявить стратегии и тактики, которые также идентифицируются в русскоязычных научных статьях. Понимая ожидаемую разницу в структурировании в двух академических культурах, необходимо подчеркнуть, что вышеуказанная модель может служить ориентиром для анализа научных текстов. Важно также отметить, что казахстанские русскоязычные статьи по сравнению с английскими значительно короче, что не всегда позволяет достаточно подробно изложить знания и организовать информацию в оптимальной форме. Это, в свою очередь, влияет на структурирование текста, развертывание дискурсивных стратегий и убедительной презентации научных результатов. В связи с современными требованиями к публикациям, ученые должны следовать стандартам, не только принятым в казахстанской научной традиции, но и требованиям, предъявляемым научными журналами, которые, к тому же, основываются на различных условиях рецензирования рукописей.

Глава «Введение» высококачественных англоязычных научных текстов реализуется тремя стратегиями «Установление области исследования», «Установление ниши исследования» и «Описание собственного исследования». Результаты анализа русскоязычных статей показали, что они в целом имеют схожую структуру, однако с меньшей частотностью реализуемых тактик. Необходимо подчеркнуть, что выделенные дискурсивные стратегии имеют циклическую повторяемость в тексте. В Таблице 1 представлена дискурсивная структура Введения, где показана частотность употребления тактик с перспективой одна тактика на одно Введение. В расчет не брались их повторные употребления, так как цель была определить количество Введений содержащих хотя бы один случай проявления одной тактики. Звездочкой отмечены не обязательные, но возможные тактики.

Таблица 1. Дискурсивные стратегии структурирования Введения

Стратегии и тактики структурирования Введения	Количество употреблений на 45 Введений
Стратегия 1 Установление области исследования	
Тактика 1 Обобщение информации по теме (возможно цитирование предшествующей литературы)	21
Тактика 2 Констатация укоренившейся области исследования	18
Тактика 3 Указание на актуальность области исследования	14
Стратегия 2 Установление ниши исследования	
Тактика 1 Указание на пробелы в исследованиях темы в предшествующей литературе	6
Тактика 2 Указание на дополнение к известному знанию	9
Стратегия 3 Описание собственного исследования	
Тактика 1 Формулирование цели (ей) и/или задач исследования	11
Тактика 2 Формулирование гипотезы или основного тезиса*	1
Тактика 3 Определение объекта / предмета исследования*	9
Тактика 4 Определение понятий или уточнение дефиниций*	14
Тактика 5 Указание на метод(ы) исследования*	1
Тактика 6 Представление общих результатов*	2
Тактика 7 Указание на значимость исследования*	3
Тактика 8 Выделение структуры работы*	1

Стратегия 1. «Установление области исследования» реализуется преимущественно через обобщение информации по теме исследования, в процессе анализа авторы также могут ссылаться на другие источники литературы и цитировать ключевые мысли ученых. Данная стратегия показала высокий уровень частотности используемых тактик, с помощью которых авторы достаточно подробно рассматривают историю вопроса, преимущественно ссылаясь на предшествующую литературу, создавая большое научное пространство для своего собственного исследования. С другой стороны, эта стратегия является обязательной по многим причинам. Во-первых, перед автором статьи всегда стоит необходимость отдать дань предыдущим исследованиям, внесшим вклад в развитие темы и в целом научную область. Во-вторых, ссылка к источникам позволяет быть убедительными благодаря

тому, что они надежно подкрепляют утверждения самих авторов научных статей. Это очень надежный и безопасный способ представления своих аргументов. Пример (1) демонстрирует область исследования в авторской интерпретации со ссылкой на довольно большой список работ, подтверждающих идеи ученого:

(1) Тенденции развития современного языкознания обуславливаются идеями так называемой «аналитической философии», которая пытается выстраивать гуманитарные дисциплины на принципах естественно-математических наук [1, с.26; 2, с. 709; 3, с. 234; 4, с. 87-88]. В соответствии с этим новые направления лингвистического поиска XXI века устремлены к точности, строгости и логическому совершенству. И хотя аналитическая философия далеко не монолитна, она все же имеет общее эпистемологическое ядро. Называют его «лингвистическим поворотом» в философии или «языковой революцией» [1, с.29]. (Вестник ЕНУ, 2018, №1).

Стратегия 2 «Установление ниши исследования» связана с выявлением автором неизученного или малоизученного аспекта темы с целью создания отправной точки для нового, собственного изыскания. Однако, в анализированном корпусе она не показала высокий уровень частотности, в частности, такая тактика, как «указание на пробелы в изучении темы в научной литературе» была идентифицирована только в 6 текстах. Однако эта тактика является центральной в данной стратегии, так как она создает почву для новизны работы, авторского вклада в развитие темы. Неудивительно, что эта тактика стала конвенциональной в англоязычной статье, без которой авторам довольно сложно продвинуть свое исследование. Отсутствие такой тактики также прослеживается во многих неанглоязычных культурах. Так, отмечается ее отсутствие в испаноязычных диссертациях и этот факт видится как не антагонистический взгляд на историю научных исследований [11: 14]. Несмотря на то, что авторы больше сфокусированы на позитивном вкладе предшествующих изысканий в исследование темы, изученный корпус текстов показал наличие небольшого количества тактики «указание на пробелы в изучении темы в научной литературе».

(2) Несмотря на то, что жесты занимают значительное место в акте коммуникации, изучение их недостаточно полно. До сих пор отсутствует общепринятое определение жеста, существуют разногласия в вопросе определения статуса ряда жестов, не разработаны точные и единообразные системы описания жестов, что осложняет ряд процедур, в частности классификацию жестов. (Вестник КазНУ, 2017, № 4).

(3) Анализ научных трудов позволяет сделать вывод о том, что в современной филологической литературе существует определенный дефицит работ, связанных с воздействием СМИ на языковую личность и лингвистическими средствами воздействия на модернизацию общественного сознания. (Вестник КГУ, 2018, № 2).

Стратегия 3 «Описание собственного исследования» преимущественно фокусируется на представлении цели(ей), задач или объекта/предмета

исследования. Авторы стремятся эксплицитно указать на цели и/или задачи исследования, хотя в некоторых текстах эта тактика имплицитно вплетены в текстуру и выводятся из контекста. В таких случаях адресатам приходится полагаться на свои дедуктивные способности и фонд знаний, чтобы установить в чем заключается исследование. В примере (4) ясно поставлены задачи исследования, что накладывает ответственность на авторов в реализации этих задач, а также предоставляет возможность адресатам проследить к каким результатам привело данное исследование:

(4) Задачи нашего исследования: 1) показать конструктивную сопряженность лингвосинергетики с герменевтикой для создания новой, постмодернистской, платформы для нелинейной интерпретации семантики текста; 2) раскрыть познавательный потенциал дискурс-анализа текста; 3) на фоне функционального взаимодействия идей лингвокогнитивистики и лингвопрагматики выявить категориальные черты формирующейся когнитивно-прагматической субпарадигмы науки о языке. (Вестник ЕНУ, 2018, № 1).

Однако наиболее частотной оказалась тактика «определение понятий или уточнение дефиниций», которая, как показывает иллюстративный материал, важна для понимания сути исследования. Она преследует цель прояснить ключевые термины или важный научный концептуальный аппарат для адресатов сообщения. Известно, что используемые понятия могут интерпретироваться учеными неодинаково, особенно в гуманитарных областях знаний, в связи с чем, авторы считают необходимым сформулировать свое понимание:

(5) Картину мира можно трактовать как ментальную репрезентацию культуры. Картина мира во многом свойственны характеристики, присущие и культуре как феномену: полиинтерпретируемость, целостность, комплексность, многоаспектность, историчность, многообразие, способность к эксплицированию, способность к эволюции и др. (Вестник ПГУ, 2018, №1).

Результаты исследования свидетельствуют, что авторы организуют структуру научной статьи с помощью ряда дискурсивных стратегий, которые не могли быть полностью представлены в рамках данной работы. Однако, здесь кратко описаны наиболее часто встречающиеся тактики, которые преимущественно структурируют риторику Введения изученных статей. Введение создает научное пространство с помощью трех стратегий, из которых самой часто используемой является Стратегия 1. Из большого списка стратегий и тактик, выявленных в англоязычных статьях [7], [8], [12] только некоторые были идентифицированы в изученных русскоязычных текстах. Самой частотной ожидаемо является Стратегия 1, реализуемая с помощью анализа опыта изучения темы другими учеными, формирующего основную идею о направлениях и методах исследований. Самой редкой также ожидаемо выделилась Стратегия 2. Анализ дает возможность предположить, что чем меньше использованных тактик письма, тем менее убедительными могут быть утверждения автора и тем сложнее понимание текста адресатами. Безусловно,

эффективные стратегии и тактики письма способствуют продвижению научных мыслей авторов и повышают возможность рукописи быть опубликованной в журналах с высоким рейтингом цитирования.

Заключение

Таким образом, авторы изученных статей организуют свои идеи в рамках известных им стандартов, сформированных в Казахстанской академической культуре. Однако в связи с интеграцией Казахстана в мировой научный мир встает необходимость соответствия качества статей международным стандартам. Это возможно благодаря совершенствованию содержания исследования и его логически последовательной организации в тексте. Более того, стратегически правильно организованная аргументация способствует созданию имиджа не только компетентного ученого, но и умелого организатора текста.

Научный текст направлен на социум и является продуктом этого социума, поэтому убедительное представление научного знания является важнейшим фактором для достижения публикации в лидирующих журналах и продвигает исследование среди научного сообщества. Это способствует признанию авторитета ученого в научном сообществе и продвигает его/ее профессиональный карьерный рост.

Литература:

1. Clyne M. Cultural differences in the organization of academic texts // *Journal of Pragmatics*, 1987. – Vol. 11. – Pp. 211-247.
2. de Beaugrande R., Dressler W. *Introduction to text linguistics*. – London: Longman, 1981.
3. Vassileva I. Who is the author? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian academic discourse. – St. Augustin: Asgard, 2000.
4. Cmejrkova S. Academic writing in Czech and English // *Academic writing intercultural and textual issues* /Ventola E. & Mauranen A. eds/. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. – Pp. 137-152.
5. Duszak A. Academic discourse and intellectual style // *Journal of Pragmatics*, 1994. – Vol. 21. – Pp. 291-313.
6. Duszak A. Academic writing in English and Polish: comparing and subverting genres // *International Journal of Applied Linguistics*, 1998. – Vol. 8. – № 2. – Pp. 191-213.
7. Swales J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
8. Swales J.M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
9. Golebiowski Z. Rhetorical approaches to scientific writing: an English-Polish contrastive study // *Text*, 1998. – Vol. 11. – № 1. – Pp. 67-102.

10. Yakhontova T. 'Selling' or 'telling'? The issues of cultural variation in research genres // Academic discourse /Flowerdew eds./. – Harlow: Pearson Education, 1997. – Pp. 216-232
11. Carbonell-Olivares M., Gil-Salom L., Soler-Monreal C. A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions // English for Specific Purposes, 2011. – Vol. 30. – № 1. – Pp. 4-17.
12. Sheldon E. Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers // English for Academic Purposes, 2011. – Vol. 10. – Pp. 4-17.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - КАК БАЗОВАЯ СРЕДА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕСТВА

Бейсембаев А.Р., Шакарманова М.П.

Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар

Аннотация. Статья посвящена изучению философской, научной, психолого-педагогической точки зрения по избранной проблеме, анализу и обобщению опыта инклюзивного образования, а также инклюзивному образованию как базовой среде в развитии социально ориентированного общества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, формы интегрированного обучения, безбарьерная среда.

Развитие инклюзивного образования является одним из приоритетов Государственной программы развития образования на 2011-2020 годы Республики Казахстан. Обучение в школе среди развивающихся сверстников позволяет ребенку с особыми потребностями в области чувствовать себя нормально. Дети с ограниченными возможностями в развитии не могут быть переданы в частные школы-интернаты, но могут быть направлены в детские сады и школы. Это называется инклюзивным образованием.

Законодательство о правах детей с ограниченными возможностями, регламентирующее права детей в соответствии с основными международными документами в области образования, предусматривает права на образование для инвалидов. Гарантии прав детей с ограниченными возможностями в процессе развития на получение образования закреплены в Конституции, Законах «О правах ребенка», «Об образовании», «О социально-педагогической поддержке детей-инвалидов» Защита инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах». Инклюзивное образование в Казахстане делает первые шаги, хотя во различных странах почти все школы являются инклюзивными.

Следует обратить внимание на новое явление в казахстанской системе образования - инклюзивное образование детей с ограниченными

возможностями. Эта проблема, несомненно, актуальна и требует должного внимания, поскольку число детей с врожденными и приобретенными пороками развития неумолимо увеличивается с каждым годом. Государство ставит задачу ранней диагностики нарушений развития у детей и ранней коррекции этих отклонений за счет компенсаторных функций. Система образования, должна, включать эту категорию детей в обучение в детских садах, школах, профессиональных школах и университетах.

Инклюзивное образование, представляет собой процесс развития общего образования, которое подразумевает доступ к образованию для всех с точки зрения адаптации к различным потребностям детей, что обеспечивает полный доступ к образованию. В целях обеспечения научно-методического обеспечения социальной и педагогической поддержки детей-инвалидов Республиканский научно-практический центр адаптации и профессиональной реабилитации был преобразован в Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif-inclusive*, лат. - заключить, включить) - процесс развития общего образования, который предполагает доступ к образованию для всех, с точки зрения адаптации к различным потребностям всех детей, который обеспечивает доступ к образованию для детей. Инклюзивное образование направлено на разработку методологии, ориентированной на детей и признающей, что все дети - это люди с разными потребностями в обучении.

В Республике Казахстан, согласно действующим нормативно-правовым документам, группой детей, попадающих в сферу инклюзивного образования, являются дети с ограниченными возможностями в развитии.

Идеал инклюзивного образования определяется условиями, в которых школы не только принимают каждого ребенка, который входит в их двери, но также обеспечивает, чтобы ученики с нарушениями развития рассматривались как полноправные члены классной комнаты, где удовлетворяются их особые потребности, в том числе.

Таким образом, инклюзивное образование подразумевает, что ребенок не должен исключаться из средней школы из-за видимых различий в обучении.

Инклюзивное образование - это больше, чем присутствие ребенка в образовательной среде. В то время как физическое присутствие ребенка в их местной школе отвечает предварительным условиям самого интеграционного акта, инклюзивное образование также включает включение ребенка в социальную и образовательную образовательную среду.

Впервые теоретическое обоснование инклюзивного образования заложено в трудах выдающегося русского ученого Л.С. Выготский [1]. Он отметил, что ребенок, обучающийся в школе-интернате, был изолирован от нормально развивающихся, общества и семьи в целом. Л.С. Выготский подчеркнул, что необходимо «разбить» стены специальной школы, обеспечить культурно-историческое развитие конкретного ребенка, создать условия для его «вращения» в общество [2].

Инклюзивное образование позволяет более полно удовлетворить права детей на образование, социальное развитие и достойную жизнь.

В то же время не существует инклюзивных школ как школ нового типа - есть школы, в которых реализуется практика инклюзивного образования.

Образовательное учреждение, использующее инклюзивные подходы, должно стать нормой, признаком современного уровня развития системы образования.

Но это не значит, что система специального (коррекционного) образования должна быть упразднена. Эта система предоставляет детям-инвалидам и их родителям право выбора учебного заведения.

Кроме того, огромный потенциал системы специального образования является важным информационно-методическим ресурсом общего образования [3].

Целью развития инклюзивного образования является реализация прав всех людей на получение качественного образования, чтобы любая школа могла быть готова принимать детей с различными возможностями в будущем.

Эта цель требует не только изменений в структуре и работе школы, но и изменений во взглядах учителей общего и специального образования, которые рассматривают свою работу как обучение только определенным группам детей. Большинство школ придерживаются подхода, в котором находится ребенок, его потребностей и потребностей, и этот подход требует, чтобы все учителя удовлетворяли потребности всех детей [4, с. 15].

В этой модели образования детям-инвалидам нет необходимости в какой-либо специальной адаптации, поскольку они являются самой начальной частью школьной системы.

Основное различие между инклюзивным и интегративным подходом заключается в том, что с инклюзивным образованием в общеобразовательных школах отношение к детям-инвалидам и их родителям меняется. Идеология образования меняется в направлении большей гуманизации образовательного процесса и усиления образовательной направленности образования.

Принципы инклюзивного образования:

- систематическое и непрерывное образование обеспечивает своевременное выявление детей с образовательными потребностями, преемственность (ранняя помощь - дошкольное - средняя школа - профессиональное);

- вариативность инклюзивного образования - создание моделей инклюзивного образования, использование разных подходов и методов в образовании, развитии, воспитании и социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями;

- добровольность и свобода выбора образовательной организации и форм обучения родителей детей с учетом желания, индивидуальных пристрастий ребенка;

- комплексный подход и партнерство - предоставление широкого спектра медицинских, социальных и образовательных услуг; координация различных

ведомств, социальных учреждений, общественных организаций с целью максимального вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования;

- дифференцированный и индивидуальный подход - создание особых образовательных условий, благоприятной среды для обучения с учетом интересов детей, особенностей, также возможностей;

- развивающая и адаптивная ориентация данного образования предполагает преодоление различных проблем развития ребенка с учетом здоровья и возможности. В то же время коррекция недостатков развития рассматриваются в образовательном процессе не в качестве цели, а в качестве средства обеспечения ребенка образовательными потребностями максимальной самостоятельности и самостоятельности в социальной жизни [6].

Простое включение детей-инвалидов в общеобразовательное пространство нельзя считать инклюзивным.

Опыт такого обучения показывает, что в случае неспособности учителей организовать так учебный процесс, чтобы учитывались все потребности ребенка, эти дети не будут участвовать в образовательном процессе и, как следствие, их мотивация к обучению снизится, а результаты обучения ухудшатся.

Как отметил в своих выступлениях президент Н.А. Назарбаев, «нам нужно смотреть в прошлое, чтобы понять настоящее и увидеть контуры будущего». Поэтому считаем целесообразным провести анализ информации из истории Казахстана, характеризующей отношение к людям с нарушениями развития.

При этом, по мнению Д.К. Кшибекова, который в своей работе «Ментальная природа казахов» выдвигает предположение о глубокой истории культуры кочевников. Он посвящает главу духовному миру казахского кочевника, в котором раскрывает концепцию духовности как внутреннего мира человека, которая охватывает поле нравственности, веры и красоты. Духовная культура отражается в его человечности, целостности, щедрости, щедрости и умении восхищаться красотой, отвергать вульгарность, безнравственность, низменность. Отличительные черты характера, свойственные казахам, заключаются в их способности отражать объективный мир и, как Д.К. Кшибеков отмечает: «У казахов моральная культура на уровне обыденного сознания, поднятого до недостижимой высоты» [5].

Как отмечается в его работе Б.Е. Каиров имеет определенные концепции среди казахского народа, которые включают в себя универсальные нормы религии и традиционные национальные ценности, которые вместе представляют систему этических традиций. Такие стандарты, которые выполняют огромную роль в регулировании функций казахской этической системы и личных отношений, включают: «грех» и «вина», «проступок» и «возмездие», «признание», «сакраментальность», «Труд» и «удовольствие», «милосердие», «будь доволен», «добро» и т. д. Эти понятия не ограничиваются

духовным миром казахов, а в конкретной жизни составляют важную часть человеческих качеств [4, с. 12].

Особо отметим, что в традиционной культуре эти понятия выполняют свои специфические функции, в зависимости от того, где и как они используются, при каких условиях существуют факторы взаимодействия. Давайте обратимся к понятию «обал», которое было включено в постоянный словарный запас казахского народа при выражении мнения к определенным людям или вещам.

В словаре Б. Калдыбаева [4, с. 23-24] это слово переводится как: «вина», «грех». Но этот перевод не раскрывает его полного содержания, поскольку эта концепция сложна и не вписывается в одно слово для перевода. Философы интерпретируют эту концепцию следующим образом: - obal - это понятие, раскрывающее значение вещи, которую не рекомендуется бросать, чтобы избежать возмездия или горечи; оно включает в себя благородные действия человека по отношению к слабым и слабым людям; или действия, которые разоблачают сущность человеческой внешности, вызывая общественную вражду. Обал означает, что невозможно вредить окружающей среде, вредить живым существам, угнетать и оскорблять людей физиологическими дефектами, совершать плохие поступки и злоупотреблять чьим-либо доверием или вредить кому-либо.

Следует отметить, что важным аспектом моральной культуры казахов является толерантность, что в переводе с казахского означает «тозимдилик». Толерантность к традиционной казахской культуре характерна изначально, так как это качество складывается из образа жизни кочевников. Более того, эта концепция пронизывает все духовное и материальное богатство людей. Благодаря этим качествам людям удалось сохранить свою уникальную культуру. Как подчеркивает М. Орынбеков, «тесная близость казахов к природе, близость от позиции к наблюдаемому миру отражается в их понимании их внутреннего мира, моральных принципов существования» [7].

Инклюзивное образование понимается как «качественное образование для всех», когда школы предоставляют одинаковое образование каждому ребенку, независимо от его возможностей или способностей.

Таким образом, из вышесказанного следует, что вывод заключается в том, что инклюзивное образование является перспективным направлением образовательной практики и политики, затрагивающим основы образования.

Государственная программа развития образования на 2011–2020 годы четко определила основную цель как обеспечение доступа всех участников образовательного процесса к образовательным ресурсам и технологиям. Это в полной мере относится к детям с ограниченными возможностями. На сегодняшний день ведутся работы по нескольким направлениям.

Реализация инклюзивного образования у нас позволит всем без исключения детям получить образование и реализовать основные положения, отраженные в «Конвенции о правах ребенка», ратифицированной Казахстаном в 1996 году.

Процесс внедрения инклюзивного образования является сложным и предполагает участие государственных структур, родительского сообщества, семьи, образовательных органов и организаций, неправительственных организаций и создание определенных условий. К ним относятся: индивидуальная учебная программа, коррекционная и социально-психологическая помощь и др.

Таким образом, анализируя состояние предоставления педагогической, социальной, медицинской и психологической поддержки детям-инвалидам в условиях инклюзивного образования, можно отметить следующее, учитывая текущую положительную динамику, неполную и выборочную идентификацию детей-инвалидов в большинстве регионов страна остается.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. - 488 с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 384 с.
3. Каирова Б.Е. Аксиологический анализ нравственной культуры казахов. Республика Казахстан. - Алматы, 2008. - С.84.
4. Калдыбаев Б. Большой казахско-русский словарь. - Алматы: Алтын Казына, 2001. - 704 с.
5. Кшибеков Д.К. Ментальная природа казахов. - Алматы: НИЦ «Гылым», 2005. - 256 с.
6. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. РООИ: Перспектива, 2011.
7. Орынбеков М.С. Верования древнего Казахстана. - Алматы: Казахстан даму институты, 1997. - 154 с.

ВЛИЯНИЕ ПУШКИНСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НАРОДНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРИНЦИПОВ НОВОКРЕСТЬЯНСКИХ ПОЭТОВ

Джураева З.Р., доцент кафедры русского
языка и литературы
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Узбекистан

Пушкинское понимание народности в искусстве оказало значительное влияние на формирование этико-эстетических принципов новокрестьянских поэтов, в том числе и на выработку оригинальной поэтической концепции Н.А. Клюевым. Категория народности является ключевым звеном для осмысления этических и литературных взглядов олонечского поэта.

Для современников Пушкина решение вопроса о народности в литературе было значимым, поскольку представления о ней в науке и искусстве еще не устоялись. Конечно же, не все литераторы первой трети XIX века оставили четкие формулировки свойств «народности». Так, А.А. Бестужев-Марлинский в критической статье «Взгляд на русскую словесность в течение 1824 и начале 1825 года» называет такой признак народности в искусстве, как умение художника слова «писать прямо по-русски». Схожее мнение выражает В.К. Кюхельбекер в статье «О направлении нашей поэзии, особенно лирической, в последнее десятилетие» (1824 г.), анализируя достижения современной ему литературы. А.С. Пушкин, всегда находившийся в центре литературной жизни своего времени, в работе «О народности в литературе» (1825–1826 гг.) обрисовал сложившуюся ситуацию следующим образом: «С некоторых пор вошло у нас в обыкновение говорить о народности, требовать народности, жаловаться на отсутствие народности в произведениях литературы – но никто не думал определить, что разумеет он под словом народность».

Исследователи С.М. Бонди, Т.М. Акимова, Л.А. Фян, М.К. Азадовский и др. не раз обращали внимание на особое место народных произведений в системе эстетических ценностей гения русской литературы. Так, Л.Н. Майков, видный историк литературы, академик, в очерке «Пушкин и Даль» (1899 г.) писал о наблюдениях Пушкина за народными языком и бытом: «Дело это, еще совершенно новое у нас в то время, уже давно занимало Пушкина, который сам <...> записывал с уст народа песни и сказки, прислушивался к народному говору и даже, к немалому смущению своих критиков, вносил в свои произведения плоды своих наблюдений – живые черты народного языка и быта. К сознательному убеждению в пользе и необходимости этих изучений Пушкин пришел совершенно самостоятельно и раньше многих ученых» [2, с. 243].

Именно это глубокое знание исконно русских, народных основ языка, сознательное детальное изучение и собирание фольклора не только позволили Пушкину сделать язык своих художественных произведений гибким и разнообразным, но и добиться точности и выразительности, отражающих русскую национальную самобытность.

Проблема народности в литературе приобрела актуальность для поэтов-новокрестьян, воспевавших деревенский быт, народные обряды, верования, уклад жизни. Эта эстетическая категория нашла своеобразное художественное воплощение в поэтическом мире Н.А. Клюева, который «заговорил о “незримой для гордых взоров” тайной культуре народа, о “Руси-Китеже”, обернувшейся “купальским светляком” и скрытой “во мраке”, доколе не забрезжит над миром “лицо Исполина” и слово о Руси не устремится навстречу Единому Слову, ибо “Русь не вместить в человечьи слова”...» [1, с. 29–30].

Для Клюева народность в литературе проявлялась не только посредством употребления в тексте «русских слов и выражений», но и посредством проявления в произведении примет народного духа, сквозь особое мировидение, воплощенное в национальном быту, обрядах и своеобразной

религиозности. Так же, как и Пушкин, олонекский поэт считает народное слово «золотом», которое «не дается в руки» просто так, без упорного труда. Описывая сокровища стихии национальной поэзии, Клюев заявляет: «Мой же мир: Китеж подводный, там все по-другому. Рассказывая про тайны этого мира, я со страхом и трепетом разгребаю словесные груды, выбирая самые точные образы и слова для выявления поддонной народной правды. Ни убавить, ни прибавить словесной точности я не дерзаю, считаю за грех» [1, с. 59].

Поэт-новокрестьянин стремится избирать для своих произведений лексические единицы, наиболее полно способные воплотить его художественные замыслы. Для достижения точности он, подобно Пушкину, не желает ограничивать себя кругом слов и выражений, принятых в «модной» литературе. Умелое владение стихией народного языка выводит писателя из разряда посредственных и помогает ему обрести дар особого видения, раскрыть «потаенные» богатства родной речи.

Записи 1924 года также хранят отрывок, в котором Клюев сравнивает собственное творчество с творчеством поэтов-современников: «Не писатели, а какие-то водолазы. Только не достать им жемчугов со дна моря русской жизни. Тина, гнилые водоросли, изредка – пустышка-раквина – их добыча. Жемчуга же в ларце, в морях морей, их рыбка-одноглазка сторожит» [1, с. 63]. Упоминание о «рыбке-одноглазке» в этом фрагменте выступает как отсылка к пушкинской драме «Русалка»:

А денежки отдал на сохраненье
Русалке, вещи дочери моей.
Они в песку Днепра-реки зарыты,
Их рыбка одноглазка стережет.

Отчетливая пушкинская реминисценция подчеркивает родство взглядов «олонецкого ведуна» и великолепного гения русской поэзии. Вслед за своим великим предшественником Клюев высказывает мнение, что национальная поэзия не может возникнуть и существовать без соприкосновения с миром фольклорного творчества. Даже в последние годы жизни олонекский поэт не отрекается от этой точки зрения.

Находясь в тяжелейших условиях ссылки, он отправляет Н.Ф. Христофоровой из Томска письмо (1935 г.) с такими словами: «... жаль своих песен – пчел сладких, солнечных и золотых. <...> Верю, что когда-нибудь уразумеется, что без русской песенной соли пресна поэзия под нашим выюжным небом <...>. С болью сердца читаю иногда стихи знаменитостей в газетах. Какая серость! Какая неточность! Ни слова, ни образа. Все с чужих вкусов» [1, с. 373].

Слово, употребленное писателем только ради создания образа, соответствующего читательским предпочтениям, по мысли Клюева, является «кощунственным». По этой же причине поэзия с «чужих вкусов», признанная «модной», не может считаться подлинно прекрасной. «Русская песенная соль» – необходимый компонент творчества, поскольку без взаимодействия с живой

языковой стихией народа словесное искусство мертво и неправдоподобно. Неестественная усложненность и нарочитая изысканность образов, по мысли Клюева, скрывают «серость» и отсутствие смысла в произведении [3, с. 25].

Таким образом, и А.С. Пушкин, и Н.А. Клюев, опираясь в своих творческих поисках на богатейший материал русский фольклорной словесности, обращались к вопросу о народности в литературе. Для обоих поэтов было неприемлемо отношение современной им критики и литературной общественности к народному языку как к примитивно-архаичному явлению, исключенному из творческого обихода писателей.

По убеждению Клюева и его великого предшественника, поэт становится народным лишь тогда, когда он не пренебрегает сокровищницей русского национального языка, а постигает его силу и возможности. Через общение с живой народной речью происходит и обогащение поэтического лексикона, и приобщение к богатейшей национальной культурной традиции общества. Пушкин одним из первых дал описание понятия «народность», представив характеристику основных его составляющих. Его концепция народности в литературе стала основополагающей в истории русской словесности, в том числе оказала влияние на поэзию Клюева и его последователей.

Литература

1. Клюев Николай. Сочинения в 2-х т. / Николай Клюев. – М.: Флинта, 2009.
2. Майков Л.Н. Пушкин. Биографические материалы и историко-литературные очерки. – СПб.: Л.Ф. Пантелеев, 1999. – 468 с.
3. Мануковская Т.В. Народная основа военной лирики Н.А. Клюева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – Воронеж, 2005. – № 1. – С. 24–32.

СОНЕТЫ ШЕКСПИРА В ПЕРЕВОДАХ С.МАРШАКА

Дихамбаева А.К.

Строительно-технический колледж, г. Нур-Султан

Aynash1968@mail.ru

Творчество великого английского поэта, драматурга У.Шекспира до сих пор вызывает исследовательский интерес. При этом взгляд ученых привлекает не только поэтическое наследие, но и сама личность поэта. В мировой литературе У. Шекспир более всего известен как драматург, автор бессмертных трагедий «Ромео и Джульетта», «Отелло», «Гамлет, принц датский» и др. Однако еще большее признание снискали его сонеты.

К созданию сонетов У. Шекспир, вероятно, приступил в 1592—1599 в расцвете Елизаветинской эпохи. В 1598 году Мирес в своей "Сокровищнице

Паллады" пишет о "сладостных сонетах Шекспира, известных в кругу его личных друзей". В 1599 году издатель Уильям Джаггард напечатал два шекспировских сонета.

В 1609 году Томас Торп издал знаменитые сто пятьдесят четыре сонета Шекспира отдельной книжкой. В посвящении указаны загадочные инициалы адресата "W. H.", вокруг которого до сих пор ведутся споры. Немецкий шекспировед Барншторф в своей книге «Ключ к сонетам Шекспира» пишет, что данные инициалы якобы означают «to Mr. William himself» - «самому мистеру Уильяму», так как в своих сонетах 39, 42, 76 Шекспир будто бы воспел самого себя или своего «двойника». Обратимся к 39 сонету Шекспира:

O, how thy worth with manners may I sing,
When thou art all the better part of me?
What can mine own praise to mine own self bring?
And what is 't but mine own when I praise thee?

Even for this let us divided live,
And our dear love lose name of single one,
That by this separation I may give
That due to thee which thou deservest alone.

Самуил Маршак	Юрий Лифшиц
О, как тебе хвалу я воспою, Когда с тобой одно мы существо? Нельзя же славить красоту свою, Нельзя хвалить себя же самого.	Как мне тебя восславить, если ты я сам и есть, но лучший, чем я сам? Как я могу хвалить свои черты? И как я не себе хвалу воздам?
Затем-то мы и существуем врозь, Чтоб оценил я прелесть красоты И чтоб тебе услышать довелось Хвалу, которой стоишь только ты.	Мы потому-то и разделены, свою любовь единой не зовём, что всё, чему на свете нет цены, я должен отыскать в тебе одном.

Или в сонете 42:

But here's the joy; my friend and I are one;
Sweet flattery! then she loves but me alone.

Самуил Маршак	Юрий Лифшиц
Но если друг и я - одно и то же, То я, как прежде, ей всего дороже...	Но если друг — моё второе «я», то мне верна изменница моя.

Сонет 76: That every word doth almost tell my name,

Самуил Маршак	Юрий Лифшиц
И кажется, по имени назвать Меня в стихах любое может слово.	чтоб выдали слова, откуда род они ведут, кому принадлежат?

По мнению немецкого поэта И.В. Гёте, «в шекспировских сонетах выстрадано каждое слово». Несомненно, сонеты Шекспира отражают личные переживания автора. В строгую форму сонета внесена живая мысль, подлинные, напряженные, глубокие чувства. В шекспировских сонетах заключены не только чувства, но и размышления. Именно насыщенность мыслью, прежде всего, отличает эти сонеты от их современников. Поэт считал дружбу самым высоким, прекрасным чувством и первые 126 сонетов он посвятил Другу. В цикле, посвященном Другу, прослеживаются мрачные размышления о быстротечности времени, неизбежности увядания и смерти. Поэт описывает свою судьбу, в которой любовь к другу является единственным утешением, также призывает сохранить красоту. Сонеты Шекспира проникнуты жизнеутверждающим пафосом, горячим призывом к продолжению жизни, верой в будущее. В. Белинский заметил, что в некоторых произведениях Шекспира "героем является сама жизнь".

Сонеты Шекспира носят глубоко личный, интимный характер и созданы не для публикации. Они повествуют о дружбе, о любви и философии взаимоотношений между двумя неустановленными адресатами. Условно их можно разделить на три тематические группы: 1) сонеты, посвященные молодому другу – меценату (1 - 126); 2) сонеты, посвященные смуглой леди (127-152); 3) сонеты о Купидоне завершающие цикл (153-154). Бытует мнение, что 154 сонет не является сонетом. Основанием служит своеобразие его композиции: сонет состоит из 12 строк с парной рифмой.

Первые попытки перевода сонетов Шекспира были предприняты Н.И. Гербелем. Особенность этих переводов заключалась в том, что переводчик обращался преимущественно к женским рифмам, хотя в оригинале преобладали мужские рифмы. Рассмотрим 28 сонет в переводе Н.И. Гербея:

Чтоб угодить, я дню твержу, что ты светла
И свет ему даешь, когда на небе мгла,
В переводе С.Я. Маршака
Чтобы к себе расположить рассвет,
Я сравнивал с тобою день погожий.

М.Б. Гаспаров, в послесловии совместной статьи с Н. Автономовой призвал нынешних переводчиков шекспировских сонетов учиться чуткости у С. Маршака: «Переводы Маршака отличаются профессионализмом, высоким поэтическим искусством. Но, какого бы поэта ни переводил Маршак, этот поэт, прежде всего, терял черты своего времени и становился «поэтом для вечности»[1].

Знание языка помогает поэту передать содержание сонета с большей поэтической точностью. Но отсутствие в английском языке родовых окончаний вызвало определенные трудности у русских переводчиков, в том числе и у С. Маршака. В некоторых переводах сонетов С.Маршака адресатом является женщина, тогда когда в оригинале сонеты посвящены молодому другу.

Приведем примеры:

У. Шекспир	С. Маршак
34 сонет Tis not enough that through the cloud thou break, To dry the rain on my storm-beaten face, For no man well of such a salve can speak That heals the wound and cures not the disgrace:	Пускай потом, пробившись из-за туч, Коснулся нежно моего чела, Избитого дождем, твой кроткий луч, Ты исцелить мне раны не могла.
48 сонет Within the gentle closure of my breast, From whence at pleasure thou mayst come and part;	Где, как не в тайне сердца моего, Откуда ты всегда вольна уйти.
58 сонет And patience, tame to sufferance, bide each cheque, Without accusing you of injury. Be where you list, your charter is so strong That you yourself may privilege your time To what you will; to you it doth belong Yourself to pardon of self-doing crime.	Удел мой - ждать, пока ты не свободна, И сдерживать упрек или порыв. Ты предаешься ль делу иль забаве, - Сама ты госпожа своей судьбе. И, провинившись пред собой, ты вправе Свою вину прощать самой себе.
70 сонет So thou be good, slander doth but approve Thy worth the greater, being woo'd of time; For canker vice the sweetest buds doth love, And thou present'st a pure unstained prime. Thou hast pass'd by the ambush of young days, Either not assail'd or victor being charged; Yet this thy praise cannot be so thy praise, To tie up envy evermore enlarged: If some suspect of ill mask'd not thy show, Then thou alone kingdoms of hearts shouldst owe.	Ты хороша, но хором клеветы Еще дороже ты оценена. Находит червь нежнейшие цветы, А ты невинна, как сама весна. Избегла ты засады юных дней Иль нападавший побежден был сам, Но чистотой и правдою своей Ты не замкнешь уста клеветникам. Без этой легкой тени на челе Одна бы ты царила на земле!
72 сонет O, lest the world should task you to recite What merit lived in me, that you should love	Чтобы не мог тебя заставить свет Рассказывать, что ты во мне любила,
87 сонет	

The cause of this fair gift in me is wanting, And so my patent back again is swerving. Thyself thou gavest, thy own worth then not knowing, Or me, to whom thou gavest it, else mistaking;	И значит, добровольное условие По прихоти нарушить ты вольна. Дарила ты, цены не зная кладу Или не зная, может быть, меня.
90 сонет Join with the spite of fortune, make me bow, And do not drop in for an after-loss:	Будь самой горькой из моих потерь, Но только не последней каплей горя!
93 сонет May still seem love to me, though alter'd new;	Что ты верна. Хоть стала ты иной,
104 сонет To me, fair friend, you never can be old, For as you were when first your eye I eyed, Such seems your beauty still.	Ты не меняешься с теченьем лет. Такой же ты была, когда впервые Тебя я встретил.
110 сонет And worse essays proved thee my best of love.	Блуждая, он признал тебя любимой.

В сонете 129 адресату обращается в 3-ем лице:

The expense of spirit in a waste of shame Is lust in action; and till action, lust Is perjured, murderous, bloody, full of blame, Savage, extreme, rude, cruel, not to trust, Enjoy'd no sooner but despised straight, Past reason hunted, and no sooner had Past reason hated, as a swallow'd bait On purpose laid to make the taker mad; Mad in pursuit and in possession so; Had, having, and in quest to have, extreme; A bliss in proof, and proved, a very woe; Before, a joy proposed; behind, a dream.	Издержки духа и стыда растрата - Вот сладострастье в действии. Оно Безжалостно, коварно, бесновато, Жестоко, грубо, ярости полно. Утолено, - влечет оно презренье, В преследованье не жалеет сил. И тот лишен покоя и забвенья, Кто невзначай приманку проглотил. Безумное, само с собой в раздоре, Оно владеет иль владеют им. В надежде - радость, в испытанье - горе, А в прошлом - сон, растаявший, как дым.
---	---

С точки зрения стилистического единства, поэтической техники и художественного совершенства переводы С. Маршака неизмеримо превосходили многие полные издания цикла. Именно он сделал лирическую поэзию Шекспира частью русской литературы, достоянием широкой читательской общественности.

Переводы сонетов Шекспира, как и другие переводы С. Маршака, вовсе не являются механическими слепами с подлинника. Русский переводчик твердо следует традиции русского поэтического перевода, основоположником которой был В. Жуковский [2]. Отказавшись от устаревших концепций, С. Маршак все же сумел сохранить индивидуальные черты стиля Шекспира и сделать его сущность более доступной. В некоторых сонетах жестокий, страдающий, раздираемый противоречиями Шекспир в переводах С. Маршака превращается в мудрого, грустного поэта. Однако автору-переводчику удалось выразить в своих переводах идейный пафос и дух поэзии Шекспира,

К.И. Чуковский в книге «Высокое искусство» писал: «Превыше всего в Шекспире, как и в Блейке и в Бернсе, он ценит то, что они все трое — воители, что они пришли в этот мир угнетения и зла для того, что бы сопротивляться ему:

Недаром имя славное Шекспира по-русски значит: потрясай копьём.

Потому-то и удалось Маршаку перевести творения этих «потрясателей копьями», что он всей душой сочувствовал их негодованиям и ненавистям и, полюбив их с юношеских лет, не мог не захотеть, чтобы их полюбили мы все — в наши советские дни в нашем краю планеты» [4].

Настоящая заслуга С. Маршака заключается в том, что он внес беспрецедентную ясность благодаря стихосложению сонетов, в форме и смысле доступных для читателей. Незначительные отступления от текста оригинала объясняются своеобразием индивидуального восприятия творчества Шекспира русским переводчиком. Несомненно, переводы С. Маршака свидетельствуют о исключительном мастерстве, профессионализме автора-переводчика, который считал переводческое дело выше любого творчества и называл его не иначе, как «высокое искусство»

Литература:

1. Гаспаров М. Маршак и время о русской поэзии. - СПб.: Азбука, 2001. С. 410-430. [Электронный ресурс]. URL: <http://s-marshak.ru/articles/gasparov01.htm>
2. Морозов М. Сонеты Шекспира в переводах Маршака//Шекспир У. Сонеты. Перевод С.Я. Маршака.- Кемеровское кн. изд-во. 1985.-с 6.
3. Лифшиц Ю. Как переводить сонеты Шекспира. [Электронный ресурс]. URL: http://rus-shake.ru/criticism/Lifshits/How_To_Translate_Sonnets/
4. Чуковский К. Высокое искусство. С. 222-233. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/chuk/07.php.
5. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/marshak-i-shekspir-k-voprosu-o-novom-soderzhanii-problemy>

НАДПИСЬ НА ОДЕЖДЕ КАК СПОСОБ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Егорова Т.В.

Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного
университета профсоюзов, г. Алматы

2009.egor@mail.ru

Приоритетной задачей современного языкознания является изучение социолингвистического пространства, на формирование которого оказывают влияние все кардинальные социально-политические изменения последних лет. Такие процессы современного общества, как глобализация, интернационализация жизни, рост информационного и экономического обмена, культурная и языковая интеграция, изменение нравственных приоритетов способствуют созданию нового типа коммуникации и речевых отношений между членами единого языкового коллектива.

К числу эксплицитных инноваций в современной коммуникации можно отнести такое своеобразное и многогранное явление, как надпись на одежде, которая стала не только элементом декора одежды, но и способом самопрезентации человека. Надписи на одежде настолько широко вошли в повседневную жизнь, что зачастую представляются инновацией нового времени. Однако теоретические изыскания в этой сфере доказывают, что они сопровождают человека едва ли не с начала развития цивилизации. Слово на материале использовалось еще задолго до появления бумаги в Древней Греции, в Древнем Египте. Надписи, вплетенные в орнамент, существовали в Италии, Германии в эпоху Возрождения. Существенную роль слово на одежде и украшениях играло у древних славян и кельтов [1: 26]. Историки моды пишут о том, что первые надписи появились на форменной одежде рабочих как опознавательный знак их профессиональной деятельности, позднее они стали использоваться как дизайнерские «ярлыки», демонстрирующие принадлежность тому или иному автору или фирме, а затем изобрели и смысловые надписи, позволяющие создателю и покупателю одежды вербально показывать свои социальные пристрастия в разных сферах человеческой деятельности. Постепенно надписи на одежде стали повседневным явлением, ставшим неотъемлемой частью современного коммуникативного пространства и выполняющим разнообразные функции: информационную, когнитивную, коммуникативную, мотивационную, рекламную и др. Широко известны, например, факты использования надписи на одежде в качестве демонстрации авторских логотипов знаменитыми модельерами. Так, модельер Франко Москино небольшой лейбл, пришитый с изнанки, превратил в большие слоганы, которые помещал на самых видных местах. Его ироничные надписи оказались привлекательным объектом для покупателей: «Меня можно надеть, но нельзя снять!», «Талия, стоящая денег», «Испачкано черной икрой!» и др.

[2]. В таких случаях, безусловно, происходит быстрое, непроизвольное запоминание логотипа, компании, фирмы.

Надпись на одежде представляет собой особую модель коммуникации со своими специфическими чертами, однако очевидно, что данная модель базируется на общей структуре коммуникативного акта, элементы которого хорошо известны. В модели коммуникации, связанной с надписью на одежде, эксплицитно представлены три элемента: 1) субъект коммуникативного процесса, понимаемый как создатель, распространитель, кодировщик информации, носитель определенного языка и этнокультуры, представитель социальной группы и социальной роли, создатель некоего эмоционального состояния («Россия. Я русский!»). 2) Объект коммуникативного процесса, который может быть описан как адресат речи, находящийся в позиции воспринимающего, декодирующего, истолковывающего, оценивающего предложенную информацию («Ты с нами?»). 3) Сообщение, являющееся двусторонним знаком, имеющим форму и содержание, отношения между которыми могут быть как симметричными, так и асимметричными.

В зависимости от тематики и коммуникативной направленности надписи можно выделить следующие наиболее частотные группы:

1. Надписи-антропонимы: «Ольга», «Сауле», «Эмиль», «Алянтура», «Жибек», «Пушкин», «Sabina», «Алина».

2. Надписи литературно-мифологического характера: «Sherlock Holmes», «Эсмеральда», «Камелот», «Дюймовочка», «Жар-птица».

3. Надписи-зоонимы: «Белый тигр», «Fish», «33 пингвина», «Три кота», «Kurapatka».

4. Надписи-топонимы: «Москва», «Санкт-Петербург», «Чукотка», «Жайлау», «Dublin», «Венеция», «Алматы», «Asia».

5. Надписи-фитонимы: «Basilic», «Мята», «SHAFRAN», «Малина Mix», «Лотос».

6. Мудрые надписи: «Боишься не делай, делаешь не бойся», «Высшая мудрость – различать добро и зло», «Самый опасный человек тот, кто слушает, думает и молчит...», «I am not an Athenian or a Greek, but I citizen of the world», «Truth is more of a stranger than fiction», «A fanatic is one who can't change his mind and won't change the subject».

7. Патриотические надписи: «Путин всегда прав!», «И один в поле воин, если он по-русски скроен», «I love New York», «Россия. Я русский!», «Слава России», «Москва – третий Рим», «За веру, царя и отечество».

8. Юмористические надписи: «Много есть вредно, а мало – скучно»; «Душа поёт - кардиограмма пляшет, года идут - а дурь всё та же».

9. Музыкальные надписи: «Music is my friend», «Happy», «Born to be free», «Korn», «Nirvana», «Metallica», «Цой жив», «Я люблю рок».

10. Спортивные надписи: «За активный спорт», «Здоровый образ жизни», «Keep calm and play basketball», «Gym».

11. Оценочные надписи: «Заранее извиняюсь», «Могу дать сдачи», «Вы все дураки, одна я умная».

12. Надписи информационного характера: «Охрана», «МЧС», «Водоканал», «Аэропорт».

На основании анализа фактического материала мы можем выделить несколько основных тенденций в языковой политике создания надписей на одежде.

Надпись на одежде в современном мире тесно связана с реалиями повседневной жизнью и особенностями коммуникативного пространства. Являясь отражением социальных приоритетов общества, она и сама демонстрирует способность к культивированию нравственных, оценочных, стилевых ориентиров, которые повседневно используются в массовой культуре. Наличие или отсутствие надписи на одежде – это, безусловно, способ самовыражения и самоидентификации человека, который зависит от многих факторов: личностных, возрастных, гендерных, социальных, моральных. Это показатель его возраста, места проживания, образования, увлечений, настроения, политических или художественных пристрастий. Так, взрослые люди более критично относятся к надписям, особенно если не понимают того, что написано на них, поэтому чаще выбирают одежду без каких-либо вербальных знаков на одежде. У молодых людей надписи на одежде самые разнообразные, начиная от текстовых конструкций и заканчивая номером дома или любимого футбольного игрока. У детей – это чаще веселые словосочетания или фразы с визуальными иллюстрациями. Молодые люди желают подчеркнуть свою принадлежность к разным социальным группам: студенчества («Я студент!»; «Учеба, ты меня не бойся»; «Был человеком, а стал студентом»; «Или учись, или до свидания!»); футбольных фанатов («Спартак – чемпион!»); приверженцев здорового образа жизни («Не пью – и вам не советую»); любителей известных брендов («Dolce & Gabbana»; «Gucci»; «Prada») и др.

В целом же можно отметить, что основной тенденцией в надписях на одежде является эгоцентризм как сосредоточение интересов на собственной персоне, на стремлении выделиться из толпы и показать собственное «Я». При этом высшими ценностями сегодня в надписях на одежде признаются такие понятия, как эгоизм, внешность, власть, деньги, питание, алкоголь, секс, автомобиль и др.: «Хочу толстый кошелек и тонкую талию»; «Меньше работы – больше денег»; «Работать, чтобы жить, а не жить, чтобы работать»; «Люблю мужчину на Porsche». В связи этим в надписях на одежде широко используются различные коммуникативные тактики самопрезентации, такие как самопохвала, интимизация, жалоба, лесть, приказ, предупреждение, совет, указание и др. [3: 62].

Таким образом, надпись на одежде зачастую предстает как способ самовыражения языковой личности, которая осознанно демонстрирует свои мнения, убеждения, оценки. Такая самопрезентация, конечно, является «искусственной», а не природной, однако выбор одежды с той или иной надписью является показателем отношения субъекта в окружающему миру.

Одним из ярких процессов, происходящих в сфере надписи на одежде, является процесс вестернизации, понимаемый в современном языкознании как

«процесс переориентации неевропейских сообществ на культурные, экономические, политические и социальные стандарты, сформировавшиеся в рамках западной цивилизации в Новое время; перенос западных структур в незападные общественные системы». Действительно, в настоящее время при наличии полилингвизма в данной сфере большинство людей носят одежду с надписями на английском языке. Молодым людям надписи на английском языке кажутся более уместными, чем слоганы на родной кириллице. Психологи объясняют данный факт неким русским менталитетом, когда русский человек стремится презентовать свою осведомленность в языках, «продвинутость» в сфере моды, принадлежность к «своим», «культурную компетентность». Такая самопрезентация стала повсеместной, однако опросы и наблюдения показывают, что количество людей, внимательно относящихся к семантике слов, которые присутствуют на их одежде, незначительно. В большинстве случаев молодые люди не понимают значения английских фраз, и даже неплохо знающие английский язык слабо проводят параллели между русскими и английскими словами и фразами, не знают перевода надписей либо осуществляют его неточно, не владея навыками понимания переносных, фразеологических значений.

Резкая и даже агрессивная активизация употребления английского языка в надписях на одежде (и не только) приводит, на наш взгляд, к появлению серьезных проблем как в речевой практике людей, так и в создании общего имиджа отдельного человека-носителя русского языка с его этнической самобытностью. Порой неуместное, неоправданное использование английских надписей ведет к обезличеню, потере человека «собственного лица» и возникновению коммуникативных барьеров среди разных групп общества.

Важной тенденцией следует признать феномен карнавализации, который сумел проникнуть в язык надписей на одежде и стать основой для появления ярких, выразительных слов и выражений. Под карнавализацией мы понимаем использование карнавальных идей в надписях на одежде. Карнавальное начало отражает особое праздничное мироощущение человека, его желание создать веселое настроение или шутливое отношение, вызвать смех, внести в классическую языковую картину стилистический диссонанс, тем самым демонстрируя творческие способности и креативность речевого поведения [4: 67].

Из проведенного нами анализа следует, что большой популярностью у создателей и покупателей одежды с надписями пользуются сообщения, образованные с помощью языковой игры, которые привлекательны своей оригинальностью, необычностью.

Наиболее яркими приемами языковой игры в надписях на одежде являются:

– графические новообразования, создаваемые совмещением двух алфавитов одновременно – латиницы и кириллицы: «Кот из Viber», «Көңілді BAURcaк», «Сытая MORDA», «ЧерDuck», «VIP-персона», «He VIPендривайся за рулем»;

- графическое выделение, позволяющее обыгрывать многообразные значения языковой единицы и актуализировать необходимые потенциальные смыслы: «ШвейЦАРия», «PRостота хуже воровства»;
- надписи с уменьшительно-ласкательными морфемами: «ТеремОК», «Сундучок», «Ugolëk»;
- парные надписи: «Дочки-сыночки», «Конфетки-бараночки»;
- использование просторечной и жаргонной лексики: «Я клёвый», «Живу офигительно»;
- создание окказиональных наименований: «РЫДАКТОР», «Хватит дринкать», «Не заслипай – замерзнешь!»;
- использование междометий: «Ням-ням», «Ёжкин кот»; «Ого-го-го»;
- применение омонимов: «Везет тому, кто по жизни везет», «Футболисты уходят без голов», «ПлачУ за всех и плАчу»;
- обыгрывание надписей различными стилистическими фигурами, среди которых приоритетными являются такие, как антитезы («Белый цвет избавляет от черных мыслей», «Грязные деньги в чистом кошельке», «Алкоголь в малых дозах безвреден в любом количестве»); оксюмороны («Заклятые друзья», «Black snow», «Окно в новое прошлое»); эпитеты (Essential E Swift, Hot & Dirty, Extreme men), хиазмы («Работай, чтобы жить, а не живи, чтобы работать»), каламбуры («Old is the new blak»).
- использование английской транслитерированной и транскрибированной сленговой лексики: войс, герлы, гуд, даун, дарлинг, драйв, дэнс, ивнинг, икскьюз, хаус и др.

Все эти примеры свидетельствуют об усилении карнавальности стихии в жизни человека и общества, стремлении авторов надписей выделиться из общего ряда традиционных «этикеток», стать индивидуальным, ярким и запоминающимся.

Таким образом, надпись на одежде является важным средством самовыражения людей в современном языковом пространстве. Она имеет определенную коммуникативную направленность, которая выражается в двух разнонаправленных тенденциях: с одной стороны, она, выполняя только эстетическую функцию, не является носителем смысла ни для хозяев одежды, ни для окружающих; с другой – надпись на одежде ярко реализует информативную и когнитивную функции вербального знака и в межличностной коммуникации является показателем социального статуса человека и его отношения к миру.

Литература:

1. Демиденко Ю. Слова на ткани: путь к эгалитаризму // Теория моды. – 2011. – № 21.
2. Блохина В. Всемирная история костюма, моды и стиля. – Минск, 2009.
3. Ивус О.Н. Слоган на одежде: история, сущность и функционирование // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2012. - № 6 (17).
4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М., 1999.

РОМАНТИЗМ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД «ОЗЕРНОЙ ШКОЛЫ»

Ессентемирова А.М.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г.Нур-Султан
aigul.yessentemirova@mail.ru

Актуальность данной темы определяется практикой художественного перевода последних двадцати лет. Начиная с конца 90-х годов прошлого века интерес российских литературоведов и переводчиков к английской поэзии, особенно к поэзии эпохи романтизма, усилился. Отчасти это объясняется тем, что некоторые авторы, как, например, С.Т. Кольридж, В. Вордсворт, Р.Саути, Дж.Китс и другие яркие художники слова, в советский период в силу политической конъюнктуры либо не переводились, либо переводились избирательно. В последнее время вышел ряд сборников поэзии, среди которых сборник баллад Роберта Саути (2006), где представлены 18 новых переводов; баллады Дж. Китса (1998), сборник избранной лирики Уильяма Вордсворта (2001), также с публикацией некоторых произведений впервые; сборник стихов Сэмюэля Кольриджа (2004); избранные стихотворения Роберта Бернса в переводах Евгения Фельдмана (2000).

Баллада - центральный жанр англо-шотландского фольклора. В период романтизма целая плеяда английских и шотландских поэтов черпала вдохновение именно в этом фольклорном жанре, заимствуя оттуда как сюжеты, так и форму, включая язык. «Баллада обладает запасом традиционных образов и положений, которые создают особый поэтический стиль: они появляются всякий раз и и при всяком сюжете, лишь только действие вступает в соответствующую фазу развития» [1: 97]. В русской литературе всегда существовал интерес к произведениям перечисленных выше авторов: многое из наследия романтиков переводилось на русский, начиная еще с XIX века. Переводы лирики этих поэтов пополнили сокровищницу русской литературы и сами по себе заслуживают рассмотрения не как вторичный текст, а как самостоятельные авторские произведения.

Стремление ознакомить современников с произведениями различных народов необычайно расширяет переводческую деятельность. Именно романтики являются создателями подлинно художественного перевода, первых успешных попыток передать национальное и историческое своеобразие подлинника (примечательны, например, переводы А.В. Шлегеля в Германии, В.А. Жуковского - в России).

Эпоха романтизма — один из интереснейших и самых насыщенных периодов духовно-эстетического развития человечества. Французская революция, грозные походы Наполеона, перекраивавшие карту Европы, ломка старого уклада жизни и вековых человеческих отношений - таково было то время, которое застали первые романтики. При этом ускорение темпа жизни закономерно повлекло за собой смену литературных течений, взглядов, философских систем. Возникает волна новых направлений и методов, экспериментальных попыток синтеза различных областей искусства.

В XVIII в. поэзия не только гипотетически, но и реально имеет все необходимые художественные средства для воплощения романтической концепции мира, человека и искусства. Расцвет романтической поэзии окрасил особым поэтическим оттенком весь романтизм вне зависимости от жанров, родов, и даже от видов искусства, подтверждает предположение об особой благоприятной ситуации для развития романтических тенденций именно в поэзии.

Сам по себе термин «романтизм» однозначен. Различаются лишь два подхода к романтизму - исторический и типологический. В плане историческом романтизм - явление, которое следует непосредственно за сентиментализмом. Романтизм, как и сентиментализм, явился своеобразной реакцией на культ разума, на те буржуазные отношения, которые начали складываться раньше всех в Англии, на события французской революции.

В плане типологическом романтизм - художественный метод, в котором субъективная позиция автора является преобладающей и открыто высказываемой. Приверженность романтиков идее органической целостности художественного переживания, воссоздающего все богатство жизненного опыта в его неразложимости, послужила выработке тонких средств воплощения разнообразных психологических состояний.

В романтической поэзии, - писал В.Жирмунский, - мир является нам поэтически преображенным и просветленным. Основным приемом романтического изображения мира служит метафора. Поэтому, с точки зрения истории стиля, романтизм есть поэзия метафор. Романтизм ищет безусловного, в жизни; сознавая бесконечность души человеческой, он обращается к жизни с бесконечными требованиями и отрицает ее конечные, ограниченные, несовершенные формы, не удовлетворяющие его «духовного максимализма» [1:96].

С данным высказыванием перекликается и мнение У.Р. Фохта, который к числу родовых черт романтизма относит критическое отношение к действительности, создает прообраз иного мира, ему свойственна

субъективнолирическая типизация, абсолютизация типизируемого, двухплановая конструкция образа [2:77].

Подлинным созданием романтизма, - писал Г. Гегель, - «служит внутренняя жизнь, а соответствующей формой — духовная субъективность как постижение своей самости и свободы» [3:240]. Действительно, не следует преувеличивать роль объективного мира: законы вероятности, любили повторять романтики, существуют для людей, лишенных воображения. Достоинство человека состоит в возможности свободного осуществления себя, чему как нельзя более содействует сфера искусства.

Первый этап английского романтизма (90-е годы XVIII в.) представлен так называемой «Озёрной школой». Как принято считать в литературе, «Озёрная школа» поэтов (The Lake School of poets) — это группа английских поэтов-романтиков конца XVIII — начала XIX вв., живших на севере Англии, в так называемом «краю озёр» (графства Уэстморленд и Камберленд). Поэты «Озёрной школы» (У.Вордсворт (1770 - 1850), С. Кольридж (1772 - 1834), Р.Саути.(1774 - 1843)) известны также под именем «лейкистов» (от англ. lake — озеро). Противопоставив своё творчество классицистской и просветительской традиции XVIII в., они осуществили романтическую реформу в английской поэзии.

Освоение фольклора у романтиков было творческим: так в отличие от изображения природы в фольклоре, литературный пейзаж (особенно у представителей Озёрной школы) значительно психологизируется и получает философскую окраску; это происходит за счёт повышения роли индивидуального начала в романтизме.

Фольклоризм является чертой не только художественного творчества лейкистов, но и важной составляющей частью их эстетики: так принцип простоты у Вордсворта, по-существу, стал попыткой воспроизведения народного сознания или максимального приближения к нему.

«Озерная школа» поэтов («The lake school of poets») представляла собой идейное содружество английских поэтов, живших на северо-западе Великобритании, в так называемом Озерном крае. Деятельность поэтов Озерной школы и других английских романтиков той поры протекала во время завершавшегося промышленного переворота в стране и выработки новой системы взглядов на мир, на искусство в период, который подводил итог исканиям просветителей и открывал качественно новую страницу в истории лирической поэзии, связанную с эпохой романтизма. С. Кольридж, У. Вордсворт и Р.Саути составили единую «школу» в английской поэзии, хотя на самом деле были очень различны и по уровню, и по характеру дарования.

Творчество поэтов «Озерной школы» и других писателей английского романтизма, связанных с ними, прошло через несколько этапов, претерпело существенные изменения, в которых отразилось обострение классовой борьбы в Англии. Таким образом, сформировавшись в конце XVIII - начале XIX вв., «Озерная школа» была выражением романтического протеста против просветительского рационализма.

В казахстанском литературоведении творческая практика и литературно-критические взгляды Самюэля Кольриджа, Вильяма Вордсворта и Роберта Саути до настоящего времени остаются малоизученными. И это не может не вызывать сожаления, поскольку без всеобъемлющего исследования творчества таких влиятельных поэтов, каким был Кольридж, Вордсворт, Саути, нельзя получить полное представление об истории и эволюции английской эстетической мысли рубежа XVIII - XIX веков.

Работ, посвященных проблемам художественного перевода, еще недостаточно. Очевидно, что в этих немногих работах не подчеркнуто достаточно резко отличие перевода художественной прозы от перевода стихов. В обоих случаях предъявляют одинаковые требования, и тут и там читатель ждет от переводчика верности подлиннику, но различие методов, которым переводчики стихов и переводчики прозы пользуются, чтобы добиться этой верности, заставляет впоследствии по-разному подходить к анализу и оценке их работ. И в том, и в другом случае переводное произведение в идеале должно стать явлением художественной литературы на русском языке. Но если в переводах прозы добросовестный литературный труд, даже не поднятый до высоты русской классической прозы, имеет право на существование уже хотя бы потому, что дает возможность читателю, не знающему языка оригинала, получить представление об идеях и образах иностранного прозаического произведения, то в переводах поэзии действуют другие правила. И потому проблема художественного перевода, остающаяся неразработанной в настоящее время, также затрагивается нами в ходе изучения романтизма как художественного метода.

В целом историко-художественное значение романтизма как художественного направления исключительно велико. В лучших произведениях романтиков воплотились подлинно народные стремления и идеалы, связанные с освободительными движениями эпохи. Романтики достигли значительно более высокой, чем раньше, ступени познания народной жизни, таящихся в ней источников фантазии и творчества; они воскресили из забвения фольклорные источники, Шекспира, Сервантеса, готическое искусство.

Итак, романтизм формирует новую литературу. В основе ее лежит изживание умозрительности, конструирования характеров, переход к анализу действительности, а затем и к моделированию. Романтизм, наконец, обращает искусство к человеческой душе, к чувствам и переживаниям, способствуя возникновению литературного психологизма.

Таким образом, выявлены типологические особенности и национальные черты европейского романтизма конца XVIII - начала XIX вв.; уточнены фольклорные истоки романтизма английских поэтов-лейкистов «Озерной школы»; обозначена существенная роль фольклора в формировании романтической эстетики и поэтики жанров; изучены литературные истоки романтизма и проблема формирования индивидуального творчества поэтов-романтиков; исследованы особенности воссоздания образа героя и природы в

творчестве представителей романтизма: человек и природа в поэзии С. Кольриджа, У. Вордсворта и Р. Саути.

Литература:

1. Жирмунский В.М. Английская народная баллада//Английские и шотландские баллады. – М.: Наука, 1973. – С. 87– 131.
2. Фохт У.Р. Некоторые вопросы теории романтизма (заметки и гипотезы) / У.Р. Фохт // Проблемы романтизма. Вып. 1. - М.: Искусство, 1967.- С. 77-91.
3. Гегель Г.В.Ф. Эстетика В 4-х тт. - М.: Соцэкгиз 1969.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ ГЛАГОЛОВ (ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ)

Жиеналина А.М., Касенов С.Н.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
zhienalina_am@mail.ru

В зависимости от специфики лексических значений и связанных с ними особенностей проявления грамматических категорий все глагольные лексемы распадаются на лексико-грамматические разряды. Различия между некоторыми разрядами являются прежде всего только семантическими и воспринимаются как различия в способе передачи общего значения глагола, но они дополняются отдельными грамматическими особенностями, имеющими отношение к образованию форм глагольных лексем. В таких разрядах семантические особенности превалируют над грамматическими. Различия между другими разрядами носят в большей степени грамматический характер, но у них есть и определенные семантические особенности, которые не позволяют рассматривать такие разряды в сфере грамматических категорий глагола. В последнее время в систему лексико-грамматических разрядов глагола включается также противопоставление глагольных лексем по так называемым способам глагольного действия: разгуляться, разыграться, разволноваться, развеселиться и т.п. [1: 50-51].

Лексико-грамматические разряды, выделяемые преимущественно по семантическим особенностям, состоят из полнозначительных лексем, выступающих в предложении в функции самостоятельного члена предложения. Выделяются следующие лексико-грамматические разряды глаголов:

1. Глаголы, обозначающие процесс как конкретное физическое действие, направленное на созидание, разрушение и уничтожение объекта или вызывающее какие-то изменения в объекте: строить, возводить, шить, сшить; ломать, сломать, портить и т.п.

2. Глаголы, обозначающие процесс как длительное или нерешительное воздействие на объект, которое, однако, никаких изменений в нем не производит: давать, дать, получать, получить и т.д.

3. Глаголы, обозначающие процесс как эмоциональное отношение субъекта к объекту или как эмоциональное воздействие субъекта на объект: любить, ненавидеть, боготворить, обожать и т.п.

4. Глаголы, обозначающие процесс как перемещение в пространстве: вести, втащить, втискивать, нести, ронять и т.п.

5. Глаголы, обозначающие процесс как речь: говорить, рассказывать, разговаривать, сообщать, бормотать и т.п.

6. Глаголы, обозначающие процесс как мыслительную деятельность субъекта: думать, размышлять, познавать и т.п.

7. Глаголы, обозначающие процесс как род деятельности лица: актерствовать, малярничать, садовничать и т.п.

8. Глаголы, обозначающие процесс как действие, заставляющее кого – либо совершать (совершить) другое действие или переходить (перейти) в какое – либо сосотояние: поить – напоить (заставлять (заставить) и др.

9. Глаголы, представляющие процесс как движение: бежать, идти и др.

10. Глаголы, обозначающие процесс как звучание: звенеть, жужжать, трещать, каркать и т.д.

11. Глаголы, обозначающие процесс как непосредственное восприятие ситуаций и объектов внешнего мира с помощью органов чувств (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание): видеть, слышать, чують, пробовать и др.

12. Глаголы, обозначающие процесс проявление и становление признака: бледнеть, краснеть, мокнуть и т.п.

13. Глаголы, обозначающие процесс как расположение субъекта в пространстве: висеть, лежать, сидеть, стоять и т.п.

14. Глаголы, обозначающие процесс как психическое или физическое состояние субъекта: волноваться, горевать, грустить, завидовать и др.

15. Глаголы, обозначающие процесс как поведение субъекта: безобразничать, бездельничать, важничать, жадничать и др.

16. Глаголы, обозначающие процесс как бытие, существование субъекта: быть, жить, здравствовать, отсутствовать, присутствовать и т.д.

Перечисленные разряды охватывают основную массу полнозначительных глаголов, но в количественном отношении они далеко не равнозначны. Наиболее богатым является разряд глаголов, обозначающих процесс как целеобразную деятельность субъекта, направленную на преобразование физических объектов, поскольку главным занятием человечества было и остается изменение окружающего мира. Значительную часть глаголов объединяют разряды со значениями эмоционального отношения речи – мысли и состояния. Гораздо меньше глаголов в разрядах расположения и перемещения в пространстве, движения и бытия [1: 52-56].

По степени интенсивности проявления процессуального признака различаются разряды акциональных (от лат. «actio» – активность, действие, деятельность) и неакциональных полнозначительных глаголов. Разряд акциональных глаголов состоит из лексем со значением конкретного физического действия (белить, изготавливать); перемещение объекта (бросать, двигать); движения субъекта (бежать, мчаться); речи и мысли (говорить, размышлять); рода деятельности лица (учительствовать, командовать); интеллектуальной деятельности (импровизировать, проектировать); активного восприятия (слушать, глядеть). В лингвистическом аспекте подобные глаголы характеризуются как номинативные единицы, имеющие сложную семантическую структуру, ведущей семой в которой является сема активности, исходящая от действующего субъекта, обычно наделенного волей и сознанием и расходующего собственную энергию в процессе деятельности [2: 52]. Такой субъект называется агенсом (от лат. agens – действующий), и поэтому при акциональных глаголах он выражается одушевленным существительным – чаще всего наименованием лица, входящего в класс социально-активных денотатов: Княжна читала Байрона по-английски... (М.Лермонтов) и т.д.

В смысловой структуре большинства акциональных глаголов наряду с компонентами активности присутствует сема целесообразности действия. Наличие данного компонента значения обусловлено тем, что глаголы, обозначающие производственные, интеллектуальные и повседневные процессы, непосредственно связаны с жизнедеятельностью людей, направленных на достижение определенных целей. Лексемы, в семантической структуре которых отсутствует сема целесообразности, занимают незначительное место в системе акциональных глаголов. Это в основном глаголы с негативным содержанием, обозначающие, как правило, произвольные действия типа: деформировать, замарать, испачкать и т.п.

Следующим компонентом смысловой структуры акциональных глаголов является сема, выражающая мотивацию, причину возникновения процессуальных признаков предметов. Такая сема определяется как каузативность. Лексемы, содержащие в своем значении данную сему, обозначают действие, которое обуславливает собой другое действие, и, как уже отмечено выше, называются каузативными глаголами: Шурочка посадила рядом с собой с одной стороны Тальмана, а с другой – Ромашова (А.Куприн).

Значение каузации присутствует в подавляющем большинстве акциональных глаголов и эксплицитно (явно) проявляется при сопоставлении соотносительных каузативных и некаузативных глаголов: Он дружески положил мне руку на плечо – Его рука дружески легла на мое плечо. В отличие от сем активности и целесообразности, связанных, прежде всего с инициатором действия – агенсом, сема каузативности предполагает непосредственное воздействие на объект, то есть в морфологическом отношении акциональные глаголы, в значении которых имеется сема каузативности, являются переходными: Тоска любви Татьяну гонит, и в сад идет она грустить (А.Пушкин).

Таким образом, семантическая структура акциональных глаголов характеризуется наличием в ней компонентов активности, целесообразности и каузативности, обуславливающих направленность действия на объект. Следовательно, в семантическом плане подобные единицы можно классифицировать как объектные глаголы: Команда уже грузила орудия на две платформы под раскачивающимися фонарями (А.Толстой) и т.д.

Неакциональные глаголы, в отличие от акциональных глаголов, имеют элементарную семантическую структуру. Они обозначают процессуальные признаки, которые приписываются предметам как их внутренние свойства имманента; присущие им и не выходящие за сферу субъекта. В связи с чем такие единицы называются субъектными глаголами. К ним относятся разряды глагольных лексем со значениями физического и психического состояния субъекта, становление признака в субъекте, поведения, бытия и существование субъекта, расположения его в пространстве, поведения, пассивного восприятия и обладания: Они стояли у окна. Была уже поздняя ночь (К.Паустовский) и т.д.

Подобные процессы не имеют активного деятеля, то есть неакциональные глаголы характеризуются отсутствием семы активности. Поэтому субъект при неакциональных глаголах, в отличие от активного субъекта (агенса) при акциональных лексемах, является лишь пассивным носителем процессуального признака. В ситуациях, описываемыми неакциональными глаголами, такой субъект выполняет семантическую роль пациенса, пассивного участника ситуации, который может претерпеть изменения в ходе неконтролируемых им внешних воздействий (ребенок кашляет, искры гаснут), или экспериенцера, участника ситуации, который пассивно воспринимает зрительную, слуховую информацию и т.д. (дети видели зайца и слышали стук дятла)[3: 246-248].

В смысловой структуре акциональных и неакциональных глаголов помимо указанных компонентов присутствует дополнительный семантический признак динамичности/статичности, находящий свое выражение в противопоставлении динамических глаголов стативным (статикам). Компонент динамичности присущ акциональным глаголам и эксплицитно проявляется во взаимодействии с семой активности, поскольку динамические глаголы обозначают нестабильные (динамические) во времени ситуации, представляющие собой переходы из одного состояния к другому, для осуществления которых необходимы постоянные усилия со стороны субъекта (агенса): Кирилла Петрович ходил взад и вперед по зале (А.Пушкин) и т.д.

Компонент статичности характеризует стативные глаголы, которые, в отличие от динамических глаголов, обозначают стабильные ситуации, тождественные сами себе на всем протяжении своего существования. Для поддержания их субъекту нет необходимости прилагать какие-либо усилия. Именно поэтому субъектом стативных глаголов чаще всего являются пассивные участники ситуации: Там, наверху, висели написанные маслом картины (Д.Гранин); Между деревьями синее вода (В.Яхонтов) и т.п.

Важнейшим противопоставлением внутри разряда динамических глаголов является деление их на типичные процессы (действия) и события.

Различия между ними также связано с фактором времени. Процессы описывают постепенные изменения действия или циклическую последовательность сменяющих друг друга действий, что может подчеркиваться их сочетаемостью со словами и словосочетаниями со значением длительности: Долго по-пустому ходили охотники и растеряли весь свой задор (М.Пришвин) и т.п.

События, в отличие от процессов, представлены в языке как мгновенные переходы от одного действия к другому. Обозначениями типичных событий являются, например, глаголы: встать, выбрать, построить, уехать и т.п. У них конец исходного действия как бы совпадает с началом следующего и именно поэтому подобные лексемы не сочетаются со словами и словосочетаниями со значением длительности. Например: можно читать долго, десять дней (или десять минут, секунд).

Таким образом, акциональные и неакциональные лексемы имеют различный семантический, грамматический вес в общей системе глагола как части речи. Наиболее весомыми лексико-грамматическими разрядами следует признать разряды акциональных глаголов, обозначающих активное предельное действие субъекта, направленное непосредственно на объект. К ним относятся лексемы со значением конкретного физического действия, связанного с созиданием, изменением, разрушением, уничтожением, перемещением объектов (создавать, чинить т.п.), и интеллектуальной деятельности субъекта (конструировать, изобретать и т.п. Они обладают сложной семантической структурой и составляют ядро акциональных глаголов. Семантическая значимость подобных лексем подтверждается полнотой реализуемых ими парадигм всех грамматических категорий глагола: вида, залога (в связи с переходностью), наклонения, времени, лица, числа и рода. Остальные лексико-грамматические разряды акциональных глаголов располагаются на периферии класса, поскольку в них значение действия может переплетаться с семантикой состояния. Например, глаголы со значением рода деятельности лица (бригадирить, опекуновствовать и т.д.) не имеют объектного содержания, то есть являются непереходными, и не образуют видовых пар. Этими факторами обуславливается совмещение в них значения действия, с семантикой состояния.

Менее весомыми в грамматическом плане являются неакциональные глаголы, которые, обладая несложной семантической структурой, находятся в сфере ослабленных морфологических, синтаксических и словообразовательных процессов.

Ядро неакциональных глаголов состоит из лексем, характеризующихся грамматическим признаком непереходности, образующих видовых пар и сочетающихся, как правило, с пассивным субъектом – носителем определенного состояния или свойства. Таковыми являются глаголы, обозначающие психическое или физическое и физиологическое состояние субъекта (хандрить, унывать), проявление и становление процессуального признака (белеть, умнеть), поведение субъекта (вредничать, деликатничать), бытие субъекта (быть, жить).

На периферии класса находятся лексико-грамматические разряды глаголов, обозначающих эмоциональное отношение субъекта к объекту (любить, ненавидеть), расположение субъекта в пространстве (висеть, лежать), речемыслительную деятельность субъекта (говорить, думать), восприятие субъектом каких-то объектов и ситуаций (видеть, слышать). В грамматическом аспекте подобные лексемы неоднородны. Они могут быть переходными и непереходными, иметь и не иметь видовых пар.

Таким образом, классы акциональных и неакциональных глаголов членятся на ядро (центр) и периферию. В ядро входят лексемы с адекватной семантикой и имеющие однотипные грамматические характеристики. К периферии относятся те глаголы, которые по грамматическим признакам тяготеют к одному классу, а по семантике – к другому и вследствие этого занимают промежуточное положение между акциональными и неакциональными глаголами.

Все сказанное выше позволяет констатировать, что выделение лексико-грамматических разрядов глаголов обусловлено взаимосвязью и взаимодействием лексики и грамматики.

1. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле отношения в современном русском языке. Глава 3 Семантическая типология Изд. Саратовского университета, 1981.-с.50-51, 52-56

2. Кильдибекова Т.А. Глаголы действия в современном русском языке (опыт функционально-семантического анализа). Изд. Саратовского университета, 1985.-с. 52, 59-61

3. Плунгян В.А. Общая морфология. Введение в проблематику. Москва, 2000.-с.246-248

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Г. БЕЛЬГЕРА

Исина Н.У. Мукатаева Н.К.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан
n.isina61@bk.ru

Имя Герольда Бельгера известно не только в Казахстане, но и за его пределами. Многогранный талант публициста, переводчика, критика и писателя вызывает всеобщий читательский и исследовательский интерес. Выходец из Поволжья, по воле обстоятельств оказался на казахской земле, ставшей ему родным Элем. Здесь, на родине Абая, Шакарима, М.Ауэзова, он сформировался как личность, как гражданин, как писатель...

Герольд Бельгер оставил богатое творческое наследие: литературно-критические статьи, выступления, очерки, эссе, интервью, повести, рассказы, романы и т.д. Наиболее известные его сочинения: «Гёте и Абай», «Земные избранники», «Мотивы трех струн», «Земля моей чести», «Ода переводу», «Лики слова», «Властитель – Слово», «Тихие беседы на шумных

перекрестках», «Плетенье чепухи» и др. В 2009 году вышло полное собрание сочинений автора в десяти томах. Отдельными изданиями были опубликованы романы «Дом скитальца», «Зов», «Разлад».

Тематика выступлений, докладов Г.Бельгера, безусловно, выходит за пределы переводческого искусства. В книгах «Ода переводу», «Земля моей чести», «Лики слова», «Мотивы трех струн» затронуты проблемы литературных взаимосвязей, культурных контактов, состояния национальной литературы и языка, роли писателя-переводчика в современном обществе, социально-политические и морально-этические, нравственные проблемы современного общества последних десятилетий и т.д.

Свой путь в литературу Г.Бельгер начинал с переводов произведений казахской литературы: М.Ауэзова, Г.Мусрепова, А.Кекильбаева, А.Нурпеисова, А.Сарсенбаева и др. Изучал переводы произведений русской и мировой литературы на казахский язык: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, М.Горького и др. Русские переводы лирики Абая – это особая тема Г. Бельгера. В 1990-е годы на страницах казахстанского журнала «Простор» он выступил с предложением возобновить работу по переводу произведений великого поэта, так как уровень и качество бытующих переводных текстов стихотворений Абая не выдерживает никакой критики.

Книга «Ода переводу», опубликованная в 2005 году, представляет собой собрание литературно-критических статей, исследований, эссе о проблемах художественного перевода. Предваряет её эпиграф:

Что такое перевод?

Долгий, многотрудный переход.

Долгое, великое терпение. [1: 3]

Открывает книгу глава с одноименным названием, в которой Г.Бельгер вспоминает о прошедшем в 1982 году Празднике переводческого искусства в Армении, пишет о роли перевода и переводчика в укреплении дружбы между народами, о переводчике как посреднике национальных культур. Но главная мысль автора заключается в том, что переводчик – профессия бескорыстная, ответственная. «...без него нет духовной связи, духовного контакта народов – главного двигателя всечеловеческого прогресса». [1: 5]

По глубокому убеждению Г.Бельгера, переводческое дело – особое искусство. И не всякий переводчик достоин этого звания. «Переводчик тот, кто постоянно настроен на переводческую волну, всюду переключается с языка на язык и последовательно ищет бесконечные эквиваленты словам, фразам, интонациям». [1: 7] Труд переводчика – невероятно тяжёлый, мучительный труд. От него требуется не только знание языка, но знание истории, культуры, психологии народа и многое другое. Но самое главное – талант художника слова. Переводить – значит дать произведению вторую жизнь. Большие переводчики, по мнению Г.Бельгера, как правило, редкие труженики. Говоря о трудностях переводческого искусства, Г.Бельгер признается, что «труд переводчика не всегда получает достойную оценку». [1: 10] Как утверждает автор, переводчик и сам редко, очень редко испытывает удовлетворение от

своей работы. «И эта неудовлетворенность лишает его покоя, мучает, преследует, угнетает. <...> И он с тоской глядит в непокорный оригинал, перебирает уйму вариантов, целые вороха бездушных слов и в бессилии опускает руки, проклиная всё на свете...». [1: 10]

Большую часть книги Г.Бельгера «Ода переводу» составляют исследования в области перевода на русский язык произведений Абая, И.Жансугурова, М.Утемисова, переводы на казахский язык произведений русских классиков: А.С. Пушкина, М.Ю Лермонтова, Н.А Некрасова, М.Горького и др. В основном это исследования аналитического характера, в которых автор скрупулезно анализирует переводы произведений писателей, сопоставляет переводные тексты с оригиналами, выявляет сходства и различия, подмечает любопытные факты, а также некоторые нюансы переводческого искусства. Показательны в этом смысле его работы «Евгений Онегин» в переводе Ильяса Джансугурова», «Лирика Пушкина в переводе Ильяса Джансугурова», «Этюды о переводах Ильяса Джансугурова», «Лермонтов в переводе Ильяса Джансугурова», «Генрих Гейне в переводе Ильяса Джансугурова», «Песня о Буревестнике» М.Горького в переводе Ильяса Джансугурова.

Долгое время Г.Бельгер занимался переводами произведений казахских писателей. Это обстоятельство и позволило ему сделать интересные наблюдения и открытия о природе казахского речестроя. Именно в таком тематическом ключе написаны статьи «Лики слова», «Казахское слово и проблемы перевода». По наблюдениям переводчика, «казаху не свойственна точность, четкость в европейском понимании. Он предпочитает речи иносказательные, метафорические, с намеками, с красочными образами, витиеватые». [1:177] И далее резюмирует: «...переводчику казахской литературы всё это следует знать, обязан он иметь основательное представление о казахской ментальности...». [1: 178]

Переводческая работа, наблюдения над процессом воссоздания переводного варианта побудили Г.Бельгера сформулировать ряд предложений и рекомендаций, которые он адресует коллегам по цеху. Так, в статье «Литературный поденщик или переводчик?» Г.Бельгер пишет о роли и значении подстрочника. По мнению исследователя, подстрочник должен быть качественно высоким, максимально приближенным к оригиналу. И далее уточняет: «К автору перевода-посредника нужно предъявлять самые высокие требования, он должен заниматься настоящим литературным трудом, а не примитивным толмачеством, он должен обеспечить почти художественный перевод». [1: 15]

Одна из главных проблем в сфере художественного перевода, по мнению Г.Бельгера, – это переводы с одного языка на другой фразеологизмов, образных выражений. Об этом он пишет в статье «Калька» о двух концах». «Перевод фразеологизмов – один из камней преткновения». [1: 41] Как утверждает автор статьи, «буквальный перевод фразеологизмов рождает, как правило, комический эффект». [1: 42] Следовательно, необходимо единое требование к

воспроизведению смыслового содержания устойчивых сочетаний. И Г.Бельгер формулирует его следующим образом: «Существует давняя традиция: идиома одного языка должна быть переведена идиомой другого» [1: 42] Но далее он уточняет: «Теоретически эт верно, но на практике возникает множество нюансов». [1: 42]

Аналитическое прочтение литературно-критических статей, выступлений Г.Бельгера убеждает в многообразии их содержания, постановке актуальных вопросов, касающихся переводческого искусства. Писатель не только анализирует состояние перевода в литературе, но и предлагает собственное видение и решение этих проблем.

Большой читательский интерес представляет книга Г.Бельгера с не менее поэтическим заглавием «Земля моей чести», опубликованная в 2004 году. Структурно она состоит из трех частей: 1. Земля моей чести, 2. Мои современники, 3. Интервью.

В первой части книги собраны выступления, доклады, заметки о современном развитии Казахстана, о свободе, о социальном статусе казахского языке, о «малой» родине. Во вторую часть книги вошли воспоминания о современниках, об отце, о друзьях, учителях. В третьей части даны материалы интервью, беседы Г.Бельгера об искусстве перевода, о духовном состоянии общества. Таковы его статьи: «Земля моей чести», «Свобода стоит дорого, но она этого стоит», «Берегите Абая». Горячо и живо откликнулся писатель на социальные и духовные перемены суверенного Казахстана. К примеру, в статье «Переходить ли нам на латиницу или остаться в кириллице?» он твердо убежден, что необходимы перемены, что они неизбежны. Но на этом пути, уверяет Г.Бельгер, возможны издержки, потери, а «гипотетические обретения окутаны туманом, миражом, сомнениями». [2: 51] Критические заметки о состоянии современного общества, его нравах, морали, науки, культуры и образования перемежаются с лирическими воспоминаниями об ауле, об отце, о друзьях, о себе.

Как известно, в литературу Г.Бельгер пришел не сразу. В начале своего творческого пути он занимался преимущественно переводами. В одном интервью он искренне признавался: «Писателем я хотел быть всегда, с детства писал дневники. <...> Немного позже стал заниматься наукой. Но сама судьба привела привела его к переводу. И первым опытом явился роман А.Нурпеисова «Кровь и пот». [2: 296] С него и начался путь Г.Бельгера-переводчика. Спустя время, говоря о превратностях судьбы переводчика, о неимоверно тяжелой его участи, он напишет: «Перевод – это живое искусство, стоящее на стыке лингвистики и литературоведения. Это то искусство, которое теснейшим образом соприкасается с этнографией, историей, всей сферой человеческой культуры». [2: 296] Методологически значимыми представляются высказывания Г.Бельгера о писателе и переводчике: «Писатель, поэт, переводчик – не одно и то же. Прекрасный писатель может быть плохим переводчиком и наоборот. У переводчика особая роль. Переводчик – это и ученый, и исследователь, и артист, это человек, который умеет перевоплощаться». [2: 297]

Труд переводчика тяжел и долог, ему приходится выбирать из множества имен именно того, кто ему ближе по духу. И Герольд Бельгер не был исключением. «Я всегда выбирал для перевода писателей смобытных, интересных, глубоких, у которых своеобразный, подчас трудный язык, таких, как Ауэзов, Мусрепов, Кекильбаев, Нурпеисов, Срасенбаев. Их интересно переводить, с ними интересно состязаться, находя достойный языковой адекват». [2: 298] По признанию переводчика, самой большой его работой явился перевод романа А.Нурпеисова «Кровь и пот». «Это была суровая школа перевода, благодаря которой я сложился как литератор». [2: 298] Каковы же критерии выбора автора, произведения для перевода?. На этот счет Г.Бельгер высказался довольно ясно и просто: «Тут, в конечном счете, важны схожесть творческих позиций переводчика и авторов, контакт их вкусов, стилей, языковых пристрастий, писательских индивидуальностей». [2: 298]

Переводческая деятельность Г.Бельгера во многом способствовала формированию личности писателя. В этом убеждают произведения, написанные им в разные годы. В 1980-е годы он опубликовал рассказы и повести «Сосновый дом на краю аула», «За шестью перевалами», «Завтра будет солнце», «Каменный брод» и др. Вершину художественной прозы писателя составляют романы «Дом скитальца», «Туюк су», «Зов», «Разлад».

Творческое наследие Г.Бельгера нуждается в более глубоком научном исследовании. За пределами анализа остаются дневниковые записи, в которых наиболее отчетливо нашли отражение общественно-политическая, гражданская позиция писателя, сокровенные думы и размышления о сегодняшнем дне и о будущем Казахстана, той ЭЛЬ, которая стала смыслом и содержанием его существования, бытования на земле.

Литература:

1. Бельгер Г. Ода переводу. Литературно-критические статьи, исследования, эссе о проблемах художественного перевода. Алматы: «Дайк-Пресс», 2005, 418 с.
2. Бельгер Г. Земля моей чести. – Алматы: «Дайк-Пресс», 2004, 342 с.

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЖИВОТНОГО МИРА В
КАЗАХСКОЙ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ
[НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. МАРТЫНОВА, П. ВАСИЛЬЕВА,
ВС. ИВАНОВА И ДР.]**

Т.М. Кангужина, Бектасова Ж.Т.
Казахский национальный университет искусств, г. Нұр-Сұлтан
tokzhan.k@mail.ru

Данная статья раскрывает особенности репрезентации животного мира как смыслообразующий фон кочевой казахской культуры, где животные представляют собой «форму инобытия духа». Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что вышесказанное понятие является многоаспектным и присутствует, к примеру, как направление в живописи и в литературе. Исследуя особенности репрезентации животного мира в аспекте литературы, необходимо выделить содержательно новую предметную область в казахской кочевой культуре, являющейся предметом исследования.

Стоит отметить, что тотемизм послужил одним из главных источников возникновения зоолатрии - культа животных. Среди животных, которым поклонялись кочевники, можно выделить, например, культ горного козла. Сакральное значение рогов диких козлов и баранов широко распространено на Востоке. Весьма характерен интерес Л. Мартынова к казахской мифологии. «Почему изогнут рог маралий и рогата круглая луна?» [1:537]. Именно в животных человек поначалу узнал себя и не торопился терять веру во всемогущество их образов. Это связано с тем, что большую часть своей истории кочевник не отделял себя от них, а ещё потому, что в животных конкретные качества, приспособляющие их к жизни, выделены ярко. Необходимо отметить, что тотем не обожествлялся, его не наделяли свойствами и качествами боги, люди просто верили в родство с ним. Древними тотемами кочевников являлся волк, орел, олень, верблюд, конь, барс.

Исследуя роман Н. Уралова «На верблюдах», опубликованного в 1897 г., стоит отметить, что повествование ведётся от первого лица, устами которого часто говорит сам автор. Итак, Зубарев - главный герой произведения лет 20 назад служил у купца Отева. В 1872 г. Зубарев по торговым делам побывал в Петропавловске и Акмолинске. В своих торговых операциях русские купцы пользовались верблюдами, избегая забот по налаживанию почтового тракта. Верблюд был не только вьючным животным, но и давал питательное молоко и шерсть, идущую на выделку особой ткани (армячины). Основная же ценность верблюда для купцов была связана с его ткачеством «седло-зверь» ли «вьюк-человек», ибо «идея верблюда» была заложена в его горбах, шее и ступне. Он рисуется как «живое, неутолимое движущееся седло на четырёх ногах». Только безграничная пустыня могла породить этого «работника, не знающего усталости» [2:97].

Автор отмечает также что-то древнеегипетское в умном и сурово-равнодушном взгляде верблюжьего лица. Кажется, будто он всё понимает и будто презирает вас. Кажется, что он сознает свою силу, свою пользу, свою независимость, сознает, что исполняет свой священный долг. Оттого, может быть, так презрителен его взгляд, так величественны и неторопливы его движения. Вы видите не невольника, а фанатика работы... Как горбы его просят выюка, так шея его просит ярма... Ярмом согнутая шея не препятствует глазам смотреть прямо и свободно вперёд, ушам слушать, длинным ноздрям - обонять. Верблюд не поглощен весь своею работою, не подавлен своей ношею; на ходу он озирается с достоинством независимости и с философским спокойствием наблюдает суетный мир, обративший его в машину для перевозки... Таков «гимн» верблюду. Вспомним стихотворение «Верблюд» Павла Васильева: «Захлебываясь пеной слюдяной, Он слушает, кочевничий и вьюжный, Тревожный свист осатаневшей стужи, И азиатский, туркестанский зной, Отяжелел в глазах его верблюжьих [3:78]». Здесь «верблюд» значим как факт отражения в сознании поэта взглядом кочевника. «О чём он думает, надбровья сдвинув туже? Какие Мекки, древний посетил? [3:78]». В данных строчках «верблюд» не просто этнографический штрих, а одно из сотен обиходных явлений, возведённое в ранг художественного переживания, которое характерно для творчества акынов.

И так, самый сильный лингвистический материал относится к верблюду – главному сокровищу пустыни. Его называют по-разному, в зависимости от пола, происхождения, возраста, телосложения, цвета и, разумеется, от той пользы, которую он приносит. То же и у казахов. Казахский писатель Г. Бельгер насчитал в казахском языке 80 наименований верблюда, 20 названий имеет лошадь. Такое отношение к животным отразилось в казахских именах: Бота, Ботакоз, Козы и др. Сравнение этих имен с «цветочными» показывают, что людей интересовало не животное вообще, а лишь тот вид, который им нужен.

К примеру, у многих народов красота женщины также вызвала ассоциации с животными или птицами. В песнях Вакхилда, поэта античной Греции, мы читаем: «Волоокая Афродита» или «беззаботная, как телка на цветущих холмах...». В «Илиаде» у Гомера – «волоокая Гера». В русском фольклоре часты сравнения девушки с ласточкой, с лебедушкой. Рассмотрение «греческого» и «казахского» вариантов, близких по семантике, «волоокая» и «Ботакоз», показало определенное различие. «Волоокая Афродита» означает «Амфритита с глазами, как у вола» [4:256], что означает метафору, сравнение. Тогда как личное имя Ботакоз представляет собой метафору – отождествление. Другое различие заключается в употреблении приемов: сравнение используется в поэзии, метафора – в обиходно-бытовой, повседневной речи. Как пишет академик К. Жумалиев: «Поэты часто прибегают к изображению мира, вводят в стихи образы животных, зверей и птиц, игравших большую роль в жизни кочевника-скотовода и охотника. Но природа и населяющий её животный мир - это не просто красивый, декоративный пейзаж, несущий самодовлеющую

эстетическую функцию, а поэтическое средство, которое помогает более эмоциональному и красочному раскрытию мыслей, чувств и переживаний поэта» [5:276]. Таким образом, образная система акынов многообразна, это является следствием уклада жизни кочевника, а использование образов анимального мира является традиционной для казахской поэзии в целом. Это связано «с распространенностью приема психологического параллелизма, когда поэт передаёт то или иное событие, прибегая к иносказаниям и аллегориям» [5: 276].

Анализируя произведения Павла Васильева, стоит подчеркнуть, что в 20-х начале 30-х годов в его поэзии на первый план в изображении животных выходят физическая непосредственность, стихийность их бытия. В обыкновенных конях у Васильева - «ослепшая ярость», непокорная сила, встающая на дыбы. Главные состояния, в которых изображаются животные, - это бой и страсть, ликующий праздник гибели и рождения. «Кто выдумал хмельных лошажьих // Разгульных девок запрягать?» [6: 83] - кипение любовных страстей, весенняя пьяная истома становится едва ли не преобладающим анимистическим мотивом, знаменуя пробуждения самых бешеных, неистовых, яростных начал в природе, характерного для кочевой цивилизации. Так кочевническое самосознание у П. Васильева не случайно - в его стихах животные начинают играть роль «образного кода, через который преломляется весь окружающий мир». Анимистичен не только предмет изображения, но и сам способ видения. Цветы сравниваются с выменем, звезды - то с сосцами, месяц - с кудрявым ягненком, лошадиной мордой. Данный поэтический прием подчеркивает архетип кочевника в творчестве П. Васильева. Для кочевника характерно было умение видеть природу без себя, не навязывая ей свое присутствие.

Рассуждая о символе плодородия, мужества и мощной власти - коне. символика коня чрезвычайно сложна и не до конца ясна. Конь символизирует интеллект, мудрость, знатность, свет, динамическую силу, проворство, быстроту мысли, бег времени. Это типичный символ плодородия, мужества и мощной власти. Также этот образ является древним символом циклического развития мира явлений [7:241].

Напомним, что «конь - психопомп и посланник богов, в различных традициях конь некогда представлял собой заупокойное животное, переносящее умершего в иной мир. Таким образом, лошадь символизирует как жизнь, так и смерть (пара коней, белый и черный, олицетворяют жизнь и смерть)» [8:308].

Какова же была роль коня у кочевников-казахов? Конь играл огромную роль в жизни кочевников-казахов, с ним было связано большое количество обрядов. Например, чтобы узнать хороший ли будет год, двух коней белого и черного пускали наперегонки. Если первым до цели добежит белый конь, то год будет удачным, если черный, то трудным. Чтобы умиловить богов, белую лошадь водили без седла, удила, а в назначенный день приносили в жертву. Конь являлся проводником в загробный мир, поэтому знатных людей в

древности погребали с лучшим конем. Отсюда же обряд посвящения в каганы. Будущий каган до изнеможения скачет на коне, потом его «душат», когда же он приходит в себя, провозглашают каганом, поднимая на белой кошме. Это «символизирует, что он побывал в верхнем царстве, испросил позволения править у Тенгри и принес плодородие»[9:146].

В русской культуре лошадь всегда была необходима для работы в поле, и отношение к ней было как к помощнику в труде, за исключением военного времени, когда конь превращался в боевого товарища. Кони, описанные Л. Мартыновым совершенно иные: «Я видел: Много звезд, Не только стаи, А табуны их целые стада Скакали, пыль межзвёздную взметая» [10:216]. В этих строчках отражены не рабочие лошадки, а горячие степные тулпары, они не скачут, а летят. Достаточно вспомнить, что в казахских эпосах сила коня важна, но главным достоинством скакуна считалась скорость. Кочевники считали, что любую напасть можно обойти, любое благо можно достичь, сидя на коне или передвигаясь. Передвижение главный способ жизни кочевника, философия его существования, смысл жизни.

Таким образом, кочевник в степи - наедине с бескрайним небом верхом на коне - человекоконь, ближе к небу. Конем организуются невидимые силовые линии, напряжения в казахском образе пространства [11:59]. Вышесказанное отражено во многих произведениях русских авторов, к примеру, в романе «Мы идем в Индию» Всеволода Иванова, герои: «Ах, какие кони, какие кони! Бадам почесывал возбужденно переносицу, подскакивал. Глаза его были полны слез, он дрожащим голосом пытался выразить своё восхищение и не мог...» [12:128]. Концепт конярусскими писателями вводится в художественную ткань произведенийразличными путями и в различных образных ипостасях. К примеру, Вс. Иванов отметил глубокую привязанность казахских детей к коню: «Бадама лихорадило, он простудился. Табунщик стал уверять автора, чтотолько одно лекарство может его вылечить. «... - Какое же другое лекарство? - спросил я. - Кони, - значительно ответил Усынов. - Коней объезжать будете? Хорошо обучите - выздоровеет мальчик, плохо - совсем захворает. Он хоть и мальчик, а казах. - Я казах, - сказал Бадам, с трудом поднимая голову. - Я от коней всегда выздоравливаю» [13:95].

Русские писатели отразили в своем творчестве, что конь для казахов испокон веков являлся весомым знаком отличия его социального статуса, знаком привилегированного положения, как и то, что это животное - один из 4-х ценнейших для народа видов скота, помимо барана, коровы, верблюда.

Таким образом, анимализм казахской кочевой культуры становится на один уровень с его духовной жизнью, с его творческими возможностями. Интерпретации с образами животных позволяют более полно раскрыть реалистичность в изображении казахской кочевой действительности.

Литература:

1. Мартынов Леонид. - М.: Художественная литература, 1976 т. 2. – С. 219.
2. Кереева-Канафиева К. Ш. Русско-казахские литературные отношения. Вторая половина IX – первое десятилетие XX в. Алма-Ата, 1975. – С. 197.
3. Васильев Павел. Весны возвращаются. – М.: Правда, 1991. – 448с.
4. Пиндар. Оды. Фрагменты. – М.: 1980. – 256с.
5. Жумалиев К. Егеулі найза. Алматы, 2003. – С. 196.
6. Эпштейн М. Природа, мир, тайник вселенной. Система пейзажных образов в русской поэзии. - М.: 1990. – С. 468.
7. Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – т. 1. А-К. – 671с.
8. Нуржанов Б. Г. Культорология (курс лекций). – Алматы, 1994. – С. 28.
9. Мартынов Леонид. Стихотворения, т. 2. - М.: Художественная литература, 1976. – С. 786.
10. Гачев Г. Национальные образы мира. - М.: Советский писатель, 1987. – 421с.
11. Иванов Вс. Мы идём в Индию. - М.: Советский писатель, 1960. – С. 126.
12. Липец Р. С. Образ батыра и его коня в тюрко-монгольском эпосе. М.: 1984. – С. 110.
13. Шухов И. Пресновские страницы. – М.: Детская литература, 1990. – 328с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКСЕМЫ «ЗОЛОТОЙ» В СФЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ

Муратбаева И.С.

Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного
университета профсоюзов, г. Алматы

lashin2030@mail.ru

Как известно, прилагательные, обозначающие цветовую гамму, часто встречаются в составе как свободных словосочетаний, так и фразеологических оборотов, образуя единую номинативную единицу, выражающую целостное семантически слитное, концептуальное значение. Лексико-семантический анализ данных слов в составе устойчивых сочетаний демонстрирует процесс замены основного денотативного значения новым смысловым понятием, зачастую кардинально отличающимся от предыдущего. При этом в большинстве случаев данные слова приобретают дополнительное коннотативное значение, выражающее экспрессивную оценку явления или процесса (золотые руки, обещать золотые горы, золотое руно и т.д.).

Лексико-семантический и структурный анализ терминологической системы различных областей науки позволяет говорить об активном использовании таких сочетаний в данной сфере. Лексемы, выражающие различную цветовую палитру, в науке часто используются для обозначения новых концептов, отражающих реалии повседневной жизни, либо для обозначения определенных нюансов, зарожденных при расширении семантического поля термина или терминосочетания. На примере лексемы «золотой» мы попытаемся показать процесс возникновения дополнительных значений, имеющих в составе терминосочетаний.

Как известно, в химии и минералогии золото как материал относится к разряду драгоценных металлов, имеющих высокую ценовую стоимость. Латинское наименование золота *aurum* происходит от имени богини утренней зари Авроры, излучающей яркое сияние. На наш взгляд, метафорический перенос строится на основе именно этой этимологии данного слова. В терминологической сфере различных отраслей наук с компонентом «золотой» используются такие термины, как золотые наручники, золотые парашюты, золотое рукопожатие, золотая блокада, золотой жук, золотое окно и т.д. Данный список можно еще продолжить новыми терминами, собранными практически из всех отраслей наук, функционирующих в данное время. Обзорный анализ выбранного материала показывает, что наибольшее количество терминов с компонентом «золотой» наблюдается в финансово-экономической отрасли. На наш взгляд, их наличие в структурном составе терминологии данной отрасли может быть объяснено экстралингвистическими факторами, такими как быстрый темп развития экономики, зарождение и внедрение в коммуникативное пространство новых концептов, вследствие чего терминологическая база обновляется и пополняется новыми лексемами. Для

дальнейшего анализа и выявления новых смыслов компонента «золотой» рассмотрим дефиниции нескольких терминов и терминосочетаний, образованных с данной лексемой.

Дефиниция термина «золотые наручники» определяется следующим контекстом: «золотыми наручниками называют тип контракта с руководящими работниками фирм, нацеленный на закрепление таких специалистов путем предоставления им крупных льгот (доля капитала и т.д.). В случае если работник захочет уволиться, он должен перед уходом «выплатить» значительную часть ранее полученных льгот такого рода» [1]. Как видим, «наручниками» являются условия контракта, при котором работник не может самостоятельно распоряжаться своей трудовой деятельностью, самовольно уволиться и покинуть рабочее место. А компонент «золотой» ярко подчеркивает, что контракт подписывается не с рядовыми сотрудниками, которых можно заменить другими лицами, а с высококлассными специалистами, являющимися единичным экземпляром с своей области, менеджерами высшего звена, работающими на руководящих должностях. Таким образом, семантическое поле лексемы «золотой» пополняется еще одним значением, таким как «руководитель высшего разряда, единственный в своем роде, эксклюзив, самородок».

Это наблюдение подтверждает и дефиниция термина «золотые парашюты». Данный термин означает «компенсацию, выплачиваемую руководителям акционерного общества в случае их увольнения либо ухода в отставку по собственной инициативе в результате поглощения этой компании другой или смены собственника. Используется в качестве противодействия враждебному поглощению. Вид, размер и порядок получения компенсации определяется договором о найме на работу, а также регламентирующими документами компании» [2]. Как следует из определения терминосочетания, значение «эксклюзив, уникальный, единственный в своем роде» также присутствует в его семантике. Говоря другими словами, метафорический перенос значения компонента «золотой» в терминологическую сферу экономики пополнил ассоциативный ряд данной лексемы, обогатил его значение и расширил его границы еще одним концептуальным смыслом.

В некоторых случаях денотативное значение «золото как драгоценный металл, подлежащий обмену и продаже» сохраняется полностью. В рассматриваемой нами экономической сфере существует термин «золотая блокада», который означает «отказ от золота в качестве платежного средства» [3]. Как следует из истории, в период с 1925 года по 1932 годы новейшее оборудование и технологии того времени продавали СССР сначала за лес, нефть и зерно, а с 1930 года только за зерно, которого в стране на тот момент очень не хватало. Капиталистические державы неожиданно отказались принимать в торговле с СССР золото в качестве платежного средства. Эта своеобразная торговая блокада была названа «золотой блокадой», а позднее данное словосочетание было заменено сочетанием «валютное эмбарго». Исходя из содержания терминосочетания, можем считать, что в данном случае

глубокого переосмысления и трансформации значения термина не происходит, а лишь сужается область его применения.

Значение лексемы «золото как платежное средство» в экономической сфере сохраняется частично или полностью также в таких терминосочетаниях, как «золотая квота», «золотая точка», «золотая валюта», «золотая акция», «золотая лихорадка» и т.д. Несколько видоизменено данное значение в терминосочетании «золотая оговорка», где дефиниция определяется как «разновидность защитной оговорки, включающаяся в международные кредитные, платежные и торговые соглашения и контракты. В «золотой оговорке» обычно фиксируется золотое содержание валюты платежа с целью избегания потерь от возможного ее обесценивания. С изменением золотого содержания денежной единицы меняется и сумма платежа в соответствующей валюте». Данное терминосочетание применялось в международных расчетах до середины 70-х годов, когда произошел отход от системы золотовалютного стандарта [4]. Анализируя значение термина, можно сопоставить его с терминосочетанием «золотые наручники», где в значении «наручники» также выступал смысл «условие контракта». Смысловое содержание компонента «золотой» остается прежним и его значение «платежное средство» не меняется.

Не менее интересным оказывается значение терминосочетания «золотой жук», которое определяется следующей дефиницией: «1) аналитик, считающий золото самым надежным капиталовложением и средством защиты от инфляций и депрессий; 2) всякий, кто стремится вкладывать капитал в золото». Изначально данный термин появляется в обращении из наименования произведения американского писателя Эдгара По «Золотой жук», в котором повествуется о сокровищах, ключ к местонахождению которых был зашифрован. Один из героев сумел разгадать его, используя огромную систему подсчета знаков шифра и сопоставления с частотой использования букв в английском языке. Как видим, термин построен на ассоциативной связи. Компоненты терминосочетания образуют слитную, устойчивую единицу, и их можно отнести к разряду метафоризированных фразеологизмов-терминов, где образное переосмысление значения легло в основу содержания термина. Изначально «золотой жук», как и «золотая рыбка», является зоологическим обозначением представителей фауны, но, как видим, пройдя несколько этапов переосмысления, сочетание переходит в сферу экономической терминологии, теряя при этом первоначальное денотативное значение. В лингвистике известны случаи, когда научные терминосочетания образуются от латинизмов, мифологизмов, греческих имен. Однако «золотой жук» является, пожалуй, единственным примером, который берет свои корни в названии литературного произведения.

В философии, отчасти в мифологии используется выражение «золотой век», который имеет следующее содержание: «представление, присутствующее в мифологии практически всех народов, блаженное состояние первобытного человека, жившего в гармонии с природой» [6]. Исходя из дефиниции, прилагательное «золотой» следует трактовать определениями «наилучшее»,

«прекрасное», «блаженное». Семантическое поле компонента «золотой» в данном случае включает в себя еще одну сему, которая располагается от денотативного ядра на весьма отдаленном расстоянии. Связь между ними слабая, но общее ассоциативное представление их объединяет в один общий концепт. Данное выражение используется и в наши дни, характеризуя представление об истинном, беззаботном, естественном существовании человека, независимо от его культуры и происхождения.

Наряду с мифологией терминосочетание «золотой век» активно используется в литературоведении и культурологии, где данное словосочетание является больше крылатым выражением, нежели термином. В русской литературе «золотым веком» называют период XIX века. Впервые данный оборот был использован М.А. Антоновичем в статье «Литературный кризис», напечатанной в 1863 году в журнале «Современник». Как известно, в этот период были написаны лучшие произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова и многих других великих писателей и поэтов. Как следует из контекста выражения, словосочетание «золотой век» является переносным оборотом, концентрирующим в своем содержании такие понятия, как «расцвет», «преобладание чего-либо», «пик чего-либо». Сравнивая содержание данного выражения в философии и литературе, можно заметить близость внутреннего содержания, схожесть их понятийного аппарата. В культурологии также часто используют выражение «золотой век», обозначая расцвет культуры и искусства, переход из старого режима в новый, разрушение старых устоев и формирование нового техногенного общества. Как видим, метафорическое содержание термина очень близко к образному обороту, представленному в русской литературе, и имеет с ним общий контекст.

Подводя итоги, следует отметить, что лексема «золотой» присутствует во многих терминосочетаниях как его основной компонент. Данная номинативная единица в одних случаях сохраняет свое начальное денотативное значение, определяемое как благородный металл, ценный материал, в других случаях, в составе фразеологизированных оборотов, она приобретает новое семантическое значение, которое изначально отсутствовало в семантическом поле данной лексемы и появилось с зарождением нового научного концепта. Переносное использование значения лексемы открывает новые возможности для дальнейшего и неоднократного ее использования для наименования вновь зародившихся понятий и определений. Постоянный процесс пополнения и обогащения словарного запаса языка открывает бесконечные возможности использования номинативной единицы как в общеупотребительной речи, так и в сфере научной терминологии.

Литература

1. Большой экономический словарь. – М.: Институт новой экономики, 1997.
2. Близнец В.Ф. Словарь-справочник банковских терминов. – Минск: Белоруссия, 1989.
3. Мимясов М.Н. Словарь биржевых терминов. – Ярославль: Содействие, 1991.
4. Огороков В.И. Словарь бизнесмена. – М.: Русский язык, 1988.
5. Энциклопедический словарь экономики и права. [Электронный ресурс]. –
6. Тимофеев Л.И., Тураев С.Ф. Словарь литературоведческих терминов. – М.: Просвещение, 1974.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ НЕОМИФА И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Носиров О.Т., заведующий кафедрой
русского языка и литературы
Бухарский государственный университет
г. Бухара, Узбекистан

Соотношение мифа и художественной литературы рассматривается в двух аспектах: эволюционном и типологическом. Эволюционный аспект предусматривает представление о мифе как определенной стадии сознания, исторически предшествующей возникновению письменной литературы. Литература, с этой точки зрения, имеет дело лишь с реликтовыми формами мифа и сама активно способствует разрушению мифологической культуры. Миф и сменяющие его виды искусства, в частности литература, могут лишь противопоставляться, поскольку никогда во времени не сосуществуют [1].

Типологический аспект подразумевает, что мифология и письменная литература сопоставляются как два принципиально различных способа видения и описания мира, существующих одновременно и во взаимодействии и лишь в разной степени проявившихся в те или иные эпохи.

Наиболее актуальным и перспективным для науки XX века является типологический аспект в изучении проблемы соотношения мифа и художественной литературы, основанный на трансисторическом понимании мифа. Литература сохраняет связь с мифом на уровнях структуры и семантики. Художественные произведения наследуют архаические принципы синтагматического и парадигматического развертывания текста. Кроме этого, писатели постоянно (порой бессознательно) черпают образы из мифологического семиотического фонда.

Каналы трансляции мифологического материала в современность разнообразны: объективные и субъективные, сознательные и бессознательные. Это:

—«память жанра»;

—коллективное бессознательное;

—интерес автора к архаическим структурам, образам, сюжетам и сознательная ориентация на мифологические парадигмы.

Кроме того, каждая эпоха в истории искусства и литературы в частности характеризуется определенным осознанием соотношения искусства и мифологии. Для использования мифа в литературе в силу различных идейно-эстетических запросов той или иной исторической эпохи не всегда существовали одинаково благоприятные условия.

Так, Е.М.Мелетинский указывает на то, что в XVIII-XIXвв. литература демифологизировалась, искусство видело свою задачу в освобождении от иррационального наследия, от пережитков первобытной культуры ради естественных наук и рационального познания мира и человека. Предпосылками демифологизации были утверждение самоценности предметного мира, установка на подражание природе, антропоцентризм, склонность к историзму, перенос внимания на реальность. Исключение составляли романтическая философия (прежде всего Шеллинг) и романтическая литература. С конца XIX в. интерес к мифологии заметно возрастает [2]. Пионерами этого процесса были: в теории – Ф.Ницше, в музыкальной практике – Р.Вагнер. Настоящий поток «ремифологизации», указывает Е.М.Мелетинский, появляется в литературе XX в., в 1920-1930-е гг.

З.Г.Минц, Д.Е.Максимов связывают появление неомифологических тенденций с периодом рубежа веков, с теорией и практикой символизма. Именно символизм, обозначивший концепцию пути современного искусства «от символа к мифу» (Вяч. Иванов), следует признать, по их мнению, наиболее ранним и знаменательным периодом в литературном мифотворческом движении.

Развивая эти идеи, В.А.Марков представляет картину трех последовательно возникавших «волн» мифопоэтического мышления в историко-литературном процессе. Первую волну он относит к периоду античной литературы, сложившейся «в результате непосредственной метафорической переработки мифологического субстрата». Вторая волна – романтизм в литературе к. XVIII – нач. XIX в. Сюда же В.А.Марков относит и символизм. Третья волна – это неомифологизм, возникший в начале XX столетия. В то же время на волне интереса к мифопоэтике появилось немало работ, выявляющих наличие мифологических структур и в литературе XIX в.

Мысль А.Ф.Лосева о том, что культура XX в. будет развиваться под знаком мифа, обрела достаточно доказательств.

Прямая или косвенная ориентация значительной части литературы XX в. на древний миф или мифологические структуры мышления, как и появление многочисленных произведений, порожденных современным мифотворчеством,

– все это не случайно заставило многих критиков считать, что наступила новая, мифологическая, эра в литературе, пришедшая на смену реализму XIX в. Философской базой неомифологизма явились: феноменология Гуссерля, метафизика Гартмана, аксиология Шелера, фундаментальная онтология Хайдеггера, философия Ясперса, психоанализ Фрейда, Юнга [3].

Притяжение писателей XX в. к древнему мифу и вообще к мифологическим структурам зависело от многих причин. К ним относится предельно обобщающий характер мифа, его космологичность, присутствие в окружающем мире содержания, не поддающегося во всем объеме рационалистическому объяснению. Воспроизведение мифопоэтического мышления, изоморфного логике бессознательного, послужило целям создания нового, сверхэмпирического психологизма. Миф оказался для писателей XX в. средством к тому, чтобы преодолеть «локальный» историзм и перейти к макроисторическим и даже метаисторическим масштабам, выйти за социально-исторические и пространственно-временные рамки ради выявления вечных моделей личного и общественного поведения, неких сущностных законов социального и природного космоса.

Литература

1. Титаренко С.Д. Миф как универсалия символистской культуры и поэтика циклических форм. // Серебряный век: философско-эстетические и художественные искания. – Кемерово, 1996.
2. Шуклин В. Мифы русского народа. – Екатеринбург, 1995.
3. Юнг К.Г. Один современный миф: о вещах, наблюдаемых в небе. – М., 1993.

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Akhmetzhanova A.N., Nemchenko N.P.
Sh. Ualihanov Kokshetau State University, Kokshetau
alma.akhmet76@mail.ru

Competence, or competency, traditionally is understood as some definite knowledge, abilities and readiness for effective activity in a certain situation.

Competence is possessing by students a certain knowledge and skills as well as their personal attitude to the subject of language activities

The English language can be considered as a number of certain competences, as a basis of its content in practical oral and written activities. The English language has a large potential for forming some key competences [1;16].

A.B. Hutorsky distinguishes seven key educational competences:

1. Semantic competence.

This competence provides the mechanism of self-determination of student in the situations of educational and other activities. The individual educational trajectory of a student and the program of his life long education depends on it. It is formed during the conversation, concerning moral choice, when the students are supposed to express their opinion.

2. Cultural competence. has the features of national and universal culture, spiritually-moral bases of life of man and humanity, separate people, cultural bases of the domestic, social, public phenomena and traditions, the role of science and religion in human life, the influence of these aspects, competences in national and intracultural spheres of communication, for example, the effective methods of organization of spare time. A great interest should be given to the work of proverbs and sayings. It is noticed, that wisdom and spirit of people are brightly shown in their proverbs and sayings. It helps to know and understand not only the language, but also the culture of nation.

3. Educationally-cognitive competence.

Realization of this competence is provided with the technology of the developing teaching education, forming skills of educational activities. While teaching English associated components of educational-cognitive activities are very important. This kind of competence should be used at every lesson.

Beginning every new theme, students together with a teacher discuss the grammar and vocabulary language material usage in practical communication.

Typical questions at a discussion:

In what sphere of real life will this knowledge be used ?

School experience makes a teacher work at the necessity of the method of the differentiated approach.

Thus, a student realizes the aim of his work, and availability of his achievement, consequently, he will consciously try to implement it.

For example, the skill of rendering sentences from direct speech to indirect is difficult to acquire for some students. Therefore, the following algorithm of actions is offered to such pupils.

Algorithm of turning direct sentences into indirect.

1. Define the type of sentence in indirect speech (narrative sentence, general (alternative) question, special question, imperative mood).

Choose the communication means of the main and conditional clause (conjunctions that, if, interrogative word, asyndeton) [2;89].

2. Define, what tense you use in the main clause

1) If it is Past tense, 2) If it is Present Simple/ Future Simple,

use in the conditional clause leave in the conditional clause
additional rules of the tense that is used

Sequence of Tenses. in direct speech.

3) Render the sentence in indirect speech, remembering the following:

1) the direct order of words 1) the direct order of words
in the conditional clause; in the conditional clause

2) accordance of persons (pay 2) accordance of persons
attention to all forms of pronouns); (pay attention to all forms of
pronouns

3) the group of words that need
replacing equivalents in the Sequence of Tenses.

Using this algorithm, students will be always able to know, on what stage an error is made, to return on the previous stage and correct it. The algorithm is filled afterwards, and all its operations are done quickly enough.

4. Informative competence.

These days computers entered everyday life of most people, they have access to the Internet, use e-mail, and it is for them a vital necessity.

Naturally, for implementation of different tasks such as writing an essay or presentation students use modern mass media sources, thus improving their informative competence.

5. Social and business competences.

Having a communicative competence means ability to communicate indifferent social roles. The ability to conduct a dialogue, following the public roles is a very important ability that is formed during the process of learning a foreign language.

The main method is a role play. Participating in various situations, from the simplest (find out from a passer-by what time is it) to more complicated situations. Students do not simply practice the use of vocabulary and grammar, but prepare themselves to the future social roles, to life in a different society with its laws and rules.

6. Competence of personal self-development.

Personality of student, his moral qualities, aspiring to self-knowledge – all that is called the object of this competence, - grows and develops under the influence of environment into which he gets. So in this work a large role is played by a teacher, his style of communicating with students, his spiritual values and priorities.

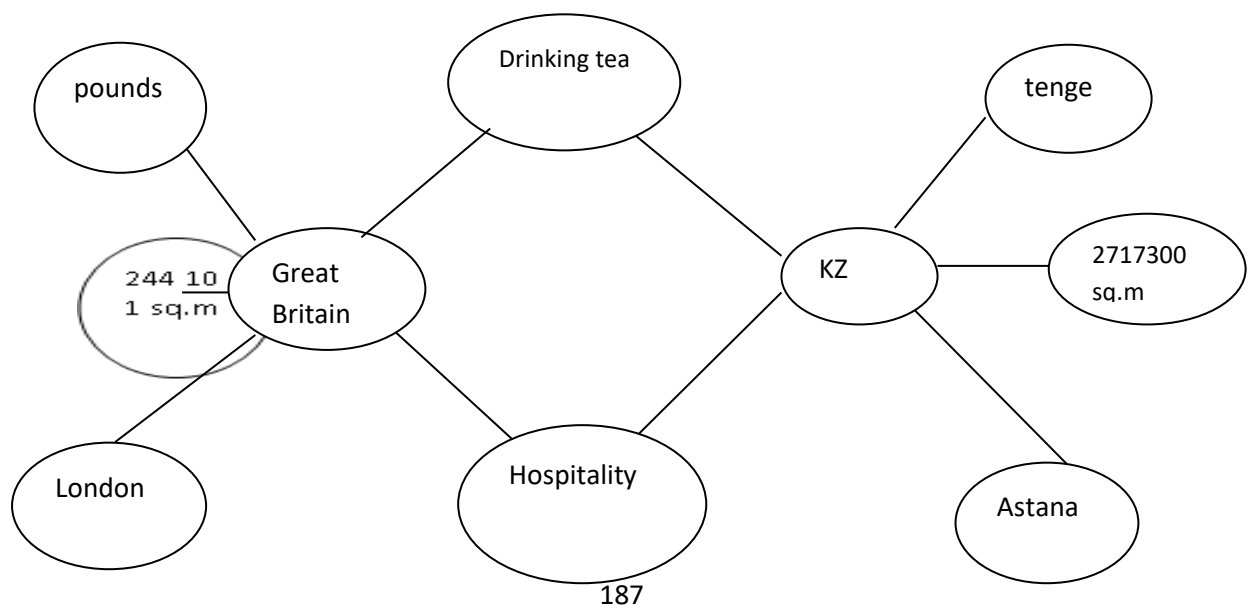
There is a possibility of development of this competence while working with any theme. To search such kind of possibilities is one of the main tasks of a teacher.

Teaching the English language is the interconnected system of primary, secondary and senior stages, that is why a transition from one stage to another is not stressful for a student. Students learn the language with pleasure, as in the process of learning they find application of their talents and inclinations, the necessity to communicate, study the surrounding world, try to be an artist or a thinker, try some unknown roles [3;6].

In every stage of learning the educational process lines up so as to give the students an opportunity to realize themselves. In the process of developing the communicative abilities of students some means of different graphic charts and tables can be used:

1. A chart, by means of which the students compare traditions, cultural values, codes of conduct, dispositions, generally accepted standards of actions in cross-cultural communication with the purpose of hearing and understanding the information about the problem.

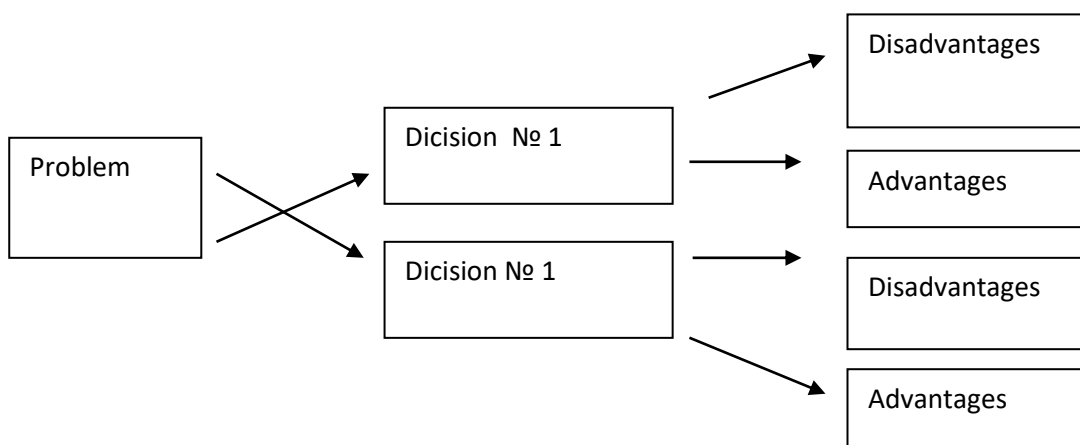
Picture 1



This chart also helps evidently to define, in what case there is some similarity and difference of the phenomena, what descriptions are most valuable in the culture of a country [4;3].

2. The chart given below helps to develop the ability to work out the problems by means of making a choice of strategy and possible decisions, also to clear up the advantages and the disadvantages of the chosen decisions.

Picture 2



The charts presented above help the students to better write their essays on the learned topic. After completing a certain theme a written or oral work can be organized to help answering questions like : What does it give me? What did I know? How did I settle the problem? What must be done, in order the results on the study of the theme were better? [5;20].

Texts of different charts, tables and questionnaires, essays and reviews of class-mates, help the teacher to make a competitively-directed evaluation. So any essay is evaluated by the students, by their class-mates and by the teacher.

Many teachers consider that a self-evaluation and evaluation by the students each other's works help a student to see their achievements and drawbacks.

It is necessary to point out in conclusion, that drafting graphic charts and tables helps students to actively participate in the educational process. The students' motivation grows and a student's portfolio is filled up with not only essays, but also with graphic charts for making an analysis of the situation of communication, comparison of information.

The texts with different charts, tables, filled questionnaires, essays, the reviews of class-mates and the teacher's evaluation motivate students to the study of English.

7. Communicative competence.

While working on developing this competence students can realize the major function of a foreign language, the communicative function.

Foremost, every student must be able to introduce himself: to tell certain information about his family or country, etc. In oral form it comes as a monologue "Tell about yourself", "Share your ideas on a theme". (complication of expression increases with a transition from one level to a higher level) and to dialogical speech.

Besides, such type of tasks is a good opportunity to practice the spoken language using the means of sociocultural nature in particular, it allows students to show thinking creativity and assists in forming other competences. They are the abilities to find a way out under the conditions of deficit of language means at a reception or transmission of information. In written speech it is possible to talk about forming communicative competence, when a student is able to fill a questionnaire, reporting about himself the necessary information [6;125].

Thus, the necessity to use the competence approach, without doubt, is one of the most important issues in modernization the education aimed at improving the results of a students' professional competences, that should not be simply knowing something, but also being capable to create something new .

References:

1. Hutorsky A.V. Key competences and educational standards: a report on the Department of philosophy of education and theory of pedagogics RAO//23.04 2002//
2. Bershadsky. M.E. Consultations: teleologism and competence approach in the educational process. M.E. Bershadsky// Pedagogical technologies. 2009. - №4. - p. 89-94.
3. Kamaleyeva A.R. Competence as a result of educational process[Text] / A.R. Kamaleyeva// Science and practice of education and additional education. - 2009. - №5. - p. 6-18.
4. Lebedev O.E. Competence Approach in Education[Electronic resource] / O.E/ Lebedev//School technologies.-2004. - №5.-p.3-12. - Access mode: <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm>, free
5. Train aid on English with exercises on developing creative thinking, author S. Bukovsky.
6. Hutorsky A.V. Didactical heuristic. Theory and technology of creative thinking/ Hutorsky A.V. – M.: Edition of MSU, 2003. -416p

DEVELOPING LANGUAGE SKILLS THROUGH STUDY ABROAD

Barakhoyev T.M.
Shokan Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau
Temirlan_06@bk.ru

In today's rapidly developing world the knowledge of foreign languages and cultures is an urgent necessity. More and more people are eager to learn English and other foreign languages. It is essential for the global market and integration into the world community. Teachers and experts around the world are working out new techniques and methods helping people master a new language more effectively. Despite the variety of elaborated approaches and techniques all experts agree that immersion into another culture and language environment is very beneficial for those interested in the language study.

Over three decades ago, Beamish and Calof put forth the idea that internationally oriented education system is vital for economic health of a country [1: 553]. International education system helps students to develop necessary critical thinking skills to move past their inherent cultural biases.

Delivery of education in international study abroad programs has unique cultural implications. To create a more innovative and globally interactive learning approach, Fish, Martinez, Santillan, and Brazell took a group of students from multiple cultures and used internet resources with case-group teaching method. Since such approach is based on extended and frequent interaction between students with different cultural background it was obvious that effectiveness of such method was significant [2: 75].

A study abroad is one of the best ways to learn a foreign language. As Azuie and Winke have pointed out, studying abroad offers a different level and type of language input, opportunities for interaction, and exposure to the target language [3: 366]. Much research has been done on exploring the relationship between the studying abroad experience and learner's development of language proficiency [4: 208].

Language acquisition through abroad programs has become a worldwide reality. Kazakhstan of today pays much attention toward effective training of modern specialists of various expertise, therefore abroad programs are of such a great importance here as well. The aim of this paper is to consider how language skills can be advanced through study abroad.

Language is an essential means of communication among the members of a society. In the context of culture, language plays a fundamental role. It is the tool that conveys traditions and values related to the group identity. Communication takes place not only orally, but also in writing. Writing, being a relatively recent invention, has a great importance for any language as it plays an important role in the preservation of language realities.

As a tool of communication among the members of a society, language is influenced by the very society where it functions. Moreover, being the most significant tool of communication, a particular language (e.g. Kazakh, Russian,

French, English, etc.), has often been the determining factor in turning these people into a separate group as a people, a nation or a state. The distinction between peoples and nations mainly traces the geographical distribution in space of the pertaining languages while the linguistic community, i.e. the fact that they all use the same language, is the essentially defining element for economic and political communities [5]. In terms of linguistics, which is a fundamentally theoretical science, it is important to discriminate between the act of “speaking” and “language”. Speaking is specific and concrete; it is an individual aspect of language. Language, on the contrary, is a general, abstract aspect and a sum of organization skills and principles; it is the system that governs any concrete act of communication. Linguistics generally pays more attention to language, an utterly social aspect, the one that can act as a means of communication.

There is a close relationship between the language and the culture of a community: they are inextricably related, so that one cannot understand or appreciate the one without a good knowledge of the other. Culture may reflect in body language, customs, superstitions, and even expressions of friendliness. Although all these definitely observe the cultural norms of a particular society, the impact of culture on the language use is both deep and thorough [6]. In this context, culture refers to the lifestyle of a community: the way its members behave, their beliefs, their values and, most importantly, the way they communicate. “Every act of language, be it written or spoken, is a statement about the position of its author within the social structure in a given culture” [7]. Language mediates between the individual and the community. Taking all this into account, there is no doubt that it is impossible to learn a language without studying the culture of the people speaking it.

According to Ellis Rod, second language acquisition is a complex process, involving many interrelated factors and it has always tended to follow the footsteps of the first language acquisition [8]. The term “second language acquisition” (SLA) refers to the subconscious or conscious process by which a language other than the mother tongue is learnt in a natural or tutored setting. Initial studies were based on a variety of perspectives in the fields of linguistics, psychology, anthropology, and sociology. More recently, second language research has developed into an independent nonapplied discipline focused on learner’s hypotheses, stages in language acquisition, characterization of language proficiency, etc. Regarding the learning of languages, three main tendencies have approached the question of how a language is learnt: behaviorist learning theories, cognitivist (or mentalist) theories, interactionalist learning theories and some others.

Thus, Behaviorism emphasizes the essential role of the environment in the process of language learning. This view simply claims that language development is the result of a set of habits. The association of a particular response with a particular stimulus constituted a habit, and it was this habit that researchers such as Pavlov in Russia and Skinner in the United States set out to investigate. This theory claims that both L1 and L2 acquirers receive linguistic input from speakers in their environment and positive reinforcement for their correct repetitions and imitations. When language

learner's responses are reinforced positively, they acquire the language relatively easily.

Mentalist theories give priority to the learner's innate characteristics from a cognitive and psychological approach. This came about as a result of Skinner's work being attacked by Chomsky. For Chomsky, language is innate and not formed from habits. The sentences are generated by the student's competence and not by imitation and reinforcement. He claimed that a child built up his knowledge of his mother tongue by means of hypothesis testing. Learners do not acquire an endless list of rules but limited set of transformations which can be used over and over again. Mentalist theory focuses on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures. Similar to these ideas of FLA is the proposals on the Interlanguage Theory.

Interactional Analysis was proposed in the 1960-ies by Flanders. He developed a system for observing and coding verbal interchanges between the teacher and the students, at all instructional levels. This approach tries to integrate learner characteristics and environmental factors in their explanation. It refers to the way native speakers interact in conversation with learners and modify their speech in order to be comprehensible

The main implication of language acquisition theories nowadays is obviously the fact that applied linguists, methodologists and language teachers should view the acquisition of a language not only as a matter of environmental factors but also as a matter of innate qualities. These language models have to be applied and adapted in the classroom practice creatively. It is ultimately up to the teacher to make a judgement as to the needs of the students under his control, and to teach them accordingly.

Auding or listening comprehension is extremely difficult for learners because they should recognize speech sounds quickly, retain them while hearing a word, a phrase, or a sentence and understand this as a sense unit. Pupils can easily and naturally do this in their own language and they cannot do this in a foreign language when they start learning it. Pupils are very slow in grasping what they hear because they are conscious of the linguistic forms they perceive by the ear. This results in misunderstanding or a complete failure of understanding. Also, it happens when a person meets a lack of practice in hearing of a foreign language or speaking it.

Error analysis is another tendency that has attracted the attention of many experts and has been approached from different perspectives. As we have seen, according to Behaviorist theories, language learning is a process of habit formation and incorrect forms of the language should be avoided or corrected as soon and efficiently as possible.

It was not until the late 1960-ies that there was a real interest in Error Analysis. It involved collecting samples of learners' language, identifying the errors in the sample, describing and classifying them according to their hypothesized causes, and evaluating their seriousness. According to the Natural Order Hypothesis, proposed by Krashen, the acquisition of grammatical structures takes place in a predictable order in which errors are a signal of progression. Errors are no longer seen as unwanted

forms but as an inevitable part of the acquisition of a language. This is the idea that appears in the modern curriculum where errors, or mistakes, are seen as an important part of the student's learning process. In the Communicative Approach the learning emphasis is placed on fluency, not accuracy. As learner-centered methodology proposes, learners must be involved in self-correction. Students can learn more effectively if they can correct themselves rather than if they are given the correct version straight away.

Much of the literature dealing with error treatment is taken up with addressing whether, when and how errors should be corrected and who should correct them, but very few studies have examined the effect of error treatment on acquisition. Of considerable interest is the extent to which teachers should correct learner's errors. The main conclusions are that certain types of errors are much more likely to be corrected than others.

Being immersed into the environment where the studied language is the main language of communication, learners can get rid of many errors without much additional efforts. Communicating daily with native speakers they also improve their other language skills: listening, writing, speaking. Moreover, studying abroad expands one's personal horizons while opening up a world of personal and professional opportunities. Studying abroad is beneficial for true global thinkers and those who are curious about the big world out there. One of the most important life skills one will gain from studying abroad is cross-cultural aptitude, the ability to appreciate different cultures and solve problems while operating in an environment different from what you are used to.

Studying abroad, as it was mentioned above, also enables you to further your language skills, especially if you opt for true immersion where everything is done in the target language and study or do an internship abroad for a significant length of time. Studies show that at least one semester is required to advance significantly, and exponential progress can be made in one year. The benefits of truly mastering a second language are self-evident. Not only can you communicate more closely with speakers of that language, you can also better understand that culture. Conversing in another language can help you communicate with locals on their level, and you may even find yourself thinking or dreaming in their language. Studies also show that learning a foreign language makes you smarter and improves your proficiency in your mother tongue. Neuroscience continues to reveal how language learning shapes memories, perceptions, and basic thought patterns [9].

Due to such issues, international education opportunities (typically referred to as "study abroad programs"), have increased dramatically in number and scope. Today, almost all US universities, large and small, urban and rural, private and public, have established or are in the process of establishing international study abroad programs and even "more universities are making commitments to expand their global exposures so students can participate in a global society" [10]. A survey by the Institute of International Education found steady growth in the number of students participating in study abroad programs. Over 270,000 study abroad students have earned academic credit at their home institution in 2010/11 academic year. The

number of programs and schools that are engaged in such activities is also increasing. This can be attributed to a number of reasons: preparing competent business leaders, increased intercultural proficiency, etc. Many companies realize that they do need employers capable of working in highly international environment dealing with culturally diverse workforce [11].

The foundation of the abroad programs is the International Institute of Education. The institute was established in 1919 at the cessation of World War I. Nobel Peace Prize winners Nicholas Murray Butler, President of Columbia University, Elihu Root, former Secretary of State, and Stephen Duggan, Sr., Professor of Political Science at the College of the City of New York (and IIE's first President) formed the Institute of International Education with the idea that educational exchange would incite understanding between nations.

By the 1950s the number of foreign students to the United States nearly doubled. In the 1960s, the Institute opened overseas offices in Asia, Africa and Latin America. In 1979, the IIE joined the White House and United State Information Agency to develop the innovative Hubert H. Humphrey North-South Fellowships, which brings mid-career professionals in public service fields from developing countries and East Central Europe to the U.S. for a year of academic study and practical professional experience. The International Education Information Center opened at IIE's New York headquarters in the 1980s and new offices in Budapest and Hanoi were established in the 90s.

In 2008, IIE President Allan Goodman led the Institute's first U.S. higher education delegation. Eleven delegates representing seven U.S. colleges and universities traveled to Southeast Asia to enhance and expand linkages with institutions in Thailand, Vietnam and Indonesia. IIE has since led U.S. higher education delegations to countries such as Brazil, China, Indonesia, India, Myanmar, Russia and Kazakhstan with the aim of expanding educational ties with the United States.

The Institute (IIE) governs more than 200+ programs serving more than 27,000 people from 185 nations each year. The focal point of the programs include: Fellowship and Scholarship Management, Higher Education Institutional Development, Emergency Student and Scholar Assistance, Leadership Development, and International Development. Which basically massive and it shows how it is necessary for people [12]. Benefits from these programs are follows: experience new culture, changing the way you think, international experience, gaining confidence and one of the major things is developing your language skills.

Importance of worldview expansion is universal. For any students, this is a preparation for international careers; for language students, this is a better understanding of living and breathing the language; for media and communication students, it opens grounds for better contextual understanding of social and technological change. Thus, we can say that abroad programs and getting foreign experience in some particular areas of work is a positive trend for education

development. Kazakhstan has also been following this trend for more than 20 years now.

Kazakhstan “Bolashak” Scholarship is one of the examples of a long-standing government-sponsored international scholarship program. In 1993 Kazakhstan government launched this scholarship to send students abroad. Until 2005 about 100 students received this scholarship annually but situation gradually changed to average 800 students per year.

Throughout 20 years administrators of Bolashak scholarship made various changes to increase and maximize effectiveness. For example, when the program had been launched, scholarship winners were mainly in humanities and social sciences and the number of winners in science and engineering, vice versa, was extremely low. The Kazakhstan government responded by making a list of priority areas of study, giving more chances to applicants in the majors of the identified specialties as highly relevant to the strategic development of the country.

In 2018, out of the total number of graduates of Bolashak program 53% completed their studies in the humanities, 37.8% - engineering, 7.4% - medical and 1.8% - creative specialties.

85% of people who participate in Bolashak scholarship choose the United States, Canada, United Kingdom. In Great Britain and Ireland, 48.8% of scholarship holders were trained, in the USA and Canada - 37.1%, in continental Europe - 4.7%, Asia and Oceania - 4.8%, in the Russian Federation - 4.6% [13].

Today, more than ever before, it is absolutely critical that students study and experience the international environment. In addition to the experiential learning that occurs from on-site visitations and presentations, students will experience cultural diversity at the macro and micro levels. This acculturation process will reshape how they view the world, its people, and its marketplace. Moreover, you will get a beneficial experience in foreign language acquisition through cross-cultural communication working and gaining knowledge in your specialty. That's being said it outlines the necessity of academic mobility for students all around the globe.

References:

1. Beamish, P. W., & Calof, J. L. (1989). International Business Education: A Corporate View. *Journal of International Business Studies*.
2. Fish, K. E., Martinez, C. R., Santillan, R. J., & Brazell, J. D. (1998). International Marketing Internet in the Classroom (IMIC): A Global Approach to the Group Case Method. *Marketing Education Review*.
3. Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*.
4. DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
5. http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language

6. http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_communication
7. Le Page R.B., Tabouret-Keller A., Acts of Identity, Cambridge University Press 1985
8. Ellis Rod, The Study of Second language acquisition, Oxford University Press 1994
9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lang.12186>
10. Ray, N. M., & Ryder, M. E. (1995). Discussing Snow with the Eskimos: A Course in Language Issues in
11. Peppas, S. C. (2008). Business Study Abroad Tours for Non-Traditional Students: An Outcomes
12. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Institute_of_International_Education
13. <https://holanews.kz/view/news/34473>

USING MOBILE TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM

Bektemirova B.O.

Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau

bektemirova.balzhan@gmail.com

In the modern world, the development of society is characterized by a strong influence of information technologies that surround us in all spheres of human activity. An integral and important part of informatization of society is integration of information technologies in educational process. In the sphere of education as well as in other spheres of our life, new pedagogical technologies and innovations in education can't be implemented without the use of information technologies. Nowadays, information and communication technologies are gaining a decisive victory in education around the world. Most schools and almost all universities have created computer learning environments, networks of teachers and teacher professional development, and hundreds of portals of well-known universities and foundations offer open educational resources in the form of training courses and textbooks in all branches of knowledge. Mobile learning as a new direction in education occupies the key position in education process. There are several definitions of the term «mobile learning». «Mobile learning is a learning process, which is a kind of distance learning, for the implementation of this learning process knowledge is transferred to the student's personal devices (laptop, pocket computer or mobile phone)[1]. In this article, we want to consider how to effectively use the most commonly used mobile technology, and namely smartphone.

Smartphone or known as mobile phone now became a principal need. Everyone wants to own it. Smartphone technology is developing at an extraordinarily rapid pace and is being applied to an increasingly wide range of human activities and the environment in which we live. It brings both benefits and challenges.[2] According to Pew Research Center 46% of smartphone owners say

their device is something they "couldn't live without". Considering that the younger generation is increasingly acquiring smartphones, this figure will definitely grow. Of course it is a sad fact that so many people can not live without a phone: especially if a person with a fragile psyche or with poor self-regulation owns a smartphone, because it is well known that social networks, games, and a long pastime is bad for the eyes and generally harmful to health, it also makes people dependent on the phone, affecting their mind, too. Smartphone is not a luxury now, it's a necessity. Not only children but also adults use it everywhere. Smartphones are not just for making calls or sending text messages. In recent years, the mobile one's pockets has become a multifunctional device. Many children and young use their mobiles to take picture and videos, to listen to music, to play games and to record their activity.[3]

Unfortunately, we cannot change the fact that students spend most of their time in their phones, and can not control their actions, being a teacher we should learn how to benefit from the smartphone, because it is a powerful tool with the help of which we can motivate our students to learn English involving them in different interesting activities.

As for my work practice, mobile technologies have been used for a long time. Today, almost all of my students have mobile devices - smartphones, readers(Kindels), tablets of different models. Most often, since all these devices are banned in educational institutions, they are increasingly attracting students, and at the same time distracting them from work. The modern approach to these gadgets is perhaps one of the most interesting and intriguing aspects of the concept of current education.

An important part of the teacher's work is to keep students interested in their subject. Unfortunately, not all students in the class have always internal motivation to the subject, and some students often lose interest in learning the language. Gamification often helps to cope with this problem — the use of game mechanics that allows you to turn learning from a tedious routine into an exciting game. Games also provide multiple routes to success, allowing students to choose their own sub-goals within the larger task. This, too, supports motivation and engagement.[4]

Correctly built gamification increases the motivation of students and involves in the learning process. Games invoke a range of powerful emotions, from curiosity to frustration to joy. [5] They provide many positive emotional experiences, such as optimism and pride. [6] They also help players persist through negative emotional experiences and even transform them into positive ones. A wide range of games and applications can help the teacher to diversify the learning process. Among the many games and apps the favorites of many teachers are Kahoot, Duolingo, Plickers, Quizlet, Quizzes, ZipGrade, Class Dojo, Pinterest and so on. Let's take a look at some of them. Kahoot, one of the most popular video games, the most frequently used for educational purposes. Kahoot is a platform for quizzes and tests in the form of a game. Teachers can create their own quizzes or use ready-made tests from colleagues around the world. Students will need cell phones, an interactive whiteboard and Internet access to play. At the lesson, the teacher shows on the screen questions with options, and students on their devices consistently answer questions, earn points. The

one who answers faster gets more points. At the end of the game, the system reveals top students. The platform is used by more than 3.5 million teachers, MAU (monthly active users) — more than 30 million users.

The advantages of using this game are as follows:

1) Instant feedback-not only the teacher, but also the student immediately sees what skills need to be improved to move to a higher level. At school and university, students receive feedback on their progress at the end of the semester which is too late. The sooner we learn about victories and misses, the better, because so you can quickly pay attention to weaknesses. In the lesson, I use Kahoot as a quick survey at the end of the lesson to fix grammar topic, and a way to check homework on vocabulary. Kahoot, also, can be used as the format of the evaluation involving students to learn through the game. 2) Margin for error. You can learn something only in practice, with the help of mistakes. Someone solves the problem the first time, and someone – the tenth. It all depends on the level of training of the student. However, with each attempt, the student (as well as the player) hones the skill, because the motivation to win next time pushes him to prepare for the lesson, and in the end the student performs the task. 3) The feeling of progress. The next level, more points, new achievements - all this is tangible evidence of progress. They show the player his competence and the fact that he plays for a reason - because here they are, the evidence of growth. So the player moves forward and remains in a state of flow.

So, we see that the use of video games in the classroom can contribute to the development of the cognitive process of students to the subject, thereby causing the interest in the lesson taught. Nowadays many people learn English independently, using different programs. Most popular programs in the Internet which can be also used in mobile devices are Duolingo and Lingualeo. More than 150 million users use Duolingo — a free and very large service for self-learning English in a playful way. The project has attracted more than \$83 million of investments, but, apparently, a stable business model has not yet been found, and the main features of the service are currently provided free of charge. In Kazakhstan, the obvious leader among the projects using gamification in education is Lingualeo, which, like Duolingo, is aimed at self-study of English on a personal program. The user teaches the words, watching videos, listening to audio and in the process of feeding and pumping the cub. More than 15 million users are registered in the service. From these examples, we can catch a glimpse of the variety of potential uses of gamification. When skilfully designed and implemented, we believe gamification can help schools do school better. In fact, this is the standard that gamification in education must live up to. The challenges, however, are also significant and need to be considered. Gamification might absorb teacher resources, or teach students that they should learn only when provided with external rewards. On the other hand, playfulness requires freedom - the freedom to experiment, to fail, to explore multiple identities, to control one's own investment and experience.[7] It is not good enough to gamify school because it is the next fad, or because we believe students are motivated by points, or because we think badges will cause students to change their behaviors permanently. We must know what problems we are trying to fix, design systems that fix those specific

problems, develop ways of evaluating whether those fixes work, and sustain those fixes over time. Gamification can only provide tools, and those tools must produce results that are worth the investment [8]

Education is a challenging industry for innovation. One thing is to implement electronic diaries to translate the routine into online, and another is to change the learning process. But to turn everything into a solid game is also wrong. MOBILE APPS should enrich learning, not replace it, the learning process can not and should not compete with computer games. We believe that in the near future the quality of the introduction of gaming technologies in the educational process will increase.

Thus, it can be concluded that with careful development of the teacher's learning strategy and the choice of the most appropriate means in accordance with the goals, needs and age of students, modern mobile applications as a gamification tool provide vast opportunities to achieve high results in the study of a foreign language within the framework of a communicative approach to learning, as they allow to smoothly and harmoniously introduce elements of the game into the educational process, as well as to increase the motivation of students.

References:

1. Голицына И.Н., Половникова Н.Л., Возможности и перспективы мобильного образования. – ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. №2/2011. – 87 с.
2. Banks, K & Burge, R. (2004, p. 2). Mobile Phones: An Appropriate Tool For Conservation And Development? Cambridge : Fauna & Flora International
3. Machmud K, Abdullah R., (2017, p. 4). Using smartphone-integrated model of teaching to overcome students' speaking anxiety
4. Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ:
5. Prentice Hall.
6. Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story. Retrieved from:
7. http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
8. McGonigal, J. (2011). Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World.
9. Penguin Press. New York, NY.
10. Klopfer, E., Osterweil, S. & Salen, K. (2009) Moving learning games forward. Retrieved from: http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf
11. Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 15(2).

PRINCIPLES FOR THE SELECTION OF EDUCATIONAL TEXTS FOR STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE GROUPS

Berdikulova R.D
Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau
b.ramida@mail.ru

One of the most important factors in the preparation of future specialists at the modern stage is polylingual education, which will allow to prepare qualitative specialists. The multilingual education program provides for the creation of a new model of education that promotes the development of a competitive generation who speaks at least three languages. Nowadays, Kazakhstani universities are actively working in the field of multilingual education. Their main objective is to generate interest in language and the problems, which arose from polylingualism.

Polylingual education - is a purposeful, organized, standardized and triune process of learning, upbringing and developing the individual as a polylingual person, based on the simultaneous acquisition of several languages as a "fragment" of the socially significant professional experience of humanity, embodied in linguistic knowledge and skills, language and speech and in professional activities [1].

"Educational materials - is a term which is used to describe the resources that used by teachers to teach, also may help students to learn and increase their successfulness. Educational materials need to be adapted to the content in which they are used, to the students in the classroom for which they are used, and to teachers"[2].

One of the main problems that need to be solved when you start to read in polylingual groups is the choice and definition of the subject matter of the text materials. According to E. Chicherina, the selected educational texts should correspond to the communicative and cognitive interests and needs of the students, correspond to the degree of complexity of their linguistic and speech experience in their native and foreign languages, contain information that is interesting for students of each age group[3].

Of course, teaching a foreign language in multilingual groups with a modern timetable requires a strict selection of teaching materials, including subjects. In psychological and methodological literature emphasizes that a targeted selection of texts can cause interest due to the novelty of the content, the correspondence of the content to the intellectual level of readers and their professional interests [4].

Selection of educational materials for training should be made in such a way as to satisfy the already established interests of students, their desire to get the most interesting, actual and professionally relevant information. At the same time, it seems correct to be guided by the semantic content of the texts, taking into account the professional interest of students. Selection criteria should take into consideration the structure of the respective specialty, i.e. the ratio of its constituent disciplines and their connection with future professional activity [5].

Chicherina V.U., Shafranskaya K.D. and Pisareva L.N. highlight the following criteria for text selection:

1. Criterion of professional activity;
2. Criterion of authenticity of sources;
3. Criterion of functional and stylistic and genre correlation;
4. Criterion of the level of professional and language training.

The first criterion is **professional activity**, special orientation of text information. This criterion reflects future areas of activity, situations of professional communication, as well as professionally relevant topics. According to this criterion, texts should focus on future professional activities. Information obtained from texts should be included in the process of communication on scientific or industrial and practical issues in the professional field of communication [4].

Since in the process of teaching foreign languages we develop students' ability to use the language being studied as a tool of real communication in modern communicative public space, educational texts should be authentic [3].

The next criterion is **the authenticity of sources**. Authenticity is defined as text that is original text borrowed from sources in foreign languages, created by native speakers and not originally intended for educational purposes. In the selected texts such properties as coherence, integrity, informativeness, saturation, correspondence to logical-compositional and logical-semantic peculiarities inherent in the genres of original texts, in our case - scientific-industrial and technical-artistic styles of speech should be preserved. From the point of view of language structure, texts should correspond to modern lexical and grammatical norms of language. In the process of learning to read authentic texts, students' participation in cognitive processes in this type of speech activity increases. A special place here is occupied by thinking and especially such mental operations as analysis and synthesis [3].

The criterion **of functional and stylistic and genre correlation** with the specialization acquired by students requires coordinated use of language features of literature and oral communication in a foreign language. This criterion significantly affects the choice of special literature for teaching reading, the sequence of its various types in the educational process. This criterion provides for the selection of texts within certain functional styles and related genres that function in specific professional fields and microspheres of communication in a real foreign language environment. With regard to the engineering sciences, the literature is stylistically and genre-differentiated. In the scientific and technical genre, this literature is represented by instructions, manuals on various types of equipment, descriptions of production processes and technologies, training and visual [5].

The criterion of **the level of professional and language training** of students is particular importance. Success in teaching professionally-oriented reading in a foreign language depends on compliance with this criterion.

Since the terms of specialization is late in connection with the study of a foreign language, the texts should be feasible for students. The fact that the instructor is not a "specialist" in this field should be taken into account. The coefficient of saturation of texts with professionally relevant information should correspond to the gradation of grammatical and lexical difficulties. In this case, should be applied the criterion of increasing difficulties. Professional qualities are understood as a certain

sequence of presentation of specialized information on the principle "from simple to complex". [5]

Today, polylingual education is focused on language learning because knowledge of one language is not enough. Polylingual groups are being opened in Kazakhstan's higher education institutions with the aim of studying the language with a focusing on a certain specialty, i.e. they study the language through their specialty. In this case, we have a specialization in "Economics". In addition to the large criteria, such methodologists as I.I. Khaleeva and L.P. Tarnaeva also highlight eleven additional and narrower principles.

Principle of authenticity of text materials. According to this requirement, texts "which native speakers produce for native speakers, i.e. original texts created for real-life conditions rather than for the learning situation, should be selected for the purposes of training. [6].

The principle of professional orientation of text materials. This requirement means that it is necessary to use texts that are typical for the professional activity of a specialist.

The principle of communicative value of texts. According to this principle, the selection of text material should be made "in accordance with their (texts') value in the context of a particular situation of intercultural communication" [7].

The principle of situationality of text materials. This requirement is more specific, but similar to the previous requirement. It implies the correlation of selected texts with specific situations of communication.

Principle of functionality of text materials. This principle means that the text is related to a certain area of communication. As it can be concluded, in comparison with the two previous requirements of the mentioned principle is more generalized in nature.

The principle of information content of text materials. This means the information saturation of texts for training.

The principle of thematic orientation of texts. This requirement means that the texts must be related to the subject matter of the training program. [8].

Principle of coherence, integrity, logicity, semantic completeness of texts. This principle assumes that texts for learning should have linguistic characteristics inherent in the text as a whole. To this should be added the principle of terminological saturation for texts of a special nature.

Principle of genre and style diversity of text material. The essence of this requirement is that texts of different genres and styles should be selected.

Principle of correspondence of texts to the type of reading (type of learning activity). According to this requirement, the texts to be selected must correspond to a certain type of reading, i.e. reflect its specifics.

As an example, I took a passage from a text in specialty "Economics":

Economics (from the Greek "household management") is a social science that studies the production, distribution, trade and consumption of goods and services.

Economics, which focuses on measurable variables, is broadly divided into two main branches: microeconomics, which deals with individual agents, such as

households and businesses, and macroeconomics, which considers the economy as a whole, in which case it considers aggregate supply and demand for money, capital and commodities. Aspects receiving particular attention in economics are resource allocation, production, distribution, trade, and competition. Economic logic is increasingly applied to any problem that involves choice under scarcity or determining economic value. Mainstream economics focuses on how prices reflect supply and demand, and uses equations to predict consequences of decisions. The fundamental assumption underlying traditional economic theory is the utility-maximizing rule.

Analyzing the text on the specialty "Economics" for students of multilingual groups B1 level were identified such principles as:

The principle of professional orientation, which is reflected in the choice of lexical material. The text presents the following economic terms: "household management", "microeconomics", "macroeconomics", "supply and demand", "capital and commodities".

The principle of informativeness which is reflected in the content of this text. The text is rich, informative, and provides an explanation of key terms, for example: "microeconomics deals with individual agents such as households and businesses, and macroeconomics that considers the economy as a whole, in which case it considers the aggregate supply and demand of money, capital, and goods."

The principle of thematic orientation, which is reflected in the content of the text of the curriculum in the discipline "Economics" for students of polylingual groups.

This text also corresponds to the principle of integrity and semantic completeness, as it is coherent and logically constructed.

Thus, the use of well-chosen text in the classroom, which combines all the elements of the language system and unlimited opportunities for the development of students' speech: it makes it possible to combine the system of language learning with the idea of functional grammar, the essence of which is to activate the cognitive activity of students; it increases the developing potential of the subject, increases interest in its study; it trains students of multilingual groups to use a foreign language as a means of communication and knowledge acquisition.

References:

1. Bajnieva K.T., Hajrzhanova A.H., Umurzakova A.ZH., Sistemno celostnyj podhod k poliyazychnomu obrazovaniyu v Kazahstane mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij. – 2013g.
2. Statya Vazhnost Uchebnyh Materialov V Prepodavanii, 15 iyunya 2016g
3. <https://education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/2036>
4. Chicherina V.U., Kriterii dostovernosti sodержaniya pragmaticheskikh tekstov v srednej shkole kognitivnaya deyatel'nost po prepodavaniiyu i osvoeniiyu

inostrannogo yazyka v razlichnyh tipah uchebnyh zavedenij mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej Dobrolyubova N.A., 2003 g.

5. Shafranskaya K.D., Rol ehmocionalnyh faktorov v obrazovatelnom processe sovremennye psihologo pedagogicheskie problem vysshego obrazovaniya, 1976 g.

6. Pisareva L.N., Metodika obucheniya chteniyu na pervom kurse tekhnicheskogo vuza trebovaniya k tekstam avtoreferat kandidat ped.nauk, 1976g.

7. Haleeva I.I., osnovy teorii obucheniya ponomaniyu inoyazychnoj rechi podgotovka perevodchikov v ysshayashkola, 1989 g.

8. Tarnaeva L.P., obuchenie studentov 5 kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza pismennoj rechi v kontekste dialoga kultur anglijskij yazyk kak vtoraya specialnost kandidat ped.nauk SPB, 2000g.

9. Kondrashova N.V., obuchenie perevodu studentov starshih kursov fakulteta izobrazitelnogo iskusstva pedagogicheskogo vuza, kandidat ped.nauk SPb, 2002g.

10. Adapted from:

11. http://study-english.info/1_economics.php

SOME ASPECTS OF THE ENGLISH GRAMMAR LABORATORY WORKS FOR DISTANCE LEARNING

Nemchenko N. F., Kairova A.A.

Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau

a.kairova2406@mail.ru

Nowadays the methods of teaching English should provide realization of new goals. These goals include the English language acquisition skills for a wide audience in Kazakhstan. Currently, Kazakhstan is switching to a trilingual form of education in schools and universities. Nowadays solving the problem of teaching English for all citizens has become very important as English is considered a means of international communication. So distance learning is to be introduced since 2019 in the country as a form of education for all citizens who want to master English, along with Kazakh and Russian.

It is known that speech activity includes four types of skills: reading, speaking, listening and writing. For the competent construction of communicative units it is necessary to know both the vocabulary and grammar of the English language.

This work is devoted to a narrow but very important sphere of the formation of language skills in some sections of the practical grammar of the English language.

Some linguists provide systemic and thorough knowledge based on universal characteristics of grammatical phenomena and a fairly complete description of the features of the use of grammatical structures in speech. [1] With distance learning,

theoretical and practical knowledge of grammar is quite possible when formed and consolidated on the basis of special laboratory works.

Laboratory works on the English grammar are intended for the practical development of grammar skills during distance learning. In distance learning, development of grammatical skills requires a special system of exercises based on the Dublin descriptors, which can be used in the content of special laboratory works aimed at different types of speech activity.

The scientific novelty of the present work consists in the analysis and development of a system of methods of consolidating grammatical skills with the help of laboratory works while distance learning teaching.

The aim of the present work is to analyze the scientific approach available in the methodology for the study of grammar both in online and offline classes and in the independent work of students.

In the course of the study, it is necessary to realize the following tasks: analyze various laboratory works as a method of studying English grammar; analyze the process, forms and methods for distance learning English; analyze the possibilities and system of exercises for laboratory work on the grammar of English in the distance learning; prepare a manual for students and a teacher's book on the above modules; test this manual as to its effectiveness in the use of distance learning by students.

Laboratory work is one of the types of independent practical work conducted by distance learning students in educational institutions in order to improve theoretical knowledge, develop practical skills and independent experimentation.

Laboratory work is a complex system of exercises that are conducted during language studies under the guidance of a teacher [2]. The organization of laboratory work is determined by the number of hours allotted for learning the language, the availability of relevant educational materials. Laboratory work is aimed at developing the skills of grammatical formulation of the statement, skills and abilities of speech perception and the formation of reading techniques. The laboratory work can include a whole system of exercises, both training and creative exercises.

Laboratory work can be used by a teacher as a method, form and means of training. Laboratory work is a learning method in which students, under the guidance of a teacher and according to a predetermined plan perform certain practical tasks and, in the process, perceive and comprehend a new teaching material, reinforce previously acquired knowledge [3].

The laboratory work includes the following methods [4]:

- 1) setting the topic and the tasks of the laboratory work;
- 2) determining the order of the laboratory work or its individual stages;
- 3) direct performance of the laboratory work by the students and the teacher's control of the work;
- 4) summarizing the laboratory work and the formulation of the main conclusions.

One of the objectives of the lesson - laboratory work is to strengthen the practical orientation of training. At the same time, laboratory work

should not only be closely related to the material studied, but also contribute to its good acquisition.

Laboratory work can also be considered a means of forming the necessary skills and abilities, as a means of developing an understanding of the practical significance of the subject, as a means of developing students' research activity, as a means of controlling knowledge. In the process of performing laboratory work, students can acquire not only practical skills, but also skills and knowledge of intellectual work: the ability to independently perform study tasks, the ability to observe, experiment, reason, generalize and think critically, the ability to independently search for answers to questions and draw conclusions .

Using laboratory work as a teaching method, we use it both as a tool and a form of education. Thus, we can conclude that laboratory work is not only a form of conducting a lesson, but also a tool that has a strong impact on the entire learning process, and a method that allows you to achieve your goals.

The purpose of the English grammar laboratory works is also the formation of grammatical skills of students of distance learning. In the explanatory dictionary Ushakov D.N. [5] skill (automated action, automatism secondary) is an action formed by repetition, characterized by a high degree of development and the absence of element-wise conscious regulation and control.

Grammar skill is a synthesized action on the choice of a model that is adequate to the speech problem in a given situation and the correct design of a speech unit of any level, improvement in the skill parameters and serving as one of the conditions for performing the activity.

Grammar skills are formed on the basis of acquired knowledge, imitation of speech of native speakers, exercises, observations on the use of a grammatical phenomenon in the context of a sentence. They can be productive and receptive.

Productive grammar skills provide grammar for speaking and writing, and receptive grammar skills are used in the process of listening and reading.

The task of learning grammar is to develop students' grammar skills in productive and receptive types of speech activity.

In its formation and development, grammatical skills go through a number of stages:

- 1) the perception of the model;
- 2) model imitation (action by analogy);
- 3) substitution (increases the ability to reproduce on the basis of analogy);
- 4) transformation;
- 5) reproduction;
- 6) combination (transfer of the model to the model). The last two stages are transitional from skill to skill.

In fact, this system corresponds to the Dublin descriptors system.

In the Bologna process, Dublin descriptors are implemented, which are part of the European framework of higher education qualifications. Dublin descriptors represent the agreed requirements for the evaluation of learning outcomes in each

cycle of higher education and can be applied in national higher education systems with a greater degree of detail.

According to the Bologna Declaration, the Dublin descriptors assume that their owners are capable of:

- demonstrate knowledge and understanding in the area being studied, including elements of the most advanced knowledge in the area being studied, and can apply this knowledge and understanding at a professional level,
- develop arguments and solve problems in the field of study,
- collect and interpret information to make judgments based on social, ethical and scientific considerations;
- communicate information, ideas, problems and solutions to both specialists and non-specialists.

According to the Dublin Descriptors, 5 main learning outcomes are assumed:

1. Knowledge and understanding
2. Application of knowledge and understanding
3. Formation of judgments
4. Communicative abilities
5. Skills of learning or learning ability

In addition, some methodists identify three main stages in the formation of grammatical skills in productive speech:

- 1) familiarization and initial consolidation
- 2) training
- 3) application

This classification also does not contradict the traditional basic classification of exercises.

These stages of work on grammatical material imply:

- 1) introduction and presentation of a new grammatical phenomenon, the primary implementation of grammatical action.
- 2) formation of grammatical skills in training, grammatical, preverbal, conditional speech exercises.

Different methodists identify different types of exercises for the formation of grammatical skills.

S.F. Shatilov identifies three types of exercises:

- 1) Pre-speech exercises (preparatory non-situational training exercises) are characterized by the lack of connection with the speech situation or the speech context; they are performed for the purpose of comprehension and conscious assimilation of linguistic material.
- 2) relatively-communicative situational grammatically directed exercises that imitate and simulate communication for educational purposes are performed in order for students to master language material, that is, grammatical skills.
- 3) tentatively-speech, variable, situational and contextual. The practiced grammatical phenomenon in them should be isolated from other grammatical phenomena, but it should work in its natural function. [6]

G.V. Rogova highlights the following types of exercises:

1) Exercises in imitative reproduction of grammatical phenomena: imitation is carried out on the basis of the sample in the loud speech of students.

2) Exercises in the modification of grammatical phenomena - the assimilation of the whole variety of forms inherent in this grammatical phenomenon, due to various transformations, additions and extensions.

3) Exercises in combining grammatical phenomena to express thoughts in natural speech.

In accordance with the studied exercise systems, it is assumed that laboratory work may include the following types of exercises:

1) Exercises on the perception of the model, that is, on the knowledge and understanding of the grammatical rule:

Read the following sentences. Define the type of the italicized nouns belong to and explain the meaning of the articles used with them or the absence of the article.

1. The *sun* gives *light*. 2. I love *flowers*. 3. He bought me a *flower*. 4. I live the *flowers* in your garden. 5. The *fog* in England will prevent us from seeing anything. 6. *Fog* doesn't cover England all the time. 7. There were many *lights* in the *street*. 8. Give me a *pen*, please.

2) Exercises - imitation of the model (action by analogy), that is, the application of knowledge and understanding:

1. In the following pair if sentences one needs an article and the other does not. Use the where necessary.

1)a. ____ Women often talk a lot.

b. I have never seen ____ woman you are talking about.

2) a. I am sure that will bring him ____ happiness.

b. Peter was sorry to see ____ unhappiness his words brought her.

2. In the following pair if sentences one needs an article and the other does not. Use a/an where necessary.

1)a. ____ Life isn't all business.

b. Theirs was ____ hard life.

2) a. They had ____ lovely tea and went in twice to ask for some more bread and butter.

b. Soon after ____ tea, they came back.

3) Exercises - substitution (increases the ability to reproduce on the basis of analogy), that is, exercises to form judgments.

1. Use the frame below to make sentences without changing the verb.

This silk This wall-paper This wool This cloth This carpet	costs	A dollar Fifty cents Ten dollars	a	Metre Square metre piece
--	-------	--	---	--------------------------------

Fill in the articles where necessary.

1. _____ Apennines are in _____ Italy. 2. I returned from _____ North Africa about _____ year ago. 3. _____ Hague is in _____ Netherlands. 4. _____ Baikal is the most beautiful lake I have ever seen. 5. Do you remember _____ panorama of _____ Sahara Desert.

4) Transformation and reproduction, that is, the student's communication skills:

1. Fill in the articles where necessary. Develop the situations suggested by the first two sentences.

1. _____ Live without _____ ideal would be like _____ sky without _____ sun. 2. _____ Music is _____ food of _____ love. 3. Yesterday _____ breakfast we had was excellent. We had _____ bacon and _____ eggs and _____ tea with _____ milk. 4. _____ French enjoy _____ good food. 5. Anne started _____ school when she was 7 years old. 6. I heard it on _____ radio. 7. He made _____ journey round _____ world.

2. Fill in the articles in the following sentences and build stories around the situations suggested by them.

1. _____ Traveler must be able to walk _____ long distance.

2. _____ Map is as necessary for _____ airman nowadays, as it was and is for _____ sailor.

3. _____ Combine which you see over there will start work in _____ minute.

5) Combining (transferring a model to another model in the new conditions of communication), that is, learning skills or ability to learn.

1. Fill in the articles where necessary in the following extract. Retell the story as if you were a) the passenger b) the boy c) the woman d) the follow-passenger who saw everything.

What baby wanted.

I was traveling in tramcar yesterday, and sitting opposite me was woman with small child and little girl was crying bitterly. In vain mother tried to pacify child, and it lost elderly lady sitting next to them turned to mother with expression of disgust. "Dear, dear, your child is very noisy," she snapped. "Why don't you let her have what she wants?"

"I would if I could," replied mother quietly, "but baby wants your funny hat."

2. Speak on the following topics. Make sure that you use articles properly.

1. You are out of town. Describe the countryside.

2. You are a traveler. You're telling your friend how to get from your college to your home.

3. Your exams are over. Tell us what you are going to do over the vacation.

Thus, laboratory works as a means of teaching English grammar in the classroom or distance learning requires the development of special teaching aids and guidelines for each grammar topic. The purpose of these lab manuals is to achieve the grammar skills in speaking and writing. And the result of these skills is an excellent language competence of a person who speaks correct English. [7]

References:

1. Kryukova O.P. The problem of naming subject names: A teaching aid on the practical grammar of the English language for independent work of students. - М.: 2010. - p. 47.
2. dic.academic.ru - New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Learning Languages)
3. Voronov, V.V. School pedagogy in a nutshell: Proc. student manual ped. universities / V.V. Voronov. - Moscow: Pedagogical Society, 2000.– p.192
4. Markley R.U., Brokman E.U. A practical English Grammar programmed workbook. 1981
5. Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 t. / Ed. D.N. Ushakov. T. 1. М., 1935; T. 2. М., 1938; T. 3. М., 1939; V. 4, М., 1940. (Reprinted in 1947-1948); Reprint edition: М., 1995; М., 2000
6. Shatilov S.V. Methods of teaching German in high school. М., 1986
7. Маркли Р.У., Брокман Э.У. Сборник упражнений к практической грамматике английского языка. М., 1981

THE SYSTEM OF LEXICAL EXERCISES BASED ON READING FICTION

Nemchenko N. F., Zhamaliyeva M.N
Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau
Mira_toluspaeva@mail.ru

The recognition of a literary text as the main communicative unit, as well as the study of its linguistic peculiarities, has been used in the practice of teaching a foreign language when it is oriented towards developing the communicative competence of students as the main goal of education. The ability to read foreign language literature is one of the key skills acquired in the process of learning a foreign language. It seems that the first reason that made the methodologists turn to the text is the fact that the text is an example of the actual use of language units in speech, that is, their actualization in speech. It turns out to be the only source of knowledge for students in the field of the lexical and grammatical organization of a foreign language, showing them how different language units are used in speech.

Thus, the text turns into a testing ground for the formation of lexical and grammatical skills while learning a foreign language.

The text is a complex unity of linguistic, logical and pragmatic content [1:205]. While organizing work with the text, the teacher brings his students to understanding unfamiliar words and word combinations that can be used in another context, as well as understanding language means of communication that ensure the integrity of the text. Students learn to understand not only the main idea of the text, but also the communicative aims of the author. Working with the text, they also develop speaking skills and abilities, the ability to build statements of a monologue or the dialogical nature in a situation of everyday and professional communication. In addition, on the basis of a literary text, writing and listening skills can be formed.

Selecting educational material the teacher needs to organize it in the form of situational-thematic complexes. The main criterion for the selection of lexical units should be their communicative value [2:87]. Therefore, the exercises are made up for operating word formation to develop students' ability to see and use the so-called "lexical support", Linguistic support can also be grammatical structures typical of some difficult texts. Consequently, there must be necessary exercises aimed at mastering this language material [3].

This article deals with the formation of vocabulary skills. With this purpose a system of exercises has been developed taking into account the requirements of a communicative approach.

In accordance with the stages of mastering lexical material and the formation of lexical skills and speech skills of reading and speaking, suggested by T.S Serova [4], there are four types of lexical exercises aimed at the development of students' lexical competence of a foreign language.

To **the first type** belong the exercises aimed at the system of presentation of lexical units. The following exercises can be used:

- Build up your vocabulary
- Guess the meaning of new words
- Translate into Russian
- Read the following words and word combinations. Give their Russian equivalents
- Match the English words and word combinations below with their Russian equivalents:
- Find certain sentences. Try to understand the meaning
- Circle the new word.

The second type of exercises is aimed at systemic mastering of lexical units, such as:

- Fill each gap with a word from the box. Some words are used not only once.
- Complete the text
- Find the key words in the sentences
- Write down the missed information
- Choose the correct variant of the ending of each sentence
- Paraphrase the sentences using your active vocabulary.

- Make a word pair. Then use your word pairs
- Find the words
- Look through the text

The third type of exercises is the speech exercises referring to reading comprehension and speaking with a pronounced lexical component. The following exercises can be:

- Complete the text using the words from the box
- Think of situations using the combinations of words
- Explain the meaning of the following words
- Make your own words and phrases
- Answer the following question using active vocabulary
- Agree or disagree with the following statements
- Describe the picture using keywords
- Reproduce the text you read

The fourth type of exercises is the exercises aimed at solving communicative-cognitive tasks of spontaneous monologue and dialogic speech using active lexical units. These may be:

- Make up a dialogue using a list of active words
- Make up the end of the story, using keywords
- Say whether you agree. Prove your point.
- Describe the process of ...
- Suggest an alternative title
- Give a rough summary of the text
- Retell the text
- Discuss the following questions
- Complete and role-play the dialogue
- Read the dialogue, and then make up your own dialogue by analogy
- Change the monologue into a dialogue using the phrases you learned

Thus, the consistent implementation of this system of exercises can ensure the reliable formation of foreign language vocabulary skills.

The system of exercises proposed above reflects the fundamental principles of the Dublin descriptors:

1. Knowledge and understanding;
2. Application of knowledge and understanding;
3. Formation of judgments;
4. Communicative abilities;

The limit of this article does not allow dwelling in more detail on the fifth paragraph of the Dublin descriptors — learning skills and learning ability. However, the task of a creative plan transferring students from reading fiction to other conditions of communication suggests the further development of this aspect of speech activity using language tools learned while reading fiction.

As an example of assignments for the study of language material and the formation of lexical skills, one chapter “A Family Group” can be taken from the work

of M. Bond “Paddington’s adventures in England”. The following words and expressions are presented [5: 5-14]:

piece together, for good, make somebody sit up, take a lot of trouble, be up to something, look out, into the bargain, fall on one’s feet, all in all.

This vocabulary is reflected in the following exercises:

1. Knowledge and understanding:

1. Find equivalents of the following phrases

2. Guess the meaning of new words

3. Work in pairs. Match these phrases with their translations and definitions:

Word	Translation	Definition
For good	в придачу	As well, in addition to
Make somebody sit up	постоянно	Put together bit by bit
Take a lot of trouble	заниматься чем либо	Be on the watch, be careful!
Be up to something	в общем	Finally, permanently
Look out!-	дать встряску	Have good luck
Fall on one’s feet	берегись	Rose from lethargy to activity
All in all	делать что-то с осторожно, внимательно	Do smth with great care, attention
Piece together	быть удачливым	Engaged in, bent on an activity
Into the bargain	собирать	Considering everything

2. Application of knowledge and understanding

1. Insert the missing words in the following sentences:

1. It was Mr Brown who firstthe silence. “You know” he began.

2. Mrs Birdherself with teapots.

3. An importantcame over his face.

4. In the few moments of Paddington he was ready and he beganthe group.

5. Paddington was a bit with the view through camera. He could just recognize Mr Brown.

2. Determine the sequence of events:

1. Things hadn’t gone according to plan

2. “I’ve bought myself a camera”

3. "I had been thinking of decorating the room for him" said Mr Brown
4. It was a warm summer day all the family were sitting on the veranda.
5. "He'll be disappointed if we move" said
6. All in all thought it was a very good three-and-sixpence worth.
7. Suddenly, backwards and forwards the most dangerous manner.
8. Having a bear in the house.
9. "Mrs Bird
10. Paddington lifted his hat and gave mr. Brown a hard stare.

3. *Make up sentences with the following words:*

Break the silence, it's a funny , the point is, not to mention, no wonder, bargain shop, decorate a room, French window

4. *Write out the words from the text expressing the behavior of:*

1. Paddington
2. Mr. Brown

3. Formation of judgments

1*Answer the questions:*

- 1.How did the family treat Paddington?
- 2.What happened one morning?
- 3.Where did Paddington take the camera?
- 4.What was wrong with the camera?
5. What was the state of Mr Brown?

2. *Describe the picture on pages 8-9 using the following phrases:*

A hard stare, screw a camera, adjust the leg, uncomfortable position, to be dissapointed, to wait patiently

3. *Describe the scene:*

- A. The process of preparing the camera
- B. Behavior of family members while waiting for Paddington

4. Communicative abilities

1. *The group is divided into 4 teams. It is necessary within 10 minutes to make a story about Paddington, using the active vocabulary. Retell it to 3 groups.*

For good, make somebody sit up ,take a lot of trouble, be up to something, look out!, fall on one's feet, all in all, piece together, into the bargain.

2. *Make a dialogue using the active vocabulary of the lesson:*

3.*Retell the text from Paddington's person.*

4. *Make up a short story-reasoning "If I had been in the place of Paddington, I"*

Thus, the listed techniques for working with literary text create for students the opportunity to see lexical units both in isolation and in context, developing the ability to operate with them. Repeated passage of lexical units through visual and speech analyzers prepares their easier reproduction in the memory of students when

performing speech exercises in the lesson, when certain conditions are created that require the use of activated lexical units.

Summing up, it is necessary to emphasize the importance and effectiveness of systematization of exercises when working with the text of fiction. Only by relying on the system of exercises and taking into account the competencies that need to be formed in students' speech, the process of acquiring lexical skills can be effectively organized.

References:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
2. Turlo V. P., Moreva L. A., The Role of Reading in Teaching a Foreign Language
1. : e-compendium Practice of Teaching Foreign Languages at the Faculty of International Relations, Issue VII. - 87c.
2. <https://lengish.com/articles>
3. Serova T.S., Shishkina L.P. Foreign-language ecological lexicon of thesaurus type as a means of forming a categorical-conceptual apparatus of future specialists // Siberian Pedagogical Journal. 2010. №2
4. M. Bond. Paddington's Adventures in England: - Leningrad: Enlightenment, 1978.- 5-14c.

THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE ON THE ENGLISH GRAMMAR IN DISTANCE LEARNING

Zhukenova A.K., Alkhabek Zh.A.

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau
almazhukenova@rambler.ru alkhabek.zhansaya@mail.ru

Annotation. The article provides a definition of distance learning and its use in the curriculum. Distance learning is the most basic type of training for part-time and full-time education using traditional and innovative teaching methods based on modern computers and telecommunication technologies during the educational process. Distance learning is based on the use of computers and telecommunications networks. Computer equipment solves problems at a distance and connects teachers and students. Modern information technologies allow the use of visual materials, such as verbal and visual (audio, graphics, video, animation). The article also provides for the implementation of methods for the formation of language competence in the process of distance learning in foreign languages. The authors define the main provisions of this approach in education and determine the importance of the educational process. The authors conclude that today the high-class specialist is the one who speaks a foreign language. The need to obtain high-quality language training, the formation of language competence in the distance education of a future specialist is one of the leading tasks facing higher education.

Keywords: distance learning, competence, distance, types of competencies, methods

In the new XXI century, the entire civilized world seeks openness and mutual understanding. In this regard, the role and importance of learning foreign languages. The dialogue of different cultures sets the task of educating a person who will be able and willing to participate in intercultural communication in a foreign language. A foreign language, as an academic subject, has very effective means in educating a person of culture. It is important to use the entire educational potential of a foreign language as an interdisciplinary discipline that promotes students' familiarization with world culture and thereby, to a better understanding of their own culture [1:367-369].

Distance education is a term used in relation to a wide range of educational programs and courses, ranging from refresher courses without accreditation to accredited higher education programs that enable students to closely interact with their teachers and fellow students, as is the case with full-time study. In order to ensure effective interaction, a whole set of tools is used for distance learning, including interactive computer programs, the Internet, e-mail, telephone, fax and regular mail. Distance learning is becoming an extremely popular form of learning because of its convenience and flexibility. It removes the main barrier that keeps many professionals and business people from continuing education, eliminating the need to attend classes on a fixed schedule. Students remotely can choose a convenient time for themselves according to their own schedule[3:144].

Basics of successful distance education.

There are three main characteristics of a quality distance education program for adult students:

1.Course Structure

A quality distance education program does not just copy the lecture program, providing an opportunity to read them on a computer screen. Instead of simply duplicating the full-time study program, the course should be carefully organized in such a way as to specifically involve the student. At the same time, many students begin to feel that they are more involved in the learning process than they have ever been involved in, studying full-time. The structure of the course should provide you with more opportunities to manage the learning process than would be possible with full-time education. The course should be focused on the student, allowing the student to set the course content according to his personal needs and objectives.

2.Means and methods of communication [2:176].

A distance education program may involve a whole range of information delivery methods, including regular mail, telephone | fax, Internet, email, interactive television, newsgroups, and audio and video conferencing. Communication methods should be as consistent as possible to your learning style. Training courses can be synchronous or asynchronous.

Synchronous courses require the simultaneous participation of teachers and students and their interaction in real time. The means of information delivery in this case include interactive television and video conferencing. Asynchronous methods, as

opposite to synchronous, are very flexible and allow the student to choose the time convenient for him to work on the course material. Programs that use asynchronous methods of interaction involve the use of the Internet, e-mail, videotapes and regular mail.

3.Support and contact with students

In contrast to many ideas, students studying a good distance education program should not feel isolated from each other. A quality program involves a variety of ways and techniques for creating a real atmosphere of interaction. When choosing a distance education program, ask how students receive help and support from their tutors. A good distance learning creates the feeling that the faculty is more easily accessible than with the usual form of education. Make sure there is online support, chat rooms and forums, online bulletin boards, online stores and other student counseling and support tools [4:431].

The concept of language competence teaching a foreign language is one of the main elements of the general education system at school. The purpose of training is the formation of linguistic competence, which designates a set of linguistic knowledge and skills, the mastery of which allows foreign language speaking activities to be performed in accordance with the linguistic norms of the language being studied. Language competence is formed in various types of speech activity, which is carried out both orally and in writing. Dialogue speech in teaching foreign languages dialogic speech is one of the essential components, since it is who occupies most of spoken language (about 70%). Without the ability to talk, it is impossible to fully communicate. The dialogue is based on the exchange of replicas. In the course of it, there is a constant switch from hearing to speaking, i.e. with perception, prediction, understanding of the planning and the production of his own speech. Pupils should master a stock of dialogic unity of the type “question-answer”, “a proposal (request) - response”, vary the lexical and grammatical content of these unity, combine and transfer them to a new situation. Deductive approach of teaching dialogic speech In the method of teaching a foreign language, there are two ways of teaching dialogical speech: 1) deductive (the path “from the top down”, that is, from the general to the particular) from the particular to the general. With the deductive approach, learning begins with a whole dialogic pattern, which is the standard for building similar dialogues. A sample dialogue consists of several dialogical unity (cliché phrases), the possession of which enables the participants of the communication to pay more attention to the construction of new utterances, the analogs of which are absent in the speaker's language experience. When learning interactive speech, all forms of building affirmative, interrogative and negative sentences should be worked out. For the formation of speech skills, I start training with a simple reproduction, i.e. playback. It is carried out with choral pronouncing of speech units. Everything is involved, the fear is removed from uncertain students. Initially, the dialogue is listened to entirely, either in sound recordings, or in my performance, then I use the questions to test the understanding of the dialogue. Then the dialogue is listened once again with the support on the printed text and its reading

is fulfilled. At home, children memorize dialogue and reproduce it from memory [5:431].

The inductive approach of learning dialogic speech learning dialogic speech in an inductive path implies, for whatever reason, there is no original sample dialogue. There may be several options: - the defendants do not know how to read and cannot use the above sample; - the level of speech development is quite high, so a single sample is no longer needed; - the intended dialogue refers to a variety of free dialogue, and the sample will only constrain initiative and creativity.

In the formation of language competence, in addition to the development of dialogical speech, I also develop the skills and abilities to develop monologue speech. An addition exercise is a series of incomplete statements, where the beginning or end of a sentence is presented, which must be supplemented in accordance with the meaning. Students restore “burned letters”, “corrupted records”, “texts of a hung computer”, etc., but it should be noted that not everyone succeeds in doing so, gaps in knowledge of the rules of grammar and small vocabulary interfere. Filling gaps - from the text, I remove the words or phrases that need to be filled (either by choosing oneself or choosing from the proposed ones). During substitution, the compliance of the chosen vocabulary and grammatical structures is controlled. Exercises on the correlation of units of language (words, phrases, sentences) contain a task where I propose to recognize the elements that correspond to each other [7:138].

Experienced distance learning practical grammar of the English language suggested a certain initial level of formation of information and communication competence among students. So, students had to know the basics of working on a personal computer, on the Internet, to be able to use e-mail and communicate in a chat, on a forum. In the course of training in an introductory and corrective distance course, students improved information literacy, improved their computer skills, the Internet, and had the opportunity to familiarize themselves with the ethics of communication in the virtual space [8].

As we have said, the purpose of learning a foreign language is the formation of the communicative competence of students, which is realized in the ability to verbal communication. Non-traditional forms of English language lessons are also a prerequisite for successful speech activity of students, during which students become familiar with the culture of the countries of the language being studied, as well as expand knowledge of the cultural heritage of their native country, which allows students to actively participate in the dialogue of cultures. Thus, the principles of competency-based approach are relevant in online education, which is today especially in demand among a certain part of the population. Having understood the specifics of organizing the educational process in cyberspace and based on the results of our own teaching activities, we can conclude that the formation of a number of core competencies among students and the increase of information literacy of the latter should be priority areas of the distance learning system in our country based on the principles of competence-based approach [9].

References:

1. Пугачев А. С. Дистанционное обучение – способ получения образования // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 367-369.
2. Тихонов А.Н. Управление современным образованием. – М., 2006. . – 176 с.
3. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144с.
4. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: монография / М.В. Дружинина. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 470с.
5. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431с.
6. Корнеева Л.И. Концепция развития лингвистического образования в УГТУ-УПИ. Инновационная программа и современная методика обучения иностранным языкам: монография / Л.И. Корнеева. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 117с.
7. Скибицкий Э.Г. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 1999. – 138с.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций //Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
9. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

FORMING BASIC COMPETENCIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE

A.K.Zhukanova, B.M.Nagyzkanova
Sh. UalikhanovKokshetau State University, Kokshetau
almazhukanova@rambler.runagiskanova.bahyt@mail.ru

Annotation. The modern era of globalization and economic integration is characterized by the formation of a single cultural, socio-cultural, and educational space. The need for a continuous, fast and independent education system contributes to the emergence of innovative and relevant approaches and forms of education. One

of these approaches is the formation of basic competencies. Competences are especially widely applied in teaching foreign language, as the current existing practice of international cooperation and constant exchange of knowledge around the world clearly demonstrates that it is important for professionals in both the linguistic and non-linguistic spheres to acquire language skills. The article discusses the features of the transition from the formation of knowledge, skills and abilities to the formation of competencies of university students.

Keywords: competence, key competencies, basic competencies, knowledge and skills, communication competencies.

If earlier the study of a foreign language was limited to memorizing words, translating texts and performing grammar exercises, today the forms and methods of learning a foreign language have greatly expanded. And the purpose of learning a foreign language is not learning to communicate in the language, but to develop competence in communication, which implies the ability to implement speech behavior based on phonological, lexical and grammatical, regional geographic knowledge and skills. Understanding this, the state has formulated new requirements for the education, putting learning competences in the first place.

The concept of “competence” was first used in the United States in the 1960s in the context of performance-based education, the purpose of which was to prepare specialists who can successfully compete in the labor market. At the beginning, “competence of students” was reduced to simple practical skills that were formed as a result of “automation of knowledge”. This approach was subjected to fair criticism, which was that the competence in the form of practical knowledge was not sufficient to develop the creativity and individuality of learners. It was proposed to distinguish between two concepts: competence and competencies.

Competence was considered as a personal category, and competences turned into units of the curriculum and constituted the “anatomy” of competence [1, p. 30-36].

The term competence is widely used in the methodology by the American linguist N. Khomsky to denote the inherent human ability to perform any activity. Initially, the term designated the ability necessary to perform a certain, mainly linguistic activity in the native language. A competent speaker (hearer), according to N. Khomsky, must form (understand) an unlimited number of suggestions on models, and also have a judgment about the statement. With regard to teaching foreign languages, this concept has been developed in detail in the framework of research conducted by the Council of Europe to establish the level of a foreign language, and is defined as the ability to perform any activity based on the knowledge, skills and work experience acquired during training [2].

M.A. Choshanov believes that competence is "not just the possession of knowledge, but the constant desire to update and use it in specific conditions." A. M. Aronov's competence is defined as “the willingness of a specialist to engage in a certain activity,” P.G. Shchedrovitsky as an attribute of preparation for a future

professional activity. O.E. Lebedev defines competence as “the ability to act in a situation of uncertainty”.

Most often, competence is defined as the ability to be able to do something or a set of knowledge and skills. In the Russian Language Dictionary, competence is interpreted as “a range of activities, an area of questions in which a person is knowledgeable.” It is important to emphasize that researchers, highlighting the activity nature of the category "competence", think that it reflects primarily procedural knowledge ("know how") and value-semantic ("know why").

Competence, unlike skill, has a personal nature, therefore, besides the ability, competence includes the subject's willingness to perform activities. Competence is a student's motivated ability to independently use acquired knowledge, skills and abilities in new conditions.

Competence activities can be key and basic.

Key competencies include predictable results:

- Preschoolers and junior schoolchildren should acquire “children's communicative competence” (at the elementary starting level);
- Primary school students - foreign language communicative competence;
- High school students - foreign language intercultural competence;
- Students of a pedagogical university (future teachers of a foreign language) - foreign language intercultural and communicative-methodical competence.

The core competencies include the following:

- Language (linguistic for the senior classes with a profile): possession of experience in the use of language means (phonetic, lexical, grammatical, graphic, spelling);
- Speech - possession of speech tools (types of speech activity) for communication;
- Communicative (pragmatic) - possession of the experience of communication in new communicative situations;
- Socio-cultural - possession of linguistic, speech and communication means for comparing and comparing foreign languages and cultures.

Let us characterize the content of various types of competence, which are formed in language classes and are the ultimate goal of language learning and language acquisition.

Communicative competence - the ability of the means of the target language to carry out speech activity in accordance with the objectives and situation of communication in a particular area of activity. It is based on a set of skills that allow you to participate in speech communication in its productive and receptive forms. Communicative competence is based on a number of other competencies.

Linguistic competence is the possession of knowledge about the language system, the rules for the functioning of language units in speech, and the ability by this system to understand other people's thoughts and express one's own judgments in oral and written form. It involves mastering a certain amount of formal language knowledge and corresponding skills related to various aspects of the language-

vocabulary, phonetics, grammar. This raises the question of which words, grammatical structures are necessary for a person of a particular age, profession, etc. to ensure normal interaction in the language. Of course, words, grammatical constructions studied in order to transform them into meaningful utterances. Thus, it can be said that the emphasis of teaching is not on language as a system, but on speech. However, speech is always situational, but the situation, in turn, is determined by the place and time, the characteristics of the audience - the communication partners, the purpose of communication. In order to adequately solve the problems of communication in each specific case, in addition to linguistic competence, we need sociolinguistic competence.

Sociolinguistic (speech) competence means knowing the ways of forming and articulating thoughts with help of language, providing the ability to organize and implement speech action, as well as the ability to use such methods to understand other people's thoughts and express their own judgments. It also means the ability to use language in a speech act. Some researchers also call this kind of competence sociolinguistic, trying to emphasize the inherent ability of the holder of such competence to choose the necessary linguistic form and way of expression depending on the conditions of the speech act: situations, communicative goals and the speaker's intentions. To learn this, it is important for the learner to know the semantic features of words and expressions, their change depending on the style and nature of communication, the effect that they can have on the interlocutor.

Socio-cultural competence is a tool for fostering an internationally-oriented personality, aware of the interdependence and integrity of the world, the need for intercultural cooperation in solving global problems of humanity. As well as sociolinguistic competence, it permeates the entire process of learning a foreign language. Knowledge of background, non-equivalent vocabulary is necessary not only for translators, but for all those who want to reach the level of an independent or competent user in a foreign language. This will help to avoid misunderstandings at the level of interpersonal communication, often due to lack of knowledge of socio-cultural characteristics. Thus, sociocultural competence implies students' knowledge of the national cultural characteristics of the social and verbal behavior of native speakers: their customs, etiquette, social stereotypes, history and culture, as well as how to use this knowledge in the process of communication. The formation of such competence in language classes is carried out in the context of a dialogue of cultures, taking into account differences in the sociocultural perception of the world and ultimately contributes to the achievement of intercultural understanding between people and the formation of a "secondary linguistic personality".

Social competence is manifested in the desire and ability to communicate with other people, in the ability to navigate the situation of communication and to build a statement in accordance with the communicative intention of the speaker and the situation. This kind of competence is also called pragmatic competence, wanting to emphasize the inherent ability to speak the language to choose the most effective way of expressing thoughts, depending on the conditions of the communicative act and the

goal. It is very important to form a sense of tolerance or, in other words, a sense of readiness to listen and understand a point of view different from yours [4, p. 10-16].

Strategic (compensatory) competence is a competence with which a student can fill gaps in language skills, as well as speech and social experience of communication in a foreign language environment. It allows you to:

- while reading:

- a) to anticipate the content of the text by its title, genre, table of contents in the book;

- b) guess the meaning of unfamiliar words, based on the context, theme, situation;

- c) when accessing the dictionary, select the correct value of the desired word;

- at the hearing:

- a) guess about the meaning of the word, phrase, based on the context;

- b) in case of interpersonal contact, ask the partner for help (for example, ask to repeat what has been said);

- while speaking:

- a) simplify the phrase, based on well-known words, speech patterns and the structure of its construction; b) to amend his speech using expressions like "I'm sorry, I will say it differently," and others.

Discursive competence means the student's ability to use certain strategies for constructing and interpreting text. The concept of discourse means a coherent text, super-phrasing unity. The difference between text and discourse is as follows. If a text is a certain abstract-formal construction, then a discourse is texts generated as a result of communication. Consequently, discourse is such a speech work, which, along with linguistic characteristics, has extra-linguistic parameters that reflect the situation of communication and the characteristics of participants in communication. Discursive competence is the knowledge of the features inherent in various types of discourses, as well as the ability to generate discourses in the process of communication. The most commonly used types of discourses in the educational and professional sphere of communication are a report, discussion, questioning, etc.

Subject competence is the ability to navigate in a meaningful way of communication in a certain sphere of human activity.

For the future specialist, professional competence acquired in the course of training is also extremely important. It provides the ability to succeed in professional activities and includes:

- a) knowledge from the field of didactics, methods, psychology, linguistics and other sciences relevant to the professional activities of the teacher;

- b) the ability to organize educational activities of students and to manage such activities;

- c) the ability to own communicative competence as close as possible to the level of native speakers;

- d) personal qualities that ensure the effectiveness of pedagogical work (exactingness, politeness, responsibility, etc.) [5, p. 138-143].

The main purpose of learning a foreign language is called the formation of communicative competence. At the same time, as noted above, there are several levels of this competence. However, the component composition remains the same. Thus, communicative competence is considered as a unity consisting of several components.

Problems of the formation of communicative competence in theory and methodology learning languages were considered in the works of A.Zh. Murzalinova, G.S.Rakhimbekova. In particular, A.Zh. Murzalinova notes: "The linguistic personality is a competent native speaker who, due to linguistic thinking and the corresponding consciousness, developed sense of language and ability to use the language in all the variety of its functions, can quickly and efficiently orient in a multilingual information language space, productive in relation to themselves and partners in speech communication participate in different genre dialogue and polylogue, flexibly and systematically use potential of linguistic education for self-development and self-realization in speech creativity, the product of which is the text of high cultural and logical marking "[6]. Therefore, we can conclude that training time in high school students must be formed a complete system universal knowledge, abilities, skills, as well as the experience of self-professional activity, such as competence.

References:

1. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. – 2004. – №7. – С. 30-36.
2. Горлова Н.А. «Методика обучения иностранному языку : в 2 ч . Ч.2: учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования/ Н.А.Горолова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.
3. Згурская Т.А. 2016 «Формирование основных компетенций при обучении английскому языку» ИнфоУрок <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2016/10/23/formirovanie-osnovnyh-kompetentsiy-pri>
4. Солова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Солова. – М.: Астрель, 2008. – С. 10-16.
5. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – С. 138-143.
6. Мурзалинова А.Ж. Методические основы формирования функциональной грамотности учащихся – казахов при обучении русскому языку в 10-11 классах школы нового типа, Алматы, 2002, С.31.

THE IMPACTS ON INTEGRATING THE BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

Zhunossova T.B.

Sh. UalikhanovKokshetau State University, Kokshetau
tlekzhunossova@gmail.com

Abstract

We live in a digitalized era where all the information's are just a touch away. Even our educational system is not untouched. So the need of hour is of modified learning environment which incorporates the benefits of traditional as well as modern learning. Thus the new concept of learning (Blended) arises. Blended environment is the best possible solution for meaningful learning. Present paper glances the various studies and had summarised the findings and views of many of researcher under following headings: the concept of blended learning, why to use blended learning, characteristics of blended learning, how blended learning is making an impact inside and outside the classroom, and classroom activities to help instructors integrate blended learning in higher education.

Key words: Blended Learning, Traditional Learning, Online Learning

INTRODUCTION

Diversity, gender, cultural and personality differences among students have made teaching a more challenging job than in previous years. Learning styles and preferences vary; and considering these differences while planning lessons ensures the effective delivery of learning. Besides, students' nomophobia has put more pressure on how instructors plan their lessons. For these reasons, instructors in the higher education sector have been thinking of ways to make learning more interactive and motivating. One of the ways, which is on everybody's lips nowadays, is integrating an online component with traditional face-to face instruction. It is such integration, which simply explains what to blend learning means. Online learning is pervading higher education, compelling educators to confront existing assumptions of teaching and learning in higher education. Indeed, leaders of higher education are challenged to position their institutions to meet the connectivity demands of prospective students and meet growing expectations and demands for higher quality learning experiences and outcomes. Given the increasing evidence that Internet information and communication technologies are transforming much of society, there is little reason to believe that it will not be the defining transformative innovation for higher education in the 21st century. Transformation of learning environments in higher education settings for an increasingly electronic world is critical to ensure that the benefits are fully realized.

Several researchers defined blended learning. For instance, Driscoll defines to blend learning as intermixing of any instructional forms to achieve an educational goal, whereas Garrison and Kanuka explain that to blend simply means integrating classroom teaching with online experiences[1: 20]. Singh views blended learning as combining different delivery media to promote meaningful and motivating learning.

Live chats, selfpaced learning, instant messaging, social networking, blog and forums, applications, and webinars are examples of tools instructors can use to incorporate online opportunities in their classes. Blended learning has become the latest educational programme to make an impact in today's classrooms. From schools to universities, it's being used to bring the digital world and in-class teaching together – but what benefits does it offer staff and students, and can it work alongside traditional teaching methods? [2: 53]

MAIN PART

The concept of Blended learning

Even though there are challenges in terms of the feasibility and applicability of implementing hybrid learning in higher education context, a body of research supports the idea of combining face-to-face instruction with an online delivery mode. Such a combination provides better learning outcomes

The trend of merging asynchronous Internet technology with face-to-face interaction is associated with improved pedagogy and easier access to information [4].

Similarly, Garrison and Kanuka suggest that blended teaching can facilitate independent and collaborative learning experiences [3: 98].

Blended learning builds both a community of inquiry and a platform for free and interactive dialogue. In addition, Garrison and Kanuka refer to how university students speak in favour of blended learning. Students being digitally literate enhance the chances of extending their lessons and conversations beyond the classroom. Instructors-led live events and webinars provide students with asynchronous content to explore in their own time and at their own pace, to be followed by classroom discussion or debate. It is evident that combining technologically mediated learning with class debates helps students gain more understanding of the subject matter, and develops their cognitive and social skills at the same time.

Diversity is one major characteristic of higher education as classes consist of different genders, cultural background, learning preferences and linguistic proficiencies. Technology supports differentiation, as there is a wide range of features that can serve different types of students. For instance, Learning Management Systems (LMS) are used to manage a learning environment in an online context. Instructors can use LMS Moodle to post readings, videos, wikis, forums and quizzes to enhance self-regulation and to increase student-teacher interaction outside the class setting. Such blended learning tools can pave the way for the negotiation of meaning, scaffolding, and collaboration [5]. They also accommodate students with different learning needs and interests [6: 312]. The features of LMS offer a diversified and integrated approach that can increase the students' satisfaction. Furthermore, online learning encourages exchange of information, especially for introverted students. To conclude, given the widespread existence of social media, blended learning can have positive results in terms of learning outcomes in academic settings.

Characteristics of Blended Learning

Most common characteristics cited by Ruchi Shivam and Dr. Sunita Singh (Figure: 1)

- Learners have opportunities to interact socially and negotiate meaning.
- Learners have enough time and feedback.
- Learners are guided to attend mindfully to the learning process.
- Learners work in an atmosphere with an ideal stress/anxiety level.

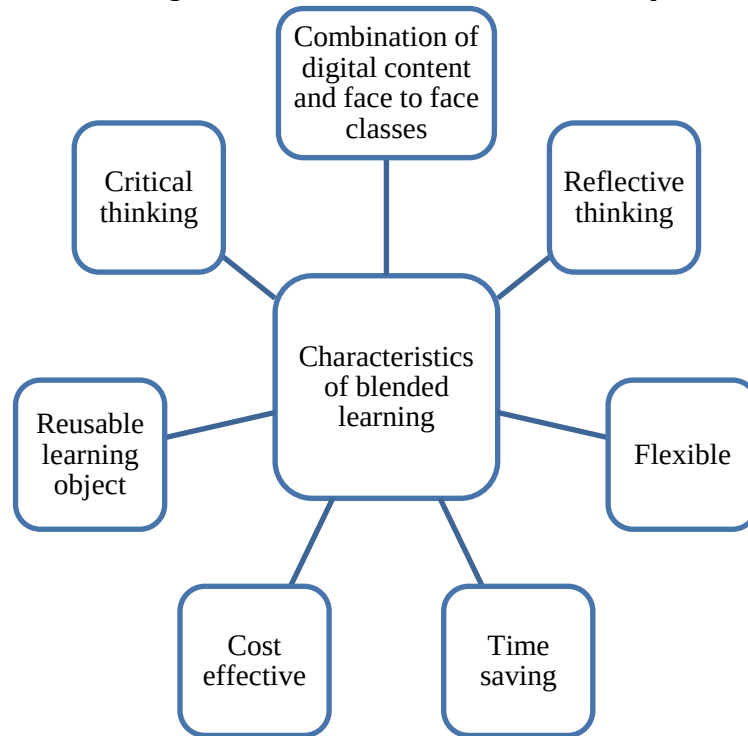


Figure: 1 Characteristics of Blended Learning

Blended learning supports all the benefits of e-learning including cost reductions, time efficiency and location convenience for the learner as well as the essential one-on-one personal understanding and motivation that face-to-face instructions presents. Blended learning can help foster critical and reflective thinking. Characteristics of blended learning can be summarized as cost effective, time saving and flexible. It also helps students to learn according to their pace and time. It is the combination of digital content and face to face content. In blended learning the learners have enough freedom for learning and time to time feedback is given by the teachers. It is the best way of interface between teacher and students[7: 1].

How blended learning is making an impact inside and outside the classroom

Blended learning uses technology to combine in-class and out-of-class learning, maximising the educational impact for students as a result. As Rachael Hartley, Senior Client Account Director for Education at technology consultancy Cognizant, defines: “While retaining the traditional student-teacher format, it breaks the ‘one-size-fits-all’ model by taking education beyond the physical classroom and allowing students to learn anytime, anywhere.”

Commenting further on the role that blended learning can play within classrooms, Rachael adds: “It redefines the role of the teacher, offering them more flexible delivery options, depending on the content, subject, and capabilities of the students. This trend means educators can focus on student understanding, rather than the delivery method itself” [8: 28].

Although learning outside of the classroom is something that students have always been encouraged to do, the recent explosion in digital technology has meant that teaching can now be far more engaging. Exploring how blended learning is being used inside and outside of today's classrooms, Jeff Rubenstein, VP Product – Learning and Collaboration at video solutions company Kaltura adds: “Generally speaking in schools, more and more of the content delivery is being done via rich media and often on personal devices. In universities, students are contributing more content of their own, both for collaborating with each other, for doing projects, and for assessment purposes.

Classroom activities

Using projects in classes equipped with technology tools supports students to be intellectually responsive while providing them with real life experiences and skills. Students can collaborate remotely through emails, cloud applications and blogs. Such digital collaboration paves the way to the workplace. Instructors can integrate online chat rooms to encourage students to have a threaded discussion or debate one topic covered previously in class.

Tools such as Moodle and web courses provide easier access to information and knowledge exchange. Instructors can encourage students to use the live chat feature in Moodle when communicating and working on a group task.

There are also sites such as PBworks, Google classroom, Wikispaces, and Edmodo, which give instructors the opportunity to create a student-centred and collaborative learning environment. Attending webinars and live events adds interest and increases students' motivation. Apple iTunes U is another example of integrating up-to-date material to any course. Students can listen and benefit from lectures given by top professors. There are many other ideas that instructors can use in their course to blend technology with face-to-face teaching. The choice of ideas will vary depending on the students' needs, and learning objectives.

CONCLUSION

We come to conclusion as blended learning is a mixture of e-learning and traditional learning environment where as and learning tool will be software in which tutors method meet with learners face-to-face rare than using application forms as a way of motivation increase. Furthermore, there are indicators that show the emerging need for integrating technology into face-to-face language classes, there are still some limitations that can be the subject of new research. The new generation is equipped with a digital background; thus a blended learning approach can be significantly beneficial as it will improve learning quality and increase students' access to information. Blending technology with face-to-face instruction can stimulate learning and provide more collaborative learning experiences. It is about time that universities start adjusting to such change in order to catch up with the growing demands for both students and the workplace. In addition, since instructors aim to provide students with the knowledge and skills needed for discovery and experimentation, it is their duty to choose the appropriate tools depending on the learning objectives. Students' engagement, motivation and interaction are key factors to attain a successful learning process. When students can relate what they are learning to real life and personalize it,

they become more intrinsically motivated. Therefore, blended learning can offer relevance to what students study in class. It also offers them an appropriate challenge.

References:

1. Driscoll, M. (2002) Blended Learning: let's get beyond the hype, E-learning, 1 March. Available at: <http://elearningmag.com/ltimagazine>
2. Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43, 51–54
3. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7, 95–105
4. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (in press). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
5. Carmen, J. M. (2002). Blended learning design: Five key ingredients, Retrieved September, 2014 from <http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf>
6. Dias, S. B., & Diniz, J. A. (2014). Towards an enhanced learning management system for blended learning in higher education incorporating distinct learners' profiles. Educational Technology & Society, 17, 307–319
7. Ruchi Shivam and Dr. Sunita Singh (2015), Implementation of Blended Learning in Classroom: A review paper, International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 5, Issue 11, November 2015 ISSN 2250-3153
8. Keri Beckingham, (2018) Education Technology is part of the Edquarter Hub, a cross-education learning platform for the schools and higher education sector. Retrieved from <https://edtechnology.co.uk/Article/the-impact-of-blended-learning>

2 IN-VOGUE APPROACHES, APPROPRIATE AND EFFICIENT FOR THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Айнышева М.Ж.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
ainysheva1@gmail.com

Today English is the language of the world. It is only in the course of the last hundred years that English has become a world language. In Shakespeare's time it was a "provincial" language of secondary importance with only 6 million native speakers. Nowadays over 300 million people speak it as a mother tongue.

By the end of the twentieth century English was already widely used for communication between people who do not share the same first (or even the second) language. Just as in Middle Ages Latin became for a time a language of intranational communication, so English is now commonly used in exchange, in such areas as science, technology and business. To know English today is absolutely necessary for every educated man, for every good specialist.

That is why, for centuries, teachers have always been searching the most appropriate way in teaching a foreign language. The focus was mainly on mastering the subject matter without giving any attention to the way of learning. By the 1950s students were encouraged with tasks in group-work activities than passive individual drilling. [1: 86]

The period from 1970s to 2000 saw a sudden growth in educational research exploring effects of different approaches. Investigating the field of psychology enquired how humans acquire a language, process information, develop skills and strategies and how they think.

Nowadays, investigators examine the advantages and disadvantages of prior methods and approaches and how they impact upon the learning. Having found out the inquiries they see the appropriateness of individual learner characteristics.

In the 17th, 18th and 19th Centuries the two languages, Latin and Greek, related to intellectuality and there was no oral use of the target language since the focus was on grammatical rules, syntactic structures, memorization of vocabulary and translation of literary texts. This method, came to be known as the Grammar Translation Method.

During the previous decades there were serious of Methods: The Series Method, the Direct Method, the Audiolingual Method, the Behaviorist Approach, the Cognitive Approach, the Constructivism, the Communicative Approach.

Nowadays, one of the modern and widely used approach is the Cognitive approach. It presents a scientific approach to learning and offers a coherent understanding. It presents theoretical support for teaching practices and suggests a range of useful teaching strategies that encourage learning. However, it could be argued that its focus on learning as an individual mental event and ignores social processes. Cognitivism can be seen as a progressive step towards an approach that combines cognitive processes with the element of individual and shared meaning making that is constructivism. [2: 47]

Since the advent of Communicative Language Teaching, teachers and materials' writers have sought to find ways of developing classroom activities that reflected the principles of a communicative methodology. [3: 36]

One of the goals of CLT is to develop fluency in language use. Fluency is natural language use occurring when a speaker engages in meaningful interaction and maintains comprehensible and ongoing communication despite limitations in his or her communicative competence. Fluency is developed by creating classroom activities in which students must negotiate meaning, use communication strategies, correct misunderstandings and work to avoid communication breakdowns. Fluency practice can be contrasted with accuracy practice, which focuses on creating correct examples of language use. Differences between activities that focus on fluency and those that focus on accuracy can be summarized as follows:

- Activities focusing on fluency
- + Reflect natural use of language
- + Focus on achieving communication
- + Require meaningful use of language

- + Require the use of communication strategies
- + Produce language that may not be predictable
- + Seek to link language use to context

Activities focusing on accuracy

- + Reflect classroom use of language
- + Focus on the formation of correct examples of language
- + Practice language out of context
- + Practice small samples of language
- + Do not require meaningful communication
- + Choice of language is controlled

Teachers must use a balance of fluency activities and accuracy and to use accuracy activities to support fluency activities. As fluency work develops fluency at the expense of accuracy, an extra attention on the part of the teacher in terms of preparing students for a fluency task is required. Also, follow up activities that provide feedback on language use.

Taking into account that Communicative Language Teaching is the most appropriate method for the teaching of English in kindergarten and primary levels. Mostly it encourages the acquisition of language and the development of communicative abilities without being attached to the conscious analysis of grammatical structures. CLT focuses on a great variety of activities that develop the four abilities, all of which are supported by concrete material; essential in relation to children's concrete level of thought. Kindergarten and primary level need the permanent representation of images that stand for the idea being taught, since they discover the world surrounding by seeing and touching concrete material. The transition from elementary and upper elementary to intermediate level in secondary schools, however, needs a further academic language development in English. [4: 98] Students' abstract and reflexible thought develops, the abstraction of language becomes more academic and less closely related to everyday communication as in primary level; thus, demanding the necessity of a deeper analysis of the language. At this stage, Communicative Language Teaching alone becomes insubstantial and must be supported and reinforced by the aid of the Cognitive Approach, which primarily focuses on strategies that assist "upper notices" comprehension and retention of both language skills and concepts of the target language. [5: 24] The Cognitive Approach provides a coherent understanding of the internal mental processes and the stages through which information is processed. Thus, the Cognitive Approach reinforces the way learners process, store and retrieve information and fosters learners' organization and interpretation of information to create knowledge.

Moreover, we strongly believe that both approaches are suitable for the teaching of English at all levels; the CLT stands out with respect of Cognitive Approach in the teaching of English to very young learners and vice versa; as one reinforces the weaker points of the other.

Thus, the cognitive-communicative approach as a paradigm of language education is based on the fact that cognitive orientation of language learning, carried out in communicative activities that stimulate their speech initiative, that is, cognitive

activity, including the processes of perception, categorization, and conceptualization of objects, is closely related to communicative aspects of the language education. The cognitive-communicative approach in linguistic education forms cognitive-communicative competence through the construction and understanding of utterances, their perception from the point of view of the speaker and the listener, the psychological processes accompanying the speech situation.

References:

1. Westwood, Peter. What Teachers Need to Know About: Teaching Methods. First publishing. Australia. ACER Press, 2008.
2. Skehan, Peter. A Cognitive Approach to Language Learning. Fifth publication. Oxford. Oxford University Press, 2003
3. Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today. Thirteenth publishing. United States of America. Cambridge University Press, 2005.
4. Goodwyn, Andrew and Branson, Jane. Teaching English: A Handbook for Primary and Secondary School Teachers. First publication. USA and Canada. Routledge, 2005.
5. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Seventh publication. Oxford. Oxford University Press, 1991.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Габбасова Н.О.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
1216865@mail.ru

Современное развитие науки, культуры и техники предъявляет высокие требования к студентам высшего профессионального образования в овладении иностранными языками. В условиях вхождения и интеграции в мировое образовательное пространство, усиления академической мобильности участников педагогического процесса кардинально изменились требования к языковой подготовке студентов неязыковых специальностей.

«Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века. И среди безусловных предпосылок этого выступают такие факторы, как компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость. Поэтому и программа «Цифровой Казахстан», и программа трехязычия, и программа культурного и конфессионального согласия — это часть подготовки нации (всех казахстанцев) к жизни в XXI веке. Это часть нашей конкурентоспособности», — говорится в

статье Н.Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [1].

Владение иностранным языком современному специалисту необходимо, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда. Раньше знание английского языка определяло лишь уровень образованности личности, а сегодня назрела необходимость знать его в качестве языка новых технологий. Инженеры, конструкторы, рабочие, которым необходимо пользоваться инструкциями на английском языке, врачи и педагоги, которые нуждаются в литературе, изданной на английском языке в англоязычных странах. Достаточно хороший уровень владения английским языком является условием достижения студентами неязыковых специальностей уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования. Отсюда вытекают и требования по применению новых технологий при обучении и изучению английского языка при подготовке студентов на разных специальностях.

Основой современной концепции качества языковой подготовки в условиях неязыкового вуза должна стать модель иноязычной компетенции, которая является адекватной не только общим целям овладения иностранным языком, но и потребностям рынка труда в специалистах, готовых к полноценному продолжению своего образования и профессиональной деятельности в иноязычной среде [2: 78].

Сегодняшнему преподавателю английского языка необходимо пользоваться современными материалами и пособиями, стремиться привнести в свой урок что-то новое и запоминающееся. Правильное определение задач преподавания английского языка имеет первостепенное значение для всего построения учебного процесса, характера объяснений, подбора упражнений, контроля и учета. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Цель, с которой мы изучаем тот или другой иностранный язык, очень важна, потому что она определяет самый метод изучения». В любом случае, можно тот или иной языковой материал объяснить и представить таким образом, чтобы и преподаватель и студент были довольны выполненной работой. Главное – желание разнообразить учебный процесс. Но, тем не менее, существуют методики преподавания английского языка, которые на практике оказались на несколько порядков эффективнее, чем остальные методы.

Многообразие методик преподавания английского языка позволяет преподавателю выбрать наиболее эффективный вариант, по его мнению, подходящий именно этой группе учащихся. А иногда именно совокупность методов обучения, с учетом плюсов и минусов всех используемых на занятиях методик, дает плодотворные результаты.

Динамично развивающиеся информационные технологии предоставляют новые, эффективно дополняющие традиционные средства для образовательного процесса, которые многие педагоги все с большей готовностью включают в свою методическую систему. В обучении

иностранному языку широко применяемые информационно - компьютерные технологии и цифровые образовательные ресурсы (далее ЦОР) являются наиболее эффективными.

Использование информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов способствуют совершенствованию и оптимизации учебного процесса, дает принципиально новые возможности для повышения эффективности учебного процесса.

Подготовка цифрового образовательного ресурса по предмету «Профессионально-ориентированный английский язык» требует кропотливой обработки дидактического материала по конкретным темам занятий. Но в тоже время это способствует творческому подходу к учебному процессу, повышению профессионального уровня педагога.

При этом важным и сложным вопросом является создание цифровых образовательных ресурсов отвечающих требованиям программам современного образования. Это требует решение ряда важнейших задач, самой главной из которых является повышение компьютерной грамотности учителей-предметников. Данный фактор является сдерживающим в создании и использовании цифровых образовательных ресурсов и, в конечном счете, внедрении информационных технологий в учебный процесс.

Современное поколение студентов не воспринимают информацию, кроме как в электронном виде, пропадает интерес к обычным книгам и тетрадям, они погружены в виртуальный мир, и задача педагогов идти в ногу со временем и создать обучающее виртуальное пространство для наших учащихся, заинтересовав их поиском новых знаний, приобретением умений и навыков.

Для более результативного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей целесообразно подать обучающий материал в цифровом формате. Для создания такого вида образовательных ресурсов существует множество специальных программ. Цифровой образовательный ресурс включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

ЦОР — оперативное средство наглядности обучения, помощник в отработке практических умений обучаемых в организации и проведении опроса и контроля, в работе с лексическим материалом, в организации различных видов учебной деятельности [3: 176].

Структура электронного учебного пособия может состоять из следующих разделов: методические рекомендации, лекции (теоретический и грамматический материал), тексты для перевода, упражнения, тесты, глоссарий, рекомендуемая литература, тематические видеоматериалы и презентации.

Курс состоит из лекций на то количество часов, которое предусмотрено программой. Лекции содержат краткие сведения по основным темам грамматики английского языка.

В разделе практическая работа представлены тексты профессиональной направленности, предполагающие владение терминологией, словарным запасом в пределах данного этапа обучения языку, вопросы для самоконтроля, упражнения для закрепления практических навыков, а также тесты для проверки усвоенного материала. При изучении курса рекомендуется использовать словари, указанные в списке литературы.

В структуру ЦОРа можно включить ссылки на интернет-сайты. Это позволяет интерактивно работать с тестами, найти качественные дополнительные материалы для занятий.

Универсальной технологии создания ЦОР не существует. Каждый педагог применяет собственную технологию, различное программное обеспечение. Содержание разделов ЦОРа для конкретной специальности должно соответствовать дидактической цели, профессиональной направленности курса, типу тематики (технические очень сильно отличаются от гуманитарных), существующим средствам и т.д.

Цель применения цифровых образовательных ресурсов - помочь студентам самостоятельно приобрести, скорректировать и систематизировать сведения по основам грамматики английского языка. Этот ресурс полезен также тем студентам, которые хотели бы ликвидировать пробелы в знаниях, чтобы продолжить изучение английского языка на более продвинутом этапе, но которым при этом приходится сталкиваться с определенными трудностями, связанными с перерывом в изучении языка.

Данное обучающее пособие можно порекомендовать студентам 2 курса (общеобразовательная подготовка), а так же студентам, начинающим изучение профессионального английского языка, студентам-заочникам всех специальностей ВУЗа.

ЦОР имеет ряд положительных отличий и преимуществ. В частности отличия заключаются в следующем: компактность хранения в памяти компьютера, гипертекстовые возможности, мобильность, возможность оперативного внесения изменений и дополнений, удобство пересылки по электронной почте. Преимущество состоит в том, что содержит графическую, текстовую, цифровую, речевую, видео, фото и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования.

При использовании ЦОР на уроке достигается максимальная визуализация изучаемого материала; активизируется познавательная самостоятельность студентов; расширяются возможности качественного усвоения учебного материала: активно применяются такие формы учебной деятельности как фронтальная, групповая, парная, индивидуальная.

С помощью ЦОР на занятии английского языка решаются следующие задачи:

- предъявление нового учебного материала
- повторение и закрепление изученных лексических единиц
- проведение промежуточного и итогового контроля усвоения знаний

Актуальность использования ЦОР:

- эффективная реализация современных методов обучения;
- интерактивное тестирование;
- объективность оценивания.

Таким образом, достоинства занятий с применением ЦОР в том, что они позволяют повысить темп урока, высвобождают время преподавателя при проверке знаний, формируют навыки самоконтроля, исключают субъективность оценки, повышают мотивацию и интерес к обучению

Использование ЦОР в сфере образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Совершенствуются инструменты педагогической деятельности, повышаются качество и эффективность обучения. ЦОР имеют массу достоинств по сравнению с традиционными средствами обучения.

Достоинства использования электронного учебного пособия:

- оптимизация учебного процесса;
- комбинирование индивидуальной работы с групповой;
- всесторонняя работа с текстами по специальности;
- активизация всех видов речевой деятельности;
- управляемая самостоятельная работа;
- интерактивный контроль.

Чтобы владеть языком, нужно не только знать грамматику и слова (сами по себе они просто строительные материалы и схемы), но и практиковаться в чтении, слушании, письме и устной речи.

Таким образом, для того, чтобы выучить английский и научиться понимать иностранную речь на слух, нужно задействовать несколько навыков:

1. Аудирование;
2. Говорение;
3. Письмо;
4. Чтение.

Для достижения этих целей в содержание ЦОРа включают задания по всем видам учебной деятельности: грамматические, лексические упражнения, тесты, задания по работе с текстами.

Электронный учебник удобен для преподавателя потому, что он позволяет:

- выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, оставляя для самостоятельной работы то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий;
- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом.[4: 364]

Заключение

Подготовка к любому уроку с использованием ИКТ и ЦОР, конечно, кропотливая, требующая тщательной переработки разнообразного материала,

но она становится творческим процессом, который позволяет интегрировать знания в инновационном формате. А зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным, запоминающимся, повышают престиж учителя в глазах учеников.

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Статья «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» 12 апреля 2017г.
2. Касымова Г.М. Мониторинг языковой подготовки студентов в неязыковых вузах Республики Казахстан. Вестник Российской международной академии туризма. 2013г., №4 —с.78.
3. Авдеева С. Цифровые ресурсы в учебном процессе : [о проекте «Информатизация системы образования» и о создании Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов] Народное образование. — 2008. — № 1. — с. 176.
4. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань : Изд-во «ЦНТЭП», 1999. – с. 364.
5. Опыт разработки и применения цифровых образовательных ресурсов: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию // Компьютерные учеб. программы и инновации [Электронный ресурс].—: http://www.naukapro.ru/ot2006/1_067.htm

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ САМОКОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОШЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Капаргазина А. Ж.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
ainagul_k@mail.ru

Обучение правильному английскому произношению имеет большое практическое и теоретическое значение, так как он влияет на все виды речевой деятельности: говорение, письмо, чтение и аудирование. Без изучения и знания фонетики невозможно изучение грамматического строя и словарного запаса языка, благодаря различным речевым фонетическим средствам формируются высказывания. [1: 54] В свою очередь, интонация, как один из важных компонентов языка, придает смысл предложениям и помогает собеседнику понять цель и характер общения.

Целью данного эксперимента была апробация учебно-методического пособия по практической фонетике, основанного на методике самокоррекции

звуков и интонации которое направлено формирование произносительных навыков у студентов и учеников.

Данное пособие построено на двух основополагающих принципах: теоретических знаниях о фонетической системе английского языка и системе установочных и тренировочных упражнений. Согласно системе усвоения учебного материала в ракурсе Дублинских дескрипторов возможно построить систему фонетических упражнений направленную на формирование более качественных произносительных навыков английского языка. Данные дескрипторы описывают конечный результат знаний, умений и навыков студента по завершению определенного цикла. Система упражнений построена по пяти этапам усвоения произносительных навыков: 1 этап – знание и понимание; 2 этап – применение знания и понимания; 3 этап – формирование суждений; 4 этап – коммуникативные способности студентов; 5 этап – навыки обучения или способности к учебе [2]. К каждому этапу соответствует определенная группа заданий.

Первая группа заданий включает в себя ознакомление с методами самокоррекции звуков, орфоэпическими правилами, т.е. правилами чтения букв и буквосочетаний, и основными понятиями интонационного оформления различных коммуникативных типов высказываний.

Вторая группа заданий включает в себя установочные упражнения по формированию только звуковых форм на основе знаний самокоррекции звуков и интонации при постоянном контроле преподавателя.

Третья группа заданий направлена на формирование навыков орфоэпической нормы, т.е. произношения слов и высказываний на основе соответствующих правил.

Четвертая группа заданий предполагает вовлечение всех имеющихся навыков в коммуникативный процесс на уровне восприятия речи на слух, на написание определенных слов, словосочетаний, предложений, употребление скорректированных звуков и интонации в коммуникативных условиях диалогической и монологической речи.

И наконец, пятая группа заданий выводит студентов на уровень спонтанных коммуникативных условий, когда они должны показать уровень усвоения знаний в самостоятельной речи, т.е. в составлении диалогов на определенные темы, монологических выступлений по изучаемой тематике, воспроизведение несложных текстов детских стихов, поговорок и пословиц.

Данная система упражнений построена на основе акустико-артикуляционном методе самокоррекции произношения и максимально интенсифицирована на относительно небольшом объеме материала, который при необходимости преподаватель может дополнять аналогичными упражнениями либо теми фонетическими упражнениями, которые имеются в основных учебных пособиях.

Учебно-методическое пособие включает в себя предисловие, приложения и основную часть, состоящую из 15 уроков.

Первые десять уроков посвящены собственно методам самокоррекции звуков и интонации и упражнениям. Приложения включают в себя таблицы самокоррекции звуков, правил чтения, сильных и слабых форм служебных слов, ключи к орфографическим диктантам.

В эксперименте участвовали 10 учащихся 10 «а» класса Арыкбалыкской средней школы. В начале и в конце эксперимента был проведен 15-й урок из учебно-методического пособия. Этот урок является проверочным на знания фонетики английского языка. В начале эксперимента он был проведен для выявления ошибок в произношении и интонации английского языка у учеников, а в конце – для выявления изменений в произношении и интонации с использованием учебно-методического пособия.

Экспериментальный урок состоял из 10 вариантов, включающих 2 задания.

Например: **Вариант 1 - Задание 1.** Прочитайте следующие слова и напишите транскрипцию следующих слов: some, town, quickly, rice, wind, song, father, whose, cinema, pool, warm, ban, learn, fill, mine, giggles, moon, die, boiling, ringing.

Задание 2. Подготовьте следующий текст на контрольное чтение, обращая внимание на интонацию и ударение.

Jacob at School

Jacob sat at his desk in school looking out of the window at the prairie. The first day at school in September always seemed very long.

Jacob looked at the empty seat beside him. Carl wasn't at school on the opening day and he wouldn't come to school until harvesting was over. Father had let him stay away from school to help him with the harvesting.

The school was only a one-room school a mile from the highway.

The schoolmaster, Mr. Reimer, was helping the younger children with some of their letters. The older children were studying. Mr. Reimer knew how to make everybody work.

Mr. Reimer finished with the letters he was teaching the small children and walked up to his desk at the front of the room.

“Well, class,” he said, “today we have made a beginning with our studies. I hope we shall work hard and make progress this year. I think we may end now. Now stand up.”

When Mr. Reimer said “Dismissed” Jacob hurried outside.

The first day at school was over.

Во время ответа каждого учащегося отмечалось следующее – неправильно произносимые звуки и слова, знание правил чтения, соблюдение соответствующей интонации и ударения.

Результаты первого тестирования следующие:

1. У всех учащихся отмечались ошибки в произношении. Следующий список звуков и процент учащихся, неправильно произнесших данные звуки: [з:] – 80 % учеников, [ʃ] – 80 %, [tʃ] – 80 %, [θ] – 70 %, [ð] – 70 %, [æ] – 60 %,

[ɔ] – 60 %, [i] – 60 %, [ʌ] – 40 %, [w] – 30 %, [r] – 40 %, [i:] – 40 %, [eə] – 10 %, [l] – 10%.

2. Слова, в чтении которых учащиеся сделали ошибки вследствие незнаний правил чтений букв и буквосочетаний: calm, were, empty, knew, prairie, Jacob, creation, talk, another, answer, crack, whose, piece, her, relief, excursion, lavatory, armchairs, curtains, great, shoulder, comfortable, door, opposite, dye, flood, dry, though, why, August, tooth, diet, thorns, emblem, thistle, soldiers, awakened, know, whose, character, carefully, brought, thought, dawn, nature, opened. Из всего количества учащихся только 20 % не сделали ни одной ошибки, что говорит об их отличных знаниях правил чтения английского языка. Еще 20 % сделали по 1 ошибке, в то время как 30 % учащихся имели удовлетворительные и 30 % неудовлетворительные знания правил чтения изучаемого языка.

3. Постановка ударения во многих случаях соблюдалась правильно. Неправильную постановку ударения вызывали слова, ранее не встречавшиеся ученикам, а также незнание особенностей фразеологического ударения. Ошибки в постановке ударения у 20 % учащихся не выявлены. Другие 40 % учащихся совершили по 3 ошибки в постановке ударения, у 20 % учащихся выявлено по 4 случая, 10 % сделали 5 ошибок в ударении, оставшиеся 10 % – 7 ошибок.

4. Интонация при чтении текста из 2-го задания в основном не соблюдалась. Только 20 % учащихся обратили внимание на конец предложения, делая нисходящий тон и паузу. Интонация остальных учащихся была монотонной, пауза совершалась не только в конце предложения, но и перед незнакомыми словами.

В результате работы над самокоррекцией звуков и интонации учащимся было предложено повторное тестирование после повторения пройденного материала. В 14-ом уроке помимо учебного материала, учащиеся выполнили 5 заданий на повторение пройденного материала.

Данная проверка показала следующие результаты:

Задание 1. Назовите по порядку буквы в следующих словах, дайте их транскрипцию и определите, сколько букв и звуков в каждом слове: ceiling, window, chair, piece, chalk, word, question, colour, light, blue, come, eight, wife, pioneer, our, where, there, son, whose, girl, two, her, white, tie, us.

С этим заданием справились 80 % учащихся, однако 20 % сделали ошибки в написании транскрипции в словах ceiling, question.

Задание 2. Прочитайте вслух следующие слова и определите тип слога: fur, spy, run, date, here, set, cry, I, if, far, fire, lake, foxy, act, quite, sun, yet, price, able, tyre, eye, his, nut, red, lie, have, bed, cat, sit, open, start, under, write, rare, burst, yes, gym, dye, and, of, add, bar, use, who, zero, urge, born, way, jam, rap, by, jacket, not, box, was, get, ice, he, do, item, rabbit, joke, yellow, Sunday.

Данное задание 90 % участников выполнили на «отлично», определив во всех словах правильный тип чтения слогов. 10 % учащихся допустили ошибку в словах rare и foxy.

Задание 3. Напишите транскрипцию следующих слов: some, coal, town, rice, wind, song, father, whose, cinema, pool, warm, ban, learn, fill, mine, giggles, moon, die, boiling, ringing, crowded, spinning, bright, have, save, crack, creation, follow, shout, fake, hour, want, camera, quickly, desert, orange, wine, zoo, nuts, pollution, nature, Asian, social.

В данном задании 20 % учащихся абсолютно правильно написали транскрипцию слов, 60 % учащихся сделали по 1 ошибке, а 20 % участников ошиблись в 2 словах. Затруднения вызвали следующие слова: crowded, shout, nature, desert, cinema, follow, whose, Asian.

Задание 4. Сделайте разметку интонации и ударения следующего диалога. Выучите и воспроизведите диалог в парах.

- Don't you want to eat something? I feel really hungry.

- What a nice idea! Let's go!

- Where can we go?

- There is a new café near our office. It is modern and very cozy.

- Great! And what about prices?

- The prices are low. You can order what you want.

- Okey! Should we call Margaret? She is our new specialist.

- Sure. I think she's a good person. Good time for getting to know each other a little better.

- That's right. I'm calling her.

Задание было интересным учащимся и все они справились с воспроизведением диалога. При разметке интонации и ударения 20 % учащихся выполнили задание безошибочно, 40 % учащихся совершил по 2 ошибки, 30 % совершили по 3 ошибке, а оставшиеся 10 % - 4 ошибки. В основном учащиеся ошибались в разметке фразеологического ударения.

Задание 5. Сделайте разметку интонации и ударения следующего текста.

Allergic to Cats

When I was little, we had a family pet. His name was Jupiter and he was a kitten. I wanted a cat more than anything else. When we got Jupiter home, I played with him all day. What I noticed when I played with him was that I would sneeze a lot and I started getting hives on my arm. My nose would also be runny and my eyes would water. I tried to hide these symptoms from my mother, but she noticed them eventually and told me that I was allergic to cats! Even worse, we couldn't keep Jupiter! That was a tragic day in my young life. I thought I would never recover.

Then, a lucky thing happened. Our neighbor down the street was willing to adopt Jupiter and I was able to visit him all the time, as long as I didn't get too close. In the end, it wasn't such a terrible tragedy after all.

Учащиеся выполняли данное задание, имея теоретические и практические знания о случаях употребления нисходящего и восходящего тонов, всех типов ударения и паузы. Средний процент правильных ответов учащихся по определению случаев употребления восходящего тона – 73,7 %, нисходящего тона – 82,8 %, паузы – 85,6 % и ударения – 89,4 %.

Завершающим этапом был 15-й заключительный урок. Каждому учащемуся был дан тот же вариант карточки, что и на первом уроке в целях сравнения ответов и выявления изменений в произношении и знаний правил чтения английского языка до использования методов самокоррекции и после. Результаты заключительного 15-го урока следующие:

1. У большинства учащихся произношение улучшилось. Изменения заключались в следующем: звуки и процент учащихся, неправильно произнесших данные звуки: [з:] – 40 % учащихся, [θ] – 40 %, [ð] – 40 %, [ɕ] – 30 %, [tʃ] – 30 %, [æ] – 20 %, [ɔ] – 20 %, [ʌ] – 10 %, [i] – 10 %. Метод самкоррекции помог устранить неверное произношение следующих звуков – [r, w, i:, l, eə].

2. Слова, в чтении которых учащиеся сделали ошибки вследствие незнаний правил чтений букв и буквосочетаний: prairie, answer, excursion, lavatory, opposite, though, August, awakened. Количество неправильно прочитанных слов уменьшилось на 83 %. Из всего количества учащихся 70 % не сделали ни одной ошибки, что говорит об их отличных знаниях правил чтения английского языка, 10 % сделали по 1 ошибке. Всё же 20 % учащихся совершили 3 те же самые ошибки при чтении, что и на первом проверочном уроке.

3. Знание постановки ударения во многих случаях соблюдалась правильно. Ошибки в постановке ударения у 60 % учащихся не выявлены. Другие 20 % учащихся совершили по 2 ошибке в постановке ударения, у 20 % учащихся выявлено по 3 случая.

4. Интонация учащихся при чтении текста из 2-го задания значительно улучшилась по сравнению с первыми результатами. Интонация 70 % учащихся, с определенным тоном и паузой, легко воспринималась на слух. Интонация остальных учащихся была монотонной в связи с недостаточным приложением усилий во время чтения.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Использование учебно-методического пособия по практической фонетике, составленное в виде системы фонетических упражнений, опирающихся на теоретические знания и методы самокоррекции приводит к значительным улучшениям и устранению недостатков, связанных с интерференцией родного языка, в произношении студентов и учащихся, изучавших и изучающих английский язык.

2. Данное учебно-методическое пособие отличается от уже имеющихся, тем, что оно составлено согласно системе усвоения учебного материала в ракурсе Дублинских дескрипторов обучения.

3. Обучение правильному произношению звуков и интонации охватывает аспекты обучения правописанию, что также повышает уровень произносительных и орфоэпических умений студентов и учащихся.

Полученные результаты исследования расширяют и обогащают традиционные подходы к изучению процесса формирования произносительных навыков английского языка с помощью методов самокоррекции, а также

отвечают актуальным современным потребностям практики преподавания фонетики английского языка.

Литература:

1. Selesnev V. Exercises in Intonation of Colloquial English. – М.: Высшая школа, 1983.- 312с.
2. <https://news.kaznmu.kz/wp-content/uploads/2014/08/2.-Омирбаев-С.М.-Реализация-дублинских-дескрипторов.pdf>

ДИСКУРС ПЕЧАТНЫХ СМИ

Кузнецова И.Н.

Казахстанский филиал им. М.В. Ломоносова, г. Нур-Султан

Irina_Rozagi@mail.ru

В век высокой информативности большая доля информации поступает через различные средства СМИ и Интернет. Данное явление нельзя трактовать только как неизбежную трансформацию, но как начало появления новой парадигмы функционирования прессы в качестве социального института. Односторонний характер медийной коммуникации меняется на многосторонний, устоявшиеся формы заменяются новыми. Реальностью сегодняшнего дня является появление все новых источников информации, которая обрушивается на нас из разных каналов связи с общественностью, формируя представление о действительности и, соответственно, поведение. Глобальный процесс информатизации, начавшийся в XX веке, в соответствии с парадигмальным подходом Т. Куна, считают социотехнической революцией. В связи с этим растёт интерес лингвистов к дискурсу современной прессы как к смысловому полю формирования целостных ориентиров коллективной языковой личности. Неудивительна и возрастающая озабоченность общества по поводу способности языка оказывать колоссальное воздействие на массы.

Существует ряд видов дискурса. В нашей работе мы остановимся на рассмотрении дискурса современной прессы как особого вида дискурсивной деятельности. Человек, в силу своих физических возможностей, не может быть очевидцем всего того, что происходит сейчас в мире. Опыт и знания приходят к нему не в результате взаимодействия со всем миром, но с той весьма и весьма ограниченной данностью, которая предопределена его возрастом и полом, его социальным и профессиональным окружением, местом и временем его жизни [1: 9]. Язык помогает понять всю сложность и разнообразие столь быстро меняющейся действительности.

Распространение информации через прессу осуществляется в процессе особой дискурсивной деятельности. И поскольку любая дискурсивная деятельность не является чисто лингвистической, то при её рассмотрении

следует учитывать всю её разноаспектность и многоплановость, особое внимание уделять зависимости речи от массы прагматических факторов: интенции субъектов, их социального статуса, установок и взглядов на жизнь. В целях изучения всехсоставляющих, необходимо привлечь знания из таких наук, как социология, политология, философия, лингвистика и когнитивистика, объединяющая все эти науки. В центре изучения когнитивной науки лежат проблемы освоения человеком информации. Когнитивные исследования, в свою очередь, направлены на изучение способов получения информации, её обработки и восприятия, т.е. формирование своего видения и мнения о происходящем в мире, а так же определение способов «превращения» информации в общедоступную для огромных масс общественности. Соответственно необходимо чётко определить, какую информацию и в каком виде следует предоставлять в целях правильного формирования реакции на те или иные события, с тем, чтобы избежать провокаций.

Определение объема и качества нужной информации, при использовании в той или иной коммуникативной ситуации зависит от ряда факторов речевой деятельности, где основными являются прагматические. По мнению Ю.С. Степанова, в прагматике важен «выбор языковых средств из наличного репертуара для наилучшего воздействия» [2: 325].

Особую роль в формировании лингвистических задач прагматики сыграла теория логики речевого общения или прагматическая теория значения П. Грайса [3: 89]. В обычной ситуации участники преследуют общую цель или имеют общее направление диалога, т.е. следуют общему принципу, *принципу кооперации*. Применительно к дискурсу прессы, кроме общего принципа кооперации, выделяются более конкретные постулаты общения, следование которым и означает соблюдение этого принципа. Они подразделяются на четыре категории: количества, качества, отношения и способа. К категории количества относят два постулата: высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется для выполнения текущих целей заданной коммуникации. Высказывание должно содержать не больше информации, чем требуется для выполнения текущих целей. Суть общего постулата категории качества состоит в том, что нужно стараться, чтобы высказывание было истинным. Этот постулат раскрывается двумя частными постулатами: не говори того, что ты считаешь ложным и не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований. К категории отношения относят один постулат - не отклоняйся от темы. К категории способа принадлежит общий постулат - выражайся ясно, который раскрывается четырьмя частными постулатами: 1) избегай непонятных выражений; 2) избегай неоднозначности; 3) будь краток (избегай ненужного многословия); 4) будь организован. П. Грайс отмечает, что список постулатов в принципе не закрыт. Кроме того, существуют постулаты и иной природы – эстетические, социальные и моральные, например, «Будь вежлив» и т.д [4: 63].

В коммуникации, по мнению С.К. Искиндириной, исключительно важны такие факторы, как: кто говорит, кому, что, с применением каких языковых

средств, зачем, в какой обстановке и с каким эффектом. Предоставляя информацию через СМИ и совершая тем самым своеобразный социальный акт, автор статьи претендует на изменение положения адресата, его убеждений или поведения. Понять высказывание, значит – определить не только его информативное содержание, но и прагматическую направленность [5: 47].

Благодаря прагматике, по мнению Э.М. Медниковой, «возможен анализ тончайших оттенков реального употребления языковых единиц в разнообразных формах и разновидностях речи. А также выделение и рассмотрение единиц языка в их отношениях к процессу общения, т.е. к конкретным лицам, к конкретной внелингвистической ситуации, к целям и задачам конкретного высказывания» [6: 159]. На основе данного подхода сформировалось коммуникативно-прагматическое направление современного языкознания, суть которого состоит в том, что каждый коммуникативный акт прагматически обусловлен и представляет собой передачу сигналов, отображающих некоторое ментальное образование в процессе знаковой активности личностей.

Рассматривая дискурсивную деятельность прессы необходимо отметить, что задача последней проинформировать общественность о ситуации в мире и оказать определённое воздействие. Лингвист не может решать проблему выбора знаний, предоставляемых общественности. Но именно лингвист может определить правильный выбор языковых средств, когнитивные структуры в ожидании определённой реакции общества. Именно поэтому когнитивной науке и прагмалингвистике принадлежит особое место в организации такой дискурсивной деятельности.

Информация, передаваемая через прессу имеет особый характер, существенной особенностью которой следует считать значимость и актуальность для общества. Соответственно из этого поля исключается авторская и художественная литература. В связи с этим прессу можно считать одним из частотных источников информации, помимо таких как радио и телевидение. Нельзя не упомянуть ещё один источник информации, набирающий всю большие обороты сегодня, - это Интернет.

Необходимость в исследовании дискурса прессы возникла в связи с тенденцией развития науки о языке и необходимостью лингвистического осмысления результатов, полученных в смежных областях знания – политологии, социологии, психологии, культурологии. Многие проблемы изучения дискурса прессы являются междисциплинарными и рассматриваются с позиций лингвистики текста и дискурса, когнитивной лингвистики, прагмалингвистики.

Дискурс прессы – это особый тип общения, для которого характерна высокая степень манипулирования. Именно по этой причине выявление механизмов медийной, а особенно политической коммуникации представляется значимым для определения характеристик языка как средства воздействия. Важность изучения данного типа дискурса продиктована необходимостью поиска для политиков оптимальных путей речевого воздействия на аудиторию,

с одной стороны, и необходимостью понимания аудиторией истинных интенций и скрытых приемов языкового манипулирования, с другой [7: 435].

В основе каждого типа дискурса лежит базовый концепт, имплицитно проявляющийся на уровне макроинтенции говорящих как структура хранения знаний, требующий его устойчивого обозначения в виде чёткого понятия. Так, например, это может быть отдельное слово, либо прецедентное для конкретной социальной группы понятие. Вербальная особенность концепта как ментального стереотипа предоставляет коммуникантам возможность адекватного восприятия информации на основе сформировавшихся в сознании индивида концептосфер и обеспечивает координацию коммуникативных действий.

Дискурс, по нашему мнению, может быть рассмотрен в качестве вербальной коммуникации в определенном социально-психологическом контексте, предметом коммуникации которого является общественная жизнь где отправитель и получатель, наделённые определенными социальными ролями, согласно их участию обмениваются информацией, взаимовлияя друг на друга в целях достижения намеченной коммуникативной задачи.

Исследование дискурсивного анализа Интернет версий популярной прессы помогает нам понять многоплановость и сложность дискурса данной сферы. Определить концепты и составляющие понятия «дискурс». Рассмотреть понятие с разных сторон и разных точек зрения. Проанализировать сконцентрированные и иерархически упорядоченные важнейшие компоненты знания из разных наук, таких как лингвистика, когнитивистика, психология, социология, философия и политология. Выявить главные признаки дискурса прессы.

В современном обществе возрастает значимость общественной коммуникации, поскольку в условиях демократического социального устройства вопросы всех сфер нашей жизни открыто обсуждаются, и решение целого ряда общественных и социальных проблем зависит от того, насколько адекватно эти проблемы будут озвучены.

Исследование коммуникативно-прагматических функций дискурса прессы выявляет роль прагматических переменных, таких как говорящий и адресат, тип социально-психологического воздействия партнёров во время речевого акта, условия коммуникативной ситуации.

Рассматривая отношения между языком и другими видами человеческой деятельности, очевидным является сегодня то, что именно язык позволяет понять поведение человека.

В речевой коммуникации исключительно важны такие факторы, как: кто говорит, кому, что, с применением каких языковых средств, зачем, в какой обстановке и с каким эффектом. Произнося высказывание в определённой речевой ситуации и совершая тем самым своеобразный социальный акт, говорящий претендует на изменение положения собеседника, его убеждения или поведения. Понять высказывание – значит, определить не только его информативное содержание, но и прагматическую направленность.

Информация предоставляемая общественности посредством прессы должна уметь затронуть нужную струну в массовом сознании, его высказывания должны укладываться во «вселенную» мнений и оценок (то есть, во все множество внутренних миров) его адресатов, «потребителей» дискурса прессы. Поэтому умелый журналист оперирует символами, архетипами и ритуалами, созвучными массовому сознанию.

Анализ настоящего исследования показал, что в прагматическом аспекте дискурс прессы и текст как продукт этого дискурса являются действием, осуществляемым с определенными намерениями; где основным фактором выступает воздействие на реципиента. Данная цель осуществляется такими способами как: убеждение, аргументация, манипуляция.

Функциональная специфика дискурса прессы обусловлена его интенциональностью, что позволяет выделить следующие основные функции: воздействующую, информативную, экспрессивную и магическую. Превалирование той или иной функции зависит от жанровой специфики конкретных реализаций дискурса прессы. Речевое воздействие соединяет в себе психологическое как мотив, причину, социальное, как цель и лингвистическое как средство. Воздействие на адресата сообщения обусловлено возможностью вариативного отражения действительности с помощью единиц языка. Воздействующий эффект обеспечивается использованием широкого спектра лингвистических оценочных средств. При этом воздействующий потенциал лексических единиц реализуется только в условиях контекста в соответствии с интенцией отправителя сообщения.

Литература:

1. Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: Обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. М., 2000. С. 7-25.
2. Степанов. Ю.С. В поисках прагматики (проблема субъекта) // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. Т.40. 1981. 4. С. 325-332.
3. Грайс. П. Прагматическая теория значения. – М., 1997. С. 89-90.
4. Грайс. П. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – Вып.16.- М.:., 1985, С. 56-74.
5. Искиндинова. С.К. Коммуникативно-прагматические функции залоговых Форм в современном немецком языке. Дис. кан. филол. наук. Алма-Ата, 1998, С. 150.
6. Медникова. Э.М. Прагматика и семантика коммуникативных единиц // сб. научн.тр. вып. 252. Коммуникативные единицы языка. – М: МГПИИЯ, 1985, С. 271.
7. Уланович, О.И. Концептуальная структура политического дискурса / Н.А. Сокол, О.И. Уланович // Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. ст./ Белорус. гос. ун-т; отв. ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 102 – 112.

SLOW MOVEMENT NOWADAYS

Лемяскина Н.В.

Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного
университета профсоюзов, г. Алматы
nvlem@mail.ru

“Stop the world I want to get off” is a feeling we all have sometimes. It is a cultural revolution against the notion that faster is always better. The Slow philosophy is not about doing everything at a snail's pace. It's about seeking to do everything at the right speed. Savoring the hours and minutes rather than just counting them. Doing everything as well as possible, instead of as fast as possible. It's about quality over quantity in everything from work to food to parenting.

There is no time to stop nowadays – people in cities around the world walk more quickly than they did twenty years ago. There is no time to wait – people are not as patient as they were in the past. If the lift takes more than 15 seconds to arrive, they get very impatient because they think they are wasting time. It is exactly the same when an Internet page does not open immediately. Written communication on the Internet is getting shorter and using more abbreviations, like CU (see you), HAND (have a nice day) or NP (no problem) – there is no time to write. In the USA there are shorter versions of traditional stories for children called One-Minute Bedtime Stories. They were especially written for busy parents who need to save time. As working parents, they sometimes come home too tired to read a full length book but wanted to keep to their duty to read to the kids every night. WHAT A LIFESAVER! They can easily read 2-3 stories if the child wants "just one more". Even in their free time people do things in a hurry. Twenty years ago, when they went to art galleries they spent ten seconds looking at each masterpiece. Today people spend much less time – just three seconds! Sometimes they even do not look at the pictures at all – just take photos on their mobiles. More and more time on the road people spend today, they drive more slowly, because the traffic is worse. People get impatient when other people are talking. Men and women feel frustrated when people in front of them are walking in the street more slowly. People get irritable if they sit for an hour doing nothing, e.g. waiting for the doctor. They walk out of shops and restaurants if there is a queue[1].

We live life in the fast lane. We race to keep up with the Joneses. We are over-worked, over-connected and over-stressed, and we compete over how busy and important and sleep-deprived we are. But we don't have to. There's an ever-growing group of people opting out of a life lived at 110%. They are choosing to slow down, simplify, say no and focus on the things, that are truly important. Brooke McAlary is one of them. In Destination Simple, Brooke McAlary shows readers that no matter how busy you are, you too can feel in control of your days; minimize stress; find pockets of peace on even the busiest day; empty your mind and sleep better.

The ever-expanding slow movement goes way beyond slow living and slow food today. There's now a slow version of almost anything you can think up: slow

money, slow parenting, slow education, slow reading, slow design, slow architecture, slow medicine, slow science, slow gardening, and even slow religion.

Today “slow living” is used interchangeably with a number of other slow living synonyms: paced living, unbusy living, balanced, intentional, connected, deep, purposeful, holistic, soulful, low-stress, conscious, mindful living.

There are a lot of interesting ways people describe their own versions of slow living:

- Slow living is a **life philosophy, a state of mind and being**, a reflective approach, and methodical process to daily life
- Slow living is **purposeful and fulfilling**
- Slow living is nourishing, **savoring the minutes** instead of counting them
- Slow living is **holistic, timeless**, and based on ancient wisdom and spirituality
- Slow living is about **pacing**, being steady and consistent
- Slow living is taking a **long-term view** of your own life and the world around you
- Slow living is about **well-being** and doing everything as well as possible instead of as fast as possible
- Slow living is **conscious, intentional, mindful, and living deeply**
- Slow living is an **organic and natural** way of living
- Slow living is **balance, ease, sanity, and low stress**
- Slow living is **connection** with yourself, those around you, and the world
- Slow living is **countercultural** because it goes against the norm that “faster is better”
- Slow living doesn’t treat everything in life as disposable
- Slow living is fighting back against the current state of busyness and “time poverty”

Slow cities—or cittaslow⁴ since it was founded in Italy—is the “International Network of Cities where Living is Good.” There are currently 236 cities across 30 countries that have met the criteria to call themselves slow cities.

Cittaslow is a reaction to the “rat race” in the big cities. It is important not to ruin the quality of life with mass tourism.

Slow cities aim to slow down the overall pace of life, design the space for humans (vs traffic), improve the quality of life in urban areas, take care of the environment, promote a healthy lifestyle, and preserve the special nature of local cultures.

People live in a stressful world, and daily life can sometimes make them feel tired, stressed, or depressed. Some of them go to the doctor for help, others try alternative therapies, but the place to find a cure could be somewhere completely different: in the kitchen. Dr Paul Clayton, a food expert from Middlesex University, says: “The brain is affected by what you eat and drink, just like every other part of your body. Certain types of food contain substances which affect how you think and feel”. For example, food which is high in carbohydrates can make people feel more

relaxed and happy. On the other hand, food which is rich in protein make them feel awake and focused. It helps the brain to work more efficiently.

Slow Food is an organization that promotes local food and traditional cooking. It was founded by Carlo Petrini in Italy in 1986 and has since spread worldwide. Promoted as an alternative to fast food, it strives to preserve traditional and regional cuisine and encourages farming of plants, seeds, and livestock characteristic of the local ecosystem. It was the first established part of the broader slow movement.

How to live more slowly? The tips are something which is very simple to say, but more difficult to do in practice.

- Whatever you are doing, just try to slow down and enjoy it. It does not matter what you are doing, cooking, having a shower, exercising in the gym, just slow down and enjoy the moment.

- Make a list of the three things, your priorities in life. Make sure that you spend time doing those things.

- Don't try to do two things at the same time. The worst thing you can do is to multitask. Once a day, every day, sit down and do nothing for half an hour. Turn off your phone so that nobody can contact you and watch the world go by.

- Be near water or even better, be on water. Relax and listen to the sound of the wind and the water. You will feel your body and mind slowing down as the minutes go past.

Time is completely subjective. It is what we do with it. Slow tourism as a part of the “slow movement”, encourages a different way of thinking about your time. Stop collecting cities like trophies and, instead, live for one month in a not-so-well-known city. Try to merge with the local community, experience new things, meet new people. You won't regret it. Perhaps the hardest thing to do is to change our attitude and mindset. We have to rethink our priorities and rethink the way we approach life and all things in it.

References:

1. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, English File, Oxford University Press, 2016.

THE CONCEPT “SUCCESS” AND ITS CONNECTION WITH THE POLYLINGUAL POLICY OF EDUCATION

Сапуанова М.Р.

Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева, г. Петропавловск
sakenova_mahabbat@mail.ru

Annotation

This article is devoted to the linguocultural peculiarities of the concept “success”. The research work examines the theoretical foundations of the concept as

a linguistic and cultural category of the cognitive linguistics, its definitions and types. As well as, in this article were considered the role of this concept in the formation of polylingual personality. The main document that was the basis of this article is the Trilingualism policy in the Republic of Kazakhstan.

Key words: concept, success, cognitive linguistics, multilingualism, trilingualism.

A concept is an overview from experience or the result of a conversion of existing ideas; it is a thought or idea. In informal use the word concept often just means any idea, but formally it involves the abstraction component. It is a general idea about a thing or group of things, derived from specific instances [1].

S.A.Askoldov states that the notion “concept” has been borrowed by linguists from mathematical logic. Thus, the term “concept” is an umbrella term for several scientific directions: first of all for cognitive psychology and cognitive linguistics, dealing with thinking and cognition, storing and transforming information, as well as for cultural linguistics, which is still defining and refining the boundaries of the theory formed by the postulates and basic categories [2].

According to the Russian scientist Y.S. Stepanov, “concepts are just phrases, fragments of conversation, but they are subtle phrases that force our minds create such content, as if it has been familiar for us for a long time”. As a cognitive unit of meaning, a concept is an abstract idea or a mental symbol sometimes defined as a “unit of knowledge”, built from other units which act as a concept’s characteristic [3].

A. Vezhbicka, who was interested in cognitive linguistics, particularly states, that the “concept” is an object from the “ideal” world which has the name and reflects the people’s cultural understanding of real world .Concept describes typical situations of culture and is the subject of cultural science studies [4].

The emergence of cognitive linguistics led to the widespread use of the term “concept” in linguistic studies. Proceeding from the fact that person thinks with concepts, combining them and implementing deep predictions in the framework of concepts and their combinations, forming new concepts, there is an operating by concepts as global units of structured knowledge in the course of thinking [5].

So, from the linguocognitive point of view, the concept, is a unit of “mental resources of our consciousness and that information structure which reflects the knowledge and experience of a person; the operative content unit of memory, the mental lexicon, the conceptual system and language of the brain, the whole picture of the world reflected in the human psyche”.

The term concept was considered by such Kazakhstani scientists, as N. Ualiev, K. Zhamanbaeva, G. Smagulova, S. Zhapakov, A. Islam, E. Orazalieva. Kazakh linguist E.N. Orazalieva in her work “Cognitive linguistics: formation and development” says: “The concept is one of the basic concepts of cognitive linguistics, that compiles indicators of knowledge and experience, the mental resources of the human mind. It provides the opportunity to explain the narrative structure” [6].

B. Tleuberdiev writes that understanding words, their meanings begins with the person and gives information about the social races, the mentality of a particular nation [7].

A. Islam affirms that it is necessary to adhere to the following sequence in order to analyze concepts: definition in the dictionary; significance of the concept and its place in various philosophical and religious structures; concept in the human mind; universal signs of the concept; the influence of the concept on the structure or use of phraseological units; the appearance of a plot or image due to a certain concept [8].

We had investigated the concept of “success” in our article. We had chosen this theme because we were interested in it and also it is one of the most important concept in the English language. The concept of “success” is an integral part of the conceptual picture of the world of Western European and American cultures.

The concept “success” is one of the most important concepts in the English and Kazakh cultures. Our President N.A.Nazarbayev always says about the importance of the trilingualism and highlights it as one the main qualities of “successful person”. We should explain this concept to our pupils, considering their cultural features and mentality in order to help them to achieve their aims and success.

According to the importance of the concept of “success” in the English language we had considered in our course paper the place of the concept in contemporary cognitive linguistic, the definition of the word “success” and the conceptual space of “success”.

We have found a lot of different definitions of the word “concept” in the English language. For example, by the Oxford Dictionary the concept is:

1. A general idea or understanding of something: the concept of inertia; the concept of free will.
2. A plan or original idea: The original concept was for a building with 12 floors.
3. A unifying idea or theme, especially for a product or service: a new restaurant concept.

Dictionary of American English (Longman public) highlights two main elements - the base and along with it a slot, not to mention the majority of British dictionaries. “Success” as the person who succeeds in his work, employment, social, etc. [9]. Similar data are given by The Cambridge Thesaurus of American English, where the basic characteristics described by the following synonymous words and phrases: consummation, resolution, accomplishment, progress, while the slot “successful man” passed the following words: celebrity, star, hit, somebody, winner [10].

Rozhe’s Dictionary gives the following groups of synonyms:

- 1) Progress: success, successfulness, speed, advance.
- 2) Acquisition: trump card, hit, stroke, lucky hit, fortunate hit, good hit, good stroke, bold stroke, master stroke, ten strike (US), coup de maitre, checkmate, half the battle, prize, profit.
- 3) Prosperity: continued success, good fortune.
- 4) Subjection: advantage over, upper hand, whip hand, ascendancy, mastery, expugnation, conquest, victory, subdual, subjugation.
- 5) Exultation: triumph

6) Successful person: conqueror, victor, master of the situation, master of the position.

Success has become an integral part of Western, Kazakh and Russian cultures. The mass media constantly tells about successful people in all spheres of life - artists, singers, businessmen, politicians. The concept of success is cultivated in modern society, which influences the consciousness of the individual. In the works of A. Adler, M. Weber, V. Sombart, K. Mannheim, Z. Freud, E. Fromm and other researchers, success is viewed from the standpoint of sociology, philosophy, and psychology. In this regard, interest in the phenomenon of success from the point of view of linguistics is fully understandable.

In the Republic of Kazakhstan, this concept is closely connected with the education policy, namely with the introduced trilingual strategy. Nowadays, multicultural education in the Republic of Kazakhstan is one of the main trend in the system of higher education. It is the stage when values and life principles are cognitively formed. The government's attention to the trilingualism is the best way to make people study the English language.

For Kazakhstan where live with more than 150 nationalities living there, the majority of Kazakhs speak two languages. Slavic people mainly speak only one language, whereas Uighur, Uzbek, Dungan, Turkish, Azerbaijani, Tajik, Tatar, and other ethnic groups are multilingual.

The President of Kazakhstan N.A. Nazarbayev in his address to the nation of the Republic "New Kazakhstan in the New World" said that "Kazakhstan must be regarded as a highly-educated country all over the world, the population of which speaks three languages: Kazakh as a state language, Russian as a language of international communication and English as a language of successful integration into global economics" [11].

According to the Program of development of the education system in the Republic of Kazakhstan during 2011 - 2020, changes are introduced to the education programs of state compulsory education. Training of the teaching staff speaking three languages is carried out, and the number of credits for foreign languages in the cycle of basic classes is increased. A network of specialized Nazarbayev Intellectual Schools and Schools with Trilingual Education has been established in the country, in which Mathematics, Physics, Chemistry and Biology are taught in English.

Multilingual Education is focus on organized, up brining and development of the individual as multilingual person, at the same time it based on mastering of several languages as "fragment" social meaning of experiences of human, then it embodies in lingual knowledge and skills, lingual and speech activities, as well as emotionally – value of relationship towards language and it's culture.

Multilingual person is active person who mastering several languages, representing the following stages:

The identify of speech- the complex of psycho-physiological properties that allow the individual to exercise speech in several language simultaneously;

The identify of the communicative abilities- it is aggregate of abilities of verbal behavior and use several languages as means of communication with the representatives different linguists [12].

Nowadays it is difficult, almost impossible to imagine a successful person without knowledge of a foreign language, namely, English. Many world-famous successful people - entrepreneurs, businessmen, scientists - speak two or more languages. So this demonstrates that “polylingualism” and “multilingualism” are an integral part of the concept “success”.

References:

1. Concept and its types //http://www.academia.edu/9619214/ Concepts_and_its_types 07.01.2017.
2. С.А. Аскольдов. Концепт и слово. – Москва: Academia, 1997. – С. 267-279.
3. Ю. С. Степанов. Язык и метод. – Москва, Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 152-153.
4. А.Н. Вежбицкая. Язык. Культура. Познание. / Сост. М. А. Кронгауз. –Москва, 1997. – С. 110.
5. Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузина. Краткий словарь когнитивных терминов. – МГУ, 1996. – С. 90.
6. Э.Н. Оразалиева. Когнитивтік лингвистика: қалыптасуы мен дамуы. Ғылыми монография. – Алматы: Ан Арыс, 2007. – С. 312.
7. Б.М. Тілеубердиев Қазақ ономастикасының лингвоконцептологиялық негіздері. – Алматы: Арыс, 2007. – С. 280.
8. А. Ислам Ұлттық мәдениет контекстіндегі дүниенің тілдік суреті: филол.ғыл. докт. ... дисс. – Алматы, 2004. – С. 229.
9. Webster’s New Dictionary of Synonyms. A dictionary of discriminated synonyms with antonyms and analogous and contrasted words. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster Inc., Publishers, 1984; Webster's New Explorer Dictionary of Synonyms and Antonyms. Springfield, Massachusetts: A Division of Merriam-Webster, Inc., 2003. – С. 95.
10. Rozhe’s Thesaurus. Lexico Publishing Group, LLC., 2004. //http://framenet.icsi.berkeley.edu/ 18.03.2017.
11. N.A. Nazarbayev New Kazakhstan in the new world, 2007.
12. D. Mamanova. Multilingual education in Kazakhstan as the innovation process. – Kazakhstan, Almaty.

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Смагулова С.С., Абдрахманова К.М., Жуманова Г.Ж.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау
smagulova_saule_1954@mail.ru

Активные методы обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза способствуют формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов: воспитанию системного мышления будущего специалиста; дают целостное представление о профессиональной деятельности. Использование таких активных методов, как учебно-ролевая игра, метод проектов и дискуссия, способствует эффективности процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

В системе высшего профессионального образования все более широкое признание получает концепция, направленная на такое построение учебно-воспитательного процесса при котором обучение решает задачу вовлечения студентов в активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность моделирующую процесс их дальнейшего самообразования. Именно поэтому в последнее время широкое распространение получили активные методы обучения [1: 7].

Используя активные методы обучения, мы сможем активизировать мыслительную деятельность студентов, их творческий потенциал и повысить уровень практической подготовки.

Проведенное по данной проблеме исследование показало, что более глубокое освоение иностранного языка студентами неязыкового вуза достигается путем применения таких активных методов обучения, как учебно-ролевая игра, метод проектов, дискуссия.

Учебная игра - это особым образом организованная обучающая деятельность (имеющая чаще всего развлекательную форму) предполагающая наличие проблемы и возможные пути ее разрешения. Она управляема преподавателем, создает благоприятные условия для активизации творческих возможностей обучающихся; проявления инициативы, сообразительности, находчивости в оценке ситуации и принятии решения [2: 12].

Для учебных игр характерно:

вариантность и альтернативность решений, из которых требуется произвести выбор наиболее рационального;

необходимость принимать решения в условиях неопределенности и в обстановке условной практики;

многообразие условий проведения игры, отличающихся от стандартных, появление которых возможно в будущей практической деятельности специалиста;

сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций: наглядность последствий принимаемых решений;

интеграция теоретических знаний с практикой профессиональной деятельности, приобретение навыков работы по специальности;

широкие возможности индивидуализации обучения.

Учебная игра развивает и закрепляет у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом. В ходе игры вырабатываются умения и навыки:

сбора и анализа информации, необходимой для принятия решений;

принятия решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценки эффективности принимаемых решений;

анализа определенного типа задач; установления связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности;

работы в коллективе, выработки коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;

абстрактного и образного мышления как основы эффективного творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений [3: 14].

Речевые игры направлены на формирование умения в определенных видах речевой деятельности. Это игры, нацеленные на обучение аудированию, диалогической и монологической речи, чтению, письму.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих специалистов считается целесообразным применение на занятиях по иностранному языку в условиях неязыковых вузов профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр.

Учебно-ролевая игра развивает познавательную деятельность на основе развивающейся ситуации профессиональной направленности. Следует при этом отметить, что предметом данного вида игры является не просто ситуация профессиональной направленности, а каскад ситуаций объединенных в сценарий учебно-ролевой игры единой фабулой [4:37].

Последовательная подготовка к этому проводится с первых же занятий языком, на которых студенты знакомятся с терминологией, близкой к его будущей специальности. Учитывая профессиональную направленность изучения иностранного языка в вузе, мы обращаем внимание студентов на значимость анализируемых явлений для их будущей специальности.

Являясь побудителем познавательного интереса, эмоциональность способствует развитию мотивации достижения и общения. В игре осуществляется также обратная связь как необходимый компонент самоконтроля и рефлексии.

Отличительными признаками профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры на иностранном языке от всякой другой игры являются: взаимосвязь иноязычной и смоделированной профессионально-ориентированной деятельности; целевая направленность на реализацию развития профессионального мышления средствами иностранного языка:

наличие специфических ролей, через которые реализуются социальные и межличностные роли.

Основными компонентами профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры в условиях неязыкового вуза относятся:

- 1) ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения;
- 2) роли, распределяемые между участниками игры;
- 3) тема, определяющая содержание речевого взаимодействия;

4) задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнерами только подводит общий итог, но и дает оценку работе каждого участника игры [5:11].

Одним из современных игровых методов обучения является метод проектов. В основе рассматриваемого метода лежит концепция развивающего обучения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности за счет активизации процесса развития интеллектуальных качеств будущих специалистов, совершенствования стиля умственной творческой деятельности в процессе обучения.

Проектное обучение позволяет максимально индивидуализировать учебный процесс за счет индивидуальных заданий каждому обучающемуся и оказывает ярко выраженное положительное влияние на формирование необходимых умений и навыков профессионального иноязычного общения.

Совершенствование процесса обучения посредством внедрения активных и интерактивных образовательных технологий ведет к повышению собственной активности обучаемых и их мотивации к учебно-познавательной деятельности. Включенные в этот процесс информационные технологии позволяют студентам перейти от пассивного усвоения знаний к их активному применению.

В частности, на факультете безопасности жизнедеятельности в рамках программы изучения английского языка и занятий по дисциплине «Профессионально - ориентированного иностранного языка», особое место заняли студенческие научно-практические конференции. Конференции проводятся на регулярной основе во 2 семестре учебного года и являются формой привлечения студентов к самостоятельному выполнению проектов на английском языке с целью приобретения навыков публичного выступления, развития интеллектуальных и творческих способностей, формирования интереса к научно-исследовательской работе.

Говоря о методе проектов, следует иметь в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным и осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Главной целью введения в вузовскую практику метода проектов является умение использовать приобретенный в вузе исследовательский опыт.

Сущностью данного метода является моделирование, основу которого составляет групповая познавательная деятельность в специально смоделированных условиях профессиональной направленности, адекватных жизненным ситуациям. В основе метода проекта лежит какая-либо практически

или теоретически значимая проблема. Для того чтобы ее решить, студентам неязыковых вузов требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы.

Кроме того, обучающиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К интеллектуальным умениям можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с разнообразным справочным материалом. Формирование многих из названных умений является задачей обучения различным видам речевой деятельности.

К организации проекта предъявляются следующие требования:

проект разрабатывается по инициативе студентов. Темы проектов могут быть разными, или же одна и та же тема, но пути реализации ее - разные;

проект является значимым для окружения обучающегося - студентов группы;

работа по проекту является исследовательской, он моделирует работу в научной лаборатории или организации; проект педагогически значим, т.е. обучающиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действий; проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результаты имеют потребителя.

Цели проекта могут быть сужены до решения конкретной задачи;

проект спланированный заранее, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения;

проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении ресурсы [6:74].

Прежде всего, проектная работа делает процесс обучения многосторонним, а именно, каждый студент имеет возможность проявить себя как самостоятельный и полноправный участник учебного процесса.

Кроме того, работа над проектом является процессом творческим. Студенты самостоятельно или под контролем преподавателя осуществляют поиск и отбор необходимой, интересующей их информации. Метод проектов хорош тем, что он предполагает совместную цель студентов и педагога, предоставляет студентам право выбора, развивает мышление и рефлекссию. Студенты становятся активными участниками, а педагог направляет их деятельность и помогает им. К тому же, от студентов требуется умение сосредоточить свое внимание не только на языковой форме высказывания, сколько на его содержание [6:85].

Помимо всех выше перечисленных преимуществ, проектная работа дает студентам возможность проявить собственную фантазию, креативность, активность и самостоятельность, вне зависимости от их уровня владения языком. Проектная деятельность предполагает рефлексивную деятельность,

потому что нацелена также и на самостоятельный поиск новых решений и информации. Метод проектов также учит отбору и анализу информации.

Таким образом, с полной уверенностью можно отметить, что проектная деятельность создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

Е.С. Полат выделяет такие требования к использованию метода проектов, как:

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного значения, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения различных праздников в странах, говорящих на изучаемом иностранном языке; проблема отношений между поколениями и т. д.);

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например: совместный выпуск газеты, альманаха и т. д.);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятии или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределение ролей);

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования: выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т. п.) [5. с. 6].

Исходя из этого, по мнению автора, можно определить следующие этапы разработки структуры проекта и его проведения:

1. Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы: оформление результатов.

4. Работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

6. Выявление новых проблем.

Изложенное выше позволяет констатировать тот факт, что метод проектов позволяет не только органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении проблемы, но и дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Он создает условия, при которых студенты могут самостоятельно добывать знания или

применять приобретенные ранее, причем вместо действий по образцу в основном выступают поисковые и исследовательские.

Понимание студентами проблемы связано с уровнем познавательного интереса к данной теме, вопросу, задаче. Познавательный интерес же является сильным мотивом, который придает учебной деятельности активный и целенаправленный характер [7:125].

Получение определенного результата в процессе работы над проектом, сопряженного с успехом или неудачей, заставляет студента - участника просто тут же реагировать на создавшуюся ситуацию и в случае необходимости менять избранную тактику и стратегию. Тем самым проектная деятельность обеспечивает условия для самоконтроля способствующие выработке у студентов рефлексивных умений.

В курсе иностранного языка рассматриваемый метод может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для студентов неязыковых факультетов. Выбор тематики проектов в различных ситуациях может быть различным. В одних случаях тему для проекта может предложить преподаватель с учетом учебной ситуации по своему предмету, интересов и способностей студентов. В других тематика проектов, особенно предназначенных для внеаудиторной деятельности, может предлагаться и самими студентами, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие. Для преподавателя в данном случае главным является сформулировать проблему, над которой студенты будут трудиться в процессе работы над проектом [7:129].

Фактическая направленность проекта наглядно показывает пути применения полученных знаний и навыков на практике, а это, в свою очередь, способствует развитию интереса у студентов к изучаемой профессии, приводит их к выводу о полезности и нужности в жизни тех знаний и навыков, которые они приобретают в процессе обучения.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что благодаря активным методам наиболее эффективным образом осуществляется профессионально-ориентированное обучение иноязычной речи в учебной среде. С помощью активных методов можно обеспечить воспитание как теоретического и практического мышления специалиста, так и необходимых профессиональных качеств его личности - способностей к творческой управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия и руководства. Именно поэтому целесообразно использование активных методов при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Литература:

1. Иванова О.Ю., Использование активных методов в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.// Народное образование. Педагогика.
2. Вербицкий А.А., Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М. – 1991.
3. Артемьева О. А., Активизация познавательной деятельности студентов вуза при изучении иностранных языков на основе учебно-ролевых игр. Тамбов, 1997.
4. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И., Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе /под ред. В.А. Сластенина./ М., 2004.
5. Игнатьева Е.Ю., Технологии профессионально-ориентированного обучения. Новгород, 2002.
6. Полат Е.С., Метод проектов на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2000. С. 3-10.
7. Артемова В.С., Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. (БГИТА, г. Брянск РФ).

СТРАТЕГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ЧТЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тургумбаева А.Г.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау

Тургумбаева Б.К.

Назарбаев Интеллектуальная Школа Физико–Математического Направления
г. Кокшетау

aimara_85@mail.ru, turgumbayeva_b@kt.nis.edu.kz

Стратегии интерактивного чтения, примененные в процессе обучения, способствуют развитию навыков чтения у обучающихся и помогают сделать процесс чтения более продуктивным.

Стратегии активного чтения предполагают приобретение множества навыков и знаний, которые позволяют учащимся понять значение аутентичного текста. Чтение - это сложная психолингвистическая деятельность, поэтому начало чтения - это длительный и сложный процесс, когда учащийся приобретает навыки различных перцептивных, сенсорных, языковых, когнитивных, метакогнитивных и социальных навыков. Посредством этого процесса обучающийся получает функциональные знания о целях, использовании и принципах системы письма.

В практике преподавания иностранного языка используются различные стратегии для понимания прочитанного. Стратегии чтения должны использоваться учителем в соответствии с их пошаговым применением на различных этапах урока. В качестве примера будут использоваться фрагменты книги Фрэнсис Элизы Бёрнетт «Таинственный сад».

Стратегия **активизации предшествующих знаний** помогает вовлекать учащихся в дальнейший процесс обучения с помощью различных вопросов [1].

- Вопросы по выявлению предшествующих знаний помогают проверить фактические знания обучающихся: Где жила маленькая мисс Мэри до начала событий?

- Дивергентные вопросы, то есть вопросы, на которые можно найти множество ответов, формулируют новое понимание учащегося на основе существующих знаний: «Почему розы в саду выглядели безжизненными ранней весной?»

- Уточняющие вопросы (Почему вы выбрали этот ответ?) провоцируют получение дополнительной информации.

- Эвристические вопросы определяют способность обучающегося решать задачи: «Если бы я искал информацию о саде в этой книге, где я мог бы ее найти?»

- Стимулирование творческих мыслей обычно достигается с помощью изобретательских вопросов: «Если бы вы могли, какой совет вы бы дали Фрэнсис Элизе Бёрнетт?» (автору книги)

Прогнозирование - это стратегия, в которой читатели используют информацию из текста, включая заголовки, рисунки и диаграммы и свой личный опыт, чтобы предвидеть, что они собираются прочитать или что будет дальше. Обычно прогнозы делаются в парах с помощью приема Think-Pair-Share, который означает, что первоначально обучающийся должен подумать, затем обсудить с партнером и, в конечном итоге, поделиться своими идеями с классом. В данном случае можно попросить обучающихся спрогнозировать и написать встречу Колина с садом, обсудить с партнером, написать идеи партнера в таблице и сравнить их. Для прогнозирования обучающимся можно предложить прочитать заголовки двух последующих глав, посмотреть на картинки и предсказать события, которые произойдут дальше, обсуждая их в парах для развития навыка говорения. Очевидно, что при работе над текстом развивается не только навык чтения, а также устная речь.

Стратегия **поиска ключевых слов** помогает найти в тексте и извлечь информацию о:

- ключевых понятиях (первая встреча, инвалидная коляска, злость, солнце, магия, голод)
- именах героев (Колин, Дикон, Мэри, Бен, мистер Крейвен)
- местах событий (Европа, Йоркшир, сад, природа, на природе)
- времени и датах (весной, десять лет, впервые, той ночью, в конце лета)
- основных цифрах (десять лет, сотни миль)

- событиях (встреча в саду, беседа с Беном, Колин стоит на ногах, дети не доедают, встреча с матерью Дикона, Арчибальд Крэйвен встречает своего сына).

Нахождение ключевых слов предполагает как совместную работу обучающихся и коллективное понимание темы, так и самостоятельную, индивидуальную деятельность.

Улучшить навыки понимания прочитанного и получить более глубокое осмысление прочитанного текста, сознательно используя информацию для создания мысленных образов, помогает стратегия **визуализации**. По мере того, как учащиеся приобретают больше опыта с этим навыком, процесс визуализации текста становится автоматическим. Обучаемые, которые визуализируют сцены из текста во время чтения не только получают более богатый опыт чтения, но также могут помнить прочитанную информацию в течение более длительных периодов времени. Визуализация текста является актуальной в связи с становлением экранной культуры и преобладанием визуальной информации над вербальной. Метод визуализации удобен при подготовке к пересказу содержания рассказа. Для быстрого запоминания содержания целесообразно применять метод иллюстрирования различных сцен. Подобная форма визуализации развивает память и способствует формированию образного мышления.

Использование **стратегии контекстных подсказок** может помочь выяснить значение незнакомых слов. Контекстные подсказки - это подсказки, которые предлагаются автором чтобы помочь определить трудное или необычное слово в тексте. Подсказка может появиться в том же предложении, что и слово, к которому она относится, или может следовать в следующем предложении. Поскольку большая часть нашего словарного запаса приобретается благодаря чтению, важно, чтобы мы могли распознавать и использовать контекстные подсказки. Контекстная подсказка в общем смысле позволяет читателю вычленить значение слова из любой доступной информации. Существует как минимум четыре вида контекстных подсказок, которые довольно распространены:

- ✓ **синоним** или повторный контекстный ключ, который появляется в этом предложении;

- ✓ **антоним** или контрастная контекстная подсказка, который имеет противоположное значение, которое может раскрыть значение неизвестного термина;

- ✓ **определение** или объяснение неизвестного слова в последующем предложении;

- ✓ **пример**, используемый для определения значения термина при сравнении или контраста.

Стратегия вычленения значения слова имеет некоторую схожесть с предыдущей стратегией и означает, что читатель делает выводы во время чтения, используя имеющиеся знания и доказательства из текста. Это предполагает чтение между строк и определение значения термина со слов

автора. «Изучение контекста показывает, что контекст может мотивировать читателя к нахождению новых значений слов и вероятность выучить слово из контекста существенно возрастает с возрастанием мотивации обучающегося. Из первой встречи со словом мы узнаем лишь только одно значение, а затем, когда мы встречаем его в новом и другом контексте, узнаем все больше и больше его значений» [2]

При вычленении значения слова shoots (побеги) были даны такие контекстные подсказки, как «зеленые растения, которые растут повсюду в саду ранней весной»; buds (бутоны) – они раскрылись, и сад был полон множества цветов; poppies (маки) - Дикон и Мэри посадили их сами и они выросли.

Стратегия обобщения структуры рассказа с использованием ментальной карты способствует лучшему запоминанию событий из рассказа. Инструкция в ментальной карте улучшает понимание и восприятие текста студентами. В соответствии с требованиями данной стратегии учащиеся учатся определять следующие категории контента

- Обстановка (Йоркшир, большой старый дом; выглядел темно и недружелюбно; за домом был запертый сад.)
- Персонажи (Мэри, Марта, Дикон, Коллин, Бен, мистер Крейвен)
- События (Первое знакомство Коллина с садом, Бен увидел детей в саду)
- Проблемы (запертый сад, больной мальчик)
- Решение (выяснение секрета, поиск ключа, уборка сада и выздоровление мальчика)

Использование **стратегии графических организаторов** помогает читателям сосредоточиться на концепциях и их связи с другими концепциями. Графические организаторы помогают студентам читать и понимать учебники и иллюстрированные книги. Они иллюстрируют понятия и отношения между понятиями в тексте с помощью диаграмм. Существует множество графических организаторов, такие как карты, сети, модели цепочки событий, графики, диаграммы, ментальные карты, деревья, диаграмма Венна, круги Эйлера, карты персонажей, таблицы, матрицы, концептуальные карты или кластеры.

Графический организатор - это визуальный дисплей, который демонстрирует взаимосвязь между фактами, концепциями или идеями. Графический органайзер управляет мышлением учащегося, когда он заполняет и строит визуальную карту или диаграмму. При работе с графическими организаторами происходит развитие мышления высокого порядка, такие как анализ, синтез, оценивание понимания и творчество, когда обучаемые демонстрируют конечный продукт – графический организатор.

Метапознание или оценку понимания можно интерпретировать как «мышление о мышлении». В идеале, читатели используют метакогнитивные стратегии, чтобы думать и контролировать свое чтение [3].

- Перед прочтением они могут уточнить цель чтения и просмотреть текст.

➤ Во время чтения они могут контролировать свое понимание, корректируя скорость чтения в соответствии со сложностью текста и «исправляя» любые проблемы с пониманием, которые у них есть.

➤ После прочтения они проверяют свое понимание прочитанного, соглашаясь или опровергая идеи и точку зрения автора. На эти вопросы можно ответить с их собственной точки зрения, опираясь на информацию в тексте.

- Что бы вы сделали в такой ситуации?
- Согласны ли вы с авторской точкой зрения на конкретную тему?
- Какой человек написал этот текст?
- Что вы чувствовали при чтении этой книги?
- Каков основной посыл этой книги?

Таким образом, современные условия требуют постановки и разработки вопроса о планомерной учебной работе с речевым произведением – текстом – как с целостным сложноорганизованным семантическим пространством. Стратегии активного чтения способствуют эффективному развитию психолингвистических способностей обучающихся, и способствуют становлению личности как материально-духовной целостности, которое развивается благодаря творческой преобразовательной активности личности в социокультурной среде.

Литература:

1. C.R. Adler, Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>
2. R. Nordquist, Definition and Examples of Context Clues <https://www.thoughtco.com/context-clue-vocabulary-1689919>
3. И.И. Борисова, Развитие иноязычных речевых способностей учащихся подросткового возраста средствами литературного творчества disserCat <http://www.dissercat.com/content/razvitie-inoyazychnykh-rechevykh-sposobnostei-uchashchikhsya-podrostkovogo-vozrasta-sredstva#ixzz5hTFVROKI>

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Уразбаева А.З.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
asselzar@mail.ru

Ключевым понятием в категориальной парадигме любой научной дисциплины является объект исследования, под которым понимается предмет, явления, процессы реальной/ирреальной деятельности и на который направлена познавательная деятельность исследователя как субъекта науки. Исходя из этого положения, объектом ономастических исследований являются имена

собственные всех разрядов, как исконные, так и заимствованные из других языков, которые в совокупности составляют своеобразную подсистему общего лексического фонда языка. Исследовательское поле ономастики представляют в основном антропонимы и топонимы.

По замечанию Е.Л. Березович, «индивидуальность имени собственного вводит человека в особые, «приватные» взаимоотношения с ним; желание выяснить происхождение своего имени, фамилии, названия своего города и т.п. обычно возникает чаще, чем рефлексия относительно «ничейного» имени нарицательного» [2, с.39], то есть не входящего в личную сферу человека. ИС функционируют как определенные вербальные знаки, которые практичны с точки зрения номинации и удобны для идентификации и дифференциации объектов окружающей действительности. Они релевантны и необходимы так же, как и апеллятивная лексика, выяснение семантики которой не всегда важна для говорящего.

С 90-х годов XX века в ономастической литературе стали появляться исследования, посвященные вопросам восприятия ИС, поскольку лингвистику нашего времени отличает внимание к различным проявлениям «человеческого фактора» в языке. Общая тенденция современного языкознания – переход от лингвистики «иномоментной», структурной, к лингвистике антропологической, рассматривающей явление языка в тесной связи с культурной и духовно практической деятельностью, а также с когнитивной деятельностью человека говорящего, - является на сегодняшний день наиболее актуальной.

История развития ИС тесно связана с историей развития, культурой, идеологией общества, в котором они созданы. Как отметил В. А. Никонов, «первый закон антропонимики, как и всей ономастики, - историзм» [11, с. 7].

Исследователь в области социолингвистики Б. Хасанов убежден в том, что: «В целях полновесного коммуникации общество ставит перед языком определенные задачи, которые расширяют сферу функционирования языка, в связи с этим развиваются как средства массовой информации, так и сам язык. Социальные изменения находят свое отражение в лексике и словообразовании. Современное состояние ономастики, ее развитие, проблемы онимической номинации необходимо рассматривать с точки зрения социолингвистики» [6, с. 33].

Язык - достояние общества, и его развитие обусловлено различными социальными факторами, основными из которых являются:

- а) изменение круга носителей языка;
- б) территориальные перемещения народных масс;
- в) социальная и территориальная дифференциация языка;
- г) создание новой государственности;
- д) социальный прогресс;
- е) изменение общественного сознания;
- ж) преднамеренное воздействие общества на язык;
- з) языковые контакты;
- и) языковая ситуация и др.

Необходимо иметь в виду, что каждый разряд ИС имеет свою историю становления и развития, и поэтому к их исследованию необходимо подходить дифференцированно. В образовании и развитии английской антропонимической системы можно выделить следующее:

Англичане – жители Великобритании. Этноним этот был перенесен на все население государства, где кроме англичан жили также шотландцы, валлийцы и др. Собственно англичане – продукт смешения многих этнических компонентов: древнейшего иберийского населения с народами индоевропейского происхождения. Распространялись прозвища временные либо пожизненные. Самыми распространенными прозвищами были генеалогические – такое прозвище часто прослеживало генеалогию носителя за несколько поколений.

Имена родителей зачастую участвовали в формировании имен детей. Так, король Кентский Eormenr дал трем из своих детей ИИ *Eormenbeorth*, *Eormenburth*, *Eormengy*. Часто инициал или тема передавалась и внукам.

Тенденции антропонимии в современной Англии таковы: англичане стремятся придерживаться привычных, традиционных имен. Так, в 1949 г. Первую тройку мужских ИИ составили John, Richard и Peter, некогда популярное William заняло седьмое место вслед за David, Charles и Michael'o. Среди женских ИИ по убывающей частотности расположились Ann, Mary, Elizabeth, Louise, Susan, Margaret. В 1966-1967 гг. англичане отдали предпочтение именам James, John, Charles для мальчиков и все тем же женским ИИ, лишь в другом порядке: Jane, Mary, Ann[1; 17].

Оттопонимические наследственные имена (НИ) охватывают около 32% всех НИ. Они образованы от названий стран, графств, районов, деревень, а также от топографических терминов и микротопонимов. Ни от наименований профессий и должностей составляют около 16% всех. Самое распространенное НИ в Англии – Smith 'кузнец' (свыше 200 000 семей носят сейчас это НИ). Социальное положение также отразилось в НИ: Riches > rich 'богатый', но могло быть и ироничным.

Анализ языковой ситуации, хронологическая периодизация имен собственных, этимологические изыскания, различные исторические справки, необходимые для толкования состояния ономастического пространства, показывают необходимость сведений самого общества, историческом расселении разных племен и народов на определенной территории, истории языковых и культурных контактов. Переименование не происходит сами по себе, случайно и вдруг. Все новые именованья имеют причины как лингвистического, так и социального (экстралингвистического) характера[9; 21].

Кардинальные изменения в жизни современного Казахстана, вызванные социальными процессами, также повлияли на содержание ономастического пространства, что коснулось, прежде всего, наименования реалий, вовлеченных в орбиту социального устройства (астионимов, комонимов, прагматонимов, урбанонимов).

В настоящее время наблюдается тенденция сосуществования «прежних» и «новых» названий, при этом «старые» названия активно продолжают употребляться в речи, выполняя информативную функцию уточнения, дополнения. Порой новое название уходит на второй план как незнакомое, неизвестное, непривычное: *Школа находится на Ботаническом бульваре, как эта улица сейчас называется, не знаю*. Несмотря на существование в течение ряда лет новых названий улиц, в рекламных объявлениях встречаются случаи указания адреса с прежними названиями: *ул. Желтоксан, выше ул. Кирова* (улица *Кирова* в настоящее время носит название *Когенбай батыра*) (газета «Столичная жизнь», 1. 08. 2002). Эти факты свидетельствуют о порождении «своеобразных двойных номинаций», синонимичных названий в топонимике города.

Процессы переименования в разном степени происходят на всем постсоветском пространстве и почти во всех разрядах имен собственных. Они считаются закономерными в ходе социального переустройства жизни общества и наблюдаются на всех переломных исторических этапах. По мнению Ю. М. Лотмана и А. Успенского, исследовавших переименования в период петровских реформ в России, «в этой тенденции ярко проявились черты мифологичности сознания: это сотворение «новой» и «златой» Руси мыслилось как генеральное переименование - полная смена имен: смена названий государства, перенесение столицы и дача ей «иноземного» наименования, изменение титула главы государства, названий чинов и учреждений, перемена местами «своего» и «чужого» языков в быту и связанное с этим полное переименование мира как такового. Одновременно происходит чудовищное расширение сферы собственных имен, поскольку большинство социально активных нарицательных имен фактически функционально переходит в класс собственных... Смена названия мыслится как уничтожение старой вещи и рождение на ее месте новой, более удовлетворяющей требованиям инициатора этого акта» [цитируется по: 7, с. 58].

В связи с новыми номинациями происходит расширение эргонимии и идеонимии, которые нуждаются в специальном исследовании и позволят получить важные сведения об имятворчестве современного человека, о ценностных ориентациях социума в определенный исторический период и т.д. В данный онимический ряд в городском ономастическом пространстве вовлекаются имена исторических и литературных персонажей и наименований (названия ресторанов и кафе: Царица Массажетов - Томирис, Золотой теленок, Бедные люди, Скарлетт и др.), хранящиеся в когнитивном сознании носителей языка.

Если топонимы и урбанонимы стали носить ярко выраженный национальный колорит, то эргонимы (названия объектов прагматического характера) полиязычны по своему происхождению, демонстрируют состояние языковой ситуации в Казахстане, открыты для заимствований, динамичны, не подвержены строгому нормированию, быстротечны.

Под влиянием социальных факторов происходят изменения и в других разрядах ИС. Необходимо помнить, что ИС, относимые к периферийной лексике выполняют наиболее существенную, социально значимую роль и соотносимы с культурным развитием народа. Они обладают лексическим фоном, информативны, заключают в себе социокультурные возможности. Следует исходить из того, что ИС, прежде всего являются языковыми знаками картины мира, создаваемой определенным народом в конкретный исторический период.

Развитие лингвистических направлений закономерно находит свое отражение в современном состоянии ономастики, поле проблемной области которой рефлексивно ограничивается анализом отдельных разрядов онимических единиц и их структурной организации. Наиболее разработанными считаются структурно-семантические, этимологические и этнолингвистические исследования.

В ономастике сложилась такая проблемная ситуация, когда возникла необходимость расширить границы ономастических исследований за счет вовлечения в сферу научных интересов новых объектов изучения, что обусловлено интенсивным развитием ономастического пространства, спецификой периферийных разрядов ИС, а также тем, что исследование объекта ономастики традиционными способами стало невозможным. По этим причинам в исследовательское поле ономастики вовлекаются периферийные разряды ономастического пространства Казахстана, начинает изучаться система онимической лексики художественных произведений, выполняются работы в сопоставительном аспекте.

Особое значение в ономастике имеют социолингвистические исследования, которые позволяют выявить общие тенденции в развитии ономастического пространства, обладают объяснительными возможностями изменения и динамики корпуса онимической лексики. Методика социоономастики дает возможность выявить частотные и раритетные имена с целью выявления основных тенденций современного именования. Наблюдается изменение концепции имени, которая проявляется в тенденции выбора благозвучных имен, имен с положительной семантикой, ренессансе национальных ИС.

Активизация исследований взаимосвязи сознания и языковой деятельности позволяет по-новому подойти к изучению природы ИС, которые являются вербальными знаками, формирующими фрагмент языковой картины мира. Ономастическая номинация демонстрирует обусловленность образования онимов языковым, а также культурно-историческим опытом индивида и целого этнического коллектива.

На современное онимотворчество оказывает существенное влияние ряд тенденций, в числе которых можно назвать значительное расширение объектов, нуждающихся в дифференциации при помощи ИС, этническое самовыражение, индивидуализацию сознания.

Применение методики ассоциативных экспериментов в ономастике позволяет выявить возможности ИС в выполнении кумулятивной и рекламной функции с целью воздействия на адресата. Ассоциативные реакции на слово-стимул представляют как абстрактные понятия, так и конкретные, связанные с представлением реалий действительности адекватно семантическим составляющим слова, а также эмоционально оценочные компоненты.

Прогнозирующий потенциал когнитивного моделирования ономастического пространства позволяет четко определить факторы, влияющие на его формирование, способствует вскрытию существующих или существовавших в прошлом культурных и исторических фактов, имеющих место в онимической номинации. Взаимодействие различных факторов, повлиявших на создание определенных онимических моделей, обуславливает развитие интегрированного подхода к изучению онимических единиц и способствует развитию когнитивного подхода к изучению ИС, связанного с когнитивными аспектами языка и изучением активного человеческого начала в онимической номинации. Когнитивное прогнозирование позволяет также предвидеть тенденции развития языковой политики в отношении онимической номинации и состояния ономастического пространства в новых геополитических условиях.

Литература:

1. Артемова А.Ф., Леонович О.А. Английские имена собственные и пополнение словарного состава.- М.: Наука, 1999.-285с.
2. Березович Е.Л. Русская ономастика на современном этапе: критические заметки//Известия АН. Серия лит. и яз.- 2001.- Т.60, №6.- с.34-46.
3. Болотов В.И. Теория имен собственных.- Ташкент, 2003.- 98с.
4. Введенская Л.А., Колесников Н.П. От собственных имен к нарицательным. М.: Наука, 1997.- 475с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.- М.: Просвещение, 1990.- 246с.
6. Джанузаков Т., Ким Г.Н., Линко Т.В. Имена народов Казахстана: Справочное пособие.- Алма-Ата, 1991.- 112с.
7. Залевская А.А. Некоторые вопросы теории и практики психолингвистических исследований//Жизнь языка и язык в жизни.- Алматы: Қазақ университеті, 2005.- с.50-358
8. Какимова М.Е. Мотивированность как языковые универсалии: учеб. Пособие. Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2006
9. Мадиева Г.Б. Имя собственное в контексте познания.- Алматы: Қазақ университеті, 2002.- 250с.
10. Никонов В.А. Имя и общество.- М.: Наука, 1974.- 307с.

VERBALIZING THE EMOTIONAL CONCEPT OF “FEAR” THROUGH PROVERBS AND SAYINGS IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LINGUISTIC CULTURES

Шавшина Ю.А.

Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева

julia.aleksandrovna8@gmail.com

For the linguistic-culturological analysis of conceptual spheres, phraseological and paremiological units are recognized as most relevant, because they reflect the specificity of the cognitive and emotional experiences of a certain ethnic group. Humanity studies objective and subjective reality with the help of images that are required components of phraseological units and paroimias, which are a special form of organization of signs and methods of mental activity, and its results. [1: 168]

Proverbs are created by the people over thousands of years, so their research (as well as the study of idioms) represents a definite contribution to the study of the concept in terms of its diachronic formation. There is information about the specifics of the presentation and awareness of fear in proverbs, which is clearly visible. Despite the long history of existence, the question of the distinction between the terminological statuses of proverbs and sayings is still open.

Many researchers distinguish between the terms “proverb” and “saying” based on the principle of syntactic completeness. Among the characteristics combining proverbs and sayings are the following: the source of origin (mostly they are the result of folk art), the stability of reproduction in speech, the reflection and generalization of life patterns, both instructive and recommendatory. This allows us to designate these two phenomena with a single term “paroemia”. In this study, we are interested in meaningful and objectified patterns in language, situations that reflect fear, the attitude of the naive consciousness to the experience of fear. As a criterion for the classification of paremias, we identified some invariant values (ideas) that unite a number of proverbial units from the English, German, and Russian languages.

Comparative linguistic and culturological analysis of English, German and Russian proverbs is necessary for our research due to the moral and didactic orientation of proverbs. Moreover, with limited qualification, the representation in the language allows you to cover the entire phraseologically formed field.

Linguo-culturological analysis of proverbs occurs through the use of methods of interpretation, introspection, and component (definitional) analysis. In the languages, proverbs are connected to one topic, but they cannot be called equivalents, since they reveal similarities in the idea, but differ in lexicogrammatic design. Both English, German and Russian languages have “fear proverbs” that are united by the idea: “Having experienced a situation of fear once, a person begins to fear everything, even the most insignificant”. In Russian, this idea is embodied through zoomorphisms (which are common in Russian proverbs and sayings), for example: *Пуганая ворона куста боится*” (*A frightened crow is afraid of a bush*), and English

has: *“And burnt child dreads the fire”*. In addition, the English proverb *“Threatened folks live the longest: they take precautions suggests”* - that it is common for an Englishman to take precautions to avoid a dangerous situation in the future: in psychology this is called the adaptive function of fear [2: 53]. Experiencing the emotions of fear in the German ethnos has an ethical negative assessment, fixed by the following expressions – *“Furcht bessert nicht; Furcht macht Abgoetterei; Wer vor Schreck stirbt, wird mit Fuerzen begraben”*.

Comprehension of fear through death is also embodied in proverbs. Proverbs, united by this theme, were found in both languages, but the attitude towards death as a cause of fear is different for the compared cultures. For the consciousness of a Russian-speaking person, death is inevitable, which is seen as a transition to another level of existence, the fear of death is a natural person's feeling: Alive is afraid of death, death is not considered as the highest form of fear: *“Страх сильнее смерти”* (Fear is stronger than death) . The Russian consciousness is not suspended from death, but reconciled with it, turning it into a fact of life. This perception of death by the Russian consciousness is explained traditionally by the Russian attitude to life: everything must be treated kindly, even to death, accepting it [3: 7].

On the one hand, in the English proverbs, the fear of death is recognized as the most intense: *“The fear of death is more to be dreaded, than the death itself”*, on the other hand, it is condemned: *“If you fear death, you are already dead”*. Comparable cultures distinguish such a characteristic feature of the emotional concept of “Fear” as the ability to control the actions of people (should be distinguished from the use of fear as a means of manipulation). The English language consciousness distinguishes between: a) the positive effect of fear, emphasizing the teaching (adaptive) function of fear: *“And it is the beginning of wisdom”*; b) a negative impact on the actions of a person: *“Our fears make us traitors”*; c) neutral impact of fear: *“Men who are afraid of those who came were not afraid”*. In the Russian language, fear is viewed mainly as a neutral regulator of people's actions: *“На всяку беду страху не напасешься. Не стоишь тратить свою жизнь на страх”* (You will not save enough fear for any trouble. Do not waste your life on fear.). These proverbs are more prescriptive, philosophical in nature, are reflections on the significance of fear and its place in human life, which to some extent correlates with the perception of death. Both in English and in Russian, it is noted that an unsophisticated, naive person does not feel fear. In the English proverb, attention is focused on the fact that fear can be not an innate, but an acquired emotion: *“Newborn calves don't fear tiger”*. In Russian, it is noted that fear is a deliberate emotion, as well as the fact that fear is felt by the person who has something to lose: *“Глупый, что голый, ничего не боится”* (A fool who is naked is not afraid of anything.). In the study of the figurative content of proverbs objectifying the emotional concept of “Fear”, the following specific features for English linguistic culture were identified. The English language consciousness is personalized, endowed with actions, acts as a mentor / teacher: *“Fear is not a lasting teacher of duty. Fear is a great inventor”*. Fear has physical characteristics: *“Fear has many eyes. Fear has a quick ear”*. In the proverbial fund of the English language, a group of proverbs is distinguished, reflecting the causality of the emotion of fear.

Among the causes of fear in the English linguoculture, the most exaggerated cause is the most frequent (5 units): *"Fear is greater than the reason for it. A threatened blow seldom given"*. It is also noted that the groundlessness of fear brings danger (3 units): *"Foolish fear doublet danger. Fear for representatives of English culture is an insurmountable obstacle, which is useless to fight (6 proverbs) : "There is no medicine for fear. If you fear to suffer you suffer from fear"*. The semantic group "exaggeration of fear" in the German paremiological fund is represented by 4 statements:

1. *Die Furcht ist oft groesser als die Gefahr;*
2. *Der Schrecken ist oft groesser als die Gefahr;*
3. *Furcht sieht ueberall Gespenster;*
4. *Furcht vergroessert die Gefahr.*

It can be noted that the presented proverbs also have the personification of fear, which reflects the rich German folklore, in particular the specifics of folk tales.

In the Russian language consciousness, action helps to overcome fear (5 expressions): Eyes are frightened, and hands are doing. The case is afraid of the master. Intercultural differences can also be seen in the qualitative filling of this or that proverbial verbal space of the emotional concept of "Fear". So, in both English and Russian, fear is comprehended through the concept of "courage". In English, courage is encouraged and emphasized that fear is at the heart of courage: *"Courage is fear that has said its prayers. One must have courage even to fear"*. The Russian language has a wide variety of representation of the emotional concept of "Fear" through courage. In particular, the absence of fear is rewarded (8 proverbs): *"Смелого удача догоняет. Смелый там найдет, где робкий потеряет"*. (Luck is catching up with the brave. Brave there will find something where the timid will lose.) For the Russian language consciousness, such a sign of courage as timeliness is relevant. In illustrative examples, the irony to the courage shown in a safe place is clearly visible (6 units): *"Все собаки сильны у себя во дворе"* (All dogs are strong in their yard.). It also highlights a group of proverbs, reflecting deceptive, ostentatious courage. Appearance is in conflict with the actions and way of life of a person (4 units): *"Сердце соколье, а смелость воронья. Повадки волчи, а душа заячья"*. (The heart of a falcon, but the courage of the crow. The habits of the wolf, but the soul of the hare.)

In the compared languages, the proverbs characterize the concept of fear through the concept of "cowardice". So, cowardice is condemned in English: *"It is folly to die through fear of dying"*; in Russian, cowardice is not rewarded. On this basis, cowardice is contrasted with courage: *"Трус всегда нозаду"* (A coward is always behind.) In English, the coward is given a qualitative characteristic. Cowards are cruel. The peculiarity of the Russian language consciousness is an excuse for cowardice: Running is not fair, but healthy. In our opinion, when objectifying the emotional concept of "Fear" through the adjacent concepts of "courage" and "cowardice", the English language consciousness more categorically expresses its negative attitude and justifies unworthy behavior. In English proverbs, the semantic feature "duration" is realized. Fear can be prolonged: *"Endless are the torments of*

him who fears himself”, or premature: *“Let’s fear no storm, before we feel the shower”*, or it indicates the possible time for experiencing fear: *“Don’t be afraid of tomorrow, look what could happen today.”* There is such a feature as the possibility of using fear as a means of manipulating people in the English language: Terror is a great temptation. He threatens who is afraid. In Russian, in proverbs and sayings, this semantic feature is not updated. Despite the irresistible and inevitable fear, the English linguistic consciousness does not exclude the hope of getting rid of it: *“Let the fearful be allowed to hope. He has no hope who never had fear”*. Thus, English proverbs urge to patiently endure fear, to preserve hope for possible deliverance, while Russian proverbs show that only active actions help to overcome fear *“Глаза боятся, а руки делают”* (Eyes are scared, but hands are working.) [4: 98]

So, the analysis of the presented material provides an opportunity to see the similarities and differences in the figurative content of proverbs, reflecting the emotional concept of “Fear” in the three linguistic cultures. Along with the already established characteristics of fear (causality, temporality, intensity, means of manipulation), the study of the proverbial foundations of the compared languages makes it possible to supplement and refine the list with the following semantic signs.

The well-known statement by psychologists about the ambivalence of emotions (Izard 1980; Witt 1984 and others) is also confirmed by the proverbial material. For the English linguistic culture, the relevant is “condemnation and negative attitude towards cowardice” (4 proverbs), whereas for a Russian person “cowardice can sometimes be justified” (2 proverbs). Thus, the German proverb *“Furcht huetet das Haus”* illustrates the idea of the practical feasibility of this emotion. The moral positive assessment of fear is expressed by the proverb *“Wo Furcht ist, da ist auch Ehre, Wo Ehre ist, da ist auch Scham”*. In general, the emotions of the Angst group are evaluated negatively. This is confirmed by their opposition to positive emotions - *“Zur Furcht kann man die Leute zwingen, ihre Liebe muss man gewinnen”*.

Courage / courage, based on fear, is encouraged in both cultures (2 English and 3 Russian proverbs), and in Russian it is even rewarded (8 proverbs). The Russian culture ironically refers to the manifestation of late and inappropriate courage (6 proverbs), condemns deceptive, ostentatious bravery (4 proverbs). These cultures distinguish death as one of the causes of fear (4 English and 3 Russian proverbs), only in English proverbs the fear of death is recognized as the most intense and is condemned, and in Russian proverbs the fear of death is considered as a natural human fear. There are proverbs in English that characterize fear both as a means of manipulating people (4 proverbs) and as an independent regulator of a person’s actions (positive, negative and neutral), which is reflected in 20 paroemias. It is common for English culture to perceive fear as an intense, strong emotion (4 proverbs) that is difficult to fight (6 proverbs). The German semantic groups “strength, and intensity of fear“ are also quite representative: *„Man kann wohl Waffen gegen die Feinde, aber nicht gegen die Furcht schmieden; Schrecken macht verzagt; Schreck wirft auch starke Leute in den Dreck“*. And another „way to avoid the danger that entails fear“, *„Ein gutes Gewissen kennt keine Furcht; Keine Strafe, keine Furcht; Wer recht tut, kennt keine Furcht; Ohne Geld, ohne Furcht“*.

Proverbs have a generalizing, recommendatory character and this is largely due to the type of their syntactic construction : generalized-personal sentences, the use of the verbal predicate in the form of the present tense, the plural, the absence of temporal concretization, etc. [5: 12]

This analysis of the syntactic structures of the paroimias showed that, compared with English and German, Russian, reflecting the emotional concept of “fear,” categorically expresses the prescription, edification about what to do in a dangerous situation or how to overcome fear, which is achieved by using imperative designs. In English, proverbs objectivizing the emotional concept of “Fear” state a fact or event, showing its regularities and generalities (sentences in the present tense), and using the construction with the verb “to have” attributes fear to possessing some physical characteristics: *“Fear has and quick ears”* (other variant *“Fear has quick hearing”*). Fear has many eyes. The use of comparative degrees of adjectives compares fear with other negative emotions or phenomena, and fear is always stronger, more dangerous: Fear kills more than pain. Comparative constructions offer a certain choice: *“If you do this, then you get that, and then it’s up to you”*. In another way if it were possible, it would have happened like this: *“Nobody would be afraid if he could help it”* In a figurative sense, this proverb means that it is impossible to get used to fear, to get rid of it, everyone experiences this emotion in one or another situation.

Литература:

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. - 288 с.
2. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. - М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
3. Попова, З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях .- Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2000.- 31 с
4. John Mason Proverbs Prayers - Published by Revell, 2015.- 176 p.
5. Семененко Н.Н. Лингвокультурологическое описание структуры и семантики паремий: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. - Белгород, 2002. 24 с.

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

«ҚАЗАҚ ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы Секция «КАЗАХСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Акмагамбетова Б.Е., Тастемирова М.Е. (Петропавл, Қазақстан). С. Аманжоловтың қазіргі қазақ тілі синтаксисін зерттеудегі рөлі.	3
Асенова А.Х., Мамаева Г.Б. (Нұр-Сұлтан, Қазақстан). О. Сүлейменовтің «АЗ и Я» еңбегіндегі кейбір түркі сөздерінің этимологиялық ерекшеліктері	8
Балтоғаева Ж.Е., Есимова А.Е.(Атырау, Қазақстан). Әр көркемдік дәуірдің өз постмодернизмі бар.	13
Габдулина М.Г. (Петропавл, Қазақстан). Е. Зікібаев шығармаларындағы тұрақты сөз тіркестерінің стильдік ерекшеліктері.	18
Генжемуратов Я.Б. (Нукус, Узбекистан) Многонациональный Каракалпакстан в объективе зарубежных ученых	24
Гизатова Д., Шапауов Ә.Қ., Туровская Е.И. (Петропавл, Көкшетау, Қазақстан). Қазіргі қазақ телевизиясындағы жүргізілетін бағдарламалардың танымдық ерекшелігі.	28
Есматова М.Т., Сарымолла К.М. (Петропавл, Қазақстан). Абай шығармаларындағы «тағдыр» концептісі.	32
Жәмбек С.Н., Жайлауова Г.У (Көкшетау, Қазақстан). Айқынның жарқын болмысы.	37
Жорокпаева М.Д., Б.Р.Тубекбаева (Семей, Қазақстан). Латын графикасындағы қазақ әліпбиі.	48
Иманова А.Н., Самуратова Р.Т., Жуманбаева А.О. (Көкшетау, Қазақстан). Ынтымақтастық оқыту - сапалы білім беру кепілі.	52
Қадыров Ж.Т., Аубакирова Ж.А., Шапауов Ә.Қ., Шапауова А.А. (Петропавл, Көкшетау, Қазақстан). Би – шешендердің сөздерінде қолданылатын көркемдегіш құралдар.	57
Құлыбекова Ж.С., Бақтыбаева А. (Петропавл, Қазақстан). М.Әуезов және ұлттық драматургия мәселесі.	63
Құлыбекова Ж.С., Досмуканова М. (Петропавл, Қазақстан). Балалар әдебиеті және фольклор.	68
Мұхаметжанова Ж.А., Елеукенова Ж.М., Жумаева Г.А. (Семей, Қазақстан). Латын әліпбиіне көшу – ұлт рухының баспалдағы.	73
Нұржақсина М.Қ. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ халық өлеңдерінің зерттеу бастаулары.	77
Салихова А.З. Жамбозова Г.Е. (Атырау, Қазақстан). Жалқы есімдердің ұлттық ерекшеліктері	83
Синбаева Г.К., Шакизадаева А. (Петропавл, Қазақстан). М. Өтемісұлы, М. Жұмабайұлы, Қ. Мырза Әли поэзиясындағы «Өмір» мен	86

«Өлім» концептісі.	
Тағудретова Б.Б., Базарбаева Ж.М., Шапауов Ә.Қ., Маликова А.И., Туровская Е.И. (Петропавл, Көкшетау, Қазақстан). Сәкен Жүнісов – сан қырлы талант иесі.	91
Таласпаева Ж.С., Есмадова М.Т., Казыбаева Г.С. (Петропавл, Қазақстан). Көркем шығармалардағы бейвербалды амалдардың топтастырылуы.	96
Хамзина Г.С., Қайдарова Ж. (Петропавл, Қазақстан). Латын әліпбиінің өзіндік сипаты мен маңыздылығы.	100
Хамзина Г.С., Ромазанова А. (Петропавл, Қазақстан). І. Есенберлин туындыларындағы «Туған жер» концептісінің қолданылуы.	106
Шапауов Ә.Қ., Туровская Е.И., Маликова А.И., Кабыкен М.Ә., Сабиев А. Е. (Петропавл, Нұр-Сұлтан, Көкшетау, Қазақстан). Әдебиет тарихының білгірі.	111
Шахманова Г. Ш. (Көкшетау, Қазақстан). Тіл мен танымды зерделеудің когнитивтік бағыты.	114

«ОРЫС ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы
Секция «РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Narantungalag E. Research abstract on «selecting and admitting students interested in teaching at teacher training institutions» /based on msue practice.	121
Чендекова А.Б. Жанр лирической миниатюры в алтайской и тувинской лирике.	123
Аклекесова Ж.Д. Концепты «родина» и «чужбина» в лирике Ирины Кнорринг.	128
Байбатырова А.А. Отражение лингвокультурной традиции: дискурсивные стратегии структурирования введения в русскоязычных научных статьях	134
Бейсембаев А.Р., Шакарманова М.П. Инклюзивное образование - как базовая среда в развитии социально ориентированного общества.	140
Джураева З. Р. Влияние пушкинской концепции народности на формирование литературных принципов новокрестьянских поэтов.	145
Дихамбаева А.К. Сонеты Шекспира в переводах С. Маршака.	148
Егорова Т.В. Надпись на одежде как способ самопрезентации современной языковой личности.	154
Есентемирова А.М. Романтизм как художественный метод «Озерной школы»	159
Жиеналина А.М., Касенов С.Н. Лексико-грамматические разряды глаголов (проблемы взаимодействия лексики и грамматики).	163
Исина Н.У. Мукатаева Н.К. Проблемы перевода в творческом наследии Г. Бельгера.	168
Кангужина Т.М., Бектасова Ж.Т. Особенности репрезентации животного мира в казахской кочевой культуре [на материале	173

произведений Л. Мартынова, П. Васильева, В.С.Иванова и др.].	
Муратбаева И.С. К вопросу об использовании лексемы «Золотой» в сфере терминологии.	178
Носиров О.Т. Типологический аспект в изучении проблемы соотношения неомифа и художественной литературы	182

«ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы
Секция «ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Akhmetzhanova A.N., Nemchenko N.P. Competence Approach in Teaching the English Language.	185
Barakhoyev T.M. Developing language skills through study abroad	190
Bektemirova B.O. Using mobile technologies in the classroom.	196
Berdikulova R.D. Principles for the selection of educational texts for students in foreign language groups.	200
Nemchenko N. F., Kairova A.A. Some aspects of the english grammar laboratory works for distance learning.	204
Nemchenko N. F., Zhamaliyeva M.N. The system of lexical exercises based on reading fiction.	210
Zhukenova A.K., Alkhabek Zh.A. The formation of language competence on the english grammar in dintance learning.	215
Zhukenova A.K., Nagyzkanova B.M. Forming basic competencies in learning foreign language.	219
Zhunussova T.B. The impacts on integrating the blended learning environment.	225
Айнышева М.Ж. 2 in-vogue approaches, appropriate and efficient for the teaching of english as a foreign language.	229
Габбасова Н.О. Применение цифровых образовательных ресурсов как фактор достижения образовательных результатов при обучении английскому языку.	232
Капаргазина А. Ж. Эффективность методики самокоррекции произношения английского языка.	237
Кузнецова И.Н. Дискурс печатных СМИ.	243
Лемяскина Н.В. Slow movement nowadays.	248
Сапуанова М.Р. The concept “success” and its connection with the Polylingual policy of education.	250
Смагулова С.С., Абдрахманова К.М., Жуманова Г.Ж. Применение активных методов при изучении иностранного языка в неязыковом ВУЗе	255
Тургумбаева А.Г., Тургумбаева Б.К. Стратегии интерактивного чтения как эффективный способ развития психолингвистических способностей обучающихся.	261
Уразбаева А.З. Имена собственные в современной лингвистике.	265
Шавшина Ю.А. Verbalizing the Emotional Concept of “Fear” through Proverbs and Sayings in English, German and Russian Linguistic Cultures.	271

