"УАЛИХАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ - 21"
ТОМ 3
"ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 21"

Қазақстан республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

ТОМ 3

"ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 21" атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
21 сәуір

МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
"УАЛИХАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ - 21"
21 апреля

MATERIALS
of International practical science conference
"UALIKHANOV READINGS - 21"
21 st of April

Көкшетау, 2017

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

Ш.УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ МЕМЛЕКЕТТІК УНИВЕРСИТЕТІ

«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 21» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция МАТЕРИАЛДАРЫ 21 сәуір

МАТЕРИАЛЫ международной научно-практической конференции «УАЛИХАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ - 21» 21 апреля

MATERIALS of International practical science conference "UALIKHANOV READINGS - 21" 21 st of April

Том 3

Көкшетау, 2017

УДК 001.83
В 17

«Шоқан оқулары - 21» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары жинағы. Қазақстан, Көкшетау, 2017. Т.3. – 328 б.

В 17

«Уалихановские чтения – 21» сборник материалов международной научно-практической конференции. Казахстан, Кокшетау, 2017. Т.3. – 328 с.

Materials of International practical science conference "Ualikhanov readings - 21". Kazakhstan. Kokshetau. T.3. – 328 p.

ISBN 978-601-261-336-0

Бұл басылымға 2017 жылдың 21 сәуір күні өткен «ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 21» 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 «УАЛИХАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ - 21», проходившей 21 апреля 2017 года. Они отражают проблемы различных отраслей науки, рассчитанные на широкий круг работников, преподавателей ВУЗов, PhD докторантов и магистрантов.

УДК 001.83

СЕКЦИЯЛАР:

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

СЕКЦИИ:

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Әбжаппаров Ә.Ә. – Ш. Уәлиханов атындағы КМУ ректоры, т.ғ.д., профессор
Жарқынбеков Т.Н. – бірінші проректор, г.-м.ғ.к., РЖА профессоры
Жақыпова А.Д. – ОӘЖ проректор, ф.ғ.д., профессор
Ысқақов А.Ж. – ӘЭМ жөніндегі проректор, э.ғ.д., профессор
Шапауов Ә.Қ. – ғылым және коммерциялау қызметі жетекшісі, ф.ғ.к., профессор
Қақабаев Ә.А. – ХЫ АҰ және КО жетекшісі, доцент
Шалабай Б.Ш. – ф.ғ.д., профессор
Әміренова Р.С. – ф.ғ.к., доцент м.а.
Немченко Н.Ф. – ф.ғ.к., ак. проф.
Жахина Б.Б. - п.ғ.д., ак.проф.
Анищенко О.А. – ф.ғ.д., проф.м.а.
Громова О.В.– БРБ жетекшісі

ISBN 978-601-261-339-1 (3)
ISBN 978-601-261-336-0

© Ш.Уәлиханов атындағы
Көкшетау мемлекеттік университеті, 2017

ТҮРКІ ЕНИСЕЙ ЭПИТАФИЙЛЕРІ – ӘДЕБИ ТУЫНДЫ

Айдарбекова Ж.Қ.
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті,
Астана қ.
zh-zh-k85@mail.ru

Түркітану ғылымында түркі жазба ескерткіштеріндегі жазба тілінің жанры туралы екі негізгі пікір бар. Бірі - бұл тарихи жылнама немесе қысқаша шежіре (П.Мелиоранский, С.Кляшторный, А.Щербак, Л.Гумилев т.б.) деп түйіндесе, екіншілері – тарихи-эпостық жыр, батырлар жыры (Ф.Корш, И.Стеблева, М.Әуезов, Ә.Марғұлан, М.Жолдсабеков т.б.) деп айтады.

Эпитафия грек тілінен «құлпытасқа жазылған жазу және дүниеден өткен адамға шығарылған жоқтау («ода»)» деп аударылады. Ол проза не поэзия үлгісінде жазылады. Оның көлемі шағын болады [1: 449] деген анықтама беріледі.

Тарихи жылнама болу үшін тариихи деректер ешбір ұйқассыз, әсірелеусіз, айшықтаусыз «жалаң ресми стильде» баяндалуы керек. Егер тарихи баяндау барысында тілдік бейнелеу құралдары, эмоционалды сөздер мен сөз тіркестері, оқиғаны суреттеу барысында табиғит көріністерін суреттеу, немесее тарихи тұлғаның портретін жасау барысында бейнелеу сөздері, салыстырулар орын алса, онда туынды тарихи жылнама емес, *тарихи эпостық жыр* болуы тиіс.

С.Е.Малов «...эпитафии – это кладбищенская поэзия» [2: 5] деп көне түркі туындыларын атады. Мұнда батырдың (жауынгердің) шеңі, атағы, жасы, шайқастары мен олардың саны, өлтірген қарсылас-жауынгерлер саны және т.б. оқиғалар суреттеліп, «өмірдің қызығымен құмарымды толық қандырмадым» (“не насладился”) деген қайғыру, өкіну эмоциялары беріледі.

Тарихи эпос не жыр туралы сөз қозғаған А.Н.Веселовский былай деген: «... Шынын айтқанда, батырдың ерлігін жырлаған эпостар халықтың қалыптасуымен қатар туып бастаған. Тарихи кезеңдердің елеулі тұлғалары - ерлердің төңірегінде неше түрлі өлеңдер құрастырылып, солардың негізінде бүтін цикл жасаған» [3: 76]. Олай болса, бл эпитафийлер – әрі тарих, әрі тарихи тұлға, әрі – эпостық жыр (баяндау).

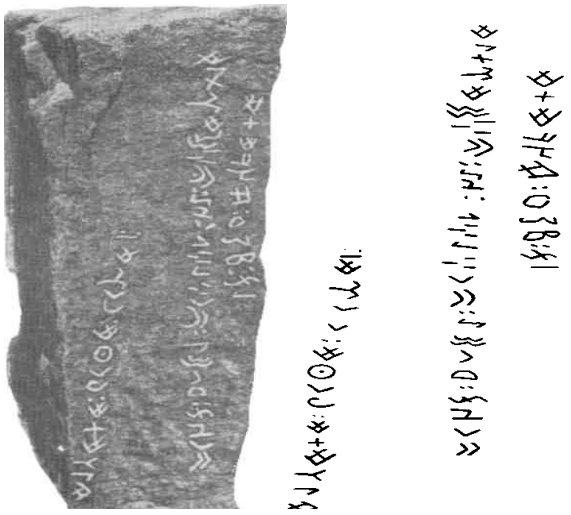
Көне түркі енисей эпитафийлерінің кейбіреулерінде тіптен ұйқас жоқ, бірақ әдеби туынды емес деп айтуға жатпайтын қағида. Профессор Б.Кенжебаев айтқандай «...жырда өлеңдегідей өлшемнің, ұйқастың мәні соншалықты күшті емес. Жыр көп ретте сөз буынына, сөз ұйқасына емес, ой түйдегіне, ой ұйқасына қарай қиыстырылады. Көп жерлері, тіпті ұйқассыз да келеді» [3: 104].

Д.М.Насилов енисей эпитафийлерін зерттей келе, оларды Орхон жазба ескерткіштертерінен әдеби тұрғыдан төмен екендігін атай отырып, Енисей бойындағы түркілердің жазу мәдениеті мен әдеби тіл белгілі деңгейде болғандығын мойындауымыз керек дейді [4: 123].

Көне түркі енисей эпитафийлері - 8-11 ғасырлар аралығына жататады. Эпитафий мәтіндерінде этнонимдер мен топонимдер көрсетілсе де, нақты қай саяси этникалық құрылым туралы толық дерек берілмейді. Мемориалдық жазбалардың басым көпшілігі Алтай, Хакасия, Тува өңірлеріндегі енисей қырғыздарымен байланысты. Көне түркі енисей эпитафияларын алғаш зерттеген ғалымдар И.Р.Аспелин, В.В.Радлов, С.Е.Малов болды. Кейін енисей рунологиясының зерттелуіне үлес қосқан ғалымдар С.В.Киселёв, И.А. Батманов, А.Ч.Кунаа, Л.Р.Кызласов, Э.Р.Рыгдылон, З.Б.Чадамба, А.М.Щербак, С.Г.Кляшторный, Д.М.Насилов,В.Я.Бутанаев, Д.Д.Васильев, И.В. Кормушин.

Бүгінгі күнде жалпы саны 158-ден асатын көне түркі енисей эпитафийлері бар. Олардың 60 пайызға жуығы Тува дерінде табылған. Бұл эпитафийлердің барлығын да біріктіретін басты қағида - тарихи эпостық жыр сарынында жазылуы.

Көне түркі енисей жазба ескерткішінен мысал келтірейік. «(1) qujda qunčujïm-a äsizim-ä ajïta özdä oγlïm äsizim-ä adïrïltïm-a ajïta (2) jüz qadašïm ujarïn üčün jüz ärin älig öküzin tikdi (3) kök täŋridä kün aj äsiz ärmiš ajïta äsizim-ä adïrïltïm-a (4)qanïm elim-ä äsizim-ä ajïta […]qanïm elim-ä äsiz ajït-a adïrïltïm… - (1) О, мои супруги в женских покоях, - как жаль мне, как грустно! Мои родные сыновья, - как жаль мне, я отделился (от вас), как грустно! (2) Благодаря благородству ста мужей, моих сородичей, с помощью ста мужей и пятидесяти волов водрузили (этот памятник) В синем небе – жаль! – были солнце и луна. Как грустно, как жаль мне – я отделился (от вас)! (4) О, мой хан, моё государство – как жаль мне, горе! … Мой хан, моё государство – жаль, грустно! – я отделился (от вас)» (Е-10) [5: 228].



Сурет – 1. Көне түркі енисей ескерткішінің бірі - Саргал-аксы (Е-60) қабіртасы. Жазуы.

Жоғарыда келтірілген бір мысалда қаратпа сөз бен одағай да («qunčujïm-a», «elim-ä», «qanïm» - «О, жұбайым менің», «О, елім менің», «О, ханым

менің!»), эмоционалды реңкі бар сөздер мен сөз тіркестері де («äsizim-ä», «äsiz» - «өкініштісін-ай!», «өкінішті!..»), қайғыру мәңді етістіктің әр сөйлем сайын қайталануы, перифраз да («adïrïltïm-a ajïta», «adïrïltïm-a», «ajït-a adïrïltïm…» - «айырылдым, ажырап кетім»), эпитет («jüz qadašïm ujarïn üčün» - «жүз асыл (игі) жауынгердің арқасында»), табиғатты суреттеу («kök täŋridä kün aj äsiz ärmiš ajïta äsizim-ä adïrïltïm-a» - «Көк аспанда күн мен ай болды, өкініштіай!...айрылдым бәрінен») образдары – мұның барлығы әдеби көркемдік құралдардың қолдануы арқылы жазылған мәтін. Тарихи жылнама (дерек) қағидасы сақталмаған! Бұл оның сонау 8-ғасырда өмір сүрген көне түркі енисей қырғыздарының әдеби туындысы, жоқтауы, тарихи-эпостық жыр үлгісіндегі шығармасы екендігінің дәлелі.

Әр көркемдік бейнелеу құралына жеке тоқталатын болсақ. Ең молынан кездесетін поэтикалық және стилистикалық ұғымы бар, экспрессивті айқындауш сөз - эпитет. Мысалы:

1. Кейіпкердің (жауынгердің) бойындағы барлық жақсы қасиеттерді көрсету мақсатында бейнелеу сөздері қолданылады. Мысалы, «alp» - алып (отважный), «küč» - күшті (сильный), «qatïg» -қатты, берік (твёрдый), «täŋri el törümišim» - тәңірден жаратылған (рождённый богохранимым государством), «ïnal» - абзал (благородный), «buŋsïz» - мұңсыз, қайғысыз (беспечальный), «bögü, bilgä» - білгір, дана (мудрый), «alp» - абыройлы (доблестный), «külüg» - атақты, әйгілі (знаменитый), «ujar» - мықты (могучий) т.б.
2. Автордың (баяндаушының) адресаттың ролін, қатынасын көрсету мақсатында қолданылатын тілдік көркемдік бейнелер. Мысалы, әйелінжұбайын сипаттауда «сүйіктім» дегенді - «til ara», «нәзігім» дегенді - «sezil», «қарапайымым» дегенді - «qabaj» деген сөздермен беруі. «Ұлдарын» сипаттау барысында (қайтыс болған әкесі атынан жазылған қабіртаста) «шебер» дегенді - «uz» сөзі, «қанымыз бір, қандаспыз» деген ұғымды - «özdä» сөзін қолдану арқылы мағыналық реңкті беру тәсілі қолданылады.
3. Космогониялық сөздердің кең қолданылуы. Мысалы, «аспан, көк» - «kök» (небо), «jer» - «жер» (земля), «qara jer» - «қара жер» (черная земля), «мәңгі» - «bäŋkü» (вечный), «ïduq» - «қасиетті» (священная), «kün» - «күн» (солнце), «aj» - ай (луна) т.б.
4. Жауынгерлік атақтар мен ел шеңдері. Мысалы, «täŋri elimkä» - «тәңірден жаралған ел», «тәңір-ел» (правитель-государство), «ärdämin adagly» - жауынгерлік ерлігі (войинская доблесть), «är ärdamimdä» - «менің жауынгерлік жігерім (ерлігім)» (моя военская доблесть), «bilgä tutuq» - «білгір түтүк», «дана түтік» (мудрый тутук), «alp tutuq» - «қаһарман түтүк» (отважный тутук), «töläs alp tutuq išiŋä» - «барлық алып түтүктердің ішіндегісі» (лучший из правителей (тутуков), «är bäŋküsi» - «жауынгер ескерткіш», «ер ескерткіші» (вечный памятнки войну) т.б.
5. Жауынгер тұлпарына байланысты теңеу-метафоралар. Мысалы, «ašnuqï» - «жүйрік жылқы» (быстрый конь), «tamqa at» - «еңі бар ат» (клейменый),

егер «altun» - «алтын» болса, «altunlig» - «алтынмен әшекейленген» украшенный золотом, «känč» - «жас» (молодые) т.б.

6. Антитезы. «jabï zïγ bädük qïltïm» - бейшараны (жебірді) адам (мықты) қылдым (ничтожных сделал великими, великие и малые (подданные); «örüŋüm qaram» - «бар жинағаным, мүлгім» (моё светлое и тёмное (имущество)); «antlïg adašïm-a» - «ант еткен достарым» (друзья, связанные клятвой), «antsizda äbgü äšim-ä» - «анттаспаған достарым» (товарищи, не связанные клятвой)
7. Параллелизм – «kök täŋridä äsiz kün aj ärmiš jaγïz järdä äsiz el qan ärmiš» - «көк тәңірдегі күн мен айдан айырылдым, өкінішті!...қара жерде ханым мен елімнен айырылдым...өкінішті!.. » (в голубом небе, жаль, были солнце и луна, на бурой земле, жаль, были государство и хан).
8. Эвфемизмдердің қолданылуы. Мысалы, қайтыс болдым, я өлдім демей, орнына «azïšdïm» яғни «бұл өмірді көруден, естуден қалдым» (я перестал видеть и слышать вас), «adïrïltïm» - айырылдым (сендерден), ажыратылдым (бұл дүниеден) (разлучился, расстался, отделился), «kök täŋridä küngä azïdïm» - «көк тәңірдегі күнді көруден айырылдым» (я перестал видеть солнце), «bökmädïm» - «өмірдің қызығына тоймадым» (не насладился, не насытился этим миром).
9. Өлімді, қан төгісті жұмсартып, бейнелеп, әсірелер жеткізу. Мысалы: «abda gäjik atmaq nä ärgäj» - «кербұғыны енді кім атып, аулайды!» (на облавной охоте стрелять ланей, кто будет!); «qanta är sanmaq nä ärgäj» - «ханның жауынгерлерін кім енді санайды!?..» (у хана считать мужей кто будет!); «buŋum bu ärmiš» - «менің бар мұңым осы» (печалью моей стало вот это).

Түркі енисей эпитафийлерінің жанрлық сипатын айқындау үшін қарастырылған 56 эпитафия қарастырылды. Соның тек Е-104 (означеноое II), Е-37 (Тесь), Е-61 (Шаньчи I), Е-54 (Оттук-Даш), Е-100 (Баян-Кол)эпитафияларында тілдің көркемдік әдеби тәсілдеріне мысал келтірілмеді. Оның себебі, мәтіндер бүгінгі күнге дейін сақталған, әр қабіртаста тек 1-10 аралығындағы сөз біркелкі емес жерде ғана мүжіліп, сақталған. Қалған 51 эпитафийде тарихи-эпостық жыр не әдеби туынды екендігін дәлелдейтін мысалдар көп. Олар: Е-25, Е-48, Е-27, Е-29, Е-28, Е-30, Е-31, Е-32, Е-98, Е-40, Е-120, Е-21, Е-65, Е-66, Е-96, Е-152, Е-22, Е-23, Е-17, Е-92, Е-1, Е-42, Е-49, Е-52 , Е-70, Е-12, Е-14, Е-19, Е-20, Е-3, Е-43, Е-68, Е-6, Е-7, Е-5, Е-8, Е-45, Е-44, Е-46, Е-55, Е-10, Е-59, Е-147, Е-149, Е-2, Е-51, Е-109, Е-110, Е-11, Е-50, Е-53.

Қорыта айтқанда, түркі енисей эпитафийлері – 8-11 ғасырларды қамтыған түркі халықтарының бай әдеби мұрасы. Эпитафийлердегі жоқтау жанры мен жауынгерлер ерлігін мадақтау үлгісі – кейінгі қазақ әдебиетіндегі батырлық жырлар мен эпостар дәстүр жалғастығы болып табылады.

Әдебиеттер:

1. «Қазақстан»: Ұлттық энцклопедия / Бас редактор Ә. Нысанбаев – Алматы «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, 1998 ж, X том
2. С.Е. Малов. Енисейская письменность тюрков. Тексты и переводы. // М.-Л.: 1952, 114 с.
3. Жолдасбеков М. Асыл арналар. I том. Зерттеулер. Мақалалар. – Астана: Күлтегін, 2012. – 344 бет
4. Насилов Д.М. Критика и библиография// Вопросы языкознании. РАН. 2000 г. С 122-126
5. Кормушин И.В. Тюркские енисейские эпитафии. Тексты и исследования. Москва: «Наука» - 1997 г. 304 стр.

ӨСКЕЛЕҢ ҰРПАҚ ТӘРБИЕСІНДЕГІ БАЛАЛАР ПРОЗАСЫНЫҢ РӨЛІ МЕН МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Айтуғанова С.Ш., Рүстемова Ұ.Е.
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.
s-aituganova@mail.ru, dana_91.28@mail.ru

Халық өмірінің ғарыштық жылдамдықпен өсуі балалар прозасына да тың тыныс, сонны соқпақтар әкелді. «Балалар ауыз әдебиетін жасаған – халық. Адамға баласынан жақын, баласынан артық еш нәрсе болмаған. Халық еш нәрсені де – өзінің баласынан жоғары бағалаған емес. Сондықтан халық ең алғаш өзінің жақсы ойын, тәтті қиялын өлең етіп, ән етіп баласына арнаған. Жас нәрестенің дүниеге келуін қуаныш еткен. Баланы жұбату, ойнату, тәрбиелеу, оның алдына неше алуан тілек-мақсаттар қою өлеңмен, жырмен, көркем сөзбен айтылған» - деген [1, 11]. Бұрындары сезім толғанысы, көңілді оқиғалар, тәрбиелік қиыншылықтар, азаматтық рух т.б. деген сияқты қазақ балалар прозасындағы қалыптасқан ұғымдар өзгеше реңмен айтылып, өзгеше талғаммен талдана бастады. Қазіргі қай прозалық шығарма болсын, өмір шындығына бейімділік, реальды нақтылық, ойшылдық басты сипаттарының бірі. Эпикалық жанрлардағы көркемдік, шеберлік пен ізденістердің сан қырлылығы, молдығы да уақыт ерекшелігі. Сюжеттік тартысы мол шығармалар да өзіндік сымбат-бітімін түрлендіре түскен. Тілдік, стильдік, формалық ізденістер… Образ жасау, көркемдік бейнелеу принциптері. Осындай толып жатқан өзекті, мәнді проблемалар соңғы он жыл қазақ балалар прозасындағы өзгерістерді көрсетеді.

... Қайнар көзі фольклордан нәр алған қазақ балалар прозасы ұлттық әдебиетімізге XX ғасырда ерекше реңк сыйлады. Халық санасында берік орныққан ертегі мен аңыз, мысал мен дастан салалары ұлттық әдебиеттің әдебиеттің өсіп-өркендеуіне орай, өзінің канондық табиғатын сақтай отырып,

ақын-жазушылар творчествосына ықпал ете бастады. Осы кезеңде әсіресе ертегі жанрлық мүмкіндіктерін кеңінен аша түсті. Ол жазба әдеби жанрлармен байланысқа түсіп, олардың әсерінен өмірді реалистік тұрғыдан көрсету құралдарымен толықты. Осы мәселе тұрғысында «Адам-дүниені ұйымдастырушы, екінші жаратылысты, мәдениетті жасаушы күш-қуаттың иесі, адам-жаратылыстың органы, жаратылыс оны өзін тану, өзін көркейту үшін туғызған, міне, балаларға осыны ұғындыру керек. Балалар алты-жеті жасынан ой-пікірдің кереметтей күшін түсіне бастауға, әлеуметтік көріністердің мағынасын ұғынып, өз қабілеттерін тануға тиіс. Сондықтан балаларды өмірмен таныстырғанда, бұрынғы өткен заман туралы, еңбек процестерінің және ой-пікірдің ұйымдастырған жұмысының бастапқы кезеңі туралы әңгімелерден бастау керек» - деген [2, 100]. 1930 жылдары ертегі өзінің тұрақты өміршеңдігін тағы да дәлелдеді. Ұлттық балалар әдебиетіне тән ертегі поэмалар, ертегі повестер, ертегі пьесалар пайда болды. өлеңмен жазылған ертегі де прозалық ертегі сияқты бағытта дамыды. Онда да көркем образды нақтылаумен ерекшеленген өміршеңдікті игеру үрдісі жүріп жатты. Барлық ертегілік шарттарды қолданумен қоса, оларға дәлме-дәл реалистік детальдар, ерекше жеке характерлер енгізіп, қазіргі оқырманның ой мен көңіліне жақындата түсті. Сондықтан балалар әдебиетін тегі бойынша (эпос, лирика, драма) және жанры бойынша жіктеуге болады. Бұндай жіктелісте роман, повесть, әңгіме, поэма, комедия, драма сияқты әдеттегі жанрлар балаларға арналған әдебиет саласына түскен кезде тарнсформацияға ұшырайтындықтарын есте сақтау керек. Ертегілердің жанрлар поэтикасына әсері әр түрлі жанрлық модификациялардың пайда болуына әкелді: повесть-ертегі, новелла-ертегі, поэма-ертегі және т.б.

Демек, «Қазіргі қазақ әдебиетінің даму бағдарына көз салғанда сан, сапа жөнінен өсуді, жанрлық формалардың баюын, нақты адам бейнесінің жасалуын, шеберлік мәдениетінің көтерілуін айту шарт. Халықтың рухани есеюінің айқын көрсеткіші – ұлттық өнер эстетикалық жағынан салмақтанып, тамырын тереңге жайып келеді. Рас, өмір күресін, тірлік тартысын, адам психологиясын, ғылыми-техникалық революция, өтпелі заман, тәуелсіздік нәтижесінде туған жаңа қарым-қатынастарды бейнелеуде қазақ әдебиетінің алатын асулары әлі алда» [3, 145], - деген академик Р.Нұрғалидың пікірі бізді көп ойға жетелейді. Өйткені, балалар прозасы туралы, оның ішінде әңгіме және ертегі жанрлары алдағы әдебиетіміздің дамуында да айрықша асуларды игеруге күш салады деген үміт ұялатады.

Осы тұрғыда, балалар прозасына қойылатын негізгі шарттарға тоқтала кетсек:

- ✓ Балалар прозасының ең ұтымды әрі ең басты ерекшелігі ол – оқиғаның екпінмен басталуы және оны баланың тартымды қабылдай алуы;
- ✓ Көркем туындының лексикалық қоры әрдайым жеңіл әрі түсінікті болуы тиіс;
- ✓ Оқиғаның сюжеттік көріністері ширақ, әрі сюжеттік байланыстары түсінікті болғаны абзал;
- ✓ Сюжетіне сай мағыналық әрі тәрбиелік байлығы да мол болуы тиіс;

✓ Баланың психологиясы мен жас ерекшелігіне сай мотивтердің өрбуі өте маңызды.

Яғни, «Жан тұрмысы өркендеу үшін жас балаға ертегі тым қымбат нәрсе. Бала ертегіні жан-тәнімен тыңдайды. Жандандырып, суреттеп алып келсең ұғады. Мысалы, балаға өтірік айтпа деген құрғақ сөзің желге айтылғанмен бірдей. Егер сен балаға өтірігінен қор болғанын, зиян көргенін суреттеп алып келсең, міне, бала өтірік айтпау керек екендігін сонда ұғады. Қысқасы, балаға ертегі тым қымбат нәрсе. Бірақ ертегінің де ертегісі бар. Кейбір ертектер баланы бұзудан басқаға жарамайды. Мысалы, дию, пері, жалмауыз кемпір, аруақ, көрден кебініп жалмап шығатын обыр, жын-шайтан секілді ертегілер баланы бұзады, қорқақ, жасық қылады» [4, 38 б], - деп Мағжан Жұмабаев өзінің балаларға арналған шығармасының бірін осылайша түсіндіреді.

Балаларды ертегілер әлеміне енгізетін, олардың ойын байытып, қиялын ұшқырландыра түсетін дайын сюжеттерді ақындық тілмен көркем кестеленген поэтикалық шығарманың маңызын жоққа шығаруға болмайды. Фольклорлық шығармалар желісіне немесе нағыз түпнұсқаға негізделген көркем проза немесе поэтикалық шығарма қандай жағдайда да авторына бағынышты болатыны да шындық. Автор әдеттегі ертегі кейіпкерлерінің бастан кешкен оқиғаларын суреттегенде көп жағдайда баланың жас ерекшелігін, бүгінгі күн баласының сұраныс-тілегін ескеріп отыратыны да белгілі. Ол кейде дайын мәтін табиғатын бұзатыны, жалпы фольклорлық принципке нұқсан келтіретінін де жоққа шығармаймыз.

Қазақ балалар жазушылары, әсіресе сюжетті, композициялық құрылымы фольклорға тәуелсіз, өз алдына дербес, жаңа өмірдің жаңаша шығармаларын жазуға бет бұрды. Бұл шығармалардың тақырып ауқымы да кең. Олар ерлікті, патриоттық сезімді, адамдар арасындағы адамгершілік пен адал қарым-қатынасты, адал еңбекті насихаттады, бала санасына мейірімділік пен қайырымдылықты сіңіруге арналды. Н.Г. Чернышевский: «Біз кейде балардың ақыл-ойын дұрыс бағалай білмейміз... Біз баланың зейіні нашар, ақылы өткір емес деп ойлаймыз; жоқ олай емес, баланың тек тәжірибесі ғана жоқ, ал ақылы өткір, қиялы жүйрік екеніне сеніңіз. Үлкен кісілердің кез келгеніне ұғындыра алмайтын алгебраның қиын есептерін он екі жасар бала оқып үйренеді ғой... Ендеше, істі біліп қана қолға алу керек, балалармен тарих туралы да, адамгершілік туралы да, адамгершілік ілімдер туралы да сөйлесуге болады» - деген [5, 648]. Табиғатты қорғау, хайуанаттарға, өсімдіктерге қамқорлық жасау адамзаттың ғана қолынан келетін игілікті іс екені еске алынды.

Мектеп жасына дейінгі үш жасар баладан бастап он алты жасқа дейінгі жасөспірімнің жас ерекшелігіне лайық оқылатын кітаптар бар. «Балаларға арнап шығарма жазу былай тұрсын, жазылған жақсы шығарманы жыға танып қабылдаудың өзі бір мәселе. Әлгі шығармаларды түсіну үшін алдымен кім-кімге де бала бола білу, балаша ойлау, балаша қабылдау керек» [6,171], - дейді әдебиеттанушы Қ.Ергөбек. Қазақ балалар ақын жазушылары да өз шығармаларын жазуда баланың жас ерекшелігін басты нысанға алады. Әрбір қаламгер шығарма жазарда, оның жасы кіші балаға немесе ересек балаға

арналатындығын алдын-ала болжайды. Автордың кей жағдайда шығармасы жазылып біткеннен кейін ғана оның қай жастағы балаға лайық екендігін анықтауы да мүмкін. Сонымен қатар әдебиеттанушы «Көркем шығарманы өмірдің өзі деп қарайтын, солай қабылдайтын бүлдіршіндердің көңіліне қаяу салмау үшін оларға арналған көркем шығармада иненің жасуындай жасандылық болмауы шарт. Бар ойынды бала мінезіне құрып жеткізуің керек. Ең бастысы, бұл жастағы балаларға бағытталған шығарма сезім арқылы көңілге ұялауы шарт» [6, 168] – дегенімен келіспеске болмайды. Ертегі, әңгіме, аңыз сюжетіне өзек болған көркемдік шындықтың өмір шындығымен сабақтасып жатуы, оның балалардың ұғым-түсінігіне, танымына лайық суреттелуі жазушыларымыздан талантпен қоса педагогикалық білімді де талап етеді.

Қазіргі балалар әдебиетінде портретке орын қалмай барады. Психологиялық тартыстың келгені сияқты, прозада психологиялық портреттің етек алуы заңды. Қазіргі сәтте балалар прозасында аз да болса кейіпкерді суреттеп беруге тиістіміз. Өйткені, жас бала көркем шығарманы елестете қабылдайды. Бізде кейіпкер портреті ескеріле бермейді. Шығармаларда оқиға бар, қозғалыстағы адам жоқ. Кейіпкердің аты аталады, көзге елестетерлік адам жоқ. Осы мәселе тұрғысында Ә.Бөпежанова былай дейді: «Төл балалар әдебиетімізде жеке кейіпкерлер психологиясын көрсетуде табыстар бар болғанмен, уақыт рухын терең беретін шығармаларға зерулік сезіледі. Үлкен маштабтармен келгенде – жинақтау, қоғамдық ой айта білу, баланың рухани әлемін, жан дүниесіндегі қиян-кескі «майданды» зерделеу, оның бойындағы тазалық-рухани күш-қуаттың терең қыртыстарын қопару жағы кемшін. Характер ірілендіру, характер біртумалылығы, жаңа көркемдік ізденіс-шешімдер де қажет-ақ» [7, 124]. Демек, уақыт рухын терең беретін шығармалар туғызу – қазіргі қазақ балалар ақын-жазушыларының алдында тұрған келелі міндеттердің бірі.

Әдебиеттер:

1. Ш. Ахметов. Қазақ балалар әдебиеті. – Алма-ата: Мектеп, - 1974 ж. - 175 б.
2. М. Горький. Әдебиет туралы. – Алматы. – 1954 ж. – 100 б.
3. Р.Нұрғали. Жеті томдық шығармалар жинағы. 2-том. – Астана: Фолиант, - 2005ж. - 452 б.
4. Қазақ балалар поэмасының антологиясы // Құрастырған: Қажыбаева Г.К. – Алматы: «Арда», 2011. - 496 бет.
5. Н.Г. Чернышевский. «А.С. Пушкин, оның өмірі мен шығармалары». – II том. – 648 б.
6. Қ. Ергөбек. Арыстар мен ағыстар. 1,2 кітап. – Алматы: Өркениет, 2003 ж. – 306 б.
7. Ә.Бөпежанова. Өрнектер. – Алматы: Жазушы, 1991 ж. – 200 б.

КӨРКЕМ ТУЫНДЫЛАРДАҒЫ МӨЛШЕР АТАУЛАРЫНЫҢ МӘДЕНИ-ҰЛТТЫҚ СЕМАНТИКАСЫ

Ақмағамбетова Б.Е.
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттіқуниверситеті,
Петропавл қ.
gauharaltaeva@mail.ru

Қазіргі таңда лингвистика тілдің біздің санамыз бен танымымызға қалай әсер ететінін, сонымен бірге біздің дүние жайлы мағлұматтарымыздың тілге қандай әсері барын зерттеумен шұғылданады. Кейде кейбір тілдік құбылыстарды тек бір халықтың тарихы, мәдениеті, психологиясы тұрғысынан түсіндіру қажеттігі туып жатады. Соның бірі кеңістік, уақыт, өлшем мен мөлшер ұғымдары. Аталмыш ұғымдар ұлт санасында ғасырлар бойы қалыптасып, таным құбылысы нәтижесінде түрлі өзгерістерге ұшырап отырды.

Дүние бейнесінің кеңістіктік, уақыттық, мөлшерлік, өлшемдік және басқа да параметрлердің көмегімен айқындалатыны белгілі. Оның қалыптасуына тіл, әдет-ғұрыптар, салт-дәстүрлер, табиғат, тұрмыс және шаруашылық жағдайлары және басқа да әлеуметтік факторлар әсер етеді. Дүниенің тілдік бейнесі дүние бейнесін жасап қалыптастырады, Себебі адам өзінің тілі арқылы қоршаған болмысты түсінеді және түсіндіре алады. Тіл адамның қоғамдық-тарихи тәжірибесін өз бойына сіңіреді. Осының әсерінен белгілі бір ұлт өкілдерінің санасында нақты дүниенің тілдік бейнесі қалыптасады.

Жалпы уақыт, өлшем, мөлшер категорияларының кеңістіктен тыс өмір сүре алмайтыны белгілі. Бұл ойымызды М.Б.Бахтиннің бір-бірінен ажырағысыз қатынаста болатын кеңістік — уақыттық (мезгілдік) байланыстарды белгілеу үшін қолданған «хронотоп» термині дәлелдей түседі.

Кеңістік, уақыт, өлшем мен мөлшер атаулары дүниенің ұғымдық бейнесінің маңызды компоненттерінің бірі болып саналады. Сондықтан да, әсіресе кеңістік пен уақыт мәселелері философтар мен лингвистердің назарын аударған нысан болып келеді.

Аталмыш мәселелер М.М.Покровский, С.Т.Мелюхин, В.В.Морковкин еңбектерінде орын алған.

Уақытты білдіретін сағат, мөлшер мен өлшемдерді білдіретін сандар дүниенің ежелгі бейнесінде қазіргі мағынада қолданылмағаны белгілі. Тұрмыс, шаруашылық, қажеттілігі үшін кеңістік, уақыт, мөлшер мен өлшем басқаша бағдарланып отырған. Яғни, уақыт өлшемдері, заттың өлшемі мен мөлшері, алыс-жақын жерлер, оған кететін уақыттың ұзақтығы, т.б. сөздік ұғымдармен белгіленген.

Шығармаларда аталмыш категорияларға байланысты мысалдарды көптеп кездестіруге болады.

Д.СЛихачевтың пікірінше «Жазушы өз шығармасында оқиға желісі өтетін белгілі бір кеңістікті жасайды» [1, 335б.]. Оның көзқарасы бойынша сөз

өнеріндегі кеңістік уақытпен тығыз байланыста және үнемі өзгерісте, даму үстінде болады.

Шығармалардағы уақыт мөлшерінің космологиялық және антропоморфтық бағыттарға негізделгенін көреміз. Яғни, космологиялық бағыт бойынша, адам планеталардың Күнді айналуына байланысты болып отыратын табиғаттағы циклдық өзгерістерге сүйенген. Оған: өткен қыс; күзге қарай; таң алдында күздігүні қайтатын қараша қаз Қайраң көлдің бетін бір жауып өткенше; күзгі қара жаңбырға дейін; судың суынған кезі; жер қарадан; күзгі; күзге таман; еңкейе берген күн көзіне; күн жаңа ғана көтеріліп келеді; күн түске тармасып қалып еді; күн көтерілмей; кешкірген бұлыңғыр күн; күн шықпай; күн бата; бірер күн; қар түскен соң;күн кешкіре келе; қысы-жазы; түске дейін; тал түс; түн ортасы кезінде; күн-түні; кешке қарай; іңір қараңғысы түсе бергенде; іңір кезінде; шілденің қайнап тұрған ыстығы еді; қызыл іңір; қараңғы түнде; арғы күні; түнделетіп; алдыңғы жылы; жаздыгүні; түс ауа;кештетіп; жылма-жыл; ана жылы; кешке ғана; түн бойы; осы жаз; көз байлана; келер жыл; кешке жақын; іңір ауа; ертелі-кеш, қар еріп; қаз-үйрек келіп жатқан кез еді; қар қалыңдаған соң; қысты күні; қысқа қарай; алты ай қыс; қыс түскенше; қыстың аяғында; айналасы бір-ақ қыс; таң атпай; таң атқанша; таң атқалы; таң құлан иектей келе;және т.б. мысал бола алады.

Мысалы: Жылысып өткен алты ай жаз алдап кеткен сияқты... Құйрық тістесе қыс келерін, алай-түлей боран боларын, қабағын түйсе қаһар төккен ақпан менен қаңтар барын айтпай кеткен...

Үлкен-кіші тегіс мәз, есіл жаз енді еске түскендей...[2, 31б.]

Кеше кештетіп төгіле жауған қара жаңбыр жер бетін жалап өткен екен, сарғайып қуқыл тартқан кер дала химчисткадан шыққан көне киім секілді – сондай таза, сондай өңсіз. Жақындап қалған күз белгісін танытып, ызғырық жел соғады [3, 37б.]

Ал, антропоморфтық бағыттың негізі адамға тікелей қатысты, яғни оның санасы арқылы оқиғалардың болып өту мезгілдері ретке келтіріледі. Оған шығармадағы: жұрт аяғы басылған шақ; өле-өлгенше; ауыл жатып қалған кез; баяғының баяғысынан бері; атам заманғы ертеден; бір шай қайнатым уақыт; жатар уақыт жеткенше; ораза айы өткен соң; кешкі шай үстінде; кейінірек; соңын ала; алдақашан; «балаңның баласына дейін»; жаңа ғана; көптен бері; дәл аттанарда; анда-санда; өткен заман; өмір-бақи; ақыры; ұзамай; үзбей; бұдан былай; ертерек; өмірінде; жылдағысынан гөрі кешеуілдеп; бұл жолы; әуелі; сол кезең; әдеттегіден ұзағырақ; баяғыдай; мана; біржола; өмірлік және т.б. жатады.

Мысалы: Қанат, шынында да, алыста жүрсе керек, ай аралатып қана келеді [3, 120б.]. Айған дүние салардан үш күн бұрын осы бір дерт Марғауды мүлде меңдеп алған еді, Үй сыртындағы төбенің басына шығып, алып, күн демей, түн демей толассыз ұли берген-ді [3, 135б.]. Ел аралап, той тойлап ала жаздай үйіне бір соқпайтын балуан «малым бар еді-ау» деп көрген емес. Мал қамы, жан қамы ел үстінде [3, 56б.].

Келтірілген мысалдардан ұлт өкілдерінің жаз жайлауға шығып, қыстауға құлайтын кезендерді, малдың төлдейтін уақытын т.б. құстардың келуі мен

қайтуына, аспан денелерінің қозғалысына, ауа райына, бастан кешкен ірілі-ұсақты оқиғаларға байланыстыра бағдарлап отырғанын көруге болады.

Географиялық бағыт-бағдар кез келген ұлттың тұрмыс тіршіліктеріне және оның айналысатын шаруашылығының саласына байланысты болып келеді. Көшпенділік, жаугершілік, жартылай және бүтіндей отыршылықты басынан өткізген қазақ халқының тілінде аталмыш мағынадағы лингвокультуремалар мен соматикалық және топонимикалық лексемалармен бірігіп келген лингвомәдени бірліктер да баршылық. Олардың қатарына: бас жақ; етек жақ; теріскей; оң жақ; сол жақ; желге қарсы; қалың орманның жотасы; қалың орманның ортасы; шығыс жақ етегінде; ық жақ; күнбатыс; айдала; жотаның қырқасында; үйдің айналасында; кереге басында; көзжетпес көкжиекке дейін созылып-керіліп жатқан кең алқап; тұяқ тимеген қара отты кең шиыр; алыстан көз тігіп тоқтаған жер; сонау қалыңның орта тұсы; батыс; шығыс; оңтүстік; ығын; дүзге жақын; ту сыртына; ауыз үй; төр үй; айдай әлем; айналасы ат шаптырым; үйдің есігі қай жаққа қарап тұрса сол; оң жағына кіргізіп алу және т.б.

Кеңістікті білдіретін сөздер мен сөз тіркестерінің табиғаты әр халықта өзінше бір ерекше сипатқа ие болған. Үй-ішіндегі бағыт-бағдарды білдіретін төр, есік жақ, босаға жақ, аяқ жақ лексемаларына байланысты жоғары шығу, төрлету, төмен отыру сияқты лингвомәдени бірліктер қалыптасып, дүние бейнесінде сыйлы, жасы үлкен адамның, қонақтың жоғарыға, ал жасы кішілердің, келіндердің немесе әлеуметтік жағдайы төмен кісінің босағаға қарай орын алатындығын білдіретін лингвомәдени коннотация жатқанын көреміз. Олар дүние бейнесінде қалыптасқан ұлттық стереотиптерге мысал бола алады. Мысалы:

- Өзің отыршы, сөзіңді тыңдағым кеп барады,- деді.

Әйел байбатшаларды етегімен сырып, қақ жарып барып кілемнің

үстіне отыра кетті. Қай жерге қалай отыруды өзі таңдады. Үйткені отырғандарды адамға санамады да [2, 61б.].

Алып денелі Битабар тұра келді де, ебедейсіз қимыл жасап:

- Е, тамыр, үй таппай келмеген шығарсың, төрлет! – деп қалбалақтады [3, 60б.].

Битабар көңілі орнығайын деді.

- «Е, бір көрген біліс, екі көрген таныс» деген. Үй таппай келмеген шығарсың, төрлет, тамыр, - деді Битабар тағы да, осы кезде еркін басып, төрдің қақ төбесіне шығып үлгерген шетен қалпаққа. – Қымыздан басқасы да болады [3, 60б.].

Атекем деген опырақ шалдың отыратын дағдылы орнына мен отырып қалған екем. Шал басын қақшитып алған бойы тура маған келіп тірелді де тұрып қалды. Мен төмен ығысып, орнын босаттым. Екінші біреуіне тағы орын берейін деп, тағы да төмен қарай ығыса берім ем. Атекең аз ған сақалын алдына қарай шошайтып:

- Ендігі жол қонақтікі, қозғалма, - деді. Бірақ, жолдастырым сырғи-сырғи, менен алыстап кетті. Аз ғана тамағымыз ауыл адамдарының алдында қалды. Олардың ортасында мен ғана... [2, 199б.].

Жер көлемінің, заттың ұзындығы мен биіктігінің, енінің өлшемін білдіретін лингвокультуремалар да ұлттық дүние бейнесін көз алдымызға елестетіп, ұлт өкілдері айналысқан шаруашылық түрі мен олардың тұрмыс тіршілігінен мағлұмат береді. Оған: қырық шақырым; ат шашасынан аз-ақ асатын; жүз қадам; қозыкөш жер; оқ жетпес биік; оқ бойы; ат тізесінен келмейтін ақша қар; арқан бойы; ат шаптырым; жетектері аспан тіреп; екі сүйем; бір жер; бір жарым жер; күндік жер; жылқы мойны жетер жер; құлаш; жеті жылдық жол; алақандай ғана жер; баланың жаялығындай, бір шаршы; екі адым; телегей-теңіз; ұшар басына дейін т.б. лингвокультуремалар жатады.

Мысалы: Біз отырған беттегі сонау шалғай етекте жалғыз шуда бұлтқа ұқсап бұлыңғырып бір төбе көрінеді. Ал мына бетте қиян алыста жер шегіндей болып орман көгеретін сияқтанады. Осы бір жалпақ жазықта көзге ілінер де сол екеуі ғана. Қай бетке қарасаң да, болат доңғалаққа келіп соғылар сары балақ тартқан егін теңізі тұп-тура темір жолдан басталады да, көз ұшына дейін құлдырап арманғы алысқа кетеді [3, 8б.].

Тоны жылы қасқыр мен қарсақ болмаса, бұл жерде аң да қалмаған. Басқа аңдардың бәрі де қыстың ыңғайын қабағынан танығандай, әлдеқашан шұбарға қарай сырғып кеткен. Бұл тұста таяқ тастам отыратын ел де жоқ.

Мылқау түнек солтұстықтың бар суығын осы араға айдап әкелгендей көз аштырмай, ес жидырмай қойғалы табандатқан екі ай! Боранның өзі де ашыққан, көрінгенге тап беріп, қарды қуып, тас тырналап, күні-түні ұлиды. Бұл жерде шуылдарлық қамыс, гуілдерлік орман да жоқ, аш өзекке жем түспей, құр ұлиды, босқа ұлиды.

Жұмыс барағынан екі адым шықсаң, ел қай жақта, жел қай жақта, оны айыруың екіталай-ақ [2, 33б.].

Мөлшерді білдіретін лингвомәдени бірліктерге: қақ жартысы; үй толы (адам); ерсілі-қарсылы; қырық үй (күрлеуіт); бір қос (жылқы); аз ғана; көш-көш; аула толы; қаптап-қапталдап; бір топ (жігіт); қара өрттей қаптап келе жатқан; қалың көпшілігі; елуге тарта; екі-үш есе көп; он бес шамалы; қырық жапырақ; қырық аттың (ақшасы);дүниенің байлығы; бір көш (түйе); ығы-жығы; бір аяқ (қымыз); бір тал (шөп); қаптап-қамбалап; он арба (шөп); бір тамшы; едәуір азайған екен; бір жетіге мол жететін; аузы-мұрнынан шығып толып тұр ғой; бірнеше топ (кездемелер); топ-тобымен; үй басына; бармақ басындай; мыңдаған; екі үйлі (жан); шама-шарқы; дүниенің малы; бір ауыл; бармақтай-бармақтай; маңдайына бітіп көрмеген көп (жылқы); өмірінде көрмеген байлық; қаптап; бір үйдің (киізі); бір-бір қадақ; түймедей-түймедей; бір уыс; бір қасық (су); уысың толар; тай тұяғындай; бармақ тырнағындай; бір түйір; қара құстың ұясындай; бір-екі кесек; сынық күреш; бір көмбе (нан); екі тостаған (қымыз); бір қап (тезек), ағыл-тегіл; телегей-теңіз; бір тайпа (ел); бір үйір (жылқы); екі тоғыз (сыйлық); бір саба (қымыз); бір бума (жүк); алты ауыл (Сибан); бір тармақ; бір пұшпақ; алты қанат (ақ үй); бір астау (ет); бір табақ (сары майға

бұлғанған нан); жардай; бір табын (мал); бір шелек (су); бір сындырым (нан); бір теңгелік; бір-екі жауымша (су); жарты түйін; үйірімен үш тоғыз; екі қағаз (ақша); екі десе (бидай); төмпе-төмпе; елу ту бие (сойыстық); бір-екі ауыз (ой) және т.б. жатады. Мөлшерді білдіретін бірліктердің көбіне шамамен, яғни болжау арқылы жасалғанын көруге болады. Мысалы: Әйел қайнаған самауырды үйге кіргізді де:

- Шырақтарым, бұл ауылда бір қайнатым шай жоқ. Ақ су ішесіңдер, - деді. Бізде шай барлығын естіген соң, шайнек іздеп басқа үйлерді кезіп кетті [2, 198б.].

Таң ата көк теке бір астау ет болып алдымызға келді. Бірінің соңынан бірі сәлем етіп, он шақты әйелдер кіріп келді. Бәрі де бір-бір баласын жетелей келіпті. Ұйқыдан оятып алған ірің көз қыз балалар, жасынан-ақ кетілген тістерін жасыра алмай, есіней кірді. Бәрі де жүдеу, бәрі де науқас, бәрі де шала жан балалар... Төре тұқымы мәңгіден бері бірінің қызын бірі алып, әбден азғындап болған, балаларда тіршілік белгілі болымсыз ғана сезіледі [2, 201б.].

Шығармалардағы уақыт, кеңістік, өлшем мен мөлшер ұғымдарына қатысты лексемаларға жасалған талдау олардың сағат, күнтізбе тәрізді өлшем бірліктерінің болмауы себебінен түрлі құбылыс-заттармен, оқиғалармен байланыстырыла суреттелгенін көрсетеді. Олардың көбі мал, аң шаруашылығымен, аспан, табиғат құбылыстарымен тікелей байланысты және қазақтардың ұлттық дүние бейнесін құрайтын атрибуттар болып саналады.

Әдебиеттер:

1. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. – Москва, 1979. – 156 с.
2. Мүсірепов Ғ. Көп томдық шығармалар жинағы. I том. Әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 2002. – 283 б.
3. Шаймерденов С. Битабар балуан. Повестер. – Алматы: Атамұра, 2004. – 272 б.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ АУТОДЕСТРУКТИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ

Ақмағамбетова Г.Қ, Баязитова Г.Ә.
Петропавл қ, қалалық білім бөлімінің әдіскері
Петропавл қ, М.Қозыбаев атындағы СҚМУ
gul_den84@mail.ru

Қазіргі таңда, білім ошағында шешілмей тұрған мәселелердің бірі – жасөспірімдер арасындағы аутодеструктивті мінез-құлқының орын алуы. Оның себебі - қазіргі өмір талаптарының өзгеруі салдарынан туындаған жаңұядағы

күрделі дағдарыстық ахуалдың артуын халқымыздың келешегі болып саналатын жап-жас өрендеріміздің көтере алмауы. Осыған орай, жыл сайын жасөспірімдердің аутодеструктивті әрекеттерге қарқынды бейімделуі өзекті мәселеге айналып отыр.

Жасөспірімдік кезең – бала бойындағы ерекше мінез-құлықтың қалыптасу кезеңі болып табылады. Жеткіншек осы кезеңде ерекше мінез-құлқы арқылы өзінің негізін, мәнін ашады. Ол нәзік жанды, сәтсіздікке берілгіш, тез уайымдауға бейім болады. Қандай болмасын жеке көзқарас, қатты сөз, ерекше әсерлі болып оны жолынан тайдыруы мүмкін. Л.Ф. Обухова психологиялық зерттеулерінде жасөспірім тұлғасының ерекшелігі психологиялық жаңа құрылымдардың түп тамыры, жеткіншектік шақта қалыптасып қойған туындысы болып табылады, делінген[1]. Өзіндік жеке тұлғасына деген қызығушылықтың күшейуі, сыншылдықтың көрінуі – бұлардың барлығы ерте жеткіншектік шақта сақталады, бірақ, олар мәнді өзгерістерге ұшырап, саналы түрде бейнеленеді. Жасөспірімдердің негізгі мәнді өзгерісі - бұл тұлғаның өзіндік дамуы [1].

Жасөспірімнің өзіндік дамуының аса маңызды факторы – ауқымды әлеуметтік белсенділігі болып табылады. Ол белгілі бір үлгілер мен игіліктерді игеруге, үлкендермен және жолдастарымен, ақырында өзінің жеке басы мен өзінің болашағын және ниетін, мақсаты мен міндетін жүзеге асыру әрекеттерін жобалауға бағытталады.

Жеткіншектік шаққа аяқ басқан баланың қалыптасуындағы түбегейлі өзгерістер сана-сезімнің дамуындағы сапалық өзгеріспен анықталады. Личко А.Е. өз еңбегінде, мұның салдары бала мен ортаның арасындағы қатынастың бұзылуына жетелейтінін көрсетеді[2;190]. Жасөспірім өзін ересекпін деп сезіне бастайды, яғни ол мұндай құбылысты айналадағылардан да талап етуге ұмтылады [2].

Ст.Холлдың, Э.Шпрангердің айтқан тұжырымдарын бойынша, жасөспірімдердің даму деңгейі үш түрге бөлінеді:

1) Күрделі өзгеру - дағдарыстық уақытпен сипатталады. Ол қайта дүниеге келген адамдай уайым-қайғыға түседі, түп тамырында оның жаңа өзіндік «мені» пайда болады.

2) Өте баяу, ақырын, жайбасар тұлға. Жасөспірім ересектік өмірге өзінің жеке басына ешқандай өзгеріс енгізбей аяқ басумен сипатталады.

3) Жасөспірім белсенді және саналы түрде өзін тәрбиелейді, өзін-өзі қалыптастырады. Өзінің ерік-жігерінің күшімен ішкі дағдарыстары мен күйзелістерін, мазасыздығын жеңеді, бұл өзіндік бақылау мен өзіндік мінез-құлқы жоғары деңгейдегі адамға тән.

Осыған орай, Э. Шпрангердің көзқарасы бойынша жасөспірімдердің ең басты жаңа құрылымы – «өзіндік менінің» ашылуы сияқты рефлексияның пайда болуы, яғни өзінің жеке даралығына саналы түрде көз жеткізіп, тұлғаның өзіндік анықталуы [3].

А.Г.Амбрумованың, Е.М.Врононың, А.В.Боенконың, А.Л.Галиннің, Ц.П.Короленконың, Н.В.Конанчуктың, В.А.Тихоненконың, С.Сафуановтың

және тағы басқа да ғалымдардың еңбектерінде жасөспірімдер арасындағы аутодеструктивті әрекеттің психологиялық детерминанттары зерттелген, яғни олардың зерттеулері әрекеттің аталған түріне бейім тұлғаның жеке-психологиялық ерекшеліктерін анықтауға арналған [4;280].

Ендеше, психика жағынан сау жасөспірімдер арасында тек мінез акцентуация мен психопатиялық мінез ерекшелігі бар тұлғалар ғана суицидтік әрекетке әлдеқайда бейім болады деген қорытындыға келеміз.

Психологиялық әдебиеттерде жасөспірімдер арасындағы аутодеструктивті әрекет пен дағдарыстық ахуалдардың пайда болуын детерминациялайтын және дербес немесе басқа да себептермен бірлесе психологиялық қауырттылықты күшейтетін жасерекшелік психологиялық факторлар туралы мәліметтер әлі де болса жеткіліксіз жағдайда. Осағын орай, теориялық талдау барысында жасөспірімдерде аталған деструкция мінез-құлқы жасерекшелік психологиялық жаңа құрылымдардың пайда болуынан эмоциялық (жеткіліксіз эмоциялық зерттеу, депрессиялық жағдай), когнитивті (талдау қызметінің бұзылуы, болжамдау мен ақпараттарды бағалау, ойлаудың, зейінің, есте сақтаудың реттеуші қызметтерінің бұзылуы) және тұлғалық салалардың (өзіндік сана сезім дамуының бұзылуы) бұзылуымен түсіндіріледі [7; 156].

Жасөспірім өзінің «есейгендігін» көрсетуге деген қажеттілігін фрустрациялау, өзіндік сана сезімнің дамуы барысында «Мен-тұжырымдамасаның» жағымсыз қалыптасуы, өзін-өзі жек көру, өзіне деген жағымсыз көзқарас, өзін-өзі төмен бағалау жене өзін-өзі кемсіту сияқты әрекеттер жасерекшелік дағдарыстың патологиялық барысын детерминациялайды, яғни бұл суицидтік әрекеттің пайда болу қауіптілігінің елеулі факторы болып табылады. Жасерекшелік дағдарыстық патологиялық барысы алаңдау, мазасыздану, үрейлену, психозақымдаушы жағдайларға фиксациялану, өзіндік дәрменсіздік, күйзелу, жалғыздық, үмітсіздік, өзіндік тұлғаны пессимистік бағалау, болашақ өмірді және өзекті мәселені, яғни болашақты жоспарлау қиынға соғатын жағымсыз қарқынды эмоциялармен сипатталатын дағдарыстық ахуалдардың пайда болуына жетелейді.

Дағдарыстық ахуалдардың дамуы әлеуметтік-психологиялық бейімделмеуіне жетелеп, жасөспірімдер арасындағы суицидті қоздырады. Олар: психоэмоционалдық күйзелістерге деген төзімділіктің төмендеуі, ерекше интеллект (максимализм, өзгеше пікірлер, үзілді-кесілді ойлар), коммуникативті қабілеттердің жеткіліксіз дамуы, өзіне-өзі жағымсыз баға беру, дамымаған сындарлы копинг-стратегиялар және психологиялық қорғану, өмірдің құндылықтарын шала түсіну және т.б. Сонымен, әрекеттік девиациялардан көрініс табатын жасерекшелік дағдарыстан деструктивті шығудың жолы бірден-бір жолы - суицидтік әрекетке жетелейді[8; 135].

Туған-туыстармен туыстық қарым-қатынасты үзу, өнімді сабаққа деген салбырлық көрсету, өмірден түңілу, жанұяның, қоғамның құндылықтарына жағымсыз көзқараспен қарау, сияқты әрекеттердің патологиялық қалыптасуы суицидтік әрекет пен дағдарыстық ахуалдардың пайда болуын шарттастыратын

детерминациялаушы фактор негізінен, жеткіншектер қай жағынан болсын әлсіз сипатта болады. Олардың бойында әлеуметтік маргинализм байқалады. Өйткені олар әлі де болса, есейіп үлгерген жоқ, жасөспірімдер немесе жеткіншектер көп жағдайды терең жағымды түсіне алмай, күйзеліске ұшырайды. Олардың бойында ұялшақтық пен агрессиялы мінез-құлық, жастық максимализм, шектен тыс мазасыздану, шамасы келмесе де «өзім білеміндікке» ұмтылу сияқты әрекеттер мінез-құлыққа тән болады.

А.Е.Личконың пікірінше, аутодеструктивті әрекеттерге мынандай факторлар жетелейді: 1) сүйікті адамнан айырылу; 2) жалықтыру күйі; 3) өзінің адамгершілік құндылығын кеміту сезімі; 4) есірткі, гипногендік психотропты дәрілер және ішімдікке салыну нәтижесінде тұлғаның қорғаныш тетіктерінің күйзелуі [2].

Қорытындылай келе, жасөспірім мінез-құлықтың аутодеструктивті аспектілерінің пайда болуы түрлі факторлар мен мәселелеріне байланысты. Оның бастысы – жасөспірімділік кезеңіндегі баланың мінез акцентуациясы, қоршаған әлеуметтік ортаның және ішкі жан дүниесінің өзгеруі болады.

Әдебиеттер:

Возрастная психология /под ред.Л.Ф.Обуховой.-М.,2004.

1. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Эксмо-Пресс, 1999. – 416 с.
2. Юрьева Л. Н. Клиническая суицидология. - Днепропетровск: Пороги, 2006.
3. Жарықбаев Қ.Б. Жантану оқулығы жоғары және арнаулы орта оқу орындарының, сондай-ақ университеттер мен пединституттардың педагогика және психология бөлімінің студенттеріне арналған. – Алматы, 2008.-632 б.
4. Зимняя И.А. Педагогикалық психология: Жоғары оқу орындарына арналған оқулық. Екінш., толықт., түзет. және қайта өңд. бас./ Орыс тілінен аударған М.А.Құсаинова. - М.: Логос; Алматы: TST-company, 2005. – 368 б.
5. Зотов М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. — СПб.: Речь, 2006.
6. Берно-Беллекур И.В. Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения. – СПб., 2008.
7. Ефремов В. С. Основы суицидологии. - СПб.: «Диалект», 2004.
8. Құдиярова А. Қ. Жантану әліппесі. – Алматы, Дарын, 2006.-154 б.
9. Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы: оқулық – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012.

АНТРОПОНИМДЕР – АДАМНЫҢ БОЛМЫСТЫ ҚАБЫЛДАУЫН СИПАТТАЙТЫН КОГНИТИВТІК ҚҰРЫЛЫМ

Амренова Р.С.
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ.
amrenova07@mail.ru

Қазақ халқының өмірінде асқақ қиял мен діни түсініктің жетегінде туған мифтік танымдар аңыз-әңгімелер, әпсаналар, ауыз әдебиеті туралы деректер Ш.Уәлиханов, Қ.Жұбанов, М.Әуезов, Ә.Марғұлан, Е.Жанпейісов, С.Қасқабасов, Қ.Жұмалиев, А.Сейдімбек, Н.Уәлиев, т.б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Алайда бүгінгі күнге дейін жалқы есімдерге арналған зерттеулер өз жалғасын тауып, өзектілігін жоғалтқан жоқ.

Жалқы есімдерді когнитивтік тұрғыдан қарастыру арқылы, Г.Б.Мадиеваның айтуынша, "белгілі бір тілдік социум мүшелерінің жалқы есімдерді қабылдауы; жеке адам санасындағы жалқы есімдердің қызметі, ұжымдық санадағы жалқы есімдердің қызметі; болмыстың ментальді түріндегі жалқы есімдерде таңбалануы; тілдік сананың ұлттық когнитивтік негіздерін құрайтын өзекті жалқы есімдердің құрамын айшықтау; жалқы есімдердің жекелеген жүйелеріндегі негізгі элементтер мен стереотиптерін анықтау зерделенеді" [1: 21]. Ономастикалық концептілер қоршаған болмысты ментальді түрде сипаттай отырып қазақ жалқы есімдерінің табиғатын, қызметін "тіл-сана-ұлт" тұрғысынан зерделеуге мүмкіндік береді.

Адам туралы концептуалдық түсініктерді ономастикалық кеңістік арқылы да қарастыруға болады, өйткені тілдің когнитивтік кеңістігінде антропонимдер сияқты тілдік формалар арқылы адам туралы ментальді түсінік беріледі. Қазақ ертегілерінде Адамның кеңістіктегі бағдары, болмысты қабылдауы мен талқылауын сипаттайтын психикалық және когнитивтік құрылымдар аз емес. Солардың бірі – қазақ ертегілеріндегі кейіпкерлер есімдері. Ғалымдардың пікірлеріне сүйенетін болсақ, ертегілердің негізі мифтерде жатыр. Қазақ мифтері қазақ халқының көне заманғы ойлау жүйесінің жемісі болып табылады. Қазақ мифтері арқылы қазақ халқының ұлттық әлемі бейнеленеді. Мифология арқылы халықтың салт-дәстүрі, наным-сенімі, танымы туралы ақпарат алуға болады. Қазақ халқының ұлттық әлем бейнесін сөз еткенде мифтік (аңыздық) антропонимдік қабаттан бастаған жөн. Себебі мифологиялық таным адам танымы түрлерінің ең бастапқысы болып табылады. Адам танымы аясында адамға, дүниеге, әлемге, қоршаған ортаға байланысты аңыздық түсініктер, ұғымдар қалыптасады. Әлемнің мифологиялық бейнесі мифонимдерден (мифологиялық жалқы есімдерден) тұрады. Бұлардың басқа жалқы есімдерге қарағанда бір ерекшелігі бар, ол – мифтік танымға негізделуі.

Қазақ халқының мифтік танымы бойынша үш әлем: аспан әлемі, жер әлемі, жер асты әлемі алынады. Бұлар – бос кеңістік емес, әр әлемнің өз нысандары бар. Мәселен, аспан әлемінде – құдыреті күшті Тәңір бастаған адам,

жан-жануар, аң, құс кейпіндегі жұлдыздар; жер әлемінде – Күн мен Ай; оның кіндік ортасында қасиетті Көктөбе, Бәйтерек, т.б. табиғи нысандар бар. Үш түрлі әлем: аспан әлемі, жер әлемі, жер асты әлемі қазақ халқының түсінігінде ежелден қалыптасқан.

Көне заман адамының ментальдік деңгейінде Күн мен Ай ерекше орын алғандығын аңғаруға болады. Ай мен Күн туралы мынадай түсініктер берілген: 1) Ай – ару, Күн – күйеу; 2) Күн мен Ай – егіз сұлу қыздар. Ежелгі адамдардың түсініктеріне сәйкес Ай суықтықтың ғана емес, сұлулықтың да символына айналған. Сондықтан болар қазақ халқының аңыз, ертегілерінде кездесетін антропонимдердің көбі *ай, күн, жұлдыз, тау* сөздерінің қатысуымен жасалғандығы байқалады. Мысалы, *Айдын, Айым, Айжан, Айбарша, Айсұлу, Таусоғар ("Ер Төстік" ертегісі), Таукөшірер ("Ер Төстік" ертегісі), Көлтауысар ("Ер Төстік" ертегісі), Көлжұтқыш, Құйын,* т.б. сияқты есімдер кездеседі. Бұдан қазақ дүниетанымында Ай мен Күн, жұлдыз, тау туралы түсініктер ерекше екендігін айтуға болады.

Ай сөзінің этимологиясына баратын болсақ, *"ай"* – кәдімгі жер серігі, ғаламшардың атауы. Жер серігінің атауы көне түркі тілінде "*а": й*" деп дыбысталған. Ал, қызғылт сары түсті жібек мата кесіндісі де *"ай"* аталған [2: 147-148]. Бұл анықтама бойынша ғаламшар аты оның түсіне байланысты қойылған деп болжам жасауға болады. Шумер тілінде "аспан", "жұлдыз" деген ұғымдар "ан" дыбыстық құрамындағы сөзбен бейнеленген көрінеді. Олжас Сүлейменов түркі тілдеріндегі "ай" атауын осы сөзбен түбірлес деп қарастырады. Ол "ан" түбірі қазіргі түркі тілдерінде сын есімде сақталған дей отырып, "анық", "айқын" деген сөздерді салыстырады [3 : 229]. "Ай ғаламшарының атауы моңғол тілінде "сар" тұлғасында дыбысталады. Бұл сөздің "сары" ұғымын беретін "шар" сөзімен түбірлес екендігі дау тудыра қоймас" [4 : 99, 170].

Б.Қошым-Ноғай айдың атауы көне түркі тіліндегі "*ақ*" сын есімінен пайда болған деп есептейді: *"ақ-аг-ай"*. "Түркі тілдерінің заңдылығы бойынша *қ/г/й* дыбыстарының сәйкестігі жиі ұшырасып отырады. Яғни, *"ақ"* тұлғасының бірте-бірте "*ай*"-ға айналуы шүбә келтірмейді", – деп Б.Қошым-Ноғай ойын тұжырымдайды [5 : 31]. "*Ай"* сөзінің шығу төркінін Г.Вамбери де *"ақ"* деген сын атауымен байланыстырып, бұның дәлелі ретінде *"ай йүзлүк*" деген тіркестің мағынасына тоқталады. Қ.Ғабитханұлы осы оймен келісе отырып, "расында *ай* атауы о баста заттың сын-сипатын білдіретін сөз болғанға ұқсайды. Қазақ тіліндегі *"айдын", "айқын"* сөздері *"ай"* түбірі негізінде жасалған. Демек, "*ай"* сөзі о баста *"ақ"* деген түсті білдіретін сөз болған, осы сөзден кейін келе қазіргі тіліміздегі сын есім "*ақ"* туындаған. Бұл өзгерісті *ай > аг > ақ* түрінде көрсетуге болады. Түркі тілдерінде *й-г-қ* дыбыстарының сәйкестігі бұрыннан бар қалыпты құбылыс", – дейді [6 : 25].

Қазақ халық ертегілерінде көп жағдайда, адамның өзін табиғатпен тұтастықта түсінетін танымы адамның белгілі бір жануар кейпінде немесе, керісінше, аң мен жан-жануарлар адам кейпінде беріліп отыруынан көреміз. Мұндай бейнелер антропоморфыланған, зооморфыланған бейнелер деп

аталады. Антропоморфыланған кейіпкерлер: *Ай мен Күн, Шалқұйрық* ("Ер Төстік" ертегісі), үй хайуанаттары ("Үй хайуанаттарының жыл басына таласуы" ертегісі), т.б. Зооморфыланған кейіпкерлер: *Жалмауыз, Жезтырнақ, Бапы хан*, т.б.

Мифтік аңыздарда аспан денелері Ай мен Күн адам кейпінде берілген, антропоморфыланған. Әлемнің мифологиялық бейнесі адамның тәніне, жанына, рухына сәйкестендіріліп көрсетілген: *"Асылында, ай-ару мен күн-күйеу, көк аспанда ғашық-машықтар еді. Олар ұдайы қараңғылықты қуғындаумен айналысып, біреуі түнде көшіп-қонып, өмірбақи өріс-қоныстары айқаспағандықтан, бір-біріне қосыла алмаған екен. Көк жүзін кезіп қанша іздесе де кездесе алмайды. Олар осы ауыр халдерін қайғырғанда, аспанды қара бұлт қаптайды, кейде қабақтарынан қар борайды. Сағынышқан саулаған жастары жаңбыр болып жауады. Кейде құсалықтан тұнған күйі отты жүздерін жалын болып шарпиды, бұл сәттерде күннің көзі, айдың жүзі тұтылады"* [7 : 12].

"Ертеде Ай мен Күн атты егіз сұлу қыз болыпты. Екеуінің ішінде Ай өте сұлу екен. Бір күні Ай өз сұлулығын айтып, Күнге мақтаныпты. Сонда Күн қатты қызғанып, Айдың бетін тырнап тастапты, содан Ай бетінде дақ қалыпты. Осы оқиғадан соң Күн Айға жақындаса болды, Ай бетін жасырып қорғанады екен, ал Күн қашықтаса, Ай толып, толықсып бетін түгел көрсетіп Күнге мақтанады екен" [8 : 75].

Қазақ мифологиясында Ай негізінен қыз образымен бейнеленеді.

Айсұлу – "Ай астындағы Айсұлулар" ертегісінің кейіпкері. "*Ай* – планета; жылдың он екіден бір бөлігі" [9 : 325].

Айбарша – (қазақ-парсы сөзінен тұрады). *Айпарча, Айбарша (ай +парча)* [10 : 275].

Қазақ халық ертегілерінде *ай* сөзінің қатысуымен жасалған ер адамдардың аттары да кездеседі: *Айдын* – XYIII ғасырда өмір сүрген филолог Мехди-хан бірсыпыра түркі тілдерінде қолданылып жүрген *айдын* сөзі туралы мынадай этимологиялық талдаулар жасаған. Оны А. Щербактың жазғандарынан көруге болады: *айдын (айлы түн) - ай + түн* (Щербак. Грам. староузб. яз.). Шынында да, *айдын* сөзі осы күнгі көптеген түркі тілдерінде айтылады: азербайжан (*айдын*), ұйғыр (*айдын, айдун*), т. б. Осы тілдердің сөздіктері бойынша *айдын* сөзінің орыс тіліндегі аудармасы былай беріледі: *айлы түн, ай сәулесі, ай сәулесі түсіп, жарқырап жатқан нәрсе* (Малов. Уйг. яз.; Малов. Лобн. яз., т.б.). Сонда бұл сөз *ай + түн - айтүн - айдын* болып қалыптасқанға ұқсайды. Түбір сөздегі *т (түн)* дыбысының *д-ға* айналуы оны қоршап тұрған дыбыстардың *(й мен ын)* әсерінен болса керек, ал *у* дыбысының *ы-ға* ауысуы, біріншіден, алғашқы компоненттегі *а* дыбысының жуандығына қарай үндесу болса, екіншіден, ерін үндестігінің соңғы буында әлсізденуінен болар [11 : 23-24].

"Көне түркі тілінде *айдың* – айдың сәулесі. Бұл сөздің орта ғасыр ескерткіштерінде осы көрсетілген мағынасымен қатар *"жарқыраған, анық, ашық, айқын*" мағынасы бары көрінеді. Әрі ол айдың тұлғасында да келеді

(Құрышжанов, 80, Фазылов, 36). *Жарық сәуле, жарық (жарқын) болу* күн сәулесіне қатысты. Сондықтан "*жарық*" ұғымы "*ақ*" деген ұғымға оңай алмасады", – деп түйіндейді Р.Сыздық [12: 18-19].

Осы пікірлерге сүйене отырып қазақ халық ертегілерінде кездесетін мына антропонимдер де *ай* сөзіне байланысты пайда болған ба деген ой келеді: *Ақ білек, Ақшахан, Ақжүніс , т. б.*

Тәңірлік көзқарас бойынша адам өзін табиғаттан тыс қарастырмаған. Қазақтың атақты ғалымы Шоқан Уәлиханов қазақтар бұрын Айды "Құдай" тұтқан болу керек дейді. "Шамасы, ай қазақтарда қасиетті планета болып саналған. Қазақтар жаңа айдың туғанын көргенде, тәжім етеді. Жазда, сол айға тәжім еткен, жерден шөп жұлып алып, отқа салады. Қазақтар айда кемпір бар деп айтады (шамасы, айдағы адамның бет-пішініне ұқсас дақтарды айтады. Қазақтар, айға ұзақ қарап тұрмайды, сескенеді. Айдағы кемпір кірпікті санап қояды дейді, егер санап қойса, адам өледі. Дәрет сындырғанда да, бетін айға беріп отырмайды. Жалпы, қазақтар айды құрметпен ауызға алады" [13 : 180].

Ертедегі адамдар табиғаттың сырын білмей тұрған кезде табиғат күштеріне, Күн мен Айға ғибадат етіп табынған. XYI ғасырда өмір сүрген Рузбаханидың (бұл Шейбани ханның имамы) айтуынша, "қазақтардың ең ұлықты құдайы – Күн болған. Қазақ қымызын ішуден бұрын бетін Күнге қаратып, қолындағы ыдысынан Күн шығатын жаққа қымыз шашады. Сонан кейін Күн тәңіріге табынып, бас иеді".

Түркі халықтарының мәдениетінде аспанмен қатар оның шырақтары да құдай деңгейіндегі құдіретті, қасиетті құбылыс деп танылған. Бұл мағынада, әсіресе, күннің атқаратын рөлі ерекше. Миф-аңыздар, ертегілердің кейіпкерлерлерінің есімдері сондықтан да *Күнсұлу, Күн астындағы Күнікей* және т.б. деп аталған болу керек. Бұл мәдениетті солярийлік (күндік) деп атауға негіз жеткілікті. Бұл жерде мифтік танымда Күн мен Адамның тығыз байланысы аңғарылады. Халық табиғат сырын танып, табиғатпен етене араласу барысында өмір сүруге қолайлы жағын, мүмкіндігінің де молая түсетінін танып білген.

"Күн астындағы Күнікей қыз" ертегісінде алып туған бала мен ананың қасиеті анық бейнеленген. Бұл ертегі бір ғана алып күшті сипаттамайды, мұнда әлеуметтік сарын жатыр. Күнікей – қасиетті ананың бейнесі. Күннің астындағы елде тұрған *күндей сұлу* қыздың есімі Күнікей деп аталған. Ру дәуіріндегі қазақ қауымының тілегі бойынша ел қорғаны ұл тапқан әйелдер (Күнсұлу, Айбарша, Күнікей, Қобыландының шешесі Аналық) ардақты саналады**.** Күн астындағы Күнікей тіркесі үш компоненттен құралған. *Қыз* сөзінің мағынасы – *қыз бала, бойжеткен қыз.* Бұл көне түркі сөзі, оның негізгі түбірі *қызу* етістігі болуы мүмкін. Бұл етістік алдымен "жану, *жарқырау" дегенді білдірсе, кейін "қызыл, от, жылы" деген қосымша мағынаға ие болған* [11: 134].

Қазақ мифонимдерінің таңбалық семантикасында мифологиялық ойлау типі бейнеленіп, ғалам мен универсумда бұл ойлау типі рухани жаралған сакральдік әлем ретінде ерекше қабылдауды іске асырады. "Мифологияланған

қазақ жалқы есімдерінде көне жазба мәтіндер, архетиптер мен әдет-ғұрыптар мен наным-сенімдердің таңбалық сипаты орын алған" [14 : 82].

Миф – байырғы адамдардың күнделікті тұрмысы мен өмір тәжірибесінен туған таным-түсінігі, өмір салты, ішкі сезім-түйсігінің нәтижесінде қалыптасқан ойлау жүйесі [15: 4]. Мифтік наным-сенімнің, дүниетанымның материалдық мазмұны, халықтың рухани, мәдени өмірін сипаттайтын сөздер мен тұрақты сөз тіркестері мифтік наным-сенімдер фольклорында көптеп кездеседі. Бұларды тілді жасаушы халықтың бір кездердегі ой-санасының, жан дүниесінің сәулесі деп түсіну керек. Мұнда халық бала секілді бәріне сенеді, айға, бұлтқа тіл қатады. Алыстағы аспан денелерінің құрылысында құпия, сиқырлы күш бар, ол әрі қасиетті, әрі киелі деп санаған, соған табынған, жалбарынған. Күнге, айға, жұлдыздарға табынудың негізінде олардың рухы бар деп түсінген. Жаңа туған айға бата қылудың *"Ай көрдім, аман көрдім, баяғыдай заман көрдім. Ескі айда есірке, жаңа айда жарылқа"* деп жалбарыну астарында Айды тірі рух ретінде тану нышаны бар.

Демек, мифонимдерде сақталған, сол мифонимдерге қатысты мифтік аңыз, әңгімелерде жинақталған әлемді танып білуге деген өте көне архаикалық көзқарас, мифтік таным ғаламның мифонимиялық бейнесін реконструкциялауға, сипаттауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1. Мадиева Г.Б. Имя собственное в контексте познания. – Алматы: "Қазақ университеті", 2004. – 190 с.
2. Қашқари М. "Түбі бір түркі тілі". – Алматы: "Ана тілі". – 1993.
3. Сүлейменов О. "Аз и Я", Алматы: "Жазушы". – 1975.
4. "Орос хэлний түгээмэл хэрэглэдэг4000 үгийн толь. Орос монгол сурах толь"– М., "Русский язык", 1986.
5. Қошым-Ноғай Б.С. Тіл ұшындағы тарих. – Алматы: "Жазушы", 2003. – 496 б.
6. Ғабитханұлы Қ. Қазақ мифологиясының тілдегі көрінісі. – Алматы: "Арыс", 2006. – 168 б.
7. Қазақтың мифтік әңгімелері. – Алматы, 2001. – 319 б.

ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ СӨЗҚОСЫМ ТӘСІЛІ АРҚЫЛЫ ЖАСАЛУЫ

Баязитова Г.Р.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
Bayazitova_gulnaz@mail.ru

Қазіргі қазақ тілінің жалпы мәселелері біршама жан-жақты зерттелгенмен де, бүгінгі күнге дейін өз шешімін толық таппаған жекелеген мәселелер мен әлі де зерттей түсуді қажет ететін тұстары бар. Әсіресе тіліміздің сөзжасам айналасында мұндай мәселелер молынан кездеседі. Сөзжасамның сондай мәселелердің бірі – аналитикалық тәсіл арқылы жасалған біріккен күрделі сөздер мен фразеологиялық тұлғалар арасындағы ара қатынасы жайлы мәселелерді атап көрсетуге болады. Сөз болып отырған тұлғалардың қыр-сырының жете ашылмауы, олардың табиғатын айқындаудағы, түсіндірудегі қиындықтар, біріккен сөздерді тіркескен сөздерден ажырату, күрделі сөз ретінде қайсысын біріктіріп, қайсысын бөлек жазу жайының анықталмауы да күні бүгінге дейін шешімі табылмай келе жатқан мәселелердің бірі. Жоғарыда аталған біріккен күрделі сөздердің лексикалық тұлға ретінде сөзжасам жүйесінде алатын орнын айқындау да осындай мәселелердің бірі. Өйткені тіліміздегі осы аналитикалық тәсіл арқылы жасалған сөздердің барлығы да жаңа мағыналы сөз дәрежесіне жете бермейтіндігін көрсетеді.

Жалпы тарихи тұрғыдан қарайтын болсақ, біріккен сөздердің шығу тегі негізінен, сөздердің еркін тіркесі. Оның пайда болуының өзіндік жолдары бар. Негізгі жолы – біріккен сөздердің сөз тіркесінен қалыптасуы. Мысалы, *«бозторғай», «қараторғай»* деген сөздердің алдыңғы сыңарлары бастапқыда құстың түр-түсіне байланысты анықтауыштық қатынаста қолданылса, кейін атаулық мәнге ие болып, біріккен сөзге айналған. Сол сияқты *«Жетісу»* сөзінде де жеті сөзі өзен, яғни су сөзінің санын білдірсе, кейін пысықтауыштық сөз тіркесінен атаулық мәнге ие болып, біріккен сөзге айналған [1:14].

«Сөздердің еркін тіркесі компоненттерінің соңғысы бағындырушы, ал бастапқы оған бағынушы сөз болып, бастапқы сөз соңғы объекті мәнінде тұрған сөздің түсі, көлемі, сипаты, мекені, тегі, қызметі, сол сияқты түрліше қасиеттерін айқындап, аралары синтаксистік байланыстың белгілі-белгілі үлгілері бойынша грамматикалық байланысқа түсетіні мәлім. Аққу, қарақұс тәрізді сөздерге келсек, бұлардың да сыңарлары басында осындай байланыста болып, кейіннен жұбын бұзбай, үнемі бірге қолданудан компонеттері орын-орындарында әбден бекініп, ол байланыс мәнән мүлдем жойған. Құрамындағы сөздер жеке сөз табы, сөйлемде дербес мүше болу қасиетінен де айырылған; компоненттері жеке-жеке емес, бір екпінге иеленіп, айырым емес, ритмикалық екпінмен айтылатын болып кеткен. Бұған олар басынан идиомалану, лексикалану, оған қосымша грамматикалану процестерін өткізу барысында келіп жеткен» – дейді ғалым Ж.Шәкенов [2:25-26].

Жоғарыда көрсетілген мысалдардағы сөздер сияқты ақсақал, бізтұмсық, егеуқұйрық, балтатұмсық сөздердің жасалуында аналитиалық тәсілмен қоса семантикалық тәсілдің де көрінісі байқалады. Профессор С.М.Исаев «...кейде белгілі бір сөзжасам процесінде, шынында да, бір емес, бірнеше сөзжасам тәсілінің қатысы болуы мүмкін. Әрине ондайда басты рөл қай тәсілге жатады, соған қарап анықталады да, ал басқа тәсілдің я тәсілдердің қатысу дәрежесі көрсетіледі» – дейді. Кейбір ғалымдар да өз зерттеулерінде осыған байланысты синтетикалық-семантикалық, морфологиялық-синтаксистік сияқты сөзжасам тәсілдерін көрсетеді.

Сонда аталған біріккен сөздердің тек аналитикалық тәсілмен ғана емес, сонымен қатар семантикалық тәсіл арқылы да жасалып тұрғанын байқаймыз. Л.Қ.Мусин «Аналитикалық құрылымды сөздердегі семантикалық тәсілдің көрінісі» деп аталатын еңбегінде семантикалық тәсіл арқылы пайда болған біріккен сөздердің жасалу жолын екіге бөліп қарастырады.

1. Мағына ауысуының метонимиялық түрі. Ғылыми әдебиеттерде метонимия белгілі заттар мен құбылыстардың сыртқы және ішкі мән-мағынасының реалды байланыстығына қарай алмастыру амалы болып сипатталады. Мысалы: *тараққұйрық* – кеміргіштер тобына жататын, егінге зиянды ұзын құйрық саршұнақ; *егеуқұйрық* – ауыл шаруашылығына зиянды, тұмсығы сүйір, құйрығы ұзын тышқан; *балтатұмсық* – тұмсығы қызыл, пішіні балта тәрізді, шекесі ақ айдарлы, қоңыр құс.

Мағына ауысуының метонимиялық түрін Л.Қ.Мусин халық ұғымында бар заттардың архисемасы келесі заттың дифференциалаушы семасына айналып, әрі ол актуалдана атаулық дәрежеге көшуін айтады. Яғни, тышқан, құс лексемаларының мағынасы бір деңгейде анықталатын құйрық, тұмсық лексемаларына ауысқан. Бұл – метонимиялық тәсіл.

2. Мағына ауысуының метафоралық түрі. Тілдік метафора зат пен құбылысқа берілген атау өзінің негізін бастау тегінен (референтінен) үзбесе ғана пайда болады. Метафора пайда болғанда сөздің архисемасы көмескіленеді немесе ауыстырылады да, керісінше дифференциалды сема доминанттық сипат алып, ол жаңа атауға негіз болады. Мысалы: *ақсақал, ақсүйек, бақтала*[3:24-29].

Г.Қ.Абдирасилова «Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің аналитикалық тәсіл (бірігу, қосарлану, тіркесу) арқылы жасалуы» деген еңбегінде: «Біріккен сөз компонентінің соңғысы өзі бейнелеп тұрған объектіге тікелей қатысы бар, белгілі дәрежеде соны білдіретін сөз болып келеді. Оның мәні, мәселен, *аққу, қарақұс* тәрізді сөздердің құс баласына қатысты екені, ал *көксағыз, асқабақ* сияқты біріккен сөз түрлерінің өсімдік атаулары екенін соңғы компонентінен-ақ білуге болса, *аққу, аютабан, бұзаубас, егеуқұйрық, бізтұмсық* тәрізді біріккен сөз атауларының өсімдік, жәндік атаулары болатынын олардың соңғы компонентінен білу мүмкін емес. Өйткені олар еркін тіркестерден емес, басқаша жолмен, яғни метафоралық қолданыс немесе бойында бар ерекше қасиеті бойынша пайда болған» – дейді [4:15] .

Жоғарыдағы осы аталған тәсілдердің көрінісі тіліміздe кейбір фразеологизмдердің жасалуында да байқалады. Мысалы, *екіқабат, құрқол, аққұла, немқұрайды, албасты, балажан, ержүрек,* секілді біріккен сөздердің мағына бірлігіне келсек, оған идиомалану процесі ұйтқы болған. Екіқабат дегеннің жүкті; құрқол дегеннің бос, ешнәрсесіз; аққұла деген сөздің бекер, босқа деген мағыналарды білдіруі және бұлардың мағынасын осылайша басқа сөздермен беруге келуі идиомалану процесінің нәтижесі.

Тіл білімінің белгілі ғалымы академик І.К. Кеңесбаев «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі» деген еңбегінде біріккен тәсіл арқылы жасалған *ақсақал, қарасақал, ақсарбас, отбасы, тайқазан, тоңмойын* сияқты фразеологизмдерді көрсетеді. Олардың жасалу жолына тоқталсақ.

Ақсақал, қарасақал – үлкен-кіші, кәрі-жас.

Жақында, осыдан он шақты күн бұрын, Шыңғыстың бөктерінде, Тәкежан, аулына бар Ырғызбайдың Әзімбай, Шұбар бастаған ақсақал, қарасақалы жиылып, баталасып аттаныпты. (М.Әуезов). Мұнда ақ сөзі «қар, сүт тәрізді нәрсенің түсі» дифференциалды семадан «асыл, таза, әділ» ауыспалы мағынасында көрініс береді. Ол «еркек адамның иегі мен жағына шығатын түк» архисемасының мағыналық дамуға түскен сақал сөзімен тіркесіп, «жасы үлкен құрметті адам» мағынасындағы атауды жасайды. Қарасақал сөзінің жасалу жолы да солай, бірақ мұнда қарасақал сақал-мұрты әлі ағармаған, орта жастағы ер адам деген мағынаны береді.

Тоңмойын – ырыққа көнбес, томырық мінезді кісі туралы.

Тоң – жер қыртысының суықтан сіресіп, қатып қалған үстіңгі қабаты. Мойын – басты кеудемен жалғастыратын дене мүшесі. Бұл сөздің бірінші сыңарының архисемасы ауыстырылады да, дифференциалды сема доминанттық сипат алып, жаңа атауға негіз болды. Осы сияқты сөздер бастапқыда адамға сипаттама беру нәтижесінде туып, кейін соның атауына айналады.

Міне, тіліміздe жоғарыда көрсетілген сөздерді түрлі-түрлі тәсілдермен біріктіру арқылы пайда болған фразеологизмдердің аз емес екенін байқай аламыз. Осы фразеологизмдер халқымыздың тәлімі мен танымы мол екенін танытады. Шынымен де «Фразеологизмде Адам, Қоғам, Табиғат жөнінді тілдік ұжымның сан ғасырлық дәстүрлі білімдер жүйесі сақталған. Фразеологизмдер тіл қазынасының ерекше бір қымбат дүниесі – сөз жүлгесінің ішінде шоқтығы болып көрінетіні де сондықтан» [5:32-36]

Қорытындылай келсек, тұрақты тіркестер мен күрделі сөздер алғашқыда сөз бен сөздің тіркесуі арқылы пайда болып, кейін уақыт өте келе олардың кейбіреулері біріккен сөзге айналып кеткенін көреміз. Идиомалану, лексикалану, грамматикалану сияқты даму, өзгеру процестерін басынан өткізіп, қазіргі кезде бұлар лексика-грамматикалық жағынан біртұтас, екпін, ырғағы жағынан біріңғай болып фразеологизмдерден біріккен сөзге айналып, жаңа мағынаға ие болып, тіліміздің сөздік қорымызды одан әрі дамытып, толықтырып отырады.

Шынында да, тіліміздің табиғатын терең түсініп, сөз құдіретін бағалай білген біздің ата-бабаларымыздан бүгінгі күнге дейін жадымызда сақталып жеткен сөз байлығымыздың сарқылмас бұлағы – осы фразеологизмдер.

Ы.Маманов сөзқосым тәсілі арқылы жасалған, ауыспалы мағынада қолданылатын бұл идиомалардың біразы біртұтас лексикалық бүтін деп айтуы дұрыс.

Қазақ тіліндегі аналитикалық тәсіл, сөзқосым арқылы жасалған фразеологизмдер мәселесін барынша қарастырып, біріккен сөздер мен фразеология болмысын, өзара үндесуін, тіркесімдігін анықтай алдым деп ойлаймын.

Әдебиеттер:

1. Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі. – Алматы: Ғылым баспасы, 1989.
2. Ж.Шәкенов, Қазақ тілінің күрделі сөздер мен күрделі тұлғалар. – Алматы: Ана тілі, 1991.
3. «Сөзжасамның тарау болу, соған сай терминдердің тұрақталу, тілдік тақырыптардың жүйелену мәселесі» атты ғылыми-әдістемелік семинардың материалдары. – Көкшетау: Келешек-2030, 2006.
4. Абдирасилова Г.Қ. Қазіргі қазақ тіліндегісөздердің аналитикалық тәсіл (бірігу, қосарлану, тіркесу) арқылы жасалуы: Автореферат. – Астана, 2003.
5. І.К. Кеңесбаев. Фразеологиялық сөздік. – Алматы: Арыс, 2007.

ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ ҚОСТІЛДІ ТҰЛҒА МӘСЕЛЕСІ

Бейсембина А.Е., Төлеубек Е.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
i_nomad.kz@mail.ru, yerke300398@mail.ru

Бүгінгі таңда жалпы тіл білімінде тілдесу барысындағы адамның рөлі, яғни, қостілді тұлға төңірегінде тың мәселелер көтеріле бастады. «Қостілділік тұлғасы» – тіл білімі мен тіл философиясының дамуымен қатар жүрген ұғым. Бұл терминді ұғымдық аппаратқа енгізу себебі, біріншіден, тұлғаның тілде іс-әрекет етуімен шарттыланса, екіншіден, дәстүрлі лингвистикалық тұжырымдамаларда бұл ғылыми ұғымға кешенді ыңғай немесе зерттеу болмағандығымен түсіндіріледі. Қостілді тұлға мәселесі көне дәуірден бастап ғалымдардың зерттеп келе жатқан мәселелерінің бірі екендігін айта кеткен жөн. Әрине, бұл зерттеулер адамтануға бағытталған ғылымдар аумағында болған. Көне дәуірде тілдік тұлға ұғымы шешендік өнер аясында қарастырылды.

Тіл біліміндегі «тілдік тұлға» жөнінде ғалым Ю.Н. Караулов былай дейді: “Ауызша мәтінді қабылдай алатын адамдар мінез-құлқы мен қабілеті үшке бөлінеді: а) тіл-құрылымдық деңгейі; ә) шынайылылықтың тереңдігі мен дәлдігі; б) белгіленген мақсаттық бағыты” [1.3].

Яғни, тілдік тұлға – адамға тән қабілеттер мен сипаттамалар жиынтығы, құрылымдық тілдік шығармаларды (мәтіндерді) түсініп, қабылдай алатын адам. Ю.Н. Караулов тілдік тұлғаны мынадай үш деңгейде қарастыруды ұсынады: 1) вербалды-семантикалық; 2) лингвокогнитивтік; 3) мотивациялық[1.4].

Қостілділікке төмендегідей психолингвистикалық және лингводидактикалық сипаттама беруге болады: жалпы, қостілділік феноменін психолингвистикалық тұрғыдан зерттеу барысында келесі мәселелер көтеріледі: 1) екінші тілді үйрету тәсілі; 2) екінші тілді меңгеруші адамның жас мөлшері; 3) қостілді тұлғаның бір тілден екінші тілге ауысу қабілеттерінің бар-жоқтығы; 4) бірінші және екінші тілді меңгеру деңгейі; 5) туған тілдің негізінде екінші тілге үйрету кезінде жиі кездесетін қиыншылықтар; 6) екінші тілдің тілдік нормалардан ауытқуы; 7) екінші тілді толық игеріп, мүлтіксіз білуі. Демек, психолингвистика ғылымы қостілділік мәселелерін қарастыру барысында оларды коммуникант тұлғаның сөйлеу әрекетінде пайда болатын мәселелермен байланыстырады [1.6].

Психолингвистикалық жағынан қостілділік мәселесін Е.М. Верещагин және А.Е. Карлинский зерттеген. Е.М. Верещагин қостілділік теориясын төрт фактор негізінде дамытады: 1) орындалатын іс-әрекеттердің саны бойынша; 2) екі сөздік механизмнің сәйкестігіне қарай; 3) әрбір тілдегі ойлау жүйесімен байланысу тәсіліне қарай; 4) қостілді тұлғаның сөздік механизмінің басымдылығына қарай [2].

Әлемдік мәдениет тарихында әдеби қостілділік ерте замандардан-ақ белгілі. Соңғы екі ғасыр ішінде ол филолог мамандар үшін де, «табиғи лингвистер», яғни сол тілде сөйлеушілер үшін де эмоционалдық, қызығушылық туғызатын талқылау тақырыбына айналып отыр.

Адамзаттық мәдениеттің даму тарихындағы бірегей феномен ретінде әдеби қостілділік әртүрлі аспектіде қарастырылады. Адамзаттық іс-әрекеттің ерекше өнімі ретінде ол бірден-бір мәдениетаралық коммуникация – сөйлесу, қарым-қатынас дәлелі болып табылады.

Көпғасырлық мәдени дәстүр әлемге әйгілі шығармалармен белгілі. Атап айтатын болсақ:

- Көне дәуірде вавилондық Беростың, мысырлық Манефонның грек тіліндегі шығармалары;
- Араб тілінде VIII-IX ғ.ғ. иран халықтарының әдебиеті және ортағасырлық парсы-түркі-арабкөптілділігі дәуіріндегі парсы-тәжік поэзиясы;
- Қайта өрлеу дәуіріндегі түрлі еуропалық мәдениет өкілдерінің латын тіліндегі шығармалары;
- Жапон әдебиетшілерінің қытай тіліндегі мәтіндері.

Бұл дәстүр XX ғасырда орыс-шетел ұлттық әдеби қостілділігімен жалғасын тапты. Бұл қатарға Азия, Африка және Латын Америкасы сияқты

елдердің қазіргі ағылшын, испан әдебиеттерін жатқызуға болады. Жоғарыда аталған қатарда тарихи және мәдени бағытта ағылшын тілі негізіндегі әдеби қостілділік дәстүрі маңызды орын алады.

«Қостілділік» түсінігін әр зерттеуші әртүрлі анықтайды. Кей ғалымдар қостілділікті екі немесе бірнеше тілдерді әртүрлі деңгейде білу десе, ғалымдардың бір тобы екі немесе бірнеше тілді ана тілін білу деңгейінде меңгеруі деп қарастырып жүр. Белгілі ғалым Бақытжан Хасанұлы «Қостілділік – белгілі бір территория көлеміндегі ұлтаралық (этносаралық) қарым-қатынасқа түсетін белгілі бір этникалық қауымдастық өкілдерінің, бүкіл қоғамның (социумның) әртүрлі жағдайда екі тілді (әдетте, ана тілі мен екінші бір тілді) алма-кезек немесе қатар қолдануы» деген анықтама бере отырып, «Егер адам, адамдар тобы, қоғам этникалық белгісіне қарай қанша алуан болса да, екі тілде сөйлесе (жазса, оқыса) ғана қостілді (билингв) болып саналады» [3.86] деген тұжырым жасайды. Чех лингвисі К.Гавранек қостілділікті «тілдік қатынастың ерекше жағдайы ретінде» анықтай отырып және осы терминді қолдану тек ұжымдық екітілділікке қатысты екенін нақтылап, кең көлемде түсінік береді [4.111]. В.А.Аврорин қостілділікке төмендегідей анықтама береді: «Шамамен екі тілді және одан да көп тілдерді бірдей еркін меңгеру. Нағыз қостілділік екінші тілді меңгеру деңгейі бірінші тілді меңгеру деңгейіне жеткенде ғана басталады» [5.140].

Қостілділік түсінігі және екі тілді меңгеру деңгейі туралы анықтаманы Е.Ю.Протасова былай деп түсіндіреді: «Қостілділік жеке жағдайда, көптілділік жай мағынада – екі тілде қатар сөйлеу мүмкіндігі, яғни, екі тілдік деңгейінің ана тілін меңгеру деңгейіне жақын болуы, ал ғылыми тұрғыда – күнделікті өмірде екі тілді жүйелі пайдалану. Тілдердің қоғамда толық жетіліп дамуы немесе тең дәрежеде қалыптасуы, сондай-ақ бір-бірімен араласып кетуі, не болмаса, бір-бірімен тәуелсіз жағдайда болуы мүмкін. Тұрақты тілдік жағдайда, қоғамда мәртебесі жоғары беделді тіл және мәртебесі төмен беделсіз тіл қатар өмір сүреді. Оның біріншісі – грамматикасының күрделі болуымен ерекшеленіп, көбінесе ресми жағдайларда және жазбаша жазуларда қолданылады. Ал екіншісі – күнделікті өмірде, көбінесе ауызекі сөйлеу тілінде қолданылады» [6.15]. Лингвистердің көпшілігі У.Вайнрайхтың ізімен қостілділікті «екі тілді кезек қолдану тәжірибесі» деп таниды [7.263]. М.Михайлов қостілділікті анықтау кезінде құбылыстың қызметтік жағы маңыздырақ деп санайды: «Екі немесе одан да көп түрлі ұлт өкілдерінің ортақ қызметі кезінде екінші тіл арқылы өзара түсінісуге қол жеткізу мүмкіндігінің тәжірибесі – қостілділік мәселесінің негізгі белгісі» дей келе, «қостілділік» пен тілдердің өзара ықпалы ұғымдары айтарлықтай шамада бірін-бірі алмастырады, себебі, әдетте, бірі екіншісін білдіреді» деген тұжырым жасайды [8].

Қостілділік туралы ғалымдардың пікірін сараптай отырып, біз В.А.Авроринің берген анықтамасын негізге аламыз. Себебі, автор тек екі тілді қатар меңгергенде ғана қостілді тұлға ретінде танылa алады.

Қостілділіктің түрлеріне тоқталатын болсақ, Е.М.Верещагин қостілділік типологиясының үш түрін (психологиялық, социолингвистикалық және

лингвистикалық) атап көрсетті[9]. Л.В.Щерба «Екінші тілді үйрену қостілділікке апарып соқтырады, оның таза және аралас түрі болады. Тілдер арасында ешқандай салыстырулар, теңдестіре байқаулар болмаған, қостілділер үшін бір тілден екінші тілге аудару мүмкін болмаған және қалай болғанмен де өте қиын болғанда таза болады» деп жазады [10].Ол қостілділіктің мұндай типінің белгілі бір жағдайларда ғана өте сирек болатынын көрсетеді. Екінші тілді үйрену кезінде «үнемі алғашқы тілге қарайлаудан» туындайтын қостілділікті аралас деп атай отырып, «қостілділіктің қалыпты типі» деп осы аралас қостілділік екендігін ескертеді. Себебі, біз қостілділіктің осы типін жиі кездестіреміз. Мұндай қостілділік кезінде, қостілділердің екінші тілдегі сөйлеуіне алғашқы тілдің ықпалының екіншінің біріншіге әсерінен анағұрлым күшті болатыны сөзсіз. Бірінші тілдің жүйесі қалыптасып болған, қостілді үшін үйреншікті және табиғи, бұл тілде сөйлеу автоматтандырылған. Екінші тіл бірінші тілдің жүйесі арқылы меңгеріледі. Л.В. Щерба аралас қостілділік кезінде «Жаңадан меңгерілетін тіл әрқашанда бірінші тілдің қандай да бір болмасын ықпалына ұшырайды» деп жазады [10].

О. Алтынбекова өз еңбегінде қостілділіктің мынадай түрлерін көрсетеді: қатынастық және қатынастық емес. Қатынастық қостілділік түрлі этникалық және тілдік топтар қызметі және бірлесіп өмір сүру барысында пайда болады. Оған мысал бұрынғы КСРО аумағындағы ұлттық орыс қостілділігі болып табылады. Қостілділіктің тіршілік әрекеті барысында екінші тілді қолданушылармен тікелей қатынаста болмауы қостілділіктің қатынастық емес түрі болып табылады. Қатынастағы тілдердің қолданылу бағытына қарай қостілділік біржақты және екіжақты болып бөлінеді. Біржақты қостілділік: қатынастық тілдерді қолданушылардың кейбірі екінші тілді меңгереді, ал қалғандары екінші тілді меңгере алмайды. Қостілділіктің екіжақтылығы жағдайында қос қатынас тілдерді қолданушылар қостілділер болып табылады. Қостілділіктің бұл түрлері тіларалық байланыстар нәтижесінде пайда болады. Қолданушылар аясының кеңдігіне қарай жеке (белгілі бір ұлттың жеке мүшелерінің екі тілді білуі және пайдалануы), топтық (белгілі бір этникалық және әлеуметтік топ), көпшілік (екі тілді тұрғындардың көпшілігінің білуі және қолдануы) және жалпыға бірдей (барлық тұрғындар) болып бөлінеді[11.115-122]. Р.Хашимов қостілділіктің отбасылық түрін көрсетеді. Өйткені, аралас некелерде қостілділік және мультилингвизмнің түрлі формалары кеңінен қолданылады [12].

Жалпы, қостілділіктің түрлері әр салада жан-жақты зерттеліп, әр түрлі классификация жасалуда. Мысалы: Б.Хасанұлы әлеуметтік-лингвистикалық негізде жасалған классификацияны ұсынады: а) қостілділіктің түрлерін оның белгілі қауыммен сәйкестенуінің бағытына қарай жеке, топтық және бұқаралық қостілділік деп жіктеуге болады; ә) тілдерді игеру тәсіліне қарай табиғи және жасанды түрлерге бөлуге болады; б) тілдерді меңгеру деңгейіне қарай координативтік (таза) және субординативтік қостілділіктің түрлерін сипаттауға болады [3.27].Белгілі ғалым Ф. Вальверду қостілділіктің он түрін айқындайды: 1) инструменталдық-интеграциялық (бұл қостілділік түрлері жеке тұлғаның

психологиялық мотивациясына қарай жіктелінеді); 2) реттелінген (координативтік), реттелінбеген (субординативтік) қостілділік; 3) симметриялық (белсендік)-ассиметриялық (бұл қостілділік түрлері тілдерді білу деңгейіне қарай бөлінеді); 4) органикалық жалпы қостілділік (осы қостілділік түрлері қоғамда тарағанына қарай белгіленеді); 5) ерте жастағы, егде жастағы қостілділік (бұл жағдайда қостілділік түрлері адамның жас мөлшеріне, оның екінші тілді қандай жаста игергеніне қарай өзгешеленеді); 6) әулеттік-әлеуметтік қостілділік (әулеттік қостілділік отбасы деңгейінде кездессе, әлеуметтік қостілділік бүкіл мемлекеттік деңгейде кездеседі); 7) бейтарап-диглоссиялық қостілділік (бұл қостілділік түрлері тілдердің орындалатын функцияларына қарай белгіленеді); 8) ресми және бейресми (ресми қостілділік мемлекетте заңды түрде бекітілуі мүмкін, ал бейресми қостілділік қуғынға ұшырайды, себебі екінші тілді осы мемлекетте қолдануға рұқсат бермейтін жағдай болуы мүмкін); 9) ассимилятивтік, ассимилятивтік емес қостілділік (бұл қостілділік түрлері мемлекеттің тілдік саясатына қарай жіктелінеді, мысалы, мемлекеттік тілдік қостілділік ассимилятивтік қостілділікке жатады, себебі екінші тілді білу арқасында қостілді тұлға көпұлттық социумғаинтеграцияланады); 10) функционалдық-көркем қостілділік (көркем әдебиетте көрініс табады) [15].

А.Серикова қостілділіктің әлеуметтік-лингвистикалық типологиясын көрсеткенде, келесі түрлерін атайды: 1) координативтік, аралас, субординативтік; 2) жақын туыстағы-алыс туыстағы қостілділік; 3) контактілік-контактілік емес; 4) біржақтылық-екіжақтылық; 5) бұқара территориялық, жеке қостілділік; 6) балансталған-балансталмаған; 7) күнделікті тұрмыстық-ресмижәне өндірістік қостілділік [16.98].

Біз көріп отырғандай, әдебиетте қос тілді бірдей жетік меңгерген адам жоқ (немесе ана тілі аз да болса, шет тілінен басым) деген түсініктер көптеп кездеседі. Бірақ, басында кемшін тұстары болғанымен, кейін қостілді жазушының шет тілін барынша жақсы меңгере алатынын мойындауымыз керек. Көпшілік жаттығу мен шығармашылық ізденістің арқасында жазушы қолданыстағы шет тілін ана тілі деңгейіне дейін жеткізетін мүмкіндігі бар. Ол, тіпті, шетелдің тілдік мәдениетімен шектесіп кетуі ықтимал. Бұл жерде тағы бір ескерер жайт: шет тілді көп қолданудың нәтижесінде ана тілі өз ықпалын жоя бастайды. Дегенмен, қай кезеңде болмасын, адам бойында өмір бақи сақталатын бойда бар тұрақты ана тілдің дәрежесі өзінің әсерін жоймайды.

Қорыта келгенде, әдебиеттегі әр мәтіннің сыртында тіл жүйесін меңгерген қостілділік тұлғасы немесе сөйлеу туындысын (мәтінді) тудыруына және қабылдауына қарай адамның қабілеттері мен мінездемелерінің жиынтығы ретінде түсінілетін автордың тілдік тұлғасы тұрады. Жоғарыда келтірілген тілдік деректерге сүйене отырып, мәтіннің авторға тәуелділігі мәтін авторы – қостілді тұлғаның типімен анықталатындығына көз жеткіземіз.

Әдебиеттер:

1. Ю.Н.Караулов. Русский язык и языковая личность. М., 1987, 3-б.

2. Е.М.Верещагин.Язык и культура. – М., 1990.
3. Б.Хасанұлы. Тілдік қатынас негіздері. А., 2006, Қаз.мем.қыз.ПИ, 86-б.
4. К.Гавранек. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., «Прогресс», 1972, 64-111-б.б.
5. В.А.Аврорин. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., «Наука», 1975, 140-б.
6. Е.Ю.Протасова. Становление и функционирование двуязычия // Материалы по исследованию билингвизма. М., Изд. МГУ, 1999, 3-15-б.б.
7. У.Вайнрах. Языковые контакты. Киев, «Высшая школа», 1979, 263-б.
8. М.Михайлов. Двуязычие: принципы и проблемы. Чебоксары, Чувашиздат, 1969.
9. Е.М.Верещагин. Лингвострановедение и текст. Сб.статей / Ин-трус.яз. им.А.С.Пушкина. М., Русскийязык, 1987.
10. Л.В.Щерба. О понятии смешанных языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958.
11. О.Алтынбекова. Билингвизм типологиясы туралы // Қазақ тілі мен әдебиеті, 2006, № 6, 115-122-б.б.
12. Р.Хашимов. Таджикско-русское двуязычие. Душанбе, 1986.
13. Э.Сулейменова, Н.Шаймерденова. Словарь социолингвистических терминов, А., «Қазақ университеті», 2001, 36-б.
14. М.Исаев. Актуальные аспекты рассмотрения комплексной проблемы «Язык и культура»// Материалы II Международной научной конференции «Язык и культура». – М., 17-21 сент. 2003.
15. Зорина З.Г. Билингвизм и явления субстрата // Народы содружества независимых государств накануне третьего тысячелетия: реалии и перспективы: Тез.Междунар. науч. Конгр., СПб. 15-17. 05.96. – СПб, 1996. - Т.3.
16. А.Серикова. О социолингвистической типологии двуязычия // Вестник КазНУ. Серия филологическая, № 5. А., 2005, 98-б.

ӨЛЕҢ ТІЛІНІҢ ӨЛШЕМДІК ДЕҢГЕЙІ

Бекқожа Жылқыбекұлы
Астана қ, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
bekhoja_astana@mail.ru

Өлең тіліндегі образды ойнақылықтың орасан зор өміршеңдікке ие болып келетіндігі бәрімізге белгілі. Ондай отты тіл тегеуіріні бейнелеп көрсеткен заттар мен құбылыстар оқырмандардың көзіне көріліп, құлағына естіліп, танауына иіскеліп әрі етіне жанасып, тіршілікті тітіркендіріп тұрғандай сезіледі. Мысалы:

Қоғалы көлдің бетінде
Қобыздың қоңыр әуені.

Қоралы қойдың шетінде
Қорылдап жатыр тау елі. [1]

Бұл бір шумақ өленді оқып болғаннан соң-ақ, ой-қиялымыз дереу жанданып, есту түйсігіміз елең ете түседі де, құлағымызға "Қобыздың қоңыр әуені" қойшының қой қораның шетіндегі “қоңыраулы” қорылы естіле бастаумен бірге оның басына ер-тоқым жастар жамбасына құрым киіз төсеп, үстіне ақ тон жамылып ұйықтап жатқан бейғам бейнесі көз алдымызға лезде елестейді. Міне мұның өзінен біз өленгегі суретті бейнелеудің сүйкімді құдіретінің өлең өрнегінде қаншалықты қарымды рөл ойнай алатындығын айқын аңғарамыз.

Өлең тілінің образды болу мәселесі оның басқа ерекшеліктеріне қарағанда жиі сөз болып келе жатқан кексе тақырып. Сондықтан ол жөнінде бұл арада өте жінтіктеп талдап кету міндетіміз емес. Алайда оның өлең тілінде образды сөз-сөйлемдерді қатаң сұрыптау мен түрлі көркемдік тәсілдерді өз орнында лайықты қолдана білумен тікелей қатысты екендігін ерекше ескергеніміз жөн. “Мысалы, асау сөзі де жанды заттардың сынын білдіріп, жәй әуездегі тілде "Асау ат", "Асау тай" деген сияқты тіркесте айтылады. Бірақ осы жәй тіркестердегі "Асау" сөзін көрінген сөзбен жандандырып, құлпыртып қолдануға болады. Қазақтың көркем әдеби тілінің негізін салған данышпан ақын Абай: "Асау терек долданып, буырқанып...", (Терек - өзен аты) "Асау той, тентек жиын...", "Асау жүрек аяғын шалыс басқан..." тәрізді тіркестермен керемет қиюластық жасап, "Толғауы тоқсан қызыл тілдің қиуадан шауып, қисынын тапқан да", әсем метафоралық тіркестер құрған.” [2, 87] Сол сияқты "Шақырған бей уақытта мен бір тауық" (Таңжарық Жолдыұлы), "Жігіттің құшағындай ыстық өмір" (Ақұштан Бақтыгерева), "Таулар жатыр жарылып, көмір құсып " (Қыдырхан Мұқатайұлы), "Доссыз адам айнасыз қыз секілді" (Мұхтар Шаханов), "Жүргіншіні жол сүйреп дедектетті" (Жұмекен Нәжмиденов), "Отырады жағада еріккен жұрт, теңізді қармақпенен іліп алып" (Оңайгүл Тұржан), "Қазанда сары бауырсақ тыпырлаған” (Фариза Оңғарсынова), “Өз кеудеңе қарасаң - төбелес шыққан тойдайсың" (Ұлықбек Есдәулетов), “Шөмеле бұлт үстіне шаншылып қалды орақ Ай” (Аманхан Әлімұлы) қатарлы сөз тіркестері мен сөйлемдердің бәрі де ең ершімді ой ұшқындарымыз бен көңіл-күйіміздің күйініші мен сүйенішін қозғайтын өте әдемі әрі жанды да ойнақы нағыз өленділік тіл болып есептеледі. Бір өленде мұндай бірер әдемі сөз бен сөз тіркестерінің болуы жеткіліксіз. Өлең шумағындағы сөйлемнің тұла бойы төгіліп тұрған ойнақы да образды әрі суретті тұжырым болуы қажет. Бірер сөйлемнің образды да ойнақы болуы бір өленге өң кіргізе қоймайды. Өленнің бүкіл тұлғасын құраған сөйлемдердің бір-бірімен образды түрде біте қайнасып, тығыз байланысты болуы ғана сол өленнің бір тұлғалы және бір тұтас нағыз өлең болуын қамтамасыз етеді. Біздің төрт аяғын тік басқан, төрт мүшесі сау, бір тұлғалы, мінсіз, нағыз өлең деп жүргеніміз де осындай өленderге қаратылған қатаң өлшем екендігін өлең жазып жүрген әрқандай азамат міндетті түрде ұғынуы шарт. Мысал үшін қытай

қазақтарының маңдай алды ақыны Задақан Мыңбаевтың "Ей отыншы" атты өлеңін оқып көрелік:

Ей, отыншы, қыршын талды қимашы,
Жұп торғайды үркітпеші, қумашы!
Жасты қисаң, қуарып жер құшады,
Жұпты қусаң, екі айрылып ұшады.
Үріксе торғай, құлап түссе бір шыбық,
Селк етемін тұла бойым түршігіп.
Неге десең, мен де айрылғам жұбымнан,
Жас үмітім қыршынынан қиылған... [3, 153]

Бұл өлең отыншының "Қыршын талды қиып, жұп торғайды үркіткен" осы бір қыңыр қылығына өтініш етуді негізге ала отырып жазылған өлең болып, одан туындайтын зардаптан неңдей нәтиже шығатындығын өте сенімді ситат-дәйектер арқылы дәлелдей келіп, өлеңдегі "Мен" өзінің өкінішті жастық көктемінің көз жас тамшыларымен өлеңінің соңына көп нүкте қояды. Бажайлап, бақылар болсаңыз, өлеңде қолданылған сөз-сөйлемдердің біреуінің де олпы-солпылығы немесе басы артықтығы байқалмайды. Оның бәрі де өлең тұлғасындағы өз міндеттерін шебер қолдан мұқияттықпен қаланған пысық кесектей керемет келісті сұлулығымен мінсіз орындап тұрғандай болады. Өйткені өлеңдегі әрбір екі тармақтың грамматикалық байланысы ұйқастардың қажеті үшін құрбандыққа шалынудан аулақ болумен бірге өлең өзінің бір тұлғалы логикалық қисынын – бірінші-екінші тармақтарда пікірді ортаға кою, үшінші-алтыншы тармақтарда сол пікірді нанымды сезімдік дәлелдер арқылы дәлелдеу, ал жетінші-сегізінші тармақтарда болса, өлең иесі "Неге десең?" - деген түйінді сұрауды оқырман алдына көлденең тарта отырып, бейнелі де өткір тіл арқылы логикалық қисын негізінде талдау жасалған сол бір нанымды барыстан байыпты қорытынды шығарумен өлеңін аяқтайды. Міне мұның өзінен біз әрқандай бір өлеңнің ұйлыққан ұйқастармен ғана безендіріле салмайтындығын, қайта оның қатаң да тәртіпті бір тұлғаланған, жүйелі лирикалық толғаныс үстіне құрылатындығын айқын аңғара аламыз.

Қорытып келгенде өлең тілінің қисынды жүйесі мен көркем образдың ойнақы бояуы бір-бірімен біте қайнасып келетін бір бүтін тұлға. Әрқандай бір өлеңде белгілі бір ой жүйесі болғанымен образды тіл болмаса, онда ол бояусыз сүрең суретке ұқсап қалады. Ал өлеңде образды тіл ғана болып, оның белгілі бір ой жүйесі болмаса, онда ол өлең бояуын қалай болса солай баттастырып жаға берген өлшемсіз өгей көрініске ұқсаған құнсыз дүниеге айналады. Егер өлеңде ол екеуі ерекше шеберлікпен бір тұлғаланып, араларынан қыл өтпейтіндей қиылысып, қисындасып келетін болса, онда өлеңнің өткірлігі мен жинақылығы тіпті де көрнектілене түседі. Сөйтіп сол секілді өлеңдерді дүниеге келтірген ақынның өзіндік өлең стилі қалыптаса бастайды. Өлең өнерінде өзіндік стил қалыптастырды дегендік - сол ақынның өлең тіліндегі жеке сөздерді сұрыптап, оларды грамматикалық құрылымда өзінше қолданудан тартып, бір өлеңнің тұлғалы тұтастығын қалай дүниеге келтіргендігіне дейінгі ешкімге ұқсамайтын жеке өзіне ғана тән жаңаша образды ой қорытуын

көрсетеді. Мысал үшін Мұхтар Шаханұлының өлеңдерін көз алдыңызға келтіре алсаңыз болды, соның өзі-ақ жеткілікті. Бұл түйін өзіне ғана тән образды ой қорыта алмайтын, не Мұқағалиша, не Жұмекенше өлең жазып, оларға құры еліктеумен күн өткізетін ақынсымақтардың өмір бойы нағыз ақындық биіктікке көтеріле алмайтындығын айқын аңғартады. Өйткені біз жоғарыда сөз етіп өткен логикалы ойлау - екінің бірі егіздің сыңары жетік игермесе, өмір сүруі мұң болатын азаматтық ойлау да, ал бейнелі ойлау болса, ақындарға және басқа да көркемөнершілерге тән жасампаздық ойлау болып табылады. Ақын деген киелі атауды арзан иемденіп алғысы келіп жүрген ақынсымақтардың жасампаздық жалынға ие образды ойлау қисынын меңгермек тұрмақ, әдеттегі қарапайым ой жүлгесін бейнелейтін логикалы ойлауды жетік меңгере алмай тұрып, өрелі өлең өнеріне соқтығуы, күллі әлемге күлкілі, бейшаралық екендігі елге аян. Сондықтан да өлеңдеріндегі бір сөйлемнің логикалық қисынынан немесе оның грамматикалық құрылымынан, қалайда бір кінаратты байқатып жүрген, ұйқасшыл жазғыштарды ақын деуге келмейтіндігін Әлікей Марғұланның: "Қазақ арасында әрбір кісі бақсы бола бермейді, сол сияқты біздегі әрбір адам ақын бола алмайды" [4, 5] деген текті пікіріне жүгіне отырып, кейбір “ақын ағайындар” ғұмыр бойы өлең жазумен айналысса да, бірақ өлең өнерінің сол бір бастауыш немесе орталау мектебінің өзін бітіре алмай өмірден өтеді демекшіміз. Егер біз кең пейілсіп, оларды ақын болып жүрсе жүре берсін ше дейтін болсақ, онда орыстың әйгілі оқымыстысы Чернышевскийдің "Егер бір адам ыстық ықыластан шабыт алмаса, кесек табыс жарата алмайды" [5,10] деген дәйекті пікірін ескермеген боламыз. Міне бұл біздің өлең жазуға жаңадан әуестеніп жүрген жалынды жас буын қаламгерлердің, әсіресе, өлең жазғыштардың терең ойланып- толғануға татитын рухани нарықтық мәселесі.

Қысқасы әрқандай бір адамның сөйлеген сөзіне қарап, оған баға бере алатынымыз сияқты, өлеңдер де өзінің қолданған тілі арқылы, өз өміршеңдігінің құнды немесе құнсыздығын әйгілей алады. Ондағы құндылық - өлең тілінің құрылымдық мінсіздігі мен оның образдылығының бір тұлғалылығын көрсететін болса, ал ондағы құнсыздық - ол екеуінің бір-бірімен сәйкесе алмай, олардың ара жігінің алшақтап кетуін меңзейді. Сондықтан өлеңдегі сөз тіркестері мен сөйлемдерде грамматикалық кінәраттардың болмауымен бірге олардың байланысында да логикалық кемістіктің туындауын болғызбау қажет. Өйткені тілдегі логикасыздық көбінде грамматикалық дімкәстық арқылы жарыққа шығады. Сол себепті өлең тілінің дәлдік жүйесі мына өлшемдерге қатаң бойсынуы шарт.

Бірінші, сөз тіркестері немесе суретті ұғымдар өте айқын әрі түсінікті болу керек.

Екінші, әрбір сөйлемдер немесе тұжырымдар грамматикалық жақтан да, логикалық жақтан да кінаратсыз болмаумен бірге олар суреткерлік тұрғыда образды да ойнақылықты өз үстіне алған болуы шарт.

Үшінші, өлеңнің тұтас тұлғасы көркем образды тіл бояуы ішінде тіршіліктегі бір бүтін тұлғалы тірі организмдер сияқты өзінің мінсіз сұлу сымбатын әлемге әйгілеп тұруы қажет. Сонда ғана өлең нағыз, мінсіз өлең

болып шығады. Сондықтан қытайдың әйгілі жазушысы Лу Шин айтқандай өленді "жазып болғаннан кейін кемінде екі рет оқып шығу тиіс. Қолданса да болатын қолданбаса да болатын сөз-сөйлемдерді әрі бөлектерді ешқандай қынжылмастан алып тастау керек." [6, 179] Сонда ғана талғампаздық дарыны астында өленнің өңі жанданып, оның көңіл-күйдің көзін оятатын ойнақы жақтары жарқырай түседі де, жинақылығы тіпті де көрнектіленіп, адам сезіміне серік бола алатын, көңілге көрік беретін нағыз нар тұлғалы өлендер дүниеге келетін болады.

Әдебиеттер:

1. Рабатов Б. // Алтай аясы. – Алтай, 1998. № 4
2. Қожахмет Ы. Тіл және логика // Тіл және аударма. – Үрімжі, 1983. № 1. – 87
3.. Орта мектеп әдебиет оқулығы. 3-бөлім. – Үрімжі, 1997.
4. Қазақ бақсы-балгерлері. - Алматы: “Ана тілі”, 1993. - 224 б.
5. Мырзалиев Қ. Сөз сиқыры. - Алматы: “Жазушы”, 1982. - 468 б.
6. Шығармашылық. – Пекин, 1985

СИНТАКСИСТІК ТІРКЕСТІҢ ЛЕКСИКАЛАНУ ҮРДІСІ

Бекмаганбетова О.К.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
Oralsyn90@mail.ru

Қазіргі кезде сөз тіркесі синтаксистің ең бір үлкен саласы болып табылады. Ол туралы бірнеше еңбектер, автореферaттар, монографиялар бар. Сөйтіп сөз тіркесі жан-жақты зерттеу обьектісіне айналып отыр. Дегенмен, сөз тіркестері әсіресе олардың байланысу формалары туралы әлі де болса арнайы қарауды қажет ететін жайттар бар.

Сөз тіркестерінің байланысу формалары оның басқа да обьектілеріне қарағанда ең алғаш зерттеле бастады.

Сөз тіркестерінің байланысу формаларының берілуінде әр түрлі алшақтықты көруге болды. С.Аманжолов, Н.Сауранбаевтар мектеп грамматикасында сөз тіркесін қиысу, меңгеру, қабысу және жанасу деп берсе, ал 1950 жылдардан кейін оған матасуды енгізді. Сөйтіп авторлар сөз тіркесін байланысу формаларына қарай меңгеру, матасу, қиысу, қабысу және жанасу деп беске бөліп береді. Осы пікірді К.Е.Қабиева, Ш.Әуелбаев, Ғ.Әбуханов, Р.Әмір, Н.Сауранбаев, Т.Қордабаев т.б. қолдайды.

Сөз тіркестерінің байланысу формаларының ішінде, жалпы ғылымда изафеттік қатынас деген терминмен аталатын матасу деген түрі айрықша зерттеуді талап етеді.

Атаулардың жаңа мағыналық сипатын айқындау үшін оларға семалық талдаулар жасаймыз. Сема – мазмұн межесінің ең кішкентай бөлшегі болса, бірнеше сема жиналып, бір семеманы құрайды. Семалық талдау сөздің ары қарай бөлшектеуге келмейтін ең кішкентай бөлшегі – семаларды қарастыратын семантикалық зерттеудің айрықша түрі.

Семалық талдауды былайша бөлуге болады:

1. Туынды сөздің құрамындағы алғашқы матаса байланысқан сөз тіркестеріндегі сөздердің мағынасын талдау;
2. Туынды сөз ретінде қалыптасқан атаудың мағынасын талдау;
3. Соңғы компоненттің мағынасын талдау;
4. Ортақ семаны талдау;
5. Жаңа жасалған атау сөздің ерекше мағынасын талдау. Осындай талдаулар арқылы матаса байланысқан сөз тіркестеріарқылы жасалған туынды сөздердің мағыналық құрылымын дұрыс айқындап, тұжырым жасауға болады.

2002 жылы ғана шыққан Қазақстан Республикасы Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім Министрлігінің тілдерді дамыту департаменті бекітіп шығарған «Терминологиялық жинақ» бойынша жаңа атаулардың сипатын айқындар болсақ, көпшілік сөздер изафет негізінде пайда болғанын аңғарамыз. Матаса байланысқан сөз тіркестері арқылы жасалған туынды сөздерді жинап, топтастырғанда, оларды былайша жүйеледім.

1. Ауызекі лебіз арқылы қалыптасқан атаулар;
2. Жазба тіл негізінде термин болып қалыптасқан атаулар;
3. Жер-су атаулары;
4. Әртүрлі мекеме атаулары;
5. Газет, журнал атаулары.

Матаса байланысқан сөз тіркестерінің түркі тілінде мынадай негізгі сипаты болатыны С.С. Майзель еңбектері арқылы белгілі:

1. Ілік септігі мен тәуелдік жалғауының толық сипатта келуі. Құрылымдық типі – С $М_с$
2. Ілік септігінің жалғауы жалғанбай, тәуелдік жалғауымен келуі. Құрылымдық типі – $С_с$ М
3. Ілік септігі мен тәуелдік жалғауының еш жалғаусыз келуі. Құрылымдық типі – $С_0$ $М_0$.

С.С.Майзель ұсынған бұл ғылыми пікір түркітану ғылымында толық қуатталған, негізінен осы бағытта танылады. Қазақ ғалымдары әуелгі екі сипаттағы изафет түрін матаса байланысқан сөз тіркесіне жатқызып, үшінші изафеттің түрін қабыса байланысқан сөз тіркесі ретінде таниды. Сондықтан да біз изафеттің үшінші түрін қабыса байланысу түрін талдағанда кездестіреміз. Осы жіктеу бойынша матаса байланыскан сөз тіркестері негізінде калыптасқан туынды сөздерді жүйелесек, онда былай деп бөлуге болар еді:

Ілік септігі мен тәуелдік жалғауының толық сипатта келуі арқылы пайда болған туынды сөздер: Құрылымдық типі – С $М_с$

1. Терминдік сипаттағы туынды мағыналы атаулар: *шарттың күші, өнімнің ассортименті, әдебиеттің тәрбиелік мәні т.б.*

2. Мекен атауы: *кітапхананың балалар бөлімшесі т.б.*

3. Атақ-шен атауы: *Қазақстанның халық әртісі, Қазақстанның еңбек сіңірген әртісі, Қазақстанның халық жазушысы т.б.*

4. Қызмет атауы: *өрт сөндірудің кезекші қызметі, газ-түтіннен қорғау қызметінің атқарушысы т.б.*

Қазақ тіл білімінде семантиканы терең зерттеген ғалымдардың бірі М.Оразов: «лексикалық мағына дегеніміз белгілі бір дыбыс не дыбыстар тізбегі мен шартты, тарихи және әлеуметтік байланысқа түскен объектив дүниедегі заттардың, амал-әрекеттердің түрлі құбылыстардың адам санасындағы жалпыланған, дерексізденген бейнесі» – деп жазады [9,18]. Яғни, ғалымның ойынша, кез келген сөздің бойында сигнификаттық мағынаның үлесі болады екен. Осы ғылыми тұжырымға сүйене отырып, біз де матаса байланысқан тіркестер негізінде қалыптасып, атау сөз ретінде танылған сөздердің құрамында сигнификаттық мағынаның болатындығын байқаймыз.

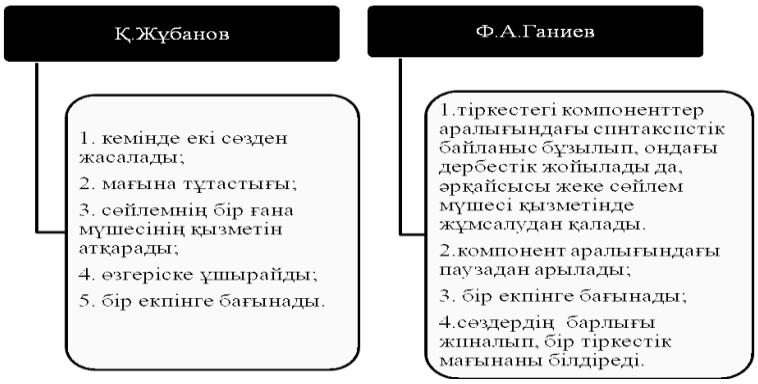
Тіл өмірмен өзектес жанды құбылыс. Сондықтан оның сөздік құрамы әрдайым өзгеріп, толысып отырады. Әр дәуір, әр қоғам өзіне қажетті жаңалықтарды туғызса,сол жаңа зат құбылыс, ұғым іс-әрекеттердің өз атаулары пайда болады.

Лексикалану процесі тілдің даму барысында белгілі бір тілдік құбылыстардың (септік жалғаулар, сөз тіркестері т.б.) сөзге (туынды сөзге) ауысып отыруын білдіретін, барлық кезеңдерде үнемі болып отыратын тарихи-жалғаспалы құбылыс.

Жалпы тіл білімінде лексикалану мәселесі көптен зерттеу нысанына айналған. Лексикалану дегеніміз – тілдік элементтің және әртүрлі тілдік элементтер жиынтығының жеке атау сөзге айналуы.

Анықтауыштық қатынасы солғындап, лексикаланып, сөз тіркесі қатарынан шығып, белгілі бір заттың атауына айналып бара жатқан немесе толығынан айналған тіркестер изафеттің қатарына жатпайды. Мұндай тіркестер қазақ тіл білімінде атаулық тіркестер немесе номинативті тіркестер деп аталып жүр. Мысалы:қант қызылшасы, Бәйтен көпір т.б.

Сөз тіркесінің лексикалану жолдары жайында әр түрлі пікірлер бар. Мысалы, Қ.Жұбанов күрделі сөзге айналған сөз тіркестерінің бес түрлі белгісін көрсетсе, татар тіліндегі күрделі арнайы зерттеген Ф.А.Ганиев сөз тіркестерінің лексикалануының төрт белгісін көрсетеді.



1- схема. Сөз тіркесінің лексикалану жолдары

Ғалымдардың топтастыруын басшылыққа ала отырып, лексикаланған сөз тіркесі кемінде екі сөзден жасалып, сөйлемнің бір ғана мүшесінің қызметін атқарып, бір мағынаны білдіріп, бір екпінге бағынатынын қорытындыладық.

Изафеттік құрылыстың нәтижесінде пайда болған жаңа сөздер кейінгі кезде жаңа сөз жасауға қатысты.

Изафеттің екінші түрі лексикалық қорды байытып, номинативтену қасиетімен ерекшеленетіндігін байқадым. Майзельдің, Дмитриевтің пікірлеріне сүйене отырып, изафеттің бұл түрі түркі тілдерінде ерте дәуірден келе жатқан құрылымға жататынын зерттеп, мағынасына қарай талдау жасадық.

1. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың неге арналғанын білдіреді: оқу үйі (оқуға арналған үй), тұқым қоры (тұқымға арналған қор).
2. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың кімнің атында екенін білдіреді: Абай көшесі (Абайдың атындағы көше), Мағжан кітапханасы (мағжан атындағы кітапхана), Абылай хан даңғылы (Абылай хан атындағы даңғыл).
3. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың, яғни кәсіпорынның бағытын айқындайды: кірпіш зауыты (кірпіш шығаратын зауыт), сүт фермасы (сүт өнімін өндіретін кәсіпорын).
4. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың тұрғылықты мекенін анықтайды: ауыл мектебі (ауылдағы мектеп), тау халқы (таулы жердің халқы).
5. Қатар айтылған екі зат есімнің бағыныңқы сыңары басыңқы сыңардың заттық сапасы ретінде жұмсалады: (әскер тәртібі).
6. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың себеп – салдарын анықтайды: соғыс мүгедегі (шайқаста болған мүгедектік).
7. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың материалын атап анықтайды: мұз айдыны, өсімдік майы.
8. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың мезгілін анықтайды. (жаз айы, күзем уақыты).
9. Бағыныңқы сыңар басыңқы сыңардың ұлттық, рулық сапасы болып жұмсалады: қазақ тілі, орыс әдебиеті.т.б.

Демек, кірпіш зауыты, тау халқы, әскер тәртібі, соғыс мүгедегі, күзем байланысқан сөз тіркесі деп қарастыруға тиісті емеспіз. Бұл келтірілген қолданыстар лексикалану үрдісі арқылы жасалған номинативті атау болады.

Ғалымдардың пікірінше, осы номинативті атау изафеттің II түрі арқылы жасалған. Матаса байланысқан сөз тіркестері негізінде жасалған туынды сөздерді сөзжасамдық аспектіде қарап, олардың барлығы аналитикалық тәсіл арқылы жасалуы жұмыс барысында сараланды.

Олай болса, біз, сөйлем мүшелерін талдау барысында қателіктерге ұрынбау үшін матаса байланысқан сөз тіркестерін және номинативтік мәнге ие болған сөздерден айыра білуіміз керек. Ол үшін жоғарыда айтылған қағидаларды ұстануға тиіспіз.

Әдебиеттер:

1. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. - Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 470 б.
2. Әмір Р., Әмір Ж. Жай сөйлем синтаксисі. Алматы: Санат. 1997 - 190 б.
3. Аблақов Ә., Исаев С., Ағманов Е. Қазақ тіліндегі сөз тіркесінің дамуы мен лексикалану процесі.- Алматы : Санат, 1997.- 319 б.
4. Қасым Б. Қазақ тіліндегі заттың күрделі атауларының теориялық негізі (ф.ғ.д. . диссер.). – Алматы: Ғылым, 2002.-312 б.
5. Сәрсембаева М. Матаса байланысқан сөз тіркесінің лексикалануы негізінде жасалған туынды сөздер семантикасы (ф.ғ.к. ... диссерт.). -Алматы: 2006.-23 б.
6. Гаджиева Н.З. Природа изафета в тюркских языках. Советская тюркология. 1970, № 2, 3.
7. Қордабаев Т. Тарихи синтаксис мәселелері. -Алматы, 1969.- 344 б.
8. Майзель *С.С.* Изафет в турецком языке. Москва, Издательство Академии Наук СССР. 1957.-С.284.
9. Бөкеев О. Ән салады шағылдар. –Алматы: Жалын, 1978.-280 б.

ДРАМАДАҒЫ КОНФЛИКТ МӘСЕЛЕЛЕРІ
(қазақ-поляк пьесалары негізінде)

Бөкен Г.С., Шапауов Ә.Қ.
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ.
asya_2309@mail.ru

Драма – әдебиеттің үлкен бір жанры. Ол өзінің қоғамдағы орны мен жазылу формасы арқылы эпостық және лирикалық шығармалардан дараланады. Драма бір жағынан әдебиет туындысы болса, екінші жағынан ол театр өнеріне негіз болады. Драманың басты нысаны – адам, оның қоғамдағы орны, іс-әрекеті, жеке басының қасиеті, ізгілікке ұмтылуы, күресі жатады. Және ондағы

әрекет пен әрекетсіздік – кейіпкердің психологиясы мен дүниетанымын, мінездің ішкі коллизиясын көрсетеді.

Драмалық коллизия шығармада ішкі және сыртқы конфликтпен сабақтасады. Бұл жөнінде философ Г.Гегель:«...собственно драматический процесс есть постоянное движение вперед к конечной катастрофе. Это объясняется тем, что именно коллизия составляет центральный момент целого. Поэтому, с одной стороны, все стремиться к выявлению этого конфликта, а с другой стороны, как раз раздор и противоречие противостоящих умонастроений, целей и деятельности нуждается в разрешении и устремлении к такому своему результату»[1],-дейді. Яғни коллизияны, бір жағынан, тартыстың туу себебін анықтайтын, екінші жағынан, оны қалыптастыратын бүтіннің орталық бөлігі ретінде бағалайды. Сондықтан тартыс – белгілі бір әлеуметтік себептер негізінде, қаһарманның дүниеге көзқарасы мен ішкі рухани әлемінің ортақ қайшылықтарынан туындайтынын пайымдай аламыз. Мұндағы тартыс – кейіпкерлердің өзара диалогынан, іс-әрекеттерін бейнелейтін ремаркалардан, оқиғаның орны мен әрекет ету уақытын көрсететін сипаттамалардан тұрады.

Конфликт тек сыртқы әлемдегі қайшылықтардың образға әсер етуінен ғана емес, сонымен қатар, қаһарманның ішкі жандүниесінде жылдар бойы қоғамдық орта мен саяси жүйеге, т.б. деген наразылығынан пайда болатынын да айта аламыз. Ойымызды зерттеуші П.Павидің көзқарасымен сабақтастыра кетсек: «в конечном счете, конфликт определяется не одной только волей драматурга, но зависит от объективных условий описываемой реальности»[2].Шығармада тартысқа түсуші – әрбір қайшылықты нақты күрес мысалында көрсетіп, оны екі жақты бағалауға мүмкіндік береді. Бірі – объективті түрде қоғамда орын алған әлеуметтік тартыс болса, екіншісі – субъективті негіздегі қаһарман мінезі мен әрекеттерінің коллизиясын құрайды. Бұл қаһарманның жоғары моральдік ұстанымдарға сай өз еркімен ойластырған әрекеттерінен бас тартуына немесе көзсіз күрес жасауына себепші болады. Негізінен, тартыс шығарманың сюжеті мен фабуласында, әрекеттің орны мен уақытында көрініс табады. Тартыс пьесаның кульминациясында шешіледі. Дейтұрғанмен, кейбір парадокс театрының пьесаларында негізгі тартыс шешілмей қалады.

Жалпы тартыстың үш түрі бар екенін білеміз: 1) қаһарман-қаһарман тартысы. Мұнда автор мен оқырман тартысқа түскен екі жақтың бірін таңдап, соған болысады. 2) Қаһарман-оқырман тартысы. Бұл көбінесе, сатиралық комедияларға тән. Бұл жерде, көрермендер сатиралық қаһарманның моральдік тұлғасын, мінез-құлқын, амал-әрекетін сын тезінен өткізіп, кемшіліктерін күлкіге айналдырып, әжуалайды. Сөйтіп, өзіндік наразылықтары мен көзқарастарын білдіріп отырады. 3) қаһарман-қоршаған орта тартысы. Қаһарманның қоршаған ортамен түскен күресінде, автор мен оқырман үшінші ұстанымда болады. Дегенмен, драмалық шығармалардағы тартыс аталған үш түрімен шектелмейді. Сол сияқты тартыс адамның ішкі жандүниесінде тууы әбден мүмкін. Мәселен, сана мен сезім, парыз бен ар-ұят, мораль мен

құмарлық, пайым мен түйсік, жеке тұлға мен көпшілік, тіршілік пен тірлік ету және т.б. Мұнымен қоса, тартыстың түрлері бір эпизодта бірігіп кетуін байқауға болады.Бұл туралы зерттеуші Д.Н.Аль: «Деление драматических конфликтов по виду и построения не носит абсолютного характера. Во многих произведениях можно наблюдать сочетания двух видов посторения конфликтов»[3,43],-деп тұжырымымызды дәлелдей түседі.

Жоғарыда драмадағы тартыстың өзі түрлі қайшылықтардан құралатынын айтқан едік. Олар махаббат, отбасылық, парыз бен сезімдер коллизиялары және т.б. Ендеше, осынау теориялық тұжырымдарымызды XX ғасырдың 60-80 жылдары қазақ және поляк драматургиясына орасан үлес қосқан жазушылардың комедиялары негізінде нақтылай түссек. Мәселен, поляк драматургі С.Мрожектің «Жазғы күн» пьесасында, саналы бар ғұмырында жолы болмай жүрген қаһарманның өзіне деген сенімділігін махаббат сезімі ұялатады. Қаһарман бойындағы үрей-қорқыныш пен нәзік сезім коллизиясы тартысқа түскенде, махаббат жеңіске жетеді. Мұны келесі Жолы болғыш пен Жолы болмағыштың диалогынан аңғарамыз: *Ж.Болғ. Айтпақшы, соңғы рет қашан жүзіп ең?/Ж.Болм.Жүзу? Осыдан жиырма жыл бұрын жүзгем.../Ж.Болғ.Содан бері жүзіп көрдің бе?/Ж.Болм.Жоқ/Ж.Болғ.Яғни сен оның алдында тәуекел етейін деп тұрсың ба? Ешбір дайындықсыз?/Ж.Болм. Мен ештеңемен тәуекел етіп тұрғаным жоқ. Оның бұл жерде болуының өзі маған күш береді. Ол барда менің қолымнан бәрі-бәрі келеді. Бұл бір ғажап күш»*[4]! Бұл шағын эпизодта тартыс екі қаһарман арасында өрбиді. Сондықтан кім жағымды, кім жағымсыз кейіпкер екенін анықтау оқырманның өзіне қалады. Бірі аңқау әрі ақымақ болса, екіншісі қамқор адамның кейпін танытады.*Пьесада:«Ж.Болм.Менің саған бір өтінішім бар?/Ж.Бол.Қандай өтініш?/Ж.Болм.Бір жағдай болса, мені құтқаршы.../Ж.Болғ.Ол жағына қам жеме!/Ж.Болм.Дәл осы кезде өлгім келмейді.Әсіресе, оны кездестірген сәтте... Түсінесің бе?/Ж.Болғ.Ештеңе түсіндірмей-ақ қой! /ЖБолм.Мен өмір сүргім келеді/Ж.Болғ.Себебі,сен ғашықсың.../Ж.Болм. Дәл солай»*[4].Дегенмен, Жолы болғыш оны құтқармайды, өлімге қия салады. Қарап тұрсақ, Жолы болғыш та қарсыласын махаббат жолында құрбан етеді. Сөйтіп махаббат жолындағы тартыс өліммен аяқталады. Бұл коллизиялық үдеріс қазақ қаламгері С.Адамбековтың «Алтын табақтағы жылан» сатиралық комедиясында жалғасын табады.Өзінен жасы біршама үлкен, дөрекі әйелді қаладан әкелгенінде Ақтайлақ пен ата-анасы арасында конфликт орнайды. Пьесада: *«Ақтайлақ. Қатынымды ұрғанша, мені ұр. Қайдағы шайтан, қайдағы жын? Өзімнің сүйіп алған қатыным ғой, беззебараз/Қойбағар.Балшыққа бат, қатыныңмен қоса бат, есектің миын жеген жалғызым! Жалғызым жардан ұшты. О, құдай!/Ақтайлақ. Сендерден безсем де, бұл қатыннан безбеймін»*[5].

Драмалық тартыс қарама-қайшы көзқарастардың, мүдделердің күресі ретінде ашық та көрінеді, сонымен қатар көзге көп байқалмай, қаһарманның жан-дүниесінің терең түкпірінде де өтіп жатады.Сондықтан қаһарман өзін қоршаған ортаға, заңдарға, тіпті отбасында дәстүрге айналған ұстанымдарға қарсы күрес жүргізуі әбден мүмкін. Бұл – отбасыдағы үлкендер жағы мен

жастар жағы ажыратылған позицияға ұласып, жанұялық коллизияның тууына себепші болады. Мұндай конфликті Мрожектің «Тангосынан» кездестіреміз: «*Артур. Эдик анаммен ашына боп жүр. Бұған не дейсіз?/Стомил. Қымбаттым, сенікі шындық делік. Алайда, сексуалдық бостандық – адам бостандығының алғашқы көрсеткіші емес пе?»* [4]. Немесе, «*Аля. Артур, мен Эдикпен әуейі болдым/Артур. Не? Қалай дедің?/Аля. Сен үшін бұл маңызды емес деп ойлаймын. Сен маған тек өз ұстанымыңның дұрыс екенін дәлелдеу үшін үйленбексің ғой/Артур. Мен сені сүйген ем, Аля! Ал сен басқамен төсектес болдың. Не үшін сатқындық жасадың? Не үшін?/Аля. Сүйетініңді ертерек неге айтпағансың*»[4]... Өз әкесінің ездігі мен шеттен тыс бостандыққа жол беруі –анасының оқымаған, ожар Эдикпен ашыналас болуына әкелсе, сүйген қызының жеңілтек мінезі ақ некесін қияюға кедергі жасағанын түсінген Артур терең ішкі күйзеліске ұшырайды. Оның гуманистік ойлары тас-талқан болады. Ол – оның өз отбасына қарсы шығуына әкеп соғады. Конфликт тудырады. Осыған ұқсас эпизод Адамбековте бар. Комедияда: «*Қарақатын (Тайлаққа сыбырлап). Саған берем деген алтын табағы қайда екен? Кеудесінде жаны барында сұрап қал/Ақтайлақ (шешесіне үңіліп).Мама-ау, маған беремін деген алтын табағың қайда?/Қойбағар (шошып). Алтын табақ! Саған алтын табақ керек пе? Шешеңнің өлігінен аттап барып, алтын табақ алмақсың/Қарақатын(Сәруарға дәрі беріп). Балаңа алтын табақты берсең, алып қаламын жаныңды. Міні – дәрі, алтын табақ – кәні»*[5]? Мұндағы «әке» мен «бала», «қайны ата» мен «келіннің» отбасылық тартысы – материалдық затқа таласу негізінде өрбиді. Автор адамгершілік, сыйластық, үлкенге құрмет ету сияқты ізгі қасиеттері тәрк етіп, әшкерелейді.

Бұл Қ.Мұхамеджановтың «Бөлтірік бөрік астындағы» Марфуға мен Сұңғат арасындағы конфликтіден көрінеді: *«Марфуға...Сен әуелі сондай постыларды занимать ет, потом можешь задирать нос/Сұңғат. Маған дәреженің керегі жоқ. Адал арыммен өз мамандығымда еңбек етсем болды/Марфуға. Ах, так. Теперь все. Женой учителя-колхозника я не буду! /Сұңғат.Солай де! /Марфуға. Подумаешь, учитель, алатының алты жүз сом, менің бір платьемнің бағасы»*[6]. Эпизодтағы ерлі-зайыпты жандардың арасындағы конфликт лауазым мен ақша мәселесінен туындайды. Бұл олардың психологиялық көңіл-күйі мен құндылықтарды бағалау ұстанымдарына байланысты болып келеді. Мұнымен қоса, драмадағы тартыс шектен тыс қамқорлықтан да өрбуі мүмкін. Мрожектің «Бойня» пьесасында анасының ұлына деген қамқорлығы фанатизмге айналып, «ана» мен «ұлы» арасындағы тартысқа ұласады. Шығармада: *«Анасы.Менен артық сенің өнеріңді бағалап, тыңдайтын кім бар дейсің? Қоғам тым қатыгез. Сенің өнеріңді дәл мендей ешкім бағалай алмайды. Басқалар сені күндеп, дарыныңды жоққа шығарып, қорлайды/Скрипкашы. Мейлі... Түкіргенім бар! Мен үшін атақ пен даңқ керек! Қалғаны бос далбаса.../Анасы. Сенің дарының жоқ. Сен одан мақұрымсың»/Скрипкашы. Жоқ! Мен гениймін! Гений!*[7]. Мұнда жалғыз басты ананың қасіреті жатыр. Жалғыздықтан үрейленген анасы, ұлының ер жеткенін мойындамайды. Оған балаша қамқорлық жасайды. Өнерін өзі көріп, өзі

бағалауды жөн көреді. Бұған ұлы наразылық білдіреді. Сондықтан ана мен бала арасында түсініспеушілік пайда болып, ол өз алдына тартысқа ұласқан. Драмадағы махаббат пен отбасылық коллизиясына ұқсас, парыз бен сезім тартысы мәселесі бар. Ол қаһарманның психологиясына байланысты болып келеді. Мұны С.Мрожек пен С.Жүнісов драмаларынан кездестіреміз. Мрожек «Полициясында»: «*/Полиция басшысы. Сіз біздің енді ешкімді ешқашан тұтқындай алмайтынымызды түсінесіз ғой, иә?/Сержант.Әлбетте! Мен не істеуім керек, мырза?/Полиция басшысы. Әдеттегідей үкіметке қарсы анти ұрандар тастайсыз! Бірақ, бұл жолы сізді тұтқындаймыз/Сержант. Мені?/Полиция басшысы.Сөзіме сеніңіз, бұл ең жауапты іс.Қаламызда полиция бөлімшесінің қалуы не қалмауы – тек Сіздің арқаңызда. Бұл абыройлы іс. Екінің бірінің қолынан келе бермейді.Тек Сіз сияқты таңдаулы қызметкердің қолынан келеді.Сіз өтеуші-сержант болуыңыз керек! Сіз мега суперполиция қызметкерісіз* [7],-деп, қызмет бабына тым адал, жауапкершілігі мол, қарапайым сержантты өтеуші-тұтқынға айналдырады. Ал өзі императивті нормаларды ұстанып қана қоймай, мақтау мен жоғары шен алуды үміт етеді. Осыған ұқсас, сюжет С.Жүнісовтің «Кроссворд немесе әзіл маскарад» сатиралық комедиясында көрінеді. Орынбасардың Хайдаровқа мыйтрезвительді маскүнемдерге толтыр деген тапсырмасы мен «Полициядағы» басшысының қызметкерін тұтқынға айналдыруы үндес. Пьесада: */Орынбасар...Биыл үш жүз, ендігі жылы екі жүз. Бара-бара мүлдем түспесе, вытрезвитель жабылады. Осы жұмысыңның жақсарғаны?/Хайдаров. Ең, бұдан артық не жақсылық керек? Дүниеде мастар болмаса, адамдардың рухани мәдениетінің жетілгені, эстетикалық түсінігі байып, санасының өскендігі, осыған қолымыз жетсе, вытрезвительдің тәрбиелік маңызының артқаны»*[8],-делінеді.Алайда Орынбасар тағы да қарсы уәж айтып, қалай да масхананың жабылмауын міндеттейді: «*Егер дұрыс жұмыс атқара алмайды екенсіңдер, іш, түс! Вытрезвительді қаңыратпай өздерің жат»*[8]! Байқағанымыздай, қоғамдық ортада, саясатта, отбасыда, адамның психологиялық көңіл-күйіндегі коллизиялар драмада конфликт түрінде шынайы көрініс табады.

Әдебиеттер:

1. Гегель Г.В.Ф.Эстетика//Собрание сочинений: в 4т. Москва: Искусство, 1971.Т.3. – 548 с.
2. Пави П.Словарь театра. – Москва: Прогресс, 1991. – 504 с.
3. Аль Д.Н. Основы драматургии. – Санкт-Петербург,2005. – 43с.
4. Мрожек С. Тестариум: Избранные пьесы и проза. Москва: Арт-Флекс; Вахазар, 2001.832 с
5. Адамбеков С. Қожанасыр қақпасы. – Алматы: Жазушы, 1989. –255
6. Мұхамеджанов Қ.Таңдамалы: Пьесалар. – Алматы: Жазушы, 1989. – 544 б

7. Мрожек С. Хочу быть лошадью (Сатирические рассказы и пьесы). – Москва: Молодая гвардия, 1990, С.310
8. Жүнісов С.Өліара: Пьесалар мен мақалалар. – Алматы: Өнер, 1985. – 376 б.

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУІ ЖӘНЕ ОНЫ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Букаева А.А.
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.
anar-bukaeva@mail.ru

Қазіргі таңда білім беру саласында болып жатқан ауқымды өзгерістер мен ынталы бастамаларды кеңінен пайдалана отырып сабақты түрлендіріп, сапалы әрі қызықты өткізуге болады. Осы тұрғыдан алғанда қазақ тілін өзге тілді аудиторияда оқытумен айналысатын оқытушылар инновациялық әдіс-тәсілдердің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгеруі керек. Сондықтан оқытушы қазіргі заман талабына сай біліктілігін көтеріп, шығармашылық педагогикалық әрекетін ұйымдастырып, қазіргі ақпараттық технологияларды кеңінен меңгеруі қажет.

Қазіргі білім беру теориясы мен әдістемесінде кеңінен қолданылып жүрген «Инновация» ұғымына тоқталатын болсақ, көптеген ғалымдар оған әртүрлі анықтама берген. Мысалы, Э. Роджерс: «Инновация – нақтылы бір адамға жаңа болып табылатын идея»-деп түсіндірсе, Майлс “Инновация – арнайы жаңа өзгеріс. Біз одан жүйелі міндеттеріміздің жүзеге асуын, шешімдерін күтеміз” дейді.[1]

Ендеше, «инновация» ұғымы – педагогикалық сөздік қорына ежелден енген термин. Ол кейбір ғалымдардың еңбектерінде “жаңа”, “жаңалық енгізу” деп көрсетілсе, ал кейбіреулер оны “өзгеріс ” деген терминмен анықтайды. Инновация латыншадан аударғанда жаңа, жаңалық, жаңарту дегенді білдіреді. Ал, С. Ожегов сөздігіне сүйенсек, инновация - бірінші рет шыққан, жасалған, жуық арада пайда болған бұрынғының орнын басатын, алғаш ашылған, бұрыннан таныс емес, енгізілген жаңалық дегенді білдіреді.Америка ғалымдары Биль және Болен педагогикалық инновацияны “құрамының материалдық өзгіруіне ғана емес, сол материалды қолданудағы көзқарастардың кешенді өзгеруін білдіретін үлкен өзгеріс”-деп түсіндіреді.[1]

Біздің елімізде «инновация» ұғымын пайдалану соңғы жылдар еншісінде. Ең алғаш “инновация” ұғымына қазақ тілінде анықтама берген ғалым Немеребай Нұрахметов. Ол “Инновация, инновациялық үрдіс” деп отырғанымыз – білім беру мекемелерінің жаңалықтарды жасау, меңгеру, қолдану және таратуға байланысты бір бөлек қызметі” деп көрсетеді.[3] Ал Ы. Алтынсарин атындағы ғылыми-зерттеу институтының әдіскері Қ.

Құдайбергенова инновация ұғымының негізін құраушы “инновация”, “нововведение”, “новшество”, “новое” сөздерін қазақшаға аударып, “инновация - жаңарту”, “нововедение” – енген жаңалық, “новое” – жаңа, “новшество – жаңалық”, “инновациялық процесс” – жаңарту үрдісі- деп, “Инновация - нақты қойылған мақсатқа сай салынған жаңа нәтиже” деп көрсетеді.

Инновация сөзі – қазіргі уақытта барлық өндіріс, медицина, техника салаларында өте жиі қолданылып жүрген термин. Инновацияны оқыту әдістемесі тұрғысынан қарастырсақ, оның төмендегідей ерекшеліктерін байқауға болады:

- Тіл үйренушінің белсенділік іс-әрекетін дамыту;
- оқыту мен үйренудің өзара үйлесімділігін қалыптастыру;
- тіл үйренушінің дербес қабілетін дамытуға тікелей көмек беру;
- тіл үйренушінің танымдық үрдіске белсенді қатысуын анықтау мүмкіндігі;
- көрнекілік құралдарын көбірек пайдалану арқылы сезіміне қабылдау эмоциясына әсер ету.

Инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдануда оқытушы сабақты дайын күйінде бағалайды, студенттің өзі ізденіп, ғылыми негіздерді өз бетінше игеріп, ғылыми зерттеуді көздейді, ал оқытушының негізгі міндетіне студенттің іс-әрекетін бақылау жатады.

Әдіскер С. Көшімбетова өзінің зерттеуінде оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолданудың мынадай ерекшеліктерін атап көрсетеді:[2]

- изгілендіру технологиясында педагогика ғылымының алдыңғы қатарлы ғылыми жаңалықтарды тәжірибеде “бала-субъект”, “бала-объект” тұрғысынан енгізіле бастайды да, ал ғылыми білімдер оның тұрмысының әлеуметтік жағдайы мен іс-әрекеттің әлеуметтік нәтижесінің бірлігінде қарастырады:
- ақпараттық бағдарламар арқылы оқыту - оқытудың мазмұнын пәнаралық байланыс тұрғысынан ұймдастыру;
- қоғам мен табиғат заңдылықтарын кіріктіру негізінде меңгеруі;
- адамның іс-әрекеті тұрғысынан техника жаңалықтарын енгізу;
- иллюстрациялы түсіндірмелі оқытуда “адам-қоғам-табиғат” үйлесімдік бағыттағы дүние танымында жүйелі саналы мәдениет қалыптасады:
- саралап деңгейлеп оқыту технологиясында оқытудың мазмұны мен әдістері шығармашылық ізденіс іс-әрекет жасау негізінде адамның инновациялық қабілеттерінің қалыптасуына бағытталады:
- оқытушы білмейтін шығармашылық ізденіс негізінде өмірге келген жаңа қабілет;
- дербес оқыту технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде ғылымның негіздерін игеру үшін ізгілік адамгершілік қасиеттерді қалыптастыра отырып, жеке тұлғаның әлеуметтік жауапкершілігін арттырады;

- дамыта оқу технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде сабақты “оқушы-субъект-мұғалім-объект” тұрғысынан қарастырып, оқушыны ұдайы шығармашылық ізденіске бағыттайды.

Білім берудегі инновациялық процестердің мәнін педагогиканың маңызды екі проблемасы құрайды. Олар – озық педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау және тарату проблемасы және педагогика – психология ғылымдарының жетістігін практикаға енгізу болып табылады.[5] Педагогикалық қызметте инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдану - қазіргі заманғы білім беру, қоғамдық және мәдени даму жағдайында педагогикалық қызметтің инновациялық бағыттылығының қажеттілігі бірқатар жағдайлармен айқындалады:

Біріншіден, қоғамда жүріп жатқан әлеуметтік-экономикалық қайта құрулар білім беру жүйесін, әдістемесі мен түрлі типтегі оқу орындарының оқу тәрбие процестерін ұйымдастырудың технологиясын түбірінен жаңартуды талап етуде. Педагогикалық жаңалықты жасау, игеру және пайдалануға негізделген мұғалім мен тәрбиеші қызметінің инновациялық бағыттылығы білім беру саясатын жаңартудың құралына айналуда.

Екіншіден, білім беру мазмұнын ізгілендірудің күшеюі, пәндерінің көлемі мен құрамының үнемі өзгеріске ұшырауы, жаңа оқу пәндерінің енгізілуі жаңа ұжымдық формалар мен оқыту технологиясын үздіксіз іздестіруді талап етуде. Осы жағдайда мұғалімдер арасында педагогикалық білімнің рөлі мен беделі арта түсуде.

Үшіншіден, мұғалімнің педагогикалық жаңалықты игеру және қолдануға деген қатынасы сипатының өзгеруі. Мұғалімдердің енгізген инновациясына талдау жасап, баға беру, оны іске асыруға, қолдануға қолайлы жағдай жасалуы тиіс.

Төртіншіден, жалпы білім беретін оқу орындарының нарықтық қатынастарға енуі, жаңа типті сынып ішінде мемлекеттік емес оқу орындарының құрылуы нақты бәсекелестік ахуал туғызуда. Демек, әрбір жаңашыл педагог оқу үрдісінде түрлі инновациялық және интерактивтік әдістемесін пайдалана білсе, сабақ сапасының жақсара түсетіні сөзсіз.

Ғылымға мықтап енген “педагогикалық технология” ұғымына әр түрлі түсініктемелер берілген (В.П. Беспалько, В.М. Шепель, И.В. Волков, М.Чошанов, М.В. Кларин, Г.К. Селевко және т.б.). Дегенмен, барлық анықтамалардың ортақ басты негізі бар, бұл, біздің ойымызша, келесі түсіндірмеден айқын көрінеді.

“Педагогикалық технологиялар – бұл білімнің басымды мақсаттарымен біріктірілген пәндер мен әдістемелердің; оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың өзара ортақ тұжырымдамамен байланысқан міндеттерінің, мазмұнының, формалары мен әдістерінің күрделі және ашық жүйелері, мұнда әр позиция басқаларына әсер етіп, ақыр аяғында оқушының дамуына жағымды жағдайлар жиынтығын құрайды”

Бүгінгі таңда П.М. Эрдниевтің дидактикалық бірліктері шоғырландыру (УДЕ) технологиясы Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың дамыта оқыту

технологиясы, Ш.А. Амонашвилидің ізгілікті - тұлғалық технологиясы, В.Ф. Шаталовтың оқу материалдырының белгі және сызба үлгілері негізінде қарқынды оқыту технологиясы, М. Чашановтың проблемалық модульді оқыту технологиясы, П.И. Третьяковтың, К. Вазинаның модульді оқыту технологиясы, В.М. Монаховтың, В.П. Беспальконың және басқа да көптеген ғылымдардың технологиялары кеңінен танымал. [4]

Біздің елімізде осы мақсаттарды іске асыру үшін көптеген ғалымдар ұзақ уақыт талмай еңбек етуде. Бүгінгі таңда Ш. Қаланованың, Ж. Караевтың , Ш. Таубаеваның, Қ.Қабдықайыровтың, С. Лактионованың, М.Жанпейісованың, Қ. Нағымжанова мен Ә. Жүнісбек, С. Көшімбетованың т.б. ғалымдардың зерттеулерінде оқытудың жаңа технологиялары жан-жақты қарастырылады.

Ойымызды қорыта келе, осындай жаңа технологиялар негізінен жеке тұлғамен жұмыс істеуге бағытталғандықтан оның мақматы жеке тұлғаны дамыту, оның мәдени, рухани ізгіліктерін көтеру болмақ. Осындай технологияларды пайдаланудың арқасында білім алған маман нарықтық заманда өз халқына дұрыс қызмет ете алатын, ақпараттық қоғамда еркін тіл табысып кете алатын маман болып шығуы сөзсіз дегіміз келеді.

Әдебиеттер:

1. Е.С. Полат. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М:Academia, 2000, 171 б.
2. К.Бұзаубақова. «Педагогикалық жаңа технологиялар зертханасы» Қазақстан мектебі №12 2004ж.
3. Қ.Қадашева Қазақ тілін оқыту әдістемесі. Алматы, 2005ж.
4. Н.Ж. Құрманова Қазақ тілін оқытудың әдіснамалық негіздері.Астана, 2008ж.
5. Н.Ж.Құрманова Қазақ тілін дамыта оқыту технологиясы. Астана, 2007ж.

АҚЫНДЫҚТЫҢ ТОҒЫСҚАН АРНАЛАРЫ

Дуйсебекова А.Е.
Ы.Алтынсаин атындағы Арқалық мемлекеттік педагогикалық институты,
Арқалық қ.
aisaule_duisebekova@mail.ru

Жиырмасыншы ғасырда жүз жасаған замана жырауы Жамбыл– өмірімен де, шығармашылығымен де екі ғасырды тоғыстырған ұлы жырау.Атамыздың жарық дүниеге келуінің өзі де бір қызық оқиға. Ұлы атасы Ыстыбайдың боранды күні көш үстінде дүниеге келіп, тоқтышақ терісіне оралып алынған немересіне Жамбыл тауының етегінде тұрып:

- Боранды күні туған бала бақытты болады деуші еді. Жаратқан иесі бақытты қыла көрсін, жасы ұзақ болсын! Аты Жамбыл болсын! – деп берген батасы қабыл болған екен. Өйткені, дана ақын артына өлмес мұра мен өшпес ізін қалдырып, бақытты ғұмыр кешті деп білеміз.

Жыр алыбы Жамбыл бұл бақытқа жету үшін де талай қиырлы жерлерден басып өтті. Сол жолдарда кездескен алғашқы ұстазы – XIX ғасырда өмір сүрген, Жетісу ақындарының ішінде шоқтығы биік сөз шебері – Сүйінбай Аронұлы еді. Сүйінбай он төрт-он бес жасынан бастап ақындық өнерді машық еткен, суырып салма «от тілді, орақ ауызды» айтыс ақыны болған. Мәселен, Сүйінбай кезінде қарсы келгеннің басын қылышпен қиған, ұры ұстап, қол тонаған Тезек төренің қаһарынан жасқанбай:

«...Хан емессің, қиықсың.
Қалың елді айдап жеп,
Теріне зорға сиыпсың.
Ұры- қары зұлымның,
Бәрін өзіңе жиыпсың.
Жанға жауап бермейтін,
Дүлей, мылқау сияқты,
Дүниені жұтса тоймайтын,
Түпсіз жатқан ұйықсың!.»-

деп,кесапат-қиястығын, жауыздығын түбіне жеткізе әшкерелейді. Ел басқарып отырған төреміздің өзі ұры-қарыны қолдап, арамнан ет жесе, ел қалай оңар дегенді айтады.

Өткір тілді, өр мінезді Сүйінбай ақын өз өлеңдерінде хан мен биге қарсы тұрып, олардың жауыздығын, парақорлығын, озбырлығын әшкерелеуі – оның шыншыл ақын екендігін көрсетсе, екіншіден, келер ұрпақты үстем таптың озбырлығынан жирендіре отырып, адалдық пен әділдікке тәрбиелеуді көздегенін байқаймыз.

Сүйінбайдың бір топ өлеңдері адам мінезін тәрбиелеуге арналған. Онда жақсы мен жаман деген кім, жақсы адамның қасиеттері қандай болуы керек дегендер сөз болады. Ақын жаман адамдарды:

Жаманның көкірегі – көр,көзі соқыр,
Жүрер жолдан тал түсте адасып- ай.
Жамандар – өтірікші,өсегі көп,
Ел- жұрттың іріткі салар арасына- ай,-

деп топшыласа, халық қадірлейтін жақсыларды:

Жақсы жігіт ел-жұрттың қаласындай.
Жақсы әйел әмме жұрттың анасындай.
Жақсының сөзін әркім пайдаланар,
Миуалы алма, өрік ағашындай,-

деп дәріптейді.

«Болат пышақ қап түбінде жатпас» демекші, Сүйінбай ақынның осы секілді ойлы да мағыналы өлең-жырларын ел аузынан естіп, қанық болған Жамбыл ақынмен жүздесуді өзінің асыл арманындай көрген. Сөйтіп Жамбыл

Алатау атырабына атағы әйгілі Сүйінбай ақынға жолығып, одан бата алуға мүмкіндік туады. Ол нағашысы Қанадан берген қара қобызын қолына алып, бір күні кешқұрым жайлаудағы Сүйінбай үйінің тұсына барады.

Өлеңім келді жол шегіп,
Осынау елге алыстан.
Түн болды, үйге ендейтін
Табылмай тұр таныс жан...-

деп, термелей жөнелген Жамбыл өзінің жаңа талап жыршы екенін, ел кезіп жарапазан айтып жүргендігін айта келіп:

Күннің көзін жасырар,
Аспанды бұлт торласа.
Елдің бағы ашылар,
Әділеттік орнаса.
Самғай жүйрік жүгірер,
Аяқтан біреу шалмаса...-

деп Сүйінбайдың өз сөзін қайталайды.

Кеше ғана ел арасындағы дау- дамайдан шаршап оралған Сүйінбай өлеңдетіп тұрған кім екен деп ойлап:

-Ақын болсаң, үйге кір,жасқанба! – дейді. Жамбыл табалдырықтан кіре жыр тарланына сәлем береді. Қолында қобызы, бұтында тері шалбары бар мұндай жалаң аяқ ақынды Сүйінбай ешбір ауылдан кездестірмеген екен, ол жөн сұрайды:

- Қай туған баласың?

- Шапырашты Жабай баласы Жамбылмын.

- Е-е-е, - деп, Шапыраштыда бір жыршы бала бар деуші еді,сол екенсіңғой. Жақынырақ отыр. Ұстаз бен шәкірт ең алғаш осылай танысып,сөз кезегін жырға береді. Бала ақын өзі аңсап келген ұстазы алдында, әуелі, жасқана, имене отырып, қыза келе бар өнерін төгеді. Бала шәкірттің аяқ алысына риза болған қарт жыршы:

-Осы шабысыңнан тайма, өлең жырды дауылдата бер! Бірақ, байқа балам, ақындық жол – қиын жол. Оның ыстық-суығына төзген, ол өнерді жан- тәнімен сүйген, халық намысын жыртқан азамат қана ақын бола алады. Домбыра – садақ, өлең – сол сабақтың оғы, оны шебер пайдалана біл. Ең бастысы – шыншыл, әділ бол, халықтың ойындағысын таба сөйле, дұшпаныңа батыл, досыңа асыл бол!- деп бата берген екен.Содан былай қарай әділдікті жақтап, жауыздықты түбіне жеткізе айтуды Сүйінбайдан үйренген Жамбыл:

«Менің пірім- Сүйінбай,
Сөз сөйлемен сыйынбай.
Сырдың суы сияқты,
Маған тартқан сыйындай»,-

деп, өзіне рухани күш-қуат ала отырып, өлең-жырды қардай боратқан.

Жамбылдың алғашқы ақындық ортасы бір ғана Сүйінбай болып қоймаған, ол жас кезінен-ақ Алатау, Қаратау атырабындағы көптеген ақындармен кездескен, олармен тұздас-дәмдес болған.

Кейінірек Қаратал, Ешкіөлмес, Алтынемел жағын аралап жүріп, Бақтыбай ақынға жолығады. Сонда Жамбыл:

Қаздай қалқып ерінбей өлең тердім жасымнан,
Майкөт ақын, Құлманбет орын берді қасынан.
Майлықожа, Құлыншақ – пірім еді бас ұрған, -

деп сөз бастайды. Бұдан ақынның оңтүстікте жүріп Майкөт, Құлыншақ, Майлықожа тәрізді ірі ақындармен кездесіп, оларды өзіне ұстаз тұтқанын аңғарамыз.

Ақынның ақындығын танытатын айтыс өнері ғой, Жамбыл жас шағында және есейген кездерінде талай ақындармен айтысқаны баршамызға мәлім. Алайда 35 жасында атақты Құлманбетпен сөз сайысына түсіп, өзінің айтыскерлік даңқын аспанға бір көтергендігін айтып өтудің айыбы болмас. Бұл айтыс Іле өзені бойындағы Топар деген ауылда өтіпті. Сол тойда Құлманбет тоғыз ақынды бірден жеңіп, Жамбылды айтысқа шақырады. Ол:

Біреуді Жамбыл деген ел мақтайды.
Еркек қойдай құйрығын салмақтайды.
Ақын болсаң қайда отыр, ол неменесі,
Көрелік оны неге ардақтайды?

Деп, кезінде Түбек, Жанақ, Сүйінбай, Бақтыбаймен талай рет айтысып «Құлан аяң Құлманбет»атанған қарт жырау алғашында Жамбылды менсінбей «Болғанда мен ақ сұңқар, сен бір тауық» деп серпіле сөйлеп, өз руының бай мен бектерін дәріптей берген екен. Сонда Жамбыл елді сорған арам тамақ сасық байларыңды мақтағаннан не пайда, оданда ел қорғаған батырларың бар ма, соны айт деп, өз елінің Сұраншы, Саурық батырларын, олардың жорықтарын толғай жөнеліпті. Ақынның осылайша батырлықты, адалдықты, адамдықты дәріптеген жырларын естігенде Құлманбет мүдіріп қала беріпті. Оның ертеректе Арқада болған барымта, дауға қатысып бұл елге қашып келгенін бетіне басып, бізден аулақ жүр кесір-кесапатың жұғады деген Жамбылдың:

А, Құлманбет, Құлманбет!
Ағып жатқан сумен кет
Сумен кетсең ел ішер,
Судан шыққан бумен кет!
Оғанда кесірің тиеді...
Оттан шыққан күлмен кет!
Күлден ауру жұғады,
Қараңғы тұман түнмен кет!
Түнде қайтып келеді,
Асқар ала таумен кет!
Тауда халық мекендер,
Кесірің жұғар Құлманбет!
Қу бәлекет арман кет!

Дегендей кестелі термелерін төгеді.Бұл ауыздан ауызға тарап кеткен екен. Осыдан бастап Жамбыл ірі ақындар санатына қосылып, ақындық даңқы елге

жайыла береді. Кейін Сарыбас, Доспанбет, Бөлтірік, Шашубай сияқты атақты ақындармен де айтысып, оларды да жеңген.

Осылайша,аты елге мәлім болған дана жыршының да өз соңынан ерген шәкірттері де болған. Соның бірі – Кенен ақын. Жас күнінде қой соңында аспандағы бозторғайға ән қосып жүрген жалбағай жалаң аяқ қойшы бала сол өңірде Жамбыл дейтін жыршының бар екенін ең әуелі әкесінен естіген.

«Жас кезімде естуші ем,
Өз әкемнен Жамбылды.
Өлең сөзге даңғылды...» -

деген өлең жолдары бұл сөзіміздің дәлелі іспетті. Жас Кенен де осы ақынды бір көрсем деп армандайды. Оның сәті былай түседі: сол бір жылдары Қырғыз елінің Манабы Шабданға ас беріліп, ұлан асыр той болыпты. Осы тойда екі ақын алғаш рет кездеседі. Бұл кезде Кенен далада қой бағып жүретін бала болатын. Алғаш көптің алдына шығып сөз бастағанда қысылыңқырап барып, былайша желдіртіп кеткен екен:

Мен өзім Дулат деген елден келдім,
Көл, Қопа, Қордай деген жерден келдім.
Жас бала жаңа талап, өзім жетім,
Туғалы мұндай жиын көрмеп едім,-

деп жыр бастаған бала Кенен сол тойға Алатауды жағалап жеткен Жамбылдың жыршылық сипатын кейіннен былайша сипаттайды.

Кісі екен алпыс жасты алқымдаған,
Салдықтың самалымен салқындаған.
Домбыра ап, төңірекке қарағанда,
От болып екі көзі жарқылдаған.
Термелеп домбыраны сабағанда,
Шіркіннің екі иығы бүлкілдеген.
Бір жырды ақ боз үйде төгіп салды,
Ағайын қазақ, қырғыз жұртым деген...

Кенен Жамбылмен жүзбе-жүз кездесіп сәлемдеседі. Сонда Жамбыл:

Кенен, Кенен деп жүрғой елдің бәрі,
Осы тойға жиналған жас пен кәрі,
Сәлем берсең, қарағым, сәлемат бол,-

дей келіп, жас талапкердің сәлемін қабыл алып, «Ақын болсаң, шыншыл бол, халықтық жырын жырла, жарды паналап бұғып жататын жапалақ болма, әділ сөйле, жұрт алдында қырандай биікке, самға!»-деп батасын береді

Шәкірт бала ұстазын осы айтқан өсиетін мүлтіксіз орындап, бүгінде бүкіл елге белгілі ірі тұлғалы ақын-жыршы, әрі әнші, халық композиторы атанды. Кенен Әзірбаевтың өлең-жырлары мен айтыс өнерін бір сөзбен топтап айтсақ жүзден астам ән мен текстік 200-дей лирикалық арнау толғаулар, ондаған дастан, жиырмаға тарта айтыс, барлығы 90 баспа табақтай жыр қазынасы бар екен. Шежіреші қарттың айтатын аңыз әңгімеге, естелік, шешендік және мақал-мәтел, нақыл сөздері қоры – өз алдына бір төбе. Демек, мұның бәрі – «Шәкіртсіз ұстаз тұл» деген ұлы сөздің айғағындай. Өйткені, жоғарыда

әңгімелеп өткен Сүйінбай мен Жамбыл, Жамбыл мен Кенен – бірінің арманын екіншісі жалғастырған ұлы тұлғалар.

Ақындардың бабасы – Қабан ақын болса, Сүйінбай одан тәлім алып, сол ақындық өнер Жамбылға, одан Кененге, Кененнен кейінгі өскелең ұрпаққа мәңгілік мирас болып қалғандығын айту қажет.

Сөйтіп, Мұхтар Әуезовтің айтуынша: «XIX ғасырдағы Жетісу ақындарының алтын діңгегі» атанған Сүйінбай мен «XIX ғасырдың Гомері» атанған жыр алыбы Жамбылдың, «Кенекең – өлең-жырдың кені екен» деп барша қауымнан алғыс алған Кененнің ақындық жолдары бір арнада тоғысқан. Осындай дана да дара ақындардың әділде шыншыл, сырлы да сыншыл өлең-жырлары мен дастандары ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, өз бағасын ала беретіндігін ақиқат деп танимыз

Әдебиеттер:

1. Әуезов М. Әдебиет тарихы. А,1991.
2. Қазақ әдебиетінің тарихы. Жинақ 2-кітап, II том. А.,1967.
3. Қаратаев М., Алтайский К. Жиделі Байсын- жер жұмағы. А.,1977.
4. Төреқұлов Н. Жамбыл мен Кенен. А.,1978.
5. Сүйіншіалиев Х. Қазақ әдебиетінің тарихы. 2000.

ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИННІҢ АҒАРТУ САЛАСЫНДАҒЫ МӘҢГІЛІК ІЗІ

Есмағұлов А.Ы.
Ш.Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ.

Еркіндік сүйгіш ержүрек қазақ халқының мыңдаған жылдарғы тарихын зерделеп жазған, өзі де Ұлы Отан соғысы деп аталған алапатта «оқ пен оттың астында» болған майдангер ұрпақтың өкілі, кешегі еліміздің егемендік алуы қарсаңында кеңестік құрсаң заманға көптен бергі қордаланған ашу-ызаны батыл түрде қарсы айта алған қайсар жастарды қорғап Колбинге айтқан әйгілі сөзімен көпке танылған айтулы ақын Жұбан Молдағалиев «Мен – қазақпын» поэмасының әр тараушасының бастауында тұрған:

Мен – қазақпын мың өліп, мың тірілген.
Жөргегімде таныстым мұң тілімен.
Жылағанда жүрегім, күн тұтылып,
Қуанғанда күлкімнен түн түрілген, - [1,103]

деген халқымыздың қиын да қастерлі өмірлік жолында мойымай, ілгергісіне үмітпен қараған, сәл қуанышына марқайған қазақтың қылығын қызықтап «Біз, қазақтар, қызықпыз», -десе [1.99] өз халқының барша мінезін айқын сезінген

ақын ойларында терең шындық бар. Азаттық үшін айқасқан мыңдаған жылдардың ең ауыр азабы 300 жылға созылған орыс отаршылдығы болатын. Соның ең қасіретті жылдары XIX ғасырдың II жартысы еді. Патша үкіметінің қазақтарды басқарудағы «низам» реформасын (1822) қатайтқан «жаңа низам» атанған 1868 жылғы реформасы болатын. Осы жылдардағы халық тағдырын өз шығармаларына өзек еткен ақындарды заманымыздың ұлы жазушысы, ақыл-ой кеніші атанған Мұхтар Әуезов «зар заман ақындары» атандырған-ды. Олар шын мәнінде халық мұңын, халық зарын жырлады, отаршылдықтың ең бір шарықтау шегінің шындығын көпке жайды. Сол заман жыршысы Мұрат Мөңкеұлы:

Еділді келіп алғаны,
Етекке қолды салғаны,
Жайықты келіп алғаны,
Жағаға қолды салғаны.
Ойылды келіп алғаны,
Ойындағысы болғаны,

- деп толғаған болатын. Осы кезде заман шындығын анық таныған, қиындықтан оңайлықпен құтылу мүмкін емес екендігін сезген қазақтың маңдайына біткен жарқын жұлдыздары, ақыл-ойдың үш бәйтерегі Шоқан, Ыбырай, Абайлар бұл азаптан отар ел бола отырып, отарлаушы елдің жақсысымен жанасып, жаманымен жауығып, үстем елдің өнер-білімімен толысып, одан әрі ілгерілеп, ақырында одан басым түсуді дұрыс жол деп тапты. Үшеуі де осы кезеңде қалыптасып, осы кезеңде толысқан, замана өрісін аңдай алғандықтан болашаққа сенімді болатын. Үшеуі де осы жолда бірін-бірі танып-біліп, бірін-бірі толықтырып отырды. Мұны қазіргі заманымыздың, кешегі кеңес заманының, осы үшеуінің ізін жалғастырып, елді азаттыққа бастай білген алашшыл, ұлт жанашырлары, алғыр ойлы азаматтар Әлихан Бөкейханов, Ахмет Байтұрсынов, Шәкәрім Құдайбергенов, ұлтжанды ақын – жазушылар Жүсіпбек, Мағжан, Сәкен, Ілияс, Бейімбеттер айқын түсінді де үш ағартушының жолын жалғастырушылар болды.

Бүгінде тарих қойнауынан жаңадан ашылып жатқан деректерге сүйенсек, алаш басшыларының барлығы дерлік Ыбырай ашқан оқу жүйесінде оқып, содан нәр алғандар. Он тоғызыншы ғасырдың аяғы мен жиырмасыншы ғасырдың басындағы барша зиялы қауым Ыбырай ашқан білім жүйесінен өсіп шыққандар, сол жүйемен жұртты оқытып, ел өркениетін биіктеткендер.

Тарих ғылымдарының докторы, ұлтжанды азамат, 20-ғасырдың 50-жылдарындағы дүрбелең кезінде 58-баптың құрбаны болған Бегежан Сүлейменов Шоқан мен Ыбырайдың, бір-біріне жақын болуына, бір-біріне жақсы танығандығына, бір-бірімен ортақ таныстары, Шоқанның жақын досы, татар оқымыстысы Құсайын Фаизханов арқылы бетпе-бет кездескеніне тоқталады:

«Санкт-Петербург университетінің оқытушысы, татар оқымыстысы Құсайын Фаизхановтың Н.И.Ильминскийге жазған екі хаты бізге белгілі. Алғашқысында, қазанның 4-де жазған хатында ол, сол жылы Орынборда болған

кезінде Орынбор Шекаралық комиссиясының аға тілмашы Ыбырай Алтынсаринмен танысқанын айта келіп, Ильминскийден Алтынсаринге жазған хатын табыстауын өтінеді. Н.И. Ильминскийге жазған келесі хатында (1862, қаңтар) Қ. Фаизханов өзінің қазақ досы Ыбырай Алтынсарин жайында аса жақсы лебіз білдіреді.

Ы. Алтынсарин мен Фаизхановтың танысуы Уәлихановтың Петербургте болған кезеңімен тұспа-тұс келеді екен. Ол осы Ильминскийге жазған екінші хатында Петербургте Ш. Уәлихановпен болған кездесуі жайында жазады. Уәлиханов туралы жылы лебіз білдіре отырып Қазан гимназиясындағы оқитын оның кіші інісіне қамқор болуын өтінеді. Бұл деректерден Ш. Уәлиханов пен Ы. Алтынсарин бір-бірін сөзсіз білді деген қорытынды жасайды» [2.12 б].

Одан әрі ғалым Ы. Алтынсарин мен А. Құнанбаевтың таныстығына шүбә келтіруге болмайтындығын нақты дәлелдермен толықтырады да олардың творчестволық толығу, толысу кезеңдерінің хронологиялық жағынан тұспа-тұс келетіндігін сөз етеді.

Бұл олардың екеуінің де қазақ жерінің барша түкпіріне мәлім болған шағы еді. Ы. Алтынсарин болса Торғай облысы мектептерінің инспекторы сынды аса лауазымды қызметте болған исі қазақтан шыққан тұлға болатын, ал оның «Қазақ хрестоматиясы» мен «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастапқы құралы» тәрізді кітаптары бүкіл қазақ жеріндегі орыс-қазақ мектептеріндегі оқу құралына айналған болатын. Ал ондай мектептер Семейде және Қарқаралыда да болатын. (Осы Қарқарылағы мектепте Ахмет Байтұрсынов сабақ берген еді.) Олардың екеуінде де Абай ауылының, оның төңірегіндегі ауылдардың балалары оқыды, Абайдың өз немерелері мен інілері Кәкітай мен Әзімбай балалары да оқыған. Мұхтар Әуезов «Абай жолының» үшінші кітабында өзі әкеліп Семей мектептерінде оқытып жатқан Иіс кемпірдің қос немересі Асан мен Үсенді, Дәркенбай баласы Рақымдарды үйіне алғызып, олардың оқуларының жайын тексеруі айтылған-ды. Олардың орыс тіліне шорқақтығынан Крылов мысалдарын еркін түсіне, ұғына алмағандығын біліп, ол мысалдарды қолма-қол аудара бастайды. Ол аударған мысалдарды («Қарға мен түлкі», «Шегіртке мен құмырсқа») Ыбырай да аударып, өз хрестоматиясына қосқан. «Абай жолы» эпопеясының осы кітабында Петербуртегі оқуынан демалысқа келген баласы Әбдірахман да Ыбырай мен оның кітаптары туралы көп айтатын, қазақтан шыққан қайраткердің лауазымды қызметіне сүйсіне айтатын. Әрі Абай жетік білетін Қарқаралымен Торғай өлкесі көршілес мекендер еді.

Ал Абай мен Шоқанның таныстығына мүлде шүбә келтіруге болмайды. Бұдан бұрынырақжазған «Көкшелік абайтанушылар» атты мақаламызда [3.] Шоқан мен Абайдың әкелері Шыңғыс пен Құнанбай бір жылдың төлі екендігін, екеуінің жақын достығын сөз ете келіп, әкелі-балалы Шоқан мен Шыңғыстың Омбыға істі болып келген Құнанбайға көмектесіп, тұрмеден құтқарғанына тоқтала келіп, Шоқанның Қашқар еліне Әлімбай болып барып, аман-есен оралуына Құнанбай ықпалы болғандығын сөз еткенбіз. Әрлі-берліні терең білетін, зерек Құнанбай Әлімбай уақиғасын айтып қана қоймай, оның

аржақтағы беделді туыстарына арқа сүйеудің жолдарын да айтқан еді. Абайдың баласы Әбдірахман мен Шоқанның інісі Махмұт Омбы қаласындағы әскери гимназияда (бұрынғы кадет корпусы) бірге оқыған, әрі Шоқанның жақын досы Федор Михайлович Достоевскийдің Семейде тұрған кезінде Абай бұл қаламен жиі араласатын. Бір рет қана Семейде болған американдық философ Джордж Кеннанмен сұхбаттасып, оны философия жөніндегі пікірталаста жеңіп шыққан Абайдың атағы кең жайылған белгілі жазушымен жақын болмауы мүмкін емес.

Осыдан барып Семей даласында жүріп Петербургтегі «Современник» журналында жаңадан жарияланған шығармаларын біліп отыратын, Семейдің Гоголь атындағы кітапханасының тұрақты оқушысы ұлы ақынды Семей үшін атақты тұлғалар болатын – орыс жазушысы мен жалынды жас офицер Шоқан достығы қызықтырмауы мүмкін емес.

Сонымен, XIX ғасырдың екіншісі жартысында қазақтың бір өңірінде өмір сүріп, еңбек еткен үш алып тұлғалары бір-бірін жете танып, пікірлес болуы, өз халқының тағдыры туралы ойларының бір арнаға тоғыспауы мүмкін емес. Ал біз осылардың ішінен ұлы ағартушы Ыбырай туралы сөз етпекпіз.

Өз заманында туған халқының қасіретті тағдырын жеңілдету жолында жан аямай күрескен ұлы ұстаз отаршылдық қыспағынан құтылудың бірден бір жолы халықты жаппай сауаттандыру және оны отарлаушы елдің тілін еркін меңгеріп, білім деңгейін олардан да асыру мақсатында жүргізу керектігін насихаттай отырып, орыс-қазақ мектептерін ашып, өркендету жолында жан аямай еңбек етті, қазақ жерінде қалың жұртшылыққа арналған бүтін бір мектептер жүйесін құрды – оның бұл еңбегі теңдесі жоқ тарихи қызметі болып табылады. Бұл мектептерде ол орыс тілімен қатар қазақ тілін де оқытуды басты міндет ете отырып, патша үкіметінің қазақтарды орыстандыруға барын салып жатқан әрекеті барысында қазақ тілін шұбарландырып, бірте-бірте құрдымға кетіру үшін әрі қазақтардың ұлттық болмысын, тәлім-тәрбиесін, наным-сенімін іріту мақсатында ислам дінінің реакциялық ықпалын пайдалануға тырысты. Содан да қазақтарды түркілік әлемнен шеттетіп, оларға ислам дінін татар молдаларын пайдалана отырып, тілін шұбарлап, ділін бұзуға тырысты. Ғұлама ғалым өз оқушыларын орыстың гуманистік, демократиялық бағыттағы білімімен сусындандырып, ислам дінінің имани, адами, адалдыққа тәрбиелеу жолындағы жетістіктеріне сүйене отырып оқытуды жөн көрді, осы мақсатта өзінің төл шығармаларында халқымыздың бала тәрбиесіндегі озық ойларын насихаттай отырып, ислам дінінің, оның басты ілімі-құранның асылдарын дәріптеп, насихаттайтын «Шариат – ул – ислам» және «Мактубат» еңбектерін жазды. Алғашқысында құранды, пайғамбар хадистерін қазақ тілінде талдап түсіндірсе, келесі кітабы мұсылман парыздарын орындау жолдарын түсіндіретін суретті кітапша болатын.

Ыбырай ашқан мектептер балалар ғана емес, сауаттылықтан үміт күткен бүкіл қазақ қауымы үшін мәдени орта қалыптастырды. Алғаш рет білім мен ғылым, өркениет пен мәдениет ұғымдарының мәні жуықтап, өзара ықпалдастығы арта түсті. Ол сондай-ақ қазақ ауылына лайықты, оқытудың интернаттық жүйесінің де, қазақ кәсіби мектебінің де басында тұр. Ол қазақ

кәсіби мектебінде тәрбиеленуші жастардың кәсіби білігі мен дағдыларын, іскерлігі мен ісмерлігін, шеберлігін үздіксіз дамытуға күш салды. Одан үлгі алған, ол таңдаған шебер ұстаздардың шәкірттерге кәсіп үйрету тәжірибесі дидактикалық ұстанымдарға негізделді, үйренушінің экономикалық, кәсіби деңгейі өсіп отырды.

Ол өз мектептерінде қос тілділікке, оны дамытуға ықпал етіп, салыстырмалы граматиканың қалыптасуына жол бастады. Қыздар мектебін ашуда да, ұстаздарды тәрбиелеуде де Ыбырай бастауларын айтпай отыра алмаймыз. Одан білім алып, оның жолын қуған мыңдаған ұстаздар халыққа білім берудегі Ыбырай іздерінің таусылмастығының кепілі. Ақын – жазушылар Ахмет Байтұрсынұлы, Спандияр Көбеев, Бекет Өтетілеуов, Сәбит Дөнентаев, Бернияз Күлеев, Тайыр Жомартбаевтар оның тікелей шәкірттері болса, олардан кейінгі ұстаздар ұлы ұстаздың ілімін таратушы қалың қауым.

Ыбырай Алтынсарин 1841 жылы қарашаның басында қазіргі Қостанай облысында, Қостанай ауданына қарасты Арақарағай орманын мекендеген Балқожа бидің ауылында дүниеге келген. Әкесі Алтынсары ерте қайтыс болғаннан кейін, би атасы сәби жасындағы немересін өз тәрбиесіне алады.

Бұл патшалық Ресей әкімшілігінің қазақ даласын отарлау шараларын әртүрлі салаларда жеделдете жүргізіп жатқан кезі болатын. Солардың бірі жергілікті халық жастарынан тілмаш, хатшы сияқты кеңсе жұмысын жүргізетін ұсақ шенеуніктер әзірлейтін мектептер ашу еді. Сондай оқу орындарының алғашқы біреуін Орынбор Шекаралық комиссиясының жанынан ашу көзделіп, 1844 жылы сол оқу орнының жұмыс ережесі алдын – ала бекітіліп те қойған-ды.

Балқожа ақсақал бір тайпаның биі ретінде әкімшіліктің басқару жұмысына араласқан, Шекаралық комиссияның әскери старшыны деген шені бар, көзі ашық, есті адам болған. Ол Орынборда қазақ балаларына арнап мектеп ашылатынын естігеннен кейін, 1846 жылы Орынборға барған бір сапарында Шекаралық комиссия төрағасы генерал-майор М.Ладыженскийге өтініш білдіріп, бес жасар немересін сол мектепке күні бұрын жаздырып қойған. Мектеп 1850 жылы күзде ашылды.

Мектептің жеті жылдық оқу бағдарламасында басқа пәндермен қатар орыс, араб, парсы, татар тілдерін оқытуға ерекше назар аударылған. Бұл мектепті бітірген қазақ баласы осы тілдерді әжептәуір меңгеріп, емле қатесін жібермей, көркем жаза білудің үстіне, мұсылман дінінен де іргелі білім алып шығатын болған. Құранның аят, сүрелерін мақамына келтіре жатқа айту өз алдына, олардың мағыналарын да жетік білетін болған. Мұсылман дінінен Мұхтасар-Вахаидан өткенше Орынбордың орталық мешітінің ахуны Ғұсман Мусин өзі дәріс берген, ал араб, парсы тілдерін белгілі шығыстанушы Мірсалық Бекшурин оқытқан.

Жеті жылдық оқу бағдарламасының әрбір жылында шәкірт Ыбырай ылғи да үлкен зейінділік танытып, үздік үлгірімге жетіп отырады. Жылдың «Сынақ актілерінде» оқу озаты ретінде оның аты арнайы аталады. Оқу бітіргенде де оған алғыс жарияланып, мақтау қағазы беріледі.

Оқуының соңғы жылдарында көңіл көзі ашыла бастаған жас жігіт Орынбор өлкесіне саяси себептермен жер аударылып келген демократияшылдық ниеттегі зиялы қауым өкілдерімен аралас- құралас болады. Солардың әңгімелерін тыңдап, әртүрлі әсер алып жүреді. Оқып жүрген кезінде ол Орынбор Шекаралық комиссиясының төрағасы, белгілі шығыстанушы В. В. Григорьевтің үйінде жиі болып тұрады. Білімге құмарлығы арта түскен шәкірт жігіт одан қосымша көп дәріс алады, оның бай кітапханасын пайдаланып, ілгерішіл орыс ғылымы мен мәдениетінен сусындайды.

1857 жылы тамыздың аяғында Орынбордағы оқуын ойдағыдай аяқтаған Ыбырай еліне қайтып келіп, екі жыл бойы би атасының кеңсесінде хатшы болып қызмет істейді. Бұл мезгілде орталықтан білім алып келген оқушы жігіт ел өміріне жіті назар аударып, оның күнгейі мен көлеңкесін анық аңғарады. Патша әкімшілігінің отаршылық саясатына да сын көзімен қарап, көп нәрсені көңіліне түйе жүреді.

1859 жылы би атасы қайтыс болғаннан кейін, ол Орынбордағы облыстық басқармаға кіші тілмаштық қызметке ауыстырылады. Ауылдағы жұмыспен салыстырғанда, бұл жер мен көктей айырмашылығы бар шаруа еді. Ойлап отырса, жас жігіт соңғы үш-төрт жылдың ішінде үш түрлі ортаның дем-тынысымен танысыпты.

Біріншісі – жоғарыда айтылғандай, оқуының соңғы екі жылында Орынбордың еркін ойлы саясаткерлерінің қызу қанды айтыстары, сол арқылы сезілген орыс қоғамының қым-қуыт қайшылықтары, әсіресе патшалық озбырлықтың бұғауында бұлқынған қалың қара шаруа бұқарасының тағдыры үшін наразылық наласы еді.

Екіншісі – өзінің туған топырағы. Сырты тыныш көрінгенімен, астарында қапталдасқан ұсақ – түйек басараздық, кейде одан да әрі насырға шауып тұратын барымта-сырымта жанжалдары, бәрі де барлық ауыртпалығымен би атаның алдына келіп жүгінетін. Солардың ешқайсысына бұра тартпай, әділ шешімін тауып отыратын турашылдық үлгісін жас жігіт сонда танып еді.

Енді, міне – қазыналық үлкен мекеменің ішіндегі қызмет. Бұл бұрынғы өзі білетін Шекаралық комиссия, қазір Орынбор қазақтарын басқару жөніндегі облыстық басқарма деп аталатын болыпты. Басшысы да – сол бұрынғы комиссия төрағасы, мектептегі барлық ұстаздардың бастығы В.В.Григорьев. Оқып жүргенде сол кісінің рұқсатымен кітап алып оқып жүретін бай кітапхана енді қасында, қол созым жерде ғана.

Осында жас маманға жаңа ұсыныс жасалды. Алыстағы Орынбор бекінісіне (болашақ Торғай қаласына) барып, сол жерден мектеп ашуға тиісті болды. Бұл жөнінде Ыбырай туралы жазған зерттеушілерде әртүрлі пікірлер бар. Біреулер Орынборда орталық басқармада қызмет істеп жүрген жас жігіт Торғайдан мектеп ашамын деп өзі тіленіп барып еді дейді. Шындығында олай емес. Бұл жөнінде алғаш рет пікір айтып, қарауындағы кіші тілмәшқа ұсыныс жасаған басқарма басшысы В.В.Григорьевтің өзі болатын. Бәлкім, оған да жоғарыдан нұсқау болған шығар. Қалай болғанда да, облыстың шығыс бөлігіндегі төрт бекініс халықтың қалың ортасынан орысша-қазақша төрт

мектеп ашу жөнінде арнайы ұйғарым болған. Ал Григорьев болса, бұрынғы Шекаралық комиссия мектебін алғаш бітірген төрт жігітті Елек пен Ырғыздан және Торғай мен Николаевтен ашылатын төрт мектепке жіберу жөніндегі ұсыныста өз тарапынан білдірген. Сөйтіп, Ыбырайдың үлесіне тиген Торғай бекінісіндегі мектептің мәселесі осылай жоғарыдан көтерілген-ді.

Өзі жоғары жақтан келген, сол жақта көп оқып, мол білім алған, аса сыпайы, жүзі жылы, сөзі орнықты жас жігіт ел арасына бірден сіңісті, танымал болып кетті. Сондағы алғашқы әсерін өзінің Орынбордағы досы Н.И.Ильминскийге 1860 жылы 18 қарашада жолдаған алғашқы хатында былайша жеткізген:

«Қазақтар мені құшақ жайып қарсы алды, оқуға беретін балалары сансыз көп екенін білдірді»,- деп жазды ол, солардың үшеуін қазірдің өзінде қасына алып оқыта бастағанын және хабарлады. [3.5б.] Осыдан екі ай өткенде жазған тағы бір хатында: «Қазақтар маған көп үміт артып отыр, әсіресе ауқатты ақсақалдар жағы балаларын оқуға беретінін айта отырып, ең алдымен үкімет заңдарын көбірек оқытсаңыз екен деген тілек білдіреді...»- деген нақты пікірлерін де көрсетті.

Сөйтіп, жаңа мектепті ашуға дайындық жұмысы басталып кетті. Мектеп үйін салуға қаражат мәселесі де шешіліп, оның құрылысы дереу қолға алынды. Жас мұғалім қазақ балаларына ғылыми пәндерді оқытатын мектептің бастауыш кластарына арналған оқу жоспарлары мен соларға қажетті оқулық құрал-жабдықтарды әзірлеуге кірісті. Бұл ретте ең алдымен орыс мектептерінде қолданылып жүрген оқу құралдарын негізге алып, соларды қазақ оқушыларына бейімдеп қолдану, белгілі орыс педагогтары мен жазушыларынан: К.Д.Ушинскийдің «Детский мир», Л.Н.Толстойдың «Азбука и книга для чтения» атты оқу құралдарын, тағы сол сияқты басқа да авторлардың еңбектерін икемдеп пайдалану жолдарын қарастырды. Бұл ретте Ильминскийдің көп көмегі тиді. Ол қазақ балаларына орыс тілін үйрету үшін қолданылатын «Самоучитель русской грамоты», «Материалы к изучению киргизского (казахского) наречия» атты көмекші оқу құралдарын әзірлеп, оларды Қазан баспаханасынан бастырып, Ыбырайға арнайы жіберді. 1859 жылы сол Н.И.Ильминскийдің айтуымен облыстық басқарма бастығы В.Григорьев Орынбор губерниясының батыс өңірінен ақын Марабайды шақыртып алып, оған бірсыпыра жырлар айтқызыпты. Сол кезде Н.И.Ильминский Құлыбеков деген жігітке ақынның аузынан «Ер Тарғын» жырын араб әрпімен жаздыртып алған. Соны ол Қазанға барғаннан кейін кітапша етіп бастырып, 1862 жылы Торғайдағы Ы.Алтынсаринге жіберген болатын. Мұның өзі тек Ыбырайға ғана емес, жалпы Торғай тұрғындары үшін үлкен оқиға болып еді. Бұл жөнінде Ыбырай өзінің кезекті бір хатында Н.И. Ильминскийге былай деп жазады: «Менің Дәуренбек деген жолдасым және шәкіртім Тарғын әлеміне ерекше сүйіспеншілік сезіммен қарайды. Ол кітапты көргенде: «Как отлично напечатано!» деп орысшылап та жіберді. Қазақ тілінде мұндай кітап бұрын ешқашан баспадан шығып көрмеген ғой, сондықтан

олардың өз тілінде тасқа басылып шыққан кітапқа таңдана, қызықтап қарауы өте орынды еді».

1864 жылы 8 қаңтар күні Торғайдағы орыс-қазақ мектебі салтанатты түрде ашылды. Бұл жөнінде Торғай бекінісінің бастығы, енді майор атағы бар Яковлев пен хат жүргізуші Алтынсариннің қол қоюымен Орынбор қазақтарының облыстық басқармасы атына жіберілген баяндау хатта былай делінген: «Қазақ мектебінің ашылуын орда адамдары шынайы қуанышпен қарсы алды; сол күні-ақ училищеге 12 баланың жазылғаны осының дәлелі болып табылады. Олардың көпшілігі сұлтаңдардың, бекет бастықтарының және құрметті байлардың балалары».

Ыбырай осы мектептің қамқоршысы және орыс тілінің мұғалімі болып бекітілді. Бұл тарихи күн қазақ даласындағы оқу-ағарту ісінде ғана емес, Ыбырайдың жеке өмірінде де белесті кезеңнің басы болды. Оның бүкіл өмірінің негізгі мазмұны болған жемісті ағартушылық жұмысы осы күннен бастау алып еді. Бұл жұмыстың сондайлық нәтижелі және абыройлы болуына, ең алдымен, Ыбырайдың өз басының қадір-қасиеті мен дарын-қабілеті себеп болса, одан кейінгі себеп оның ел адамдарымен жақсы қарым-қатынас жасай білгендігі еді. Бұл ретте, әсіресе, сол өңірдегі беделді де ықпалды әулет – қазақтан шыққан тұңғыш тархан, атақты батыр Шақшақ Жәнібек Қошқарұлының ұрпақтарымен жұрағат туыстығының да игі әсері болған.

Ыбырайдың шешесі Айман ана сол Жәнібектің шөбересі Шеген бидің қызы екен. Шегеннің жеті ұлының бірі – Бірімжанның үш баласы бірдей Ыбырайдың алдынан дәріс алған. Н.И.Ильминскийге жазған хатында айтылған Дәуренбек – сол үшеудің үлкені. Ал одан кейінгі Қорғанбек пен Әділбек бірінші тізбедегі он алтының ішінде аталады.

Ыбырай алдынан сабақ алған алғашқы түлектерден кейін қандай ұрпақтар тарағанына мысал ретінде жаңағы Қорғанбек Бірімжанұлын атауға болар еді. Ол Алтынсарин мектебін бітіргеннен кейін гимназияда оқып, білімді азамат болып шығады. Ал оның ұлы Ахмет Бірімжанов 1894 жылы Қазан университетінің заң факультетін алтын медальмен бітіріп, Алаш қозғалысының көрнекті қайраткерлерінің бірі болғаны, одан кейін Кеңес тұсында жауапты заң қызметкері ретінде елге еңбек сіңіргені (белгілі Ахаңюст) және Ахаңнан туған атақты химик ғалым, академик Батырбек Бірімжановтен қазақтың көптеген қайраткерлері тәрбие алғаны бүгінде көпке мәлім.

1879 жылы Алтынсариннің өмірлік арманы мен бойындағы мүмкіндіктерін сол кездің жағдайында толығырақ жүзеге асыруға жол ашылды. Ол Торғай облысының мектеп жөніндегі инспекторы болып тағайындалды. Ыбырайдың туған халқы алдындағы, тарих алдындағы ұлы міндетінің орындалуы нақ осы кезеңнің үлесіне тиіп еді. Жаңа лауазымның шеңберіндегі ұйымдастыру жұмыстарына көз жібергендегі алдымен ойға оралғаны – Торғайдың өзіндегі және басқа үйездердегі орыс-қазақ мектептерін нығайтып, олардың мәртебесін көтеру бір болса, сонсоң көптен бері кезек күтіп тұрған болыстық және ауылдық мектептер жүйесін құру шаралары да күн тәртібіне сұранып тұрған.

Келешектің осы сияқты келелі істерімен қатар, сол жылы Алтынсариннің ұстаздық-шығармашылық әлемінде де екі бірдей жаңалық дүниеге келді. Ұзақ жылдар бойындағы мұғалімдік тәжірибені қорыта келе, ұлттық мектептің дәл бүгінгі таңдағы ең зәру проблемаларын ескере отырып, көп ойлану-толғану нәтижесінде туған екі оқулық құрал еді бұлар. Атап айтқанда – «Қазақ хрестоматиясы» (ондағы аты – «Киргизская хрестоматия») және «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастапқы ережесі» (ондағы аты – «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку»).

Бұл екі еңбектің екеуі де сол 1879 жылы Қазанда баспадан басылып, кітап болып шықты да , тиісті мектептерге оқулық құрал ретінде ұсынылды. Бұл өте сүйінішті тарихи оқиға еді. Бірақ олар өмірге оп-оңай келе салған жоқ.

Ұлттық оқу-ағарту ісінің алыс болашағын және ұсынылып отырған бұл оқулықтардың ұзақ мерзімді кәделік маңызын ескере келгенде, авторды ең алдымен ойландырған да, қиналдырған да нәрсе, әрине, сол алыс-жақын замандарда бірдей қолданысқа жарайтын әліпбиі жоқ халыққа нені ұсыну керек еді, автордың алдында қандай таңдау тұр еді?

Бұған дейін халықтың діни сауатын ашу үшін қолданылып келген араб әліпбиі және оның тек араб тіліне бейімделген хадым үлгісі. Бұл – бір таңдау. Екінші таңдау – қазақ халқының тұрмысына енді-енді кіріп келе жатқан орыс әліпбиі. Алтынсариннің он-он бес жылдық тәжірибесі бойынша, ең қолайлысы да, оңтайлысы да – осы жоба: орыс әліпбиінің құрамын сақтай отырып, оны қазақ тілінің фонетикалық ерекшеліктеріне сәйкестей отырып, орыс графикасының негізінде қазақтың ұлттық әліпбиін жасауға әбден болатын сияқты.

Бірақ Алтынсарин көз жұмбай қызулыққа салынған жоқ. Осы іспен табаны күректей үш жыл айналысты. Ізденді. Зерттеді. Өзі осы жұмыспен шұғылданғалы бері істес болған көп адамдармен ақылдасты. Торғай мен ЫрғызТорабындағы мұғалімдермен, тіпті жоғары сынып оқушыларымен де пікірлесті. Ақыры, орыс әліпбиін негізге алуға тоқталды. «Қазақ хрестоматиясы» дүниеге осылай келіп еді.

Патшаның отарлық қыспағы заманында бұл оқулық тек Алтысариннің өз тұсында ғана тұтыныста болғанымен, кейінгі кеңестік дәуірдің жарты ғасырында және күні бүгін де осы нұсқадағы ұлттық әліпби өзінің өміршеңдегін көрсетіп келеді. Ал енді грамматикалық тұрғыдан, негізінде тіл құралы есебінде ЫбырайұсынғанекінШі оқулықтағы («Бастапқы ережедегі») сөз күні осы уақытқа дейін қолданалып келе жатқанын орынды түрде мақтан етуге хақылымыз.

Өмірінің ақырына дейінгі инспектор лауазымын атқарған он жыл ішінде Алтынсариннің облыс көлемінде оқу-ағарту ісін өрістетіп, ілгері бастыру жөніндегі тындырған жұмысы ұлан-ғайыр еді. Соның бір тарабын тек құжаттық деректер негізінде атап кетуге тура келеді. Мәселен, ол жаңа қызметке кіріскеннен кейін, келесі 1880 жылы, жоғарғы орынға «Торғай облысындағы қазақ мектептерінің хал-жағдайы туралы» жан-жақты кеңейтілген есеп берілді. Онда жыл ішінде бұл салада істелген жұмыстармен қатар, оны ойдағыдай

атқаруға қиындық келтірген кедергілер және оны жоюдың жолдары, мемлекет тарапынан қолданылуға тиісті жедел шаралар толық баян етілді. Мұндай есептер кейінгі тоғыз жылда жүйелі түрде жіберіліп отырды.

Міне, осы сияқты құжаттық деректер негізіндегі тындырылған жұмысты жинақтап айтқанда, Ыбырай Алтынсарин инспектор болып тағайындалған 1879 жылы облыста іс жүзінде екі ғана училище болса (Торғай мен Троицкіде), одан кейінгі он жыл ішінде тек сол кісінің күш салуымен ашылған барлық орыс-қазақ училищелерінің саны 14-ке жеткізілген; жаңадан 4 болыстық қазақ, 1 болыстық орыс-қазақ, қазақ қыздарына арналған қолөнер училищесі жатаханасымен қоса ашылған. Мұның барлығы ұлы ағартушының көзі тірісінде өзіне орнатып кеткен ескерткіштері еді. Соның заңды нәтижесіндей, ол кісі көзінің тірісінде-ақ замандастарының да, ресми орындардың да зор құрметіне бөленді. Соның бір-екі мысалы мынадай: 1879 жылғы 2 желтоқсан күні облыстық «Оренбургский листок» газетінде «Библиографическая новость» деген тақырыппен көлемді мақала жарияланды. Онда Ыбырайдың ағартушылық қызметіне, өз халқының игілігін көздеген қажырлы еңбегіне жоғары баға берілді.

«Қай халықтың болса да өз тілінде тұңғыш рет жарық көрген кітап,- деп басталады мақала,- сол халықта ағарту ісінде тұтас бір дәуір болып табылады. Өзінің қандастарына арнайы шығарылған Алтынсарин мырзаның «Қазақ хрестоматиясы» жөнінде осыны айтуға болады... Бірақ еккен егінің қаншалықты жақсы болса да, қажырлы қайраткерлерсіз іс оңға баспайды... өзінің халқын жақсы білетін, оны жақсы көретін адамдар қажет болады...»

Мақала мынадай сөздермен аяқталған: «...Қазақ тіліндегі осы алғашқы кітапты басып шығару құрметі біздің еншімізге тигенін мақтан етеміз, өйткені, бәлкім, ол кітаптың тағдырына осынау ерекше дарынды халықтың, жалпы адамзат өміріне ақындық шығармашылық пен тұмса ақыл-ойдың сарқылмас мол қорын әкелген халықтың әдебиетіне негіз болу үлесі тиген болар».[4.15б.]

Арада бес жылға таяу уақыт өткенде, дәл осы газеттің бетінде Торғай облысының қазақтары атынан тағы мынадай хат жарияланған-ды: «Мұндай ағартушылық еңбектер,- деп жазылып еді онда,- ұмытылуға тиіс емес, сондықтан, біз, қазақтар, Алтынсарин мырзаға оның еңбектері үшін, өз халқына деген сүйіспеншілігі үшін алғыс айтуды өз міндетімізге аламыз. Біз сияқты көшпелі ел үшін оның өзі қандай болса, шығармалары да дәл сондай өте қымбат.

Туған халқының өркениетін ойлаған ізгі ниетті адамдар даңқты жерлесінің осындай игілікті ісіне сүйініш білдіріп жатқанда, оны сырттай ғайбаттап, орысқа беріліп кеткен шоқынды деп жала жабушылар да болды. Ал кешегі кеңестік идеологияның өктемдігі тұсында кейбір зерттеушілердің саяси есеппен Ыбырайды мұсылман дініне қарсы атеист етіп көрсетуі де орын алған болатын. Ол былай тұрсын, ұлтымыздың ұлы ағартушысын сол кездегі патшашыл орыс миссионерлерінің қол шоқпары болды деп шолақ пікір айтушылар бірен-саран болса да күні осы уақытқа дейін табылып қалады. Бұл – шындыққа мүлде жанаспайтын түбірімен қате пікір.

Оны Алтынсариннің өмірінен алынған көптеген мысалдармен дәлелдеуге болады. Мәселен, Орынбор Шекаралық комиссиясының жанынан ашылған қазақ мектебінде ғылыми пәндермен бірге, ислам дінінің қағидаларын жете меңгеріп шыққан Ыбырай кейін өзі үйезден орыс-қазақ мектептерін ашып, соның оқу бағдарламасын жасағанда, қазақ балаларына ислам дінінен, ал орыс балаларына христиан дінінен дәріс беруді оқу кестесіне міндетті түрде енгізген және оның орындалуын қатаң қадағалап отырғаны басты дәлел осы емес пе?!

XIX ғасырдың 60 жылдарында өмір кешкен қазақ халқының адал перзенті, ұлттық мақтанышы, қазақ педагогика ғылымының негізгін салушы, сөз зергері, аудармашы, қоғам және мәдениет қайраткері Ыбырай Алтынсариннің есімі қоғамдық ой-пікірдің, төл мәдениетіміздің өркендеу тарихынан үлкен орын алады.

Ыбырай қазақ балаларының менталдық бейнесін жасаған жазушы, көркем сөз шебері. Оның дидактикалық әңгімелері қазақ баласының жан сарайын, кәсіби ойлау қабілетін ұлттық рухта сипаттайды. Жастарды еңбексүйгіштікке, ізгілікке, тапқырлық пен әрекетшілдікке, ізденімпаздыққа тәрбиелейді.

Өз заманында туған халқының қасіретті тағдырын жеңілдету жолында жан аямай күрескен ұлы ұстаз отаршылдық қыспағынан құтылудың бірден бір жолы халықты жаппай сауаттандыру және оны отарлаушы елдің тілін еркін меңгеріп, білім деңгейін олардан да асыру мақсатында жүргізу керектігін насихаттай отырып, орыс-қазақ мектептерін ашып, өркендету жолында жан аямай еңбек етті, қазақ жерінде қалың жұртшылыққа арналған бүтін бір мектептер жүйесін құрды – оның бұл еңбегі теңдесі жоқ тарихи қызметі болып табылады.

Ұлы ағартушының қалдырған мұраларының ең құндысы – оқушыларды тәрбиелеуде олардың бойына адамгершілік негіздерін сіңіру. Осы жолда ол тәрбие жүйесіндегі тиімділік көрсеткіштерінің бірі бала адамгершілігінін дамуы, оның рухани-адамгершілік дүниесіндегі елеулі өзгерістер болуы тиіс. Бұл факторлар балалардың кәдімгі және күрделенген жағдайлардағы адамгершілік мінез-құлықтың тұрақты болуынан, ересектердің сырттай бақылауынан салыстырмалы түрде тәуелсіз болуынан өз қылықтарын адамгершілік салдарынан болжай білуден, іштей бақылау сезімінің – ождан, қылықтық – моральдық жағына баса көңіл бөліп, оларды адамгершілік қасиеттердің иесі ретінде тәрбиелеуді ұсынады. Адамгершілік қасиеттерге ұлы ағартушы мыналарды жатқызады: жомарттық, батырлық, ерлік, әділдік, қарапайымдылық, кішіпейілділік, адалдық, шыншылдық, ұяттылық, ар мен намыс, сондай-ақ ол оқушыларды еңбек сүйгіштікке тәрбиелеудің маңызына да ерекше көңіл бөлген. Оның шығармалар жинағының I томында «Өрмекші, құмырсқа, қарлығаш», «Әке мен бала», «Асыл шөп», «Бақша ағаштары», «Бір уыс мақта», «Аурудан аяған күштірек», «Мейірімді бала», «Бай баласы мен жарлы баласы», «Қыпшақ Сейітқұл» және басқа әңгімелері жастарды адами асыл қасиеттерге тәрбиелейді. Сондай-ақ өзінің шағын әңгімелерінде ел ішіндегі діни ұстанымдардың, халықтық салт-дәстүрлердің де ретсіз қолданылуын көрсетеді («Надандық», «Этнографиялық еңбектері», «Орынбор

ведомствосы қазақтарының өлген адамды жерлеу және оған ас беру дәстүрінің очеркі»,) «Орынбор ведомствосы қазақтарының «Құда түсу, қыз ұзату және той жасау дәстүрінің очеркі»).

«Жақсының аты өлмейді, ғалымның хаты өлмейді демекші, ұлы ұстаздың қалдырған ізіне қанша үңілсеңіз де өткеннен сыр шертіп, келешекпен үндестік тауып, сара жол сілтеп, оқырмандарымен, шәкірттерімен сырласып жатқан Ыбырай есімі, ол қалдырған із мәңгілік болып қала бермек.

Әдебиеттер:

1. Ж. Молдағалиев. Мен-қазақпын. Өлеңдер мен поэмалар.-Алматы: Раритет-2007, 240 бет.
2. Ы.Алтынсарин. 2 томдық шығармалар жинағы. 1-том. Алматы: «Қазығұрт» баспасы -2003жыл, 240бет.
3. Ы.Алтынсарин. «Қазақ хрестоматиясы» Алматы: «Білім» баспасы -2003жыл, 112бет.
4. Ы.Алтынсарин. 2 томдық шығармалар жинағы. 2-том. Алматы: «Қазығұрт» баспасы -2003жыл, 268бет.

ҚАЗАҚ ТАРИХЫНДАҒЫ ҚОЖАБЕРГЕН ЖЫРАУ ТҰЛҒАСЫ

Жәмбек С.Н.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

www.s_jambek@mail.ru

Тарихта есімі жақсы сақталған әйгілі жырауларымыздың бірі – Қожаберген жырау. Қожаберген жыраудың есімі, оның халқы үшін істеген ерен еңбегі, ел арасында тараған шығармалары өз арасында көп айтылып, жұрт санасында жақсы жатталғандықтан, ол тіпті аңыздық тұлғаға да айналып кеткен.

Қожаберген Толыбайұлы 1663 жылы қазіргі Солтүстік Қазақстан облысына қарасты Жамбыл ауданындағы Гүлтөбе – Маманай деген жерде Толыбай сыншының отбасында дүниеге келген. Жыраудың анасы Ақбілек – Арғын ішіндегі Сүйіндік Айдабал бидің қызы. Қожаберген - өз заманының көзі ашық, өте сауатты адамы болған. Бала шағынан өз әкесі Толыбай сыншының туған нағашысы – Кіші жүздей алты ата Әлім ішіндегі Төртқара руынан шыққан атақты Жалаңтөс баһадүр Сейітқұл ұлы ұрпақтарының тәрбиесінде болып, Үргеніш, Бұқара, Самарқанд медреселерінде оқиды. Сейітқұлдан тараған ұрпақ осы кездерде Орта Азияның осы шаһараларында тұрған болатын. Медресені бітірген соң имандық жолға түспей, ақындық өнерді қуады. Он үш жасынан өлең шығарып, он жеті жасында толысқан,кемел ақындардың қатарына қосылады. Ел арасындағы аңыз -әңгіме, хикаяларды хисса – дастанға

айналдырып, жырға қосады. Қожаберген- араб, парсы, шағатай тілдерін өте жетік білген. Осы қасиеттеріне байланысты ол қазақ ханы Әз-Тәуке ордасының елшілерінің бірі болған. «Әз-Тәукенің Төле, Қазыбек, Әйтеке секілді ақылшы билері оны көршілес Қоқан, Хиуа, Бұқара хандақтарына, hарсы еліне, түрікпенге елшілікке жіберіпдипломатиялық жұмысқа пайдаланған. Біз бұдан жыраудың ел ішіндегі сол кездегі саяси, қоғамдық жұмысқа белсене араласқаның көреміз»[1,10]. Қожаберген Кіші жүз алшын ішіндегі он екі ата Байұлына жататын, Есентемір руынан шыққан Қабылан бидің Айша есімді қызына үйленген. Қабылан бидің Айбасқали деген ұлымен Қожаберген Самарқанд медресесінде бірге оқып, көңілі түзу дос болған.

Қожаберген мен Айшаның үйленгеніне бір жыл болғанда, яғни 1681жылы әкесі Толыбай сыншы да, анасы Ақбілек те дүние салады. Жас жұбайлар ағасы Қарабастың қамқорлық тәрбиесінде болады. Қожаберген он жеті жасынан ат жалын тартып мініп, жорықтарға шығып батыр атала бастайды. Ол туралы жырау:

Адам деп өз бойына өнер жиған,
Ел-жұртым деп атайды мені имам.
Жорыққа он жетімнен араласып,-
Болғам жоқ, софы, қожа, имам

- десе, енді бірде:

Қолбасшы батыр болмасам
Көбелі сауыт кимейін.
Ту ұстайтын болмасам,
Зергер болып жүрмейін.
Майданда жауды жеңбесем,
Қызық дәурен сұрмейін.
Арабы ақбөз мінбейін.
Талапты жігіт болмасам,
Ұрандап жауға тимейін.
Қару-жарақ соқпасам,
Дулығамның төбесі,
Буылмаса маржанмен
Басыма оны кимейін.

Қожаберген жырау – тарихта нақты болған тұлға. Қожабергеннің арғы ата-бабалары кезінде Алтын Орда хандығында, Сібір хандығында әскербасы, батыр, би болған әйгілі адамдар. Қожабергеннің сүйегі – Ашамайлы керей. Орта жүздің белді тайпасы.

Шежіреде ашамайлы керей Жанай батырдан – Бағлан би, одан Фархад батыр, Фархадтан белгілі Танаш би туады. Танаш Фархадұлы Алтын Орда дәуірінде ақылшы би болған. Танаш бидің 19 ұлынан тек қана төртеуінен ұрпақ қалған. Танаш бидің ұлы Едіге өзімен аттас Маңғыттан шыққан Едігемен бірге заманында Ақсақ Темірге қызмет еткен. Танаш бидің бір ұлы Көшебе де заманында bahадұр атанған әскербасы батыр болған.

Қожаберген Толыбайұлы (1663-1763) өзінің он бірінші атасы туралы былай дейді:

Арғы атам ту ұстаған Ер Көшебе,
Қай батыр тең келіпті Көшебеге.
Қазақтың кейінгі жас батырлары
Жұрт ұстап, Көшебедей меңгере ме?

Танаштың көп баласының бірі – Көшебе би. Көшебенің бәйбішесі Балумаржаннан туған үлкен ұлы Жауынгер, одан тараған Көшебе ұрпақтарын ел Бәйбіше баласы немесе Бәйбіше Көшебе керей дейді. Жауынгерден

Асылболат, одан Байбол, Байболдан Алдаспан, одан Шілікші би туады. Шілікшіден Жаңбыршы, одан Қараораз, Қараораздан Таузар, Таузардан Дәулен, Дәуленнен Толыбай, Толыбайдан Қожаберген жырау туады.

Толыбай сыншы кенжесі ем Қожаберген
Бата алғам Әнет пенен Әз-Тәукеден.
Күйзелген ел жағдайын көзбен көріп
Өзегім өртенген соң айттым өлең, - дейді өзі жайлы Қожаберген.

Қожабергеннің он жеті ұлы мен бір қызы болған. Әйелі Айша Кіші жүз ішінде он екі ата Байұлына жататын, Есентемір руына жататын Қабыланби. Қабыланбидің баласы Айбасқалимен Самарқанд медресесінде оқыған. Анасы Ақбілек – Орта жүз Арғын Айдабол бидің қызы. Қожаберген өзінің туған анасы Ақбілек жайында былай дейді:

Орта жүз Арғындағы асыл тектен,
Анамның шыққан заты Сүйіндіктен.
Жиырма ұлдың көкжал туған сүт кенжесі ем,
Тұңғыш қызы Айдаболдың Ақбілектен.

Қожаберген жыраудың әкесі Толыбай сыншы Дәуленұлы (1603-1681) Орта жүз Ашамайлы керейдің Көшебе руының Таузар әулетінен шыққан.

Атақты әскербасы, керей руының басшысы болған. Алдағыны болжайтын, көреген, аттың да құстың да сыншысы болған. Әділетті жақтаған турашыл би, айыр көмей, жез таңдай шешен адам болған. Алыс-жақын көрші елдер ноғай, башқұрт, қарақалпақ, Сібірдегі Ескер, Параба татарлары да қазақтар сияқты Толыбайды Толыбай сыншы атап кеткен. Бәйбішесі Ақбілектен жиырма ұл, ал жеңгелей алған әйелі Қалимадан төрт ұл көрген. Ұлдарының ең үлкені Қарабас, ең кенжесі Қожаберген болған.

Тоқсаныншы жылдарға дейін (1990) Қожаберген жырау өмірі, шығармашылық мұрасы қазақ әдебиетінің тарихында ескерілмей қараусыз қалып келді. Қазіргі күннің өзінде де кейбір әдебиетшілердің тарапынан Қожаберген тұлғасына, шығармашылық мұрасына күдікпен қараушылар жоқ емес. Олардың барлығына да айтарымыз, Қожаберген шығармаларының тарихилық сипатына жеткілікті көңіл аударма уында деп білеміз.

Қожабергеннің өзі мен шығармалары туралы мәліметті ағартушы-педагог Ы.Алтынсарин өзінің Орынбор қаласында 1879 жылы шыққан «Қазақ hхрестоматиясында» («Киргизская хрестоматия») келтіреді. 19 ғасырдың жартысы мен 20 ғасыр басында өмір сүрген ағартушы-ақын Мәшһүр Жүсіп Көпеев өзінің 1881 жылы шығарған «Даналарға» атты өлеңінде былай дейді:

Өнерге құлаш ұрып бала жастан
Тарихын бұл жүздің етіп дастан.
Баласы Толыбай сыншы Қожаберген,
Бой ұрған ерлік іске әуел бастан.
Қолбасы, ақын, жырау һәм елші-би,
Шығарған «Елім-айдай» тамаша күй.
«Елім-ай» әні менен жырын тағы
Шығарған Қожаберген бабаңды сүй.

Қазақтың талантты ақыны С.Торайғыров 1911 жылы шығарған бір өлеңінде былай жазады:

Керейде Қожаберген, Сегіз өткен, Үш жүзге өлеңменен үндеу тастап,
Қазақтың шежіресін жыр ғып шерткен. Олар да бірлік үшін еңбек еткен.

Қожабергенге қатысты жоғарыдағы дуалы ауыздан шыққан сөздер жырау тұлғасының тарихилығына күдік қалдыра алмасы ақиқат.

Белгілі әдебиетші, қаламгер Сегіз серітанушы Нәбиден Әбуталиев былай деп жазады: «Солтүстік Қазақстанға, соның ішінде Гүлтөбе-Маманай жеріне соңғы экспедиция Б.Майлин, І.Жансүгіров, Ғ.Мүсірепов үшеуінің басқаруымен 1936 жылдың жаз айында барғанын деректер дәлелдейді. Сонда олар атақты Қожаберген жырау мен оның ұрпақтары жайлы материал жинап, әдеби шығарма жазуды мақсат еткен болуы керек. Бірақ осы кісілер жинаған мол материал-мұраның бәрі 1937 жылы жоқ боп кеткен.

Қазақтың белгілі ақыны С.Сейфуллин Қожаберген жырау мен Сегіз сері туралы поэма жазуға даярлық жасап, 1934 жылы көп материал жинатады. 1927 жылы олардың өлеңдерін, өмірбаянын Қызылжар өңіріне барып өзі де жинағанын деректер дәлелдейді. Әттең, сүйікті Сәкен ақынымыз да бұл арманына жете алмады...»[1,25].

Белгілі қоғам, мемлекет қайраткері, қазақ мәдениеті мен әдебиетінің жанашыр қамқоршысы Ілияс Омаров кезінде Қожаберген мен Сегіз сері туралы материал жинауға нұсқау берген. Әйгілі тарихшы, профессор Ермұқан Бекмаханов Қожаберген деген атақты жырау болғанын, жырау өмірінің зерттелмей белгісіз боп қалғанын өкінішпен айтқан. Қожаберген шығармаларында ерлікті, батырлықты көп дәріптейді. Мұның сыры өзі де қолына қару алып, ел қамы үшін атқа мініп, өз кезінің қоғамдық-саяси ортасына көп араласуынан деп білуіміз қажет. Осы тақырыптарға байланысты ел арасына кең тараған дастандар шығарған. Олар: «Ер Көкше», «Еңсегей бойлы ер Есім», «Ер Қойлыбай», «Қасқа жолды Ер Қасым», «Қабанбай батыр», «Ер Қосай», «Асан ата», «Ер Жәнібек», «Қорқыт баба», «Орақ батыр», «Ер Едіге», сонымен қатар елге «Қарғыс атқан қалқам-ай» «Шоңғал, шоңғал, шоңғал тас», «Сылаң сыр», «Балқан, Балқан, Балқан тау», «Қазақ пен ноғайдың қоштасуы атты өлеңдері Қазақстан Республикасы Ғылым академиясының қолжазбалар қорында сақтаулы.

Қожабергеннің «Дабыл», «Аңырақай», «Бозайғыр», «Күлдірмамай», «Шұбырынды», «Сұлама», «Елім-ай» күйлері және «Елім-ай» әні бар. Мұның өзі оның жан-жақты талант иесі болғанын дәлелдейді. Қожаберген Тәуке ханның тұсында Қазақ Ордасының көршілес елдердегі елшісі болған. Бұған медреседен үйренген шығыс тілдерін жақсы білуі де ықпал етсе керек.

Тіліне араб-парсы болдым жетік, Көрші елге елшілікке ылғи барып,
Оны да қолданбадым өнер етіп. Мен жүрдім қазағыма қызымет етіп.

Қожаберген қазақ халқының өткен тарихын терең зерделейтін, көкірегі құйма алтын, шежіреші адам болған. Оны «Ата тек» деген мына дастанынан аңғарамыз:

Түріктен өрбіген елді тоғыз дейді,
Тартатын күй аспабы қобыз дейді.
Башқұрт пен қазақ, ноғай, қарақалпақ,
Төртеуін шежірешілер оғыз дейді.
Қытай-шүршіт, қалмақты қуған жері.
Алатау, Алтай мен Сыр мекен болып,
Алтай тау қазақ атам туған жері,
Оғыздың қобыз тартқан көсемдері.
Қазақтың түп атасы Оғыз-Түрік,
Құт қонған ұйтқы болып орнап бірлік.
Моңғолдың Шыңғысханы шапқан кезде,
Керей түгіл Оғызға салған бүлік.

Қожабергеннің «Елім-ай» дастаны 7 бөлімнен, 3683 шумақ, 14732 жол өлеңнен тұрады. Біздің заманымызға толық көлемінде жетпеген. Дастанның бірінші бөлімі, яғни, 2000 жолдай өлең жеткен. Бұл қолжазба Қазақстан Республикасы Ғылым Академиясының әдебиет және өнер институтының қолжазбалар бөлімінде сақтаулы тұр. Дастанда 1723 жылы қазақ басына түскен тарихтың ауыр тағдыры шынайы суреттеледі:

Ызғарлы күн шығыстан жел келеді,
Шұбырған Алтай жақтан ел келеді.
Еділден убашы қалмақ тағы шапты,
Зор бөгет тас маңдайға кез келеді.
Осылай екі жақтан тиді қалмақ,
Ғаскерін күн-түн демей жиды қалмақ.
Қазаққа екі беттен шабуылдап,
Түсірді бейбіт елге ауыр салмақ.

Шығыстан жоңғар, батыстан Еділдің торғауыт қалмақтарының екі жақтан қазақ елін алқымнан алуы тарихи фактілермен толық сәйкес келеді. Зеңбірекпен қаруланған қалмақтың Сыбан Раптан бастаған әскерінің бейғам жатқан қазаққа ұрымтал тұстан соққан аса бір қатыгездігін:

Намаз оқып жатқанда жаулар қырар,
Атылған дәу мылтықтан доп кеп ұрар.
Мінәжат қып жайнамазда отырғанда,
Ит қалмақ ұстап алып тұтқын қылар.

Теріскейінен Ресей, күншығысынан Қытай сияқты зор империялардың қалмаққа қару-жарақ, оқ-дәрі сатып, қай жеңгенің менікі дегендей, қалмақты қазаққа айдап сап, аңысын аңдаған жымысқы да сұм, аяр саясатын, түстіктегі көршілес ағайын елдердің қазаққа көмектеспей, қам-қарекетсіз жатқан безбүйрек саясатын аяусыз сынайды:

Қазақтың сахарасы жер құлпырған,
Қытай мен орыстарды қызықтырған.
Қоқан, Хиуа, Бұхар да көз алартып,
Қазақты бас салуға дайын тұрған.
Қаруын орыс,қытай қалмаққа сатты,
Қоқан да күнгей беттен қоқаңдады,
Қырғызып қазақтарды қалмақтарға,
Орыстар қамалдарын салып жатты.
Жау болды ағайын ел Естен(к) бізге,
Жасады ол да жорық елімізге.
Айдап сап малұндарды қоқаңдатты.
Соқтықпақ ойғыр, қырғыз тағы бізге.

Сол кездегі қазақ еліне төнген зор қауіп, қасіретті, халықаралық саяси жағдайды сұңғыла жырау тамыршыдай дөп басып, айна-қатесіз жыр жолдарына айналдырған. Дастанда қазақ руларының өз мекен-жайларынан ауа көшуі, қайғы-қасірет, қалмақтардың озбырлығы, қазақ батырларының елдің азаттығы жолында шыбын жандарын шүберекке түйіп, зор күш-қайратпен, алапат ашу-ызалы кекпен жауға атойлап шапқан буырқанған, бұрқанған ерлік жігерін, батырлық іс-әрекеттерін реалистік тұрғыда жеткізеді. Аталмыш жайттар жырау шығармаларының тарихилық сипатын күшейтіп тұр.

«Елім-ай» дастаны қазақ тарихының қасіретті бір кезеңінің көркем шежіресі іспетті. Болашақта қазақ тарихын түбегейлі зерттеушілер Қожаберген жырау мұраларының тарихилық сипатына аса қатты мән беріп шұқшия зерттегені ләзім бе деп ойлаймыз. Қорыта келгенде, айтарымыз, Қожаберген жырау өз дәуірінің тарихи келбетін, заман тынысын көркем шежіреге айналдырған,XYIII ғасырдағы қазақтың әйгілі жырауларының қатарынан орын алады деп ой түйеміз.

Әдебиеттер:

1. «Сегіз Сері» Алматы, 1991. – 164 б.
2. Қожаберген жырау (шығармалар жинағы)/ Құрастырушы-редакторы: Бекет Тұрғараев/ Петропавл қаласы,210. – 292 б.

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ОЙЫН АРҚЫЛЫ ТІЛ ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Жоламанова Т.М.
Ж. Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
Taindik67@mail.ru

Ойын – бала әрекетінің негізгі бір түрі. Ойын арқылы адам баласының белгілі бір буыны қоғамдық тәжірибені меңгереді, өзінің психикалық ерекшеліктерін қалыптастырады. Бала ойын үстінде дүниетанудағы өз мүмкіншілігін сезінумен қатар айналасындағы адамдар мен олардың әрекетіне көңіл аударады, заттың ішкі мазмұнын білгісі келеді. Балалардың ойлауын, қиялын, сөйлеуін дамыту үшін түрлі ережелермен ойнайтын ойындардың да үлкен дидактикалық мәні бар. Бір ойын түрі ойлауы мен қабылдауын жетілдірсе, ал екінші ойын түрі ойлау қабілетін, үшінші ойын түрі есте сақтау қабілетін жетілдіреді. Сонымен қатар сабақ үстінде ойын түрлерін қолдану оқушылардың оқып отырған сабағына қызығушылығын арттырады, жаңа тақырыпты түсінуге мүмкіндік туғызады. Олай болса, ойын түрлері оқушылардың фонетиканы толық меңгеріп, жазу тілін дамытуларына мол мүмкіндік береді, өз беттерімен жұмыс істей білуге дағдыландырады.

Ойын – балалардың оқуға, еңбекке деген белсенділігін, қызығушылығын арттырудағы басты құрал. Ойын барысында балалардың белсенділігі, шығармашылығы дамиды.

Сабақтағы ойын түрі – ұжымдық еңбек, сондай-ақ тәрбиелік мәні зор тәсілдерге жатады. Ойын барысында оқушының қабілеті, іскерлігі көрінеді. Ұстаз әр оқушының жұмысын бағалауға мүмкіндік алады. Ойын оқушыны бірлікте, ынтымақтастықта жұмыс істеуге үйретеді, іздендіру, іздену дағдыларын қалыптастырады.

Ойын мен еңбектің бір-біріне ұқсас сипаттары көп, сондықтан кейбір педагогтар, ғалымдар «жақсы ойын – жақсы жұмыс сияқты да, жаман ойын – жаман жұмыс сияқты» деген пікіп айтып, ойын мен еңбек арасында айырмашылық көп емес деген түйін жасаған.

«Ой ойыннан басталады» десек, ойын жасжеткіншектің ойын жетілдіріп, сабаққа деген белсенділігі мен қызығушылығын арттырады.

Ойынның негізгі мақсаты – жасжеткіншекті қызықтыра отырып білімді берік меңгерту құралы болса, ұстаздың міндеті – сол ойын түрлерін пайдалана отырып өздігінен жұмыс істей білуге, ой белсенділігі мен тіл байлығын арттыра түсуге, дағды мен шеберлікті меңгертуге қол жеткізу.

Ойынның негізгі міндеті – баланың қызығушылығын ояту, белсенділігін арттыру.

Қызығу деп – біз бір нәрсеге асыра, артығырақ зейін аударуға бағытталған қатынасты айтамыз немесе бір нәрсемен танысуға, соны зерттеуге, қабылдауға құмарту. Қызығу – адамның білімге құмарту сезімін тудыратын, білім қорын өсіретін, психикалық тіршіліктің мазмұнын байытатын қозғаушы күш[1: 27]. Ойын элементтері кез келген оқушының қызығушылығын тудырады. Тіпті үлгерімі нашар оқушының өзі ойын арқылы берілген тапсырмаларды асқан қызығушылықпен, белсенділікпен орындайды. Ойын элементтерін қолдана отырып мұғалім оқушылардың пәнге деген қызығушылығын, зейінін арттыру мақсатында әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолданады. Атап айтқанда, ұстаз түрлі жағдаяттар туғыза отырып, көрнекілікпен бірге әртүрлі заттарды қолдану арқылы сұрақтар қойып, затты көрсетіп, түсіндіріп ойын сюжетін құрастырады.

Мемлекеттік тілде оқымайтын мектептерде қазақ тіл сабақтарында дидактикалық ойындарды жаңа тақырыпты түсіндіру барысында, қайталау, пысықтау, жаттығу сабақтарында да пайдалануға болады.

Ойын оқушылардың ой-өрісін дамытып қана қоймай, сонымен қатар ойлау қабілетін арттырады және өтілген тақырыптарды саналы да берік меңгеруге үлкен әсер етеді. Ойын оқушылардың шығармашылық ойлау қабілеттерін жетілдірумен қатар, сөздік қорын да молайтып, сауатты жазуға да баулиды.

Оқушыларды пәнге қызықтыру арқылы сабаққа ынтасын арттырып, оны бірте-бірте тұрақтандырып қалыптастыру қажет. Оқу жоспары мен бағдарламасы, оқулық пен көрнекі құралдар, мұғалімнің дидактикалық жағынан тәжірибесі мен кәсіби шеберлігін арттыру – қазақ тіл пәнін оқытудың сапасын жетілдіретін басты белгілер. Мұғалім оқытудың әдістері мен тәсілдерін шебер меңгеру арқылы қазақ тілі пәнін оқытуда оқушыларға

тиянақты, сапалы білім береді. Жақсы ұйымдастырылған жұмыстар арқылы ұстаз бен шәкірт арасындағы ынтымақтастық қарым-қатынас нығая түседі.

Ойынның үлкен төрт түрі бар: рөлдік ойындар, дене-қимыл ойындары, сюжеттік ойындар, дидактикалық ойындар.

Дидактикалық ойындар – баланың ақыл-ойын дамытып, сабаққа деген қызығушылықтарын арттырады.

Дидактикалық ойындарды құру төмендегідей негіздерге сүйенеді:

а) оқушылардың іс-әрекетін ойын түрлерімен оқуды байланыстыру, біртіндеп қызықты жеңіл ойындардан ойын-тапсырмалар арқылы берілген оқу-тәрбие мәселелеріне көшу;

ә) ойын шарты мен міндеттерінің біртіндеп күрделенуі;

б) берілген тапсырмаларды орындауда оқушының ақыл-ой белсенділігінің күшеюі;

в) оқу-тәрбие мақсаттарының бірлігі.

Дидактикалық ойын түрлері:

1. Заттық-дидактикалық ойындар. Бұл ойын әртүрлі ойыншықтармен және әртүрлі ойын материалдарымен ұйымдастырылады. Мысалы: «Сиқырлы сандық», «Ғажайып алма», т.б.

«Қарсыласыңды тап» ойыны. *Ойынның шарты:*Бірнеше зат пен оқу құралдары беріледі. Соларды қарама-қарсы мәнде қолданып, дұрыс орналастыру керек.

*2. Әдеби ойындар.*Бұл – қазақ тілі пәнін әдебиет пәнімен байланыстыра, оқушылардың сөйлеу тілін дамыту барысында жүргізілетін ойын түрі. Мысалы: «Жаңылтпашты тез айт», «Мақалды жалғастыр», «Ұйқасын тап»,«Сыңарыңды тап», т.б. ойындар.

*3. Лингвистикалық ойындар.*Бұл – тілдік элементтерді қатыстыра отырып, сауатты жазуға, сауатты сөйлеуге баулитын ойындар. Мысалы: «Қай әріпті жоғалттым?», «Әріптер тізбегі», «Адасқан буындар», «Жаңа сөздер тізбегі», т.б.

«Моншақ» ойыны. *Ойынның шарты:* Қатты қағазға жуан және жіңішке түбірлі сөздер жазылады. Сыныпты екі топқа бөліп, қағазға жазылған сөздер таратылады. Белгіленген уақыттан кейін әр топ бір жуан, бір жіңішке түбірлі сөздерден жіпке моншақ тізулері қажет. Қай топтың моншағы бірінші тізілсе, сол топ жеңіске жетеді.

Керекті сөздер: дәріхана, аурухана, дәрі, тамақ, астана, орман, кезекші, үзіліс, оқушы, өшіргіш, қалам, күнделік, көктем, қыс, балық, алма, асқабақ, күрек, қайрақ, балта, дәптер, қазақ, өзбек, т. б.

«Орамал тастамақ» ойыны. *Ойын шарты:* кімге орамал тасталса, сол оқушы сұраққа жауап беруі керек, егер жауап бере алмаған жағдайда, өнер көрсетеді.

«Теңге алу» ойыны. *Ойын шарты:* оқушылар шеңбер құрып тұрады, ортаға «теңге» тасталады, «бір, екі, үш» дегенде кім тез теңгені алады, сол сұраққа жауап береді не тапсырма орындайды.

4. Сөздік дидактикалық ойындар,яғни ауызша ойналатын ойындар. Бұл – алдыңғы сабақтарда үйренген сөздерін жаңғырту, қайталау, бүгінгі сабақта

үйренген жаңа сөздерін бекіту мақсатында қолданылатын ойын түрлері. Мысалы: «Жіпке тізбектелген сөздер», «Суретті сөз» ойындары.

«Жіпке тізбектелген сөздер» ойыны. *Ойынның шарты:* Әр оқушыға белгілі бір ұзындықтағы жіп беріледі. Оқушы жіпті саусағына орай отырып, әр орағанына бір сөзден айтады. Сөзді қайталамай, ең көп сөз айтқан оқушы жеңіске жетеді.

Сабақты көрнекіліктерді тиімді қолдана отырып дидактикалық ойындар арқылы өткізу, оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын, танымдық белсенділігін арттырып қана қоймайды, сонымен қатар олардың қажеттілігі мен талабын ұштастырып, ой-өрісін кеңейтуге, іздену қабілеттерін дамытуға, шығармашылық қабілетін арттыруға әсерін тигізеді

Қазақ тілі пәні мұғалімнің іс-тәжірибесінің молдығы, шығармашылықпен жұмыс істеуі келешек ұрпақтың сауатты, білімді, жан-жақты дамыған азамат болып өсуіне ықпалын тигізеді. Яғни, сабақтың білімдік мазмұны мен тәрбиелік мәнін бірлікте қарау – ұстаздың негізгі мақсаты. Ойын түрлері дұрыс қолданылып өткізілген сабақта оқушының қазақ тілін үйренуге деген ықыласы артып, сол тілде сөйлеп үйренуге, тілді үйренуге қызығушылығы артады. Сабақта ойын арқылы білімін шыңдап, ой-өрісін кеңейте алады. Оқушының жас ерекшелігіне, зейініне сай ұйымдастырылған ойындар баланың ақылын, дүниетанымын кеңейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады және сабаққа қызығушылығын арттырады. Оқушылардың сабақтағы қызығушылығы мен белсенділігін қалыптастырудың жолдары сан алуан. Орта буындағы оқушыларға өз бетінше іздену мақсатындағы жұмыстарды беріп, ойын түрлерін шығармашылық түрінде ұйымдастыру пайдалы. Оқушының шығармашылық қабілетін шыңдау бағытында жүргізілетін ойындардың бірі –*«Каламбур» ойыны. Ойынның шарты:* не біркелкі дыбысталатын, не біркелкі жазылатын, әртүрлі мағыналы сөздерден екі тармақты өлең құрастыру[2: 61]. Мәселен,

Алма болды еш дәмсіз,
Алма оны сен мансіз.

Немесе:

Ұшып келіп қарға
Қонды аппақ қарға.

Келесі *ойын түрі – «Лимерик» ойыны.* Ол ойынды ойлап тапқан – Эдвард Лир деген ағылшын ғалымы. *Ойынның шарты:* белгілі бір құрылысқа бағынатын сайқымазақ, күлдіргі өлең шығару. Ол құрылыс – бойынша өлең бес тармақтан тұруы шарт. Сонымен бірге әр тармақтың мазмұнына сілтеме беріледі. Айталық, бірінші тармақ – кейіпкер, екінші тармақ – кейіпкерге мінездеме, үшінші, төртінші тармақта – қимыл-әрекет, оқиға, бесінші тармақ – оқиғаның салдары немесе автордың сол кейіпкердің іс-әрекетіне бағасы[2: 61]. Мәселен,

Болыпты бір бала
Өзі сондай қап-қара.
Оқы десе оқымай,
Болыпты ол масқара.

Әй, әңгүдік қара бала.

Тілді үйренуге ойын арқылы қызықтырып, өмірмен байланыстырып отыру – тиімді әдістердің бірі. Оларды жаңа сөздерді игеруде, өткен сабақты қайталауда, жаңа тақырыпты өтуде де тиімді қолдануға болады. Сабақта тиімді қолданылған ойын түрлері – мұғалімнің түсіндіріп отырған материалын оқушылардың аса зор ілтипатпен тыңдап, жемісті, сапалы меңгеруіне сенімді көмекші бола алады.

Дидактикалық ойындарды сабақта қолдануда күтілетін нәтижелер:

1. Тілді ұстартады, сөздік қорды молайтады, өмірді танып, сезімді кеңейтеді, тәрбиелейді.
2. Ерік және мінез қасиеттерін бекітеді, адамгершілік сапаны жетілдіреді.
3. Ұжымдық сезім әрекеттері өсе түседі.
4. Эстетикалық тәрбие беру құралына айналады.
5. Еңбек тәрбиесін беру мақсаттарын шешуге мүмкіндік береді.
6. Дене күшінің жетілуіне көмектеседі.

Қорыта келгенде, ойын арқылы қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту баланың өмірді тануына, еңбекпен танысуына, психологиялық ерекшеліктерінің қалыптасуына, тілді еркін меңгеруіне ықпал етеді. Оны көптеген тәжірибе дәлелдеп келеді.

Әдебиеттер:

1. Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы: Мектеп, 2002 ж. – 27-б.
2. Әбдібекқызы Қ. Оқушылардың көркем шығармашылық қабілетін дамыту. – Алматы: Рауан, 1994 ж. – 61-б.

ҮШ ТІЛДЕ ОҚЫТУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Имангалина Ш.М., Жүнісова Г.М.
Дарынды ер балаларға арналған қазақ-түріклицей-интернаты, Астана қ.
Banu59@mail.ru, Gulynaz.mintaewna@mail.ru

Бүкіл адамзат қоғамының XXI ғасырдың ғылыми-техникалық үдеріс пен өркениеттің даму дәуіріне бет бұру кезеңінде тәуелсіз мемлекетіміз үшінші мыңжылдыққа ұлы да үлкен мақсатпен қадам басты. Ол мақсат – дүние жүзінде өзіндік салмағы бар ел болу. Ондай елді жасайтын қазіргі таңда біздің алдымызда отырған шәкірттер легі, солардың ішінде – дарынды балалар. Үш тілде оқыту – тұлғаның әлемдік білім кеңістігіне шығуына жол ашатын, өз қабілетін танытуына мүмкіншілік беретін бүгінгі күнгі ең басты қажеттілік.Жаңа қоғамға лайықты, саналы, білімді, іскер, өзіндік ой-талғамы,

адамгершілігі бар, жан-жақты дамыған, бәсекелестікке қабілетті жеке тұлға тәрбиелеп қалыптастыру – бүгінгі мектеп алдында тұрған негізгі міндет.

Тілдің қуатты таным құралы екендігін айқындай түсетін басымдықтың бірі – кез-келген ғылым саласы мен адамның, дүниенің сырын танып білуі, ғылыми мағлұматтарды игеру әрекетінің бәрі тіл, сөйлеу арқылы жүзеге асатындықтан, қазіргі өзгерген қоғамдық-әлеуметтік жағдай нәтижесінде тілдің танымдық рөлі үлкен қажеттілік туғызуда.

Елбасымыз биылғы «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты халыққа Жолдауында білім сапасына қатысты: «Ең алдымен, білім беру жүйесінің рөлі өзгеруі тиіс. Сонымен бірге, IT білімді, қаржылық сауттылықты қалыптастыруға, ұлтжандылықты дамытуға баса көңіл бөлу керек. Қала мен ауыл мектептері арасындағы білім беру сапасының алшақтығын азайту қажет. Үш тілді оқуға кезең-кезеңмен көшу мәселесі бойынша ұсыныстар әзірленсін. Қазақ тілінің басымдылығы сақталады», – деп атап көрсеткен болатын [1: 15].

Лицейіміздің алдына қойып отырған мақсаты –оқушылардың білімдерін әлемдік кеңістікте шығармашылықпен қолдана алатын, қоғамдық өзгеріске икемді,ақпарат құралдарын,сөйлеу және қарым-қатынас мәдениетін жетік меңгерген,бірнеше тілде сөйлей алатын, өзін-өзі дамытуға мүдделі және көпмәдениетті тұлғаның дамуына мүмкіндік жасау. Ұлттық дүниетанымы мен рухы қазақ тілі негізінде орныққан тұлғаның бірнеше тілді меңгере отырып, елдік құндылықтарды әлемдік деңгейге шығаруға қабілетті болуына жағдай жасау.Қазақ тілінің айқындаушы рөлін орнықтыратын лицей ұжымында лингвистикалық сана қалыптастыруға әлемді тұтас жүйелі танудың доминанты – ана тілі екеніне саналы келуге негізгі өзек болып табылатын орта жасау қажеттілігі туындады.

Қазіргі кездегі білім беру сапасы оқушылардың түрлі қызметтер саласындағы мәселелерді өз бетінше шешу мүмкіндігін қамтамасыз ететін қалыптасқан негізгі құзыреттілік түріндегі білім беру нәтижелерінің жетістіктерімен түсіндіріліп отыр. Оқу әрекетін ұйымдастыруда жеке тұлғаның өзін-өзі танытуы, ғылыми ойлауын, зерттеу мәдениетінің негіздерін игеруді, кәсіби мақсаттарын қалыптастыруды қамтамасыз ету және әлемдік білім беру кеңістігіне кірігу қажеттілігі бар. Жоғары сатыдағы оқушыларды бағдарлы оқытудың жүйесін жасақтау мәселесі пайда болды. Осыған орай, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (2007 жыл, 27.07 №319-III) «кредиттік оқыту технологиясы – білім алушының және оқытушының оқу жұмысының көлемін өлшеудің сәйкестендірілген бірлігі ретінде кредитті пайдалана отырып, білім алушылардың пәндерді оқып зерделеу дәйектілігін таңдауы және дербес жоспарлауы негізіндегі оқыту» ұсынылды.Ал оқытудың несиелік жүйесі – несиелік түрдегі білім көлемін ескере және оқу үрдісінің регламентация аясында білімдік траекторияны таңдауы даралау негізінде өзіндік білім беру және шығармашылық білімді меңгертудегі деңгейді көтеру бағытындағы білім жүйесі. Білім беру парадигмасының өзгеруіне сәйкес бейіндік оқытуды қамтамасыз ететін, өзінің білім алу қызметін тиімді

жоспарлау, ұйымдастыруды көздейтін оқытудың несиелік жүйесі негізінде 10-сыныптың қазақ әдебиетінің оқу бағдарламасының сипаттамасы – силлабус дайындалды.

Силлабус – берілген курсты жүргізетін оқытушының курсы жайлы жүйелі және қысқа суреттемесі, жұмыс құжаты және оқытушы мен білім алушы арасындағы келісім шарт. Ол пәннің мақсатын, ол мақсатқа жету үшін білім алушы атқаратын міндеттерді,жұмыс түрлерін, сондай-ақ бағалау түрлері мен өлшемдерін қамтиды.

Өзектілігі: Тұлғаның өмірлік әрекет тиімділігіне жарамдылығын қамтамасыз ету үшін, оның құзыреттілігін, әлеуметтенуін, танымдық, моральдық-адамгершілік, эстетикалық , шығармашылық, коммуникативтік потенциалын көтеру.Сондай-ақ, білім алушының өздік жұмысын ұйымдастырудың бірден-бір тиімді жолы ретінде әзірленген силлабустың негізгі мақсаты – білім берудің жоғары сатысындағы оқушылар үшін бейіндік оқыту мазмұнын меңгеруге жағдай жасай отырып, күтілетін нәтижелері түріндегі құзыреттіліктерді қалыптастыру, өздігінен білім алуға бейім, білімді шығармашылықпен игеретін, зерттеушілік мәдениеті жоғары дара тұлғаны дамыту.

Аталған мақсатқа қол жеткізу үшін мынадай міндеттер жүктеледі: оқу бағдарламасының ішкі мазмұнын зерделеуге мүмкіндік беретін оқу курсының бағыты мен саясатынан мағлұмат беру арқылы оқушының өзіндік әрекетін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік туғызу;

- оқу еңбегіндегі ой дербестігін сақтай отырып, образды ойлауын дамытуға ықпал ету;
- өзіндік бағалау мен қорытынды жасау үшін өзінің әрекеті мен оның нәтижелерін білім мазмұнын ашатын құзыреттілікке бағытталған тапсырмалар ұсыну негізінде ақпарат көздерімен жұмыс жасай алу машығын дамыту;
- өзіндік тапсырмаларды жүзеге асыру барысында мәселені анықтау, мақсат қою және іс-әрекетті жоспарлап, баға бере білу қабілеттерін дамыту;
- көркем мәтінді ерекшелігіне сай талдауға негізделген тапсырма түрлерін ұсына отырып, зерттеушілік- шығармашылық іскерлігін жетілдіру;
- жобалаушылық әрекет негізінде зерттеушілік, шығармашылық іс-әрекетпен шұғылдану қабілеттерін арттыру;
- түрлі өмірлік жағдаяттарда өз бетімен шешім қабылдау және әрекет жасау, өз тұжырымдарын дәйектеу және айналадағылармен өзара қарым-қатынас орнату;

Білім алушының өздік жұмысының маңызы мен мәртебесі артады. ОӨЖ білім алушының белсенділігін қамтамасыз ететін жоба қорғау түріндегі тапсырмалармен ерекшеленеді.Бұл оқу материалын кеңейтуге және бекітуге, жаңа кәсіптік білім алуға, белсенділігі меншығармашылығын дамытуға , тәжірибелік дағдысының қалыптасуына ықпал етеді. Өздік жұмыс білім алушының ғылыми әдебиеттермен және ақпараттық ресурстармен жұмыс істеу білігін дамытуға әсер етеді.

Оқушылар дайындығының деңгейіне қойылатын талаптар (білім-білік, дағдылары):

Білімі: суреткерлердің көркемдік ізденістерінен басты, жан-жақты мәліметтер;

- кейбір оқылған шығармалар жайлы әдеби-көркем сындағы бағалаулар әдеби-сын;
- әдеби бағыт туралы түсінік;
- әдеби-теориялық білім;
- көркем бейне, әдеби тип, әдебиеттің шарттылығы ұғымдарының басты белгі-сипаттары;
- әдеби туындының тұтастығы, мазмұн мен түр деңгейі, туындының идеялық-стильдік бірлігі жайлы қорытынды мәліметтер.

Оқу әрекетінің негізгі түрлері:алған әдеби-теориялық және тілдік эстетикалық білімге сәйкес көркем мәтіннің тұтастық бітімін ұғынуы мен оқушының өзінің талдап-таразылауы;

- туынды бойынша мәселелік сипаттағы пікірнама-шығарма жазу;
- компьютермен, техникалық ақпарат құралдарымен жұмыс істеу;
- оқушының сын тұрғысынан ойлай білуі, өзіндік ой-пікірін жинақтау, қорытындылауға дағдыландыру;

Біліктілігі:өз бетінше мәселелер, мақсаттар (оқылған шығарма бойынша) айқындай алу, оны жоспарлай, жүйелей білу, эпиграфы мен қажетті дерек, цитаталарды орынды пайдалана алу, тұжырымдар жасай білу;

- энциклопедиялар мен сөздіктерді, әдебиеттану терминдері сөздіктерін пайдалана білу;
- әдеби-зерттеушілік жұмыстар атқару; пікір айту, рецензия жазу, сұхбат-интервью жүргізе алу, хабарлама, баяндама жасай алу, жарнамалар құру, сценийлер, әдеби монтаждар құра білу, жеке шығармашылықтың пайда болу үдерісін меңгеру.

Күтілетін нәтиже: ұлттық әдебиетіміздің базалық құндылықтарын игереді;

- білім алушы эвристикалық, ізденушілік әдістерге негізделген дүниетанымдық, шығармашылық зерттеу мәселелерін шешуге қабілетті;
- бір немесе бірнеше көздерден ақпарат ала отырып, ақпараттың күтілетін нәтижедегі орнын анықтайды;
- өз ісіне мақсат қоя отырып, оны іске асыру үшін қажетті жағдайларды анықтайды және ондағы жетістіктерге жету тетіктерін жоспарлап, ұйымдастыра алады;
- жоба жұмысында меңгерген біліктіліктерін басқа әрекет түрлерінде қолданысқа енгізе біледі.

Көне дәуір әдебиеті, ежелгі дәуір әдебиеті, XIY-XY ғасырдағы жыраулар поэзиясы, XIX-XX ғасырдағы қазақтың классикалық әдебиеті, қазіргі кезең әдебиетінің жеке үлгілерін, шетел әдебиетінің кейбір үздік туындыларын оқып, зерделенген туындының негізгі мазмұнын, тектік жанрлық сипатын, идеялық тақырыптық мазмұнын білуі; кейіпкерлерге мінездеме беруі, салыстырмалы

талдау жасай білуі; әдебиеттің бейнелілік-образдылық табиғатын білуі, шығарма жаза білуі, ауызша пікір айта білуі, өзіндік көзқарасы болуы керек.

10-сыныпқа арналған білім мазмұны XIX ғасыр әдебиетіндегі қазақ елінің болашағын ағартушылық идеясымен байланыстыратын, саяси және рухани тәуелсіздік рухы біріктіретін ақын-жазушылар топтамасынан құрылады. Бұл сыныпта сонымен қатар XIX ғасырдың екінші жартысында қазақ әдебиетінің жарқын болашағын белгілеген осы күшке тікелей қосылмаса да, оған тілектес болған халық мұңын шығармасына арқау еткен, бір топ әнші -ақындар шығармашылығы да қамтылған [2].Ақын-жазушылар шығармашылығынан монографиялық тұрғыдан оқытылатындықтан, сыншы ғалымдарымыздың еңбектері оқып зерделеуге қоса ұсынылады. Зерттеушілік бағыттағы жұмыстарға байланысты ақын-жазушылар туралы сын-зерттеу еңбектерін қарастыру көзделген [3].

Үш тілде білім беруді жетілдіру жөніндегі жұмыстар ата-аналармен, ЖОО-мен, желілік қоғамдастықпен байланыста жолға қойылған. Бұл байланыс конференция, диспут, іскерлік ойындар, коучингтер мен семинарлар түрінде жүзеге асырылуда. Оқушылардың үш тілді еркін меңгеру деңгейін анықтауда түрлі бағыттағы интеллектуалды білім сайыстары, кездесулер ұйымдастырады.

Осы ауқымды шараларды іске асыру барысында төмендегідей нәтижелерге қол жеткіздік:

- оқушыларды көп ізденіп мол білім жинақтауға жетелейді;
- мемлекеттік тілдің қажеттілігін арттырумен қатар тілдік ортаны кеңейтеді;
- Отаншылдық тәрбиенің қызметін нәтижеге бағыттап, өз бетінше өмір сүру дағдысын қалыптастырады.

Шығармашылық-зерттеушілік қабілеттерін дамыта отырып, пәнді оқытудың негізгі мақсаты – оқушылардың рухани дүниесін байыту, эстетикалық, интеллектуальдық, көркемдік, адамгершілік, азаматтық тәрбие беру, оқырмандық талғамды, логикалық ойын, ауызша сөйлеу және жазба тіл мәдениетін қалыптастыру; мәдени-тарихи құндылықтарды дарытып дара тұлға даярлауға мүмкіндік туғызу.

Жоба жасауға қойылатын талаптар:

- Жобаның негіздемесі (Жобалауға алынған әдіс-тәсіл, технология, модуль,т.б.-ға сипаттама беру, жағымды,жағымсыз жақтарын анықтау, қол жеткен нәтиже мен болжау арасындағы қарам-қайшылықтарды анықтау, шешуді қажет ететін проблемалар. Оларға әсер ететін факторлады анықтау, жобаның негізгі ойы, т.б.);
- Жобаның мақсаты мен міндеттері. (Мақсат –соңғы өнімді көрсетеді.Мәселені шешуде не істеу керектігін шамалау, міндеттер- мақсатқа жетудің негізгі әдістері, жолы, әрекеттің бейнесі).
- Күтілетін нәтиже: жобаның тиімділігін бағалау критерилері (Мысалы: мынандай әдістер қолданғанда, білім сапасы артады, оқушының өз бетінше жұмыс дағдысы қалыптасады,т.б.);
- Жоба нәтижесін қолданушылар;

- Жобаның болжамы (Егер ... істесек, онда..... мынандай нәтижеге жетемін);
- Жобаны іске асыру мерзімі.

Зерттеу әдісін қолданудың тәртібі:1) Зерттеудің негізгі мәселелері мен міндеттерін анықтап алу, («миға шабуыл»,дөңгелек үстөл»);

2) Гипотеза құру және оны шешу;

3) Зерттеу әдістерін талдау (статистикалық, эксперименттік, бақылаулар жүргізу, т.б.);

4) Соңғы нәтижені рәсімдеуге алдынала дайындық жасау, талқылау (презентация, қорғау, шығармашылық есеп,жинақтау, жүйелеу және нәтижені талдау);

5) Қорытындылау және нәтижені рәсімдеу,презентация;

6) Шешім жасау, жаңа зерттеулер тақырыбын қарастыру.

Осы әдістерді жүйелі қолдану арқылы оқушылардың шығармашылық-зерттеушілік қабілеттерін дамытуға жол ашылады.Өзіміздің іс-тәжірбиемізді қорытындылай келе мынадай түйін жасауға болады: шығармашылық тапсырмалар оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырып, олардың білім сапасы көтеріледі. Әр мұғалім болашақ үшін жұмыс істеп, оқушыны жеке тұлға ретінде көріп, оның өмірдегі өз орнын табуына көмектеседі. Яғни,шығармашылық – бұл оқушының өзін-өзі тануға ұмтылуы, ізденуі болып келеді.Сонымен, көпұлтты Қазақстан жағдайында «Тілдердің үштұғырлығы» мәдени жобасы қоғамдық өзара келісімді нығайтатын маңызды тетік болып саналады. Мұны Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін құруға және дамытуға бағытталған ұлттық идеологияның бір бөлшегі деп айта аламыз.

Әдебиеттер:

1.Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік// ҚР Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2017.

2. Қоңыратбаев Ә. Қазақ әдебиетінің тарихы. – Алматы, 1999.

3. С.Қирабаев. Әдебиетіміздің ақтаңдақ беттері. –Ұлы ағартушы,демократ, педагог (Ы.Алтынсарин бөлімі) Алматы,1995.

4. Ана тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 2012.

СЫНДАРЛЫ СЫННЫҢ САҢЛАҒЫ

Қайыржанов С. М.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

saken_81.12@mail.ru

Қазақ әдебиеттану ғылымының негізін салушылардың бірі профессор, сыншы Есмағамбет Ысмайылов. Есмағамбет Ысмайылов әдебиет пен өнер мәселелеріне түгелдей араласып,өзінің сүбелі ойы мен пікірлерін айтып

отырды. Е.Ысмайылов әдебиетке 30-жылдардың бас кезінде келді. «Он жылдағы олжа» мен «Алыптар» атты кітаптарға рецензиялары «Еңбекші қазақ» газетінде жарияланып.қазақ әдебиеті сынына жаңа дарын именбей келе жатқанын аңғартты. 1934 жылы КСРО Журналистер одағы мүшелігіне қабылданған дарын «Тұлпар жыры», «Жігер жыры» мен «Жаз еркесі» атты үш өлеңдер жинағында 104жыр-толғаулары енгізілген. Бүкіл пионерлер әніне айналған «Күн күлімдетіп,біз лагерьге барайық» өлеңінің авторы Есмағамбет Ысмайылов екенін қазір біреу біледі, біреу білмейді. Ысмайылов әдебиеттану ғылымымен студент шағында-ақ шұғылдана бастаған. 1934 жылы «Абайдың поэтикасы» (Зейін Шашкинмен бірігіп жазған). Мақаланың өзгешілігі,мұнда Абай ақындығының жаңашылдығы,көркемдік қуаты,поэтикасы ерекше бейнеленеді. «Абайдың поэтикасы» «Өлең өрнектері», «Абайдың кейіптеу заңы», «Дауыс ырғағы» атты үш бөлімнен тұрады.Біріншісінде ақынның қазақ поэзиясында өлең өрнегінің жаңа он алты түрін енгізгендігін аңықтап, оны мысалдармен дәлелдейді. «Өлең өрнектерінде» ақын поэзиясындағы теңеу, бейнелеу, кейіптеу,айқындау, әсерлеу, түйдектеу сияқты бейнелеу құралдарына,сөз қолдану тәсілдері мен кейіптеу заңдары қарастырылған.Ал «Дауыс ырғағы» бөлімінде аллитерация,эпифора,анафора яғни Абай өлеңдеріндегі әр жол немесе әр тармақтың бір дыбыстан басталуын,қайталануына зерттеушілер ақынның «Күз өлеңім» мысалға алып отырып ой өрбітеді.Осындай талдаулардың нәтижесіне сүйене отырып,авторлар «Абай-қазақ поэзиясының атасы,шебер,шешен,ұста,классик ақын» деген тұжырым жасайды.

Сыншының қаламының бір ерекшелігі – әдеби даму процесін жалпылай әңгімелегенде әрбір ақын-жазушының шығармашылық тұлғасын көппен бірге араластырып алмай, ол әкелген жаңалықты,тәжірибені таңбалай,айшықтап көрсетсе,әдеби дамуға қалай жаңасып,толықтырып жатқандығын аңғару қиын емес. Қазақ ақындарының шығармашылығы туралы Е.Ысмайыловтың арнайы мақала жазбағаны аз. Оның ішінде жаңа әдебиетіміздің негізін қалаған Сәкен,қазақ поэзиясының шоқтығын бір көтеріп тастаған Ілиястан бастап кейінгі толқын Еркеш Ибраһимге шейін Е.Ысмайыловтың қаламының жаңға жайлы жылы лебізін көруге болады.50-жылдар соңындағы әдебиеттануғылымындағы қазақхалқының рухани-мәдени өмірдегі ерекше атап өтерлік оқиға-сталинизм қасіретінен аяулы есімдері қараланып,шығармаларына тыйым салынып келген С.Сейфуллин, Б.Майлин, І.Жансүгіров сынды алыптардың ақталып, әдебиет тарихынан орын алуы болды. Сәкен мұрасының құндылығын,әдебиеттарихында алар орнын айқындау мен туындыларын кеңірек насихаттау, жан-жақты таныстыру мақсатында сыншы-ғалым ақын шығармаларын жариялау ісін жедел қолға алды. Е.Ысмайылов: 40 жыл ішіндегі үлкен олжамыздың бір саласы-қазақ совет әдебиетінің дамып,гүлденіп одақтық әдебиетке айналды. Сәкентануда тынымсыз еңбектенген ғалым «Революционер ақын» кітапшасын, «Сәкен Сейфуллин»аттыорта мектептің оныншы сыныбына арналған оқулық жазды. Сонымен қатар Сәкеннің алты томдық шығармалар жинағын баспаға дайындауға ұйтқы болған. Е.Ысмайылов 1964 жылы «Ақын

және революция» монографиясын жариялады. Сәкеннің қазақ кеңес әдебиетінің негізін салуға қосқан үлесіне жоғары бағасын берді. «Социалистан», «Тар жол, тайғақ кешу» атты күрделі новаторлық шығармалары қазақ әдебиетінің жаңа дәуірін жасады» деп ақын жаңашылдығына,қазақ кеңес әдебиетінде революцияны жырлауға алғаш үн қосқанына сындарлы пікірін білдірді. Ысмайылов еңбектері сәкентанудың тың ғылыми зерттеу үлгісін бастады. Ғалымның бұл еңбектерінің құндылығы К.Сейдаханов, Т.Кәкішев, С.Қирабаев зерттеулерінде жан-жақты бағаланып,қазіргі ұрпаққа мұра болып отыр.

Ғалым реализмді ауқымды ұғымда қарастырған. Абайға дейінгі халық поэзиясындағы реалисттік сипаттың дамуын оның кейінгі әдебиеттегі өркендеуіндегі ықпал-әсеріне басты назар аударған. Қазақ кеңес әдебиетінің поэзия, проза жанрындағы көркемдік ізденісі, реалистік дәстүрдің өрістеуі оның социалистік реализнің орнығуына ықпалын зер сала баяндаған ғалым, біріншіден, С.Сейфуллин, С.Мұқанов, Б.Майлин, С.Ерубаев, С.Шарипов шығармаларының реалистік сипатын атаса,екіншіден, С.Мұқанов, М.Әуезов туындыларындағы социалистік реализм әдісіне ұласуын тұжырымдайды. Қазақ кеңес әдебиетінің туу,қалыптасу барысында реализм әдісімен қатар сыншыл реализм де өрісті арнасымен дамыды. Алайда сыншыл реализмнің шығармашылық игерілуі, қазақ кеңес әдебиетіндегі көрінісіне идеологиялық тұрғыда қарау себепті бұл өзекті мәселе өз деңгейінде шешімін таппай келеді. Сыншы ғалымның проблемалық ойларға толы сын мақалалары туралы айтқанда «Идеялық нысана көркем шығарманың негізгі арқауы», «Белестер биігінен қарағанда», «Әдебиетіміздің өзегі-бүгінгі күн», «Биіктей бергің келеді», «Ақын трагедиясы қандай» мақалаларында әдебиеттанудың әдеби-теориялық және ғылыми-зерттеушілік мәселелерін көркем сынмен тығыз байланыста қарастырған автор сюжет пен композиция,стиль,образдар жүйесі,жанр сыры,тіл шеберлігі,тәрізді сан- алуан проблемаларда ой-пікірін білдірді.

1939 жылы Қазақ КСР Оқу халық комиссариаты «Орта мектептің 8-10 сыныптарындағы әдебиет сабағы 5-7 сыныптардағыдай әдебиеттік оқу болмай,тарихи әдебиеттік курс болып оқытылуға тиіс» екендігін тұжырымдады да,оқу құралдарының жаңа жүйесін жасау қажеттігін ескертті.1939 жылы 9сыныпқа арнап Е.Ысмайылов пен Т.Ақшолақов жасаған хрестоматия 1940 жылы түбегейлі өзгеріске ұшырады, Е.Ысмайыловтың авторлығымен шықты. Осы хрестоматия негізінде оқулық жасау міндеті де Ысмайыловқа жүктеліп, 1941 жылы «XX ғасырдағы қазақ әдебиеті» атты оқулық жарық көрді. «Қазақ әдебиеті» оқулығы зиянды, оларда XIX-XX ғасырларда жасаған кертартпа ақындар кіріп кеткен, «олардың шығармаларындағы феодалдық-реакциялық,буржуазиялық-ұлтшылдық сарындар ашып көрсетілмеген» деп бағаланды. Әсіресе Мұраттың, Дулаттың, Шортанбайдың, Шәңгерейдің, Омар Қараштың шығармаларының ескішілдік жақтарына көбірек шүйіледі. Е.Ысмайыловтың зерттеулерінің үлкен бір саласы фольклористика жатыр. Оның «Шора батыр туралы» және «Қазақтың ел әдебиеті,оған Фирдаусидің әсері» мақалалары осы саладағы тырнақалды ізденістері еді. Ол «Қазақ

ертегілерінің» алғашқы томын дайындап,оған алғы сөз жазды. Мұнда қазақ ертегілерінің генезисі,табиғаты,жүйесі ғылыми тұрғыдан кеңінен сөз болды. Автор қазақ ертегілерін 12 тақырыпқа,4түрге жіктейді. Кейін М.Әуезовпен «Қазақ ертегілерінің» 3томдығы шыққанда кіріспе сөз жазады[2: 177].

Ғалымның қазақ ауыз әдебиетін зерттеудегі көлемдісі де келелісі де-«Ақындар» монографиясы. Бұл еңбек зерттеушісінің ұзақ жылдар бойғы ізденістерінің ең елеулі жемісі болумен бірге қазақ кеңес фольклористикасының да үлкен табысы болатын. Төрт тараудан тұратын монографияның алғашқысы ақын және оның тұлғасы деп аталған. Мұнда ақын,жырау, жыршы, әнші-ақын, өлеңші ұғым түсініктердің табиғатын,шығу төркінін,мән-мағынасын тереңашып талдайды. Мысалы, «ақын» ұғымының аясына әңгімеші,жыршы,импровизатор дегенді сыйғызады. Ал, әнші-ақындарға, негізінен сал-серілер жатады. Бұларды халық өнерінің өкілдері деп есептейді. Ысмайыловтың топшылауынша «сері» сөзі араб халқының «сейір» немесе «серуен» «сайран салу» дегенінен өрбіді десе, ал «сал» ұғымын «салдырту» «салтанат» сөздерінен іздейді. Әлбетте, ақындық, музыкалық, өнерпаздық дәстүр жағынан сал мен серінің арасында соншалықты айырма болмағанымен,сыртқы қимыл-әрекетінде,киім киісінде,сыпайылық әдетінде, мінез-құлқында өзгешелік барын әділ көрсетеді.

Есмағамбет Ысмайылов Үкілі Ыбырай жөнінде деректер келтіреді. Ол құранның мақамымен жырлаған.Сөйтіп тыңдаушыларын желідегі байлаулы құлындай ұстаған. Үкілінің дауыс екпіні айдардың лебіндей,жын буған бақсыдай,перідей,ой-пікірге мейлінше тапқыр,сөзі семсердей өткір еді деп сипаттайды. 1965 жылы Қостанай мен Қызылжар арасында қоныстанған елдерді аралаған сапарында Үкілі Ыбырайдың мына бір өлең шумағын жазып алыпты.

Әр жерде тиіп еді,пайдаң Керей,
Салып едім ортаңда, сайран Керей.
Астыма ат,үстіме киім берген,
Атыңнан айналайын,қайран Керей!

Көкшетау,Қызылжар өңірінен шыққан атақты ақын-композиторлар Игібай Әлібаев пен Молдахмет Тырбиев Үкілі Ыбырайдың шәкірттері. Ғалым «Қазақ әдебиетінің халық поэзиясымен өзара байланысы» деген зерттеуінде ауыз әдебиеті мен жазба әдебиетінің байланысы,өзара әсері,халық поэзиясындағы сөз саптау,сөз талдау ерекшеліктері,ақындық дәстүр мен шеберлік сияқты мәселелерді қарастырды. «Жазылып немесе басылып таралған шығармалар мен ақын-жыршылардың ауызша айтылған өлең-шығармалары бірін-бірі ығыстырып жоғалтқан емес. Қайта, біріне-бірі әсер етіп,толықтырып отырды»,деп ойын әрі сабақтап ширата түседі. Мәселен, Жамбыл мен Исаның көркемдік машығында суырып салмалық пен жазба поэзия дәстүрлері ұштасып,ұласып кеткендігін нақты дәлелдейді. Халық ақындарының лирикалық және эпикалық шығармалары «Біріңғай ертегі-әңгімені,батырлық және қырғын соғыс тәрізді оқиғаларды сырттай суреттеумен

шектелмей,кейіпкерлердің рухани дүниесін» терең әрі толық сипаттауға мүмкіншілігі артты [1: 225].

Ысмайылов талантын жаңа бір қырынан танытқан «Әдебиет теориясының мәселелері» атты жоғары оқу орындарына арналған оқулығы болды.Осы ретте ғалымның теориялық оқулық жазуы сол арқылы қазақ әдебиеті теориясын жасауға үлес қоса білуі оның күрделі салаға батыл бара білген дара қасиетін де танытады.Бұл еңбек М.Әуезовтің редакциясымен 1940 жылы басылып шыққан.Ғалымның бұл еңбекті жазуға біріншіден,әдеби даму процесі барысындағы өзекті мәселелері сын мақалалары елегінен өткізсе,екіншіден,әдебиет тарихының мектептік курсын жасау ісіне қазақ әдебиеті оқулығы мен хрестоматияларын жарыққа шығара отырып келгендігін баса көрсетеміз.

Ғалымның тағы да бір, бөле-жара айтатын еңбегі,өзінің сырлас досы Қасым Аманжоловтың ақындық тұлғасына қатысты.Ғалым Қасымның 1938 жылы шыққан «Өмір сыры» жинағы ақындық таланттың ұштау арқылы шұбырпалы жыр үлгісіндегі толғау түрінде келетін өлеңдерден, Абай дәстүрі,орыс поэзиясы үлгісіндегі ойлы,мағыналы көркем поэзияға,ойысуы және Пушкин,Лермонтов,Маяковский,Байрон, Шевченко туындыларын тереңдей оқып,олардан аударма жасау да шығармашылық өсуіне ықпал еткен-деп ой түйеді.Мәселен, «Владимир Маяковский және қазақ поэзиясы» атты мақалада Қ.Бекхожин С.Мұқановтың Қасымды Маяковскийден үлгі алған ақындардың бірі деген пікірін теріске шығарады. Сондай-ақ ақынның «Елге хат» өлеңін орынсыз сынап: Кеңес ақындарының жауынгерлік,ерлік істерін,жеңіске сенімін,бірлік,достығын жырлаудың орнына сары уайымға салды.Мұндай ұшқары, әрі социологиялық арқауы басым мақаланың қисынсыздығын Е.Ысмайылов ғылыми негізде сындарлы түрде түзетуге көңіл бөлген.Атап айтқанда Қасымның Маяковскийден аударған аудармасы оның ақындық дәстүрін,шығармашылық,эстетикалық принциптерін, меңгерудегі батыл қадамдары екенін түсіндіреді.Ғалым «Қасым Маяковскийге сырттай еліктемейді,осы тұстағы кейбір ақындарша он бір буынды өлеңді бір-бір сөзбен әр жолға шашып қойып,жазатын еліктегіш үлгілерге тырмыспайды,өлеңнің ішкі мазмұнын ақындық мәдениетін дамыту бағытында ізденеді» деп сындарлы пікір түйеді.Қ.Аманжоловтың қазақ поэзиясындағы жаңашылдығы дегенде сыншы біріншіден,жаңа формамен жазған аударма өлеңдерінде,яғни «Сулико» және «Өтеді күндер» лирикаларының форма жаңалығынан гөрі мұнда лирикалық ырғақ жаңа өлеңге ажар беріп тұрғандығын,екіншіден,ақынның он сегіз буынды өлең үлгісін қазақ поэзиясында тұңғыш рет кіргізіп,кейін «Дариға,сол қыз» сияқты арнаулы музыкасымен жазған өлеңдері арқылы дамытып қалыптастырғаны жайлы құнды тұжырым білдіреді.Ақын шығармашылығын ауқымды әрі кезең-кезеңмен талдаған Е.Ысмайылов Ұлы Отан соғысы дәуірінің Қасым поэзиясындағы жаңа бір ғарыштау кезеңі болғанын көрсетеді.Ғалым Қасымның Пушкин,Лермонтов туындыларын аударуға ойысып,шығармашылық жұмысының бір саласына айналдырғанын тереңірек қарастырады. «Қасымның ақындығы деген күрделі сұраудың шешуін

үзілді-кесілді айту оңай еместігін» сыншы жасырмайды.Аманжолов жаңашылдығын талдаған ғалым ақын поэзиясына тән мынадай басты ерекшеліктерді көрсетеді: біріншіден,сыршыл,суретшіл ақын өлеңдері жалынды,жатық,оралымды тіл байлығымен,екіншіден,поэзиясында әдейі көркемдік мәнер іздеген жасандылық іздемейді,көркемдік шеберліктің түрлі әдістері табиғи қалпында жымдасып,қалыптасқан мүсінде көрінеді,үшіншіден,өлеңдері музыкалы, күйлі,сылдырлаған асыл моншақтай,судырлаған жібектей жайнаған,халықтың қарапайым жай сөздерімен өлеңдерін құлпырта білуінде[4: 300].

Ысмайылов Қалижан Бекхожинмен бірігіп,1941 жылы Кенесары,Наурызбай және олардың батырлары жайындағы жыр-дастандар мен аңыз-әңгімелер жинағын (көлемі отыз баспа табақ)баспаға әзірлесе,1943жылы Е.Бекмаханов,М.Әуезов,С.Мұқанов,Қ.Бекхожин,Б.Кенжебаевтардың ат салысуымен жарияланған.Одан бұрын яғни,1939жылы «Большевик Қазақстана» журналындажарияланған тарихшы Якуниннің шовинистік қозқарастағы қаралағыш мақаласына дер кезінде қарсы шығып,Кенесарының тарихи тұлғасын ақиқат тұрғысында зерттеу қажеттігін ескерткен ғалымдардың бірі Е.Ысмайылов болғанын айту ләзім.1939-1940 жылдардағы Кенесары қозғалысы төңірегіндегі даулы тартыстардағы өз позициясын былай өрбіткен-ді:Міне,сол айтыстың кезінде екі-үш ай бойы ұйқы көрмей,азып-тозып архивтің арасында отырып, барлық жүйкені тоздырып жүрген кездер болды.Сол не үшін? Ата-бабаның жақсы қасиетіне кір жұқтырмау үшін ғой»

Е.Ысмайылов 1948 жылы жарық көрген «Қазақ әдебиетінің тарихына, «Кенесары-Наурызбай туралы тарихи жыр әңгімелер» тарауын жазды. Ол кезде Кенесары қозғалысы туралы дау-дамайдың өршіп тұрғанына қарамастан өзі бас болып шығарып отырған кітапқа осы тақырыпты өзі таңдап жазуының өзі Ысмайыловтың ұлтжандылық,азаматтық бағытын аңғартса керек. Мәселен,осы тақырыпты өрбітсек тамыздың ортасында (14-17.VIII.1951) Қазақстан Компартиясы Орталық Комитеті «Қазақ Совет жазушылары одағының жұмысындағы үлкен қателіктер мен кемшіліктер,оны жою шаралары туралы» мәселе қарады. Онда баяндамашы; «турасын айту керек,отызыншы жылдардың ақырынан соңғы уақытқа дейін Ысмайылов жолдас өзінің кітаптарында,мақалаларында,баяндамаларында, Кенесарыны нағыз белсене дәріптеуші,қастерлеуші және уағыздаушы болды. Ол ол ма, халық ақындары мен ақын, жазушыларға да Кенесарыны дәріптеуде оның үлкен әсері болды». «Ұлтшылдыққа» қарсықүресті әлі де күшейту керектігін міндеттеп жатқан кезде сол тұстағы саяси науқанның басты нысанасына айналған әдебиетші ғалымдардың біразы түрмеде отырған болатын. Соғыстан кейінгі «саяси соққыға» алғаш,әрі көп ұшыраганның бірі Е.Ысмайылов 1951 жылы 6қарашада ұсталып,абақтыға жабылды.Оған алашордашылардың «буржуазияшыл-ұлтшылдық пиғылын насихаттап,өз еңбектерінде оңды-солды жазғаны,хан мен сұлтандарды мақтағаны,кертартпа ақындардың және кеңес халқының қас жаулары-алашордашылардың деректерін пайдаланып,антисоветтік үгіт жүргізген»деген айыптар тағылып,25жылға сотталды.

Осы саяси науқан барысында «ұлтшылдықпен» айыпталғандардың кейбіреулері «жаздым,жаңылдым» деп, баспасөз бетінде «кешірім» сұрап та жатты. Ал Е.Ысмайылов кешірім сұрамақ түгілі,түрлі жиналыстарда,талқылауларда сөйлеген сөздерінде өзіне тағылған «кінәлардың» көпшілігін мойындамай келген болатын.Есмағамбеттің өз бағытына деген сенімділігі, табандылығы сот құжаттарынан да айқын көрінеді.Е.Ысмайыловтың сын мақала және зерттеулеріндегі Кенесары,Құнанбай сияқты тарихи тұлғаларды әдеби, тарихи бағалаудағы шыншылдығы,тарихшылдығы,ғылымилығы оның ғылыми-эстетикалық,өрелі сыншылдық,зерттеушілк терең талдаулар жасаудағы ұлтжандылық,отансүйгіштік,тұлғасын танытады [3: 311].

Иә, 55 жыл өмір сүріп,оның отыз жылын бүкіл саналы өмірін идеологиялық қысымда жүріп қазақ әдебиетін зерттеуге арнаған Республика Ғылым Академиясының корреспондент-мүшесі,ғылымға еңбегі сіңген қайраткер,КСРО Жазушылар одағының мүшесі,филология ғылымдарының докторы,профессор Е.Ысмайылов артына айтарлықтай мол мұра қалдырды.Оның еңбектері қазақ әдебиеттану ғылымының,атап айтар болсақ оның теориясы,тарихы,сыны салаларының,қазақ фольклористикасының қалыптасып дамуына үлкен үлес болып қосылды.Ғалымның зерттеулері сол қиын кездің өзінде-ақ лайықты бағасын алған болатын.Заман өзгергенмен күні бүгінге дейін маңызын жойған жоқ.

Әдебиеттер:

1.Негимов С. Таным мен пайым. – Алматы,2009. -225 б.
2.Ысмайылов Е. Қазақ әдебиетінің тарихын жасау туралы. – Алматы, «Ана тілі», 1993. – 177 б.
3. Ысқақұлы Д. Сын талқы. – Алматы,2005.-311б.
4.Жұмалиев Қ. Әдеби мұра және оны зерттеу. – Алматы, «Рауан», 1994. – 300 б.

МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ БЕЙНЕЛІЛІГІ

Какимова М.Е., Кадыров А.Ж.
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
Петропавл қ.
k-sean@mail.ru

Қазақ мақал-мәтелдері – сөз өнеріміздің телегей-теңіз байлығы, ғасырлар бойы жиналған халық даналығының айқын көрінісі. Жалпы мақалар мен мәтелдер – халық ауыз әдебиетінде ерте заманнан келе жатқан өзіндік ерекшеліктерімен танылған хлықтың асыл ойының көркем көрсеткіші.

Мақал-мәтелдерінің қай-қайсысын алсақ та тоқсан ауыз сөздің тобықтай

түйінін тауып шешетін асыл мұра. Мақал-мәтелдің қай-қайсысы болса да оқушының ақылын ақыл қосатын, жарқын болашағына дұрыс сілтейтін, өмірді танытатын қамқоршы. Онда халықтың өмір сүру барысындағы барлық тәжірибенің өнегелі өсиеттері айтылған. Онда халық даналығы сақталған.

Мақалдар мен мәтелдер көркем әдебиетте сөздің әрін келтіретін, айтайын деген ойдың мағынасын толықтыратын, сонымен қатар ұтымды да, ықшамды қолданылатын әдемі форма. Өйткені бұл мол тәжірибенің ұзақ уақыт әбден сұрыпталған, екшелген сыннан өткен асыл түйіні. Мақалдар мен мәтелдердің мағынасы терең, сөзі ықшам да көркем, есте сақталуға икемді де жеңіл болатындықтан балалар әдебиетінен үлкен орын алады. Мақалдар мен мәтелдер балаларға терең ой салумен қатар оларды көркем және образды сөйлеуге жттықтырады, сөз байлығын дамыта түседі. Оларды жарқын болашаққа тәрбиелейді. «Көре-көре көсем боласың, сөйлей-сөйлей шешен боласың» - деп еңбектенудің, талаптанудың, үздік әрекеттің арқасында осындай игілікке шықаруға болатынына олрдың сенімін арттырып, сөздерін ынталандыра, қызықтыра түседі. Балалардың көңілін серпілтіп, қанатына су бүркіп аспандата береді. Осының бәрі халықтың балаға деген ізгі ықыласынан туған асыл мұра.

Қ. Жұмалиев: «Мақал-мәтелдің екеуі де, негізінде, аты белгісіз халық даналарының өмірді бақылай келіп айтқан үлкен ой, терең пікірлерінің жиынтығы» [1: 29] – дейді.

Қазақ мақал – мәтелдерінің мағынасы астарлы, кең, құрылысы ықшам, жинақтылығымен қатар, ол көркем де әрлі, ажарлы болып келеді. Тілге орамды, сөз арасында айтуға ыңғайлы. Мұның құлаққа жағымды, сазды естілуінен, тез жатталуының тағы да бір ерекшелігі – дауыс ырғағы, дыбыс үндестігі, ұйқас жайларының мұқият ескерілуінен болса керек. Мысалы:

1) «Аптыға сөйлеп ауызды атанғанша, анықтап сөйлеп, маңызды атан.

2) Аққу құстың төресі, жалғыз жүріп оттамас,

3) Қас жақсының белгісі, қара сөзді жақтамас.

4) Берекесіздің ауылы – мерекесіз.

5) Атың сат, тоның сат, жатарыңда тойып жат.

6) Ел құлағы елу» деген мақал-мәтелдердің көңілге қона кетуі, ырғақ, ұйқасы келісіп тұр.

Мақал-мәтелдердің өзіндік ерекшеліктерінің бірі – оның шебер қиюласуындағы дыбыстардың үндесуі - аллитерация мен ассонанс мәселесі. «Көріктеу құралы ретінде үн гармониясын туғызтын тәсілдердің бірі-аллитрация мен ассонанс. Аллитерация микротексті бірыңғай (бірдей немесе ұқсас) дауыссыз дыбыстар қайталанып келетін сөздермен құру болса, ассонанс бірыңғай дауысты дыбыстарды қайталап келтіруде қолданылатын тәсіл болып табылады» [2: 45].

Халықтың мақал-мәтелдер, жұмбақтар ырғағы, ұйқасы жағынан ешқандай өлеңдерден кем емес, тоқсан ауыз сөздің тобықтай үлгісі ұйқасын келтіріп тұрған – тек қана қайталама. З. Қабдолов қайталамаға мынандай анықтама береді: «фигураның (айшықтаудың) бір түрі – қайталама сөз әсерін күшейте отырып оқырман назарын айырықша аударғысы келген нәрсені, не

құбылысты бірнеше мәрте қайталап, айтар ойды, ұтқыр сырды ұғымға мұқият сіңіре түсу» ғалым қайталаманы төрт түрге бөледі [3: 32]. Мақал-мәтелдерде дауыссыз дыбыстардың тізбектеліп келіп, жымдасып шеберленуі жиі ұшырасады. Мысалы:

«Жақсының жаны – жәннат.

Бір де болса бірегей болсын.

Көптің көзі көреген.

Тамыр тартқан тарықпас.

Сауда сақал сипағанша» т.б сияқты аллитерация арқылы жасалған мақал-мәтелдер көптеп кездеседі.мақал-мәтел табиғатынан осы тәрізді көркем сөз тәсілдерінің мол кезхдесетіні себебі, біздің пайымдауымызша, мақалдардың тілге жеңіл, айтуға ыңғайлы, жаттап алуға оңай болуына аса қажетті шарттардың бірі болуында.

«Сөзден сескенбеген сойылдан сескенбес»;

«Санаулы сөз салмақты»;

«Сүйкімді сөз сүйек балқытар», сақаудың соңғы сөзін тыңда»;

«Жалықпаған жау жеңеді»;

«Шын орақшы, орақ таңдамайды»;

«Сұлу сұлу емес, сүйген сұлу»;

«Тура биде туған жоқ»;

«Болат қайнауда шыныгады

Батыр майданда шыныгады».

Ассонанс – сөз басындағы, аяғындағы, ортасындағы дауысты дыбыстардың өзара сәйкес, үндес болып келуі болса, осы бір құбылыс мақал-мәтелдерде жиі көрініс тапқан. Ал енді ассонанстан тұратын мақалдар мен мәтелдерге мысалдар келтірсек:

«Айналдырған ауру алмай қоймас».

«Ай – айдың аты бас, әр айдың аты басқа».

«Ат алсаң, ауылыңмен ал».

«Азулы ат арымас».

«Ас адамның арқауы».

«Аштың ақылы астан әрі аспайды» т.б сынды ассонансқа құралған мақал-мәтелдерді кездестіруге болады. «Аллитерация мен ассонанс сияқты дыбыс үнділігін, әрине тек ауыз әдебиеті мен ауызша тараған ақын-жазушылар туындыларының көріктеу тәсілі деуге болмайды. Эвфония қарастыратын дыбыстық қайталаулардың қай-қай түрі де: аллитерация, ассонанс, анафора, эпифора, ұйқас, ырғақ эмоциялық бояу үстейтін стильдік тәсіл болса, оларды қай дәуірдін: сөзгері болса да қолданбай отырмайды» [1: 134].

«Ұстазы жақсының-

Ұстамы жақсы»,

Эпифора мақал-мәтелдерде өте жиі қолданылады.

«Жаманға шөп батады

Жақсыға сөз батады»

«Жақсыға шаң жуымас,

Жаманға жан жуымас»,

«Жақсының соңынан көп ереді

Жаманның соңынан сөз ереді» т.б.

Сонымен қоса, мақал – мәтелдер бойында параллизм кездеседі. Бірақ, мақал – мәтелдердің бұл түрі онша көп емес, болса олардың өзіндік сыр – сипатын салыстыру үшін бір-біріне ұқсас нәрселер алынады. «Параллелизм – екі нәрсені қатарластыра, жанастыра алып бейнелеудің тәсілі. Екі түрлі ұғымды білдіретін тіл элементтері бір-біріне әсер етіп, тұтас поэтикалық бейне тудырады. Бұл халық ауыз әдебиетінде жиі қолданылады» [4: 263]. Тыңдаушыға әсері мол болу үшін және толғаныс-тебіреністі де білдіру үшін мақал-мәтелдерде параллелизм қолданылады.

Мысалы:

Отсыз өріс – малға жайсыз,

Батпақты жер – жолға жайсыз.

Сусыз жерде қамыс жоқ,

Азған елде намыс жоқ» т.б осы сипаттағы мақал-мәтелдердің бойынан параллелизмді көруге болады. Мысалы мақал-мәтелдерде жақсы мен жамандықты салыстыра отырып ой түйінделеді. Параллелизм мақал-мәтелдердегі көркемдік әсерді күшейтеді.

Мақал-мәтелдерде теңеулер де мол қолданылған.

Т.Қоңыров теңеудің бүкіл лингвистикалық болмысын ашып, оның жасалу жолдары мен синтаксистік құрлымын, түрлерін жан-жақты қарастырып зерттеген. Қазақ теңеулері атты монографиясында ғалым теңеуге мынандай анықтама береді: «Теңеу дегеніміз - ұқсас ортақ белгілердің негізінде бір затты екінші затқа салыстыру арқылы сипатталушы нәрсенің бейнелілік, көркемдік, эмоционалды-экспрессивтік сапасын күшейтетін, сол нәрсені жаңа қырынан, поэтикалық қырынан танытатын әрі стильдік тәсіл, әрі таным құралы» [5: 7], - дейді.

Мақал-мәтелдерде сөздердің символдық мәні де назардан тыс қалмаған. Мақал-мәтелдерде халқымыз *ақ, қара, суық* сөздерді символ ретінде қолданып, олардың берер мағынасын тереңдеткен, көркемдігін арттырған. Мысалы, ақ түс адалдықтың символы, қара түс – зұлымдықтың символы екені белгілі. Мақал-мәтелдердегі «*Суық»* сөзінің мәні жауыздық, қаталдық деген ұғымдарды туғызу үшін қолданылады.

Мысал келтірер болсақ, Мақал-мәтелдердегі «жақсылық» пен «зұлымдық» ұғымдары қара және ақ түс арқылы сомдалады. Түр-түсте кез-келген этностың ғаламды түсінуі жақсы көрінеді. Түр мен түске әлемді танудың ерекше концептері ретінде қарауға болады. Мақал-мәтелдегі түр - түс символикасы өзіндік ерекшелікке, өзіндік символдық мәнге ие. Яғни, «мәдениеттегі түр-түс» арқылы халық өзіндік эстетикалық көзқарасын, эмоциялық қалпын, адамгершілік түсініктерін білдірген. Басқа халықтардағыдай қазақ халқы үшін де әлем екі түске – **ақ** пен **қараға** бөлінген. Оның бірі ақ түс-күллі игі, жақсы қасиеттер бейнесі болса, көп

жағдайда қара түс-жамандық біткеннің бедеріне ие. Оны төмендегідей мақалдардан аңғаруымызға болады:

*Ағын су арнасын табады, **ақ** адам орнын табады;*
***Ақ** бидайдың қадірін ашыққанда білерсің,*
***Ағарғанның** қадірін қыс шыққанда білерсің;*
*Ананың алды-**ақ** жаулық.*

Қазақ халқы үшін ақ-қара түстердің орны ерекше. Бұл түстер қазақ халқының наным-сенім, салт-дәстүрін, ішкі болмысын танытады. Оған жоғарыдағы мақал-мәтелдер дәлел.

Мақал-мәтел – халықтың көп жылдың, сан ғасырлық көрген-білгенінен, бастан кешкенінен қорытқан ақыл-ойының жиынтығы, анықтамасы: табиғатта, өмірде үнемі болып, қайталап тұратын уақиғалармен, құбылыстармен байланысты туған тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйіні.

Мақал-мәтелдер – әрбір халықтың көне де байырғы рухани қазынасы. Ол – өз бастауын адам баласының тым ертедегі саналы қоғам құраған балаң кезінен алып, ғасырлар бойы еленіп-екшеліп, сұрыпталып, толассыз толығып келе жатқан жанды құбылыс, халық даналығының қорланып жиналған қоры, атадан балаға, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып келе жатқан рухани мирасы.

Әдебиеттер:

1. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі. – Алматы, 1960. – 363 б.
2. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы, 1995. – 207 б.
3. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы, 1983. – 231 б.
4. Әдебиеттану терминдер сөздігі. – Алматы, Ана тілі, 1998. – 385 б.
5. Қоңыров Т. Қазақ теңеулері. – Алматы, 1978. - 192 б.

КҮНДЕЛІКТІҢ ТАРИХИ ЕРЕКШЕЛІГІ

Кәрібозұлы Б., Өтегенова А.А.
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, Қызылорда қ.
aya1391@mail.ru

Кез келген жеке тұлға – қоғамның бөлшегі. Ол белгілі бір қоғамда өмір сүру арқылы сол қоғамның өзгерісі мен жаңалығына, басқа да жағдайларына куә болады. Тек куә болып қана қоймай оны жасауға атсалысады, араласады, белсенділік танытады. Сондықтан да ұлт, мемлекет тарихын жасауда сол кезеңде өмір сүрген жеке тұлғалардың көзқарасы, ойы, пікірі, тіптен оның ішкі әлемі тарих ғылымы үшін дерек көзі ретінде қарастырылуы да заңдылық. Ал жекелеген адамдардың көзқарас-пікірлері мен ой-толғамдарының анық, ашық, шынайы көрінетін тұсы олардан қалған күнделіктер, естеліктер және жазған

хаттары, яғни мемуарлық жазбалар. Осы әдеби жанрлардың ішінде күнделіктің орны ерекше.

Әрине, күнделік жазу үшін жазушы не тарихшы болу шарт емес. Кез келген адам өзінің күнделікті көрген-білгенін, сезіп-түйгенін ақ қағазға түсіріп отыруы мүмкін.

Біздің ойымызша күнделікті жазудың да өзіндік мақсаты болады. Кейбір күнделіктерде жеке адамның сезім-сыры, бастан өткізген оқиғасы, өмір-тіршілігі жазылады. Ал жазушы үшін күнделік – көркем шығарманың шикізаты. Тарихшы-ғалымның күнделік жүргізудегі мақсаты тіптен бөлек болуы мүмкін. Бұндай күнделіктер ғылыми мақсатқа құрылады. Қоғамдағы болып жатқан өзгеріс-жаңалықтар, саяси оқиғалар мен тарихи жағдайлар т.б. алдағы ғылыми еңбек үшін жазылады. Орыс ғалымы М.О.Чудакова күнделік жанрына байланысты: «Күнделік – күнделікті жазба түрінде бірінші жақта берілетін баяндаудың түрі. Әдетте бұндай жазбалар өткенді еске түсіруші емес, күнделікті жаңа оқиғаларды жазып отырады»,-деген пікір білдіреді [1, 707б.]. Осы пікірге сүйенер болсақ, күнделік бірінші жақтан жазылатындықтан күнделік жазушы өзі көріп-білген, сезінген, куә болған оқиғаға байланысты өзіндік пікірі мен көзқарастарын, ой-ұстанымдарын да жазуы заңды. Тарихи дерек көзі ретінде құнды күнделіктер де осылар.

Қазақ тарихын алғаш зерттеу ісі XIX ғасырдың басында қолға алына бастады. Бұған ең бірінші көңіл бөлген шетелдік зерттеушілер мен әскери шенеуніктер, ориенталистер, орыс географиялық қоғамының мүшелері болатын. Олардың көпшілігі қазақ даласын зерттеу ісінде күнделік жазуды әдетке айналдырды. Оның басты себебі, олар қазақ тарихын жазуда, қазақ мәдениеті мен руханиятын зерттеуде ұшы-қиыры жоқ қазақ даласын аралай жүріп, ел аузындағы аңыз-әңгімелерді, ауыз әдебиетінің үлгілілері мен өлең-жырларды жинады. Осындай кездері кіммен кездескендігін, кімнен жазып алғандығын т.б күнделік ретінде жазып отырды.

Қазақ тарихын жазуда поляк ғалымы Адольф Янушкевичтің орны ерекше. Ол 1830 жылы поляктардың ұлт-азаттық көтерілісіне қатысқаны үшін 1832 жылы 4 наурызда әскери сот үкімімен ақсүйек атағынан айырылып, 25 жылға Сібірге жер аударылған. А.Янушкевич айдаудың алғашқы 12 жылын Сібірде өткізді, кейіннен Тобылда және Есілде тұрады.

1841 жылы Омбыдағы шекаралық басқармаға ауысуға рұқсат алып, іс қағаздарын тіркеуші қызметін атқарады. 1843 жылдан бастап қазақ даласына сапарға шығатын экспедициялар құрамына енеді. Осы сапарларда көргендері мен білгендерін күнделігіне түсіріп, Польшадағы туыстарына хат арқылы жолдап отырды. Оны, әсіресе, қазақ елінің меймандостығы, әдет-ғұрпы, тілі, салт - санасы, ақындық, шешендік өнерлері қатты қызықтырған. Қазақтың сол кездегі толағай тұлғалары үйсін Мәуке би, аға сұлтан Құнанбай Өскенбайұлы, сұлтан Барақ, ақындар Жанақ пен Орынбай жөнінде естелік, пікірлері аса құнды. Ол өзі секілді айдауда жүрген отандасы, белгілі ақын Г. Зелинскиймен кездесіп, етене араласты. Ақынның қазақ елі туралы «Қазақ», «Дала» атты дастандарының тууына да А.Янушкевич ықпал еткен.

А.Янушкевич қайтыс болғаннан кейін, Францияға қоныс аударған туыстары оны мәңгі есте қалдыру мақсатымен күнделіктері мен хаттарын «Адольф Янушкевичтің өмірі» деген атпен кітап етіп 1861 жылы Париж қаласында, кейіннен 1875 жылы Берлин қаласында бастырып шығарды. Қазақстанда Янушкевичтің кітабы «Дневники и письма из поездки по казахским степям» деген атпен 1966 жылы орыс тілінде, 1979 жылы қазақ тілінде басылып шықты. 2003 жылы Янушкевичтің туғанына 200 жыл толуына орай оның кітабы Астанада «Қазақ даласындағы сапардың жазбалары» деген атпен екінші рет қазақша аударылып басылды. А.Янушкевичтің осы жолсапар күнделігінен де қазақ даласы туралы көптеген мәліметтерді алуға болады. Мысалы, 1846 жылы 3 қыркүйек күнгі жазған күнделігінде: «... Сәлден соң қоршаған ағайын-туыстарының ортасында әрең-әрең келе жатқан Құсбектің өзі де көрінді. Үстінде қара биқасап шапан, қасында бірнеше жас сұлтан бар, бәрі де басына қырғауылдан бөрік киіпті. Ол атының басын Виктор үйіне тіреп, сәлемдескен соң, қатты шаршадым деп керуетке жантайды. Бұдан кейін ол үй айналасында сапырылған жұртты кетуге бұйырды да, Кенесары туралы сөз қозғады. Кенесары дәл қазір Іле сағасында жүр дейді. Надан тобықтылардан бізбен бірге ере шыққан екі қазақ таяуда үйсіндермен кездесіп, Кенесарыға жақындап кері қайтыпты...» [2, 239-240б.]. «1846 жылы 5 қыркүйек. 40 шақырым жүріп, Нұра өзені бойындағы Қаражал жайлауына тоқтадық. Ел болысы Есберген тіккізген киіз үй басқалардан ерекше: таза, он екі қанат, іші барынша жасаулы. Бізді Сухоналимов түстікке шақырып, бүлдірген шырынын, жаңадан пісірліген тоқашты дастарханға қойды. Әсіресе, осы үйден биыл бірінші рет картоп жедік. Михайл бізге Тобылдан бірнеше бөлке нан мен бір қалбыр тосап жіберіпті...

Біраздан соң Кенесарыға қарсы жіберілген жасақ бастығы казак офицері Карбышев келді. Кешкілік біз хан мен Керей ақсүйектеріне шай бердік». (Янушкевич Адольф. Қазақ даласына сапар туралы жазбалар. Аударған Ғабит Зұлхаров. Астана. Аударма. 2003. 264 бет. 242-243-беттер)

16 қыркүйек, 1846 жыл. Мен шамасы аз-аздап қазақ болып бара жатқандаймын. Киіз үй менің үйреншікті баспанама айналды. Қарқаралыда ұйқым қашса, мына таза ауада керемет ұйықтаймын. Айнала елсіз, белуардан келетін шөп... (Янушкевич Адольф. Қазақ даласына сапар туралы жазбалар. Аударған Ғабит Зұлхаров. Астана. Аударма. 2003. 264 бет. 249-бет). Осы аз ғана үзіндінің өзінен сол кездегі тарихи жағдайлармен бірге елдің әлеуметтік өмірінен де хабардар боламыз.

А.В.Затаевич алғаш рет қазақтың халықтық музыкасы шығармаларымен 1920 жж. басында, Орынборда жүрген кезінен-ақ таныса бастайды. Сол кезеңнен бастап ол өзінің болашақ қызметін аспаптық мұраларын тамаша үлгілерін жинау, оны насихаттаумен тығыз байланыстырады. Ол жатақханаларды, мектептерді, құрылыстарды, орта дәрежелі оқу орындарын, казармаларды аралайды, съезге, конференцияға, кеңестерге келген қазақтардан ән жазады. Базар, театр, концерт орындарының фойелерінде кездескендердің бәрінен де жазып алады. Бала жасынан кіршіксіз естітін

құлағы жасы елуден асқанша көрмеген елдің музыкасын жаза баспай нотаға түсіруге мүмкіндік береді.

А.В. Затаевич қазақ әндерін жинау мақсатында елге шығады, Жайықтың бойын, Сыр, Ертіс өзендерін, Бөкей, Қарқаралы далаларын аралайды.

Замандар бойы жабылып жатқан қазақтың ән қазынасын көтереді. Ұлты басқа болса да, жер орта жасқа келгеніне қарамастан, 1920 жылы қиын-қыстау кездерінде кездескен көлік атаулымен, болмаса, жаяу-жалпы аралап, халқымыздың ән-күйлерін нотаға түсірген.

Халықтық кәсіби әнші-күйшілерінің шығармашылық қызметін, олардың орындаушылық шеберліктерінің сырын ашып, өте құнды мағлұматтар жинады. Ақан Сері, Біржан Сал, Абай, Жаяу Мұса, Үкілі Ыбырай, Құрманғазы, Мұхит, Дәулеткерей, Тәттімбет т.б. шығармаларын алғаш рет Затаевич жарыққа шығарды.

Сөйтіп, ұлттық дәстүрлерді сақтаушылар мен дамытушылар жайында қайталанбас деректер жазып қалдырды. Этнографтың "Қазақ халқының 1000 әні" (1-бас., 1925 ж., 2-бас., 1963 ж.), "Қазақтың 500 ән-күйі" (1931), "Песни разных народов" (1971), жарияланбаған "Қазақ музыкасының 3-томы" деп аталатын жинақтарында қазақ халқының классик. ән, күйлерінің үлгілері мол орын алған.

Затаевичтің еңбектері арқылы қазақ музыкасы дүние жүзіне тарады, бүкіл Еуропа елдеріне жетті, алдыңғы қатарлы өнер иелерінен жоғары баға алды. Мұнда қазақ музыкасының көптеген теориялық және тарихи мәселелерінің беті ашылды.

Қазақ халқының музыка мұрасын сақтап келген 500-ге жуық өнерпаздар – М.Шамсудинова, Ә.Қашаубаев, Ғ.Айтбаев, Қ.Байжанов, М.Бөкейханов пен Н.Бөкейханов, Ғ.Мұхитов пен Ш.Мұхитов, ғылым қайраткерлері Ә.Марғұлан, Қ.Сәтбаев, М.Бөжеев, әдебиет және өнер қайраткерлері А.Байтұрсынов, Ж.Аймауытов, Ә.Бөкейханов, Ж.Шанин, т.б. өздері білетін ән, күйлерді Затаевичке айтып, жаздырды. Қазақтың фольклорының жиналу дәстүрін қалыптастырып, одан әрі жалғастыруда А.Жұбанов, Е.Брусиловский, Б.Ерзакович, М.Төлебаев, Л.Хамиди және басқалардың еңбектері орасан зор.

Сөйтіп, 1920 көктемінен бастап 1923 ж. аяғына дейін, нағыз аш-жалаңаш жол қиындықтарына да қарамай, А. Затаевич қазақтың 1000 әнін жинап нотаға түсіреді. Ол да өзінің кімнен қандай уақытта, қалай ән жазып алғандығын күнделікке түсіріп отырған. Ал ол күнделіктердің бүгінгі күні мәні ерекше.

Күнделіктің әдебиеттану ғылымының зерттеу нысанына айналғанына да көп бола қойған жоқ. Орыс әдебиеттануында күнделіктің жанр ретінде зерттеле бастағаны соңғы 25-30 жылдың көлемі. Ғалымдар Л.Гинзбург, Г.Белой, Ю.Манна, В.Кардина т.б. күнделікті көркем шығарманың шикізаты ретінде қарастырып зерттеп келеді. Ал қазақ әдебиеттану ғылымында профессор Қ.Ергөбек күнделікті мемуарлық жанрдың аясында қарастыра отырып, оның қазақ әдебиетіне келуі, жанрлық ерекшеліктері туралы ой-пікір білдірді. Д.М.Поляк «Жанр дневника и проблемы его типологии» деген тақырыпта қорғаған кандидаттық диссертациясы қазақ әдебиеттану ғылымындағы осы

тақырыпты сөз еткен іргелі жұмыс деп айта аламыз («Жанр дневника и проблемы его типологии». Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Алматы. 2004.).

Әдебиет зерттеушісі Қ.Ергөбек «Баянғұмыр» (1991), «Сәбит Мұқанов» (2000), «Жазушы шеберханасы» (2002) еңбектерінде күнделік сырына ерекше ден қояды. «Күнделік – әдебиет үлгісі. Әдебиет үлгісі болғанда, айта беретін мемуардың ішкі жанрлық бұтағы. Біз «күнделік-әдебиет үлгісі» дегенде, күнделіктің бір ғана саласын айтып отырмыз. Әйтпесе, күнделікпен іштей туысатын шаңырақ жәдігерлігі-тұрмыстық күнделік формаларын пайдаланып жазылған көркем шығармалар да бар. Әрине, олардың жайы бөлек. Тұрмыстық күнделік белгілі бір әулет шежіресін түзіп, ұрпақтан-ұрпаққа өтіп, кейінгі буынға желі тартып, тармақталып кете бермек...[3].

Әдебиеттер:

1. Чудакова М.О. Дневник. Краткая литературная энциклопедия в 9 томах. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.2. – С
2. Янушкевич А. Қазақ даласына сапар туралы жазбалар. Аударған Ғабит Зұлхаров. Астана. Аударма. 2003. 264 б.
3. Ергөбеков Қ. Баянғұмыр. (Сын-мақалалар).- Алматы: Жазушы. 1991. 232 б.

Т.ӘМІРЕНОВ ПОЭЗИЯСЫНЫҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ АРНАЛАРЫ

Кенжебулатова Г.Б., Есентаева С.Б., Қадыров Ж.Т.
Петропавл қ., М. Қозыбаев атындағы Солтүстік қазақстан мемлекеттік университеті

Тәңірберген Әміренов өлеңдерінің қомақты бөлігі табиғатты жырлауға арналған. Ақын табиғатты жырлаудағы ұлттық поэзияның қалыптасқан дәстүрінен үлгі алады. Бірақ, қалыптасқан дәстүрді қайталап қана қойған жоқ, халықтық поэзия мен Абай қалыптастырған нағыз суреткерлік шеберлікті ұштастыруға ұмтылды. «Жылдың төрт мезгіліне арнап өлең жазу дәстүрін қазақ поэзиясында Абай Құнанбаев жасап берген болатын. Табиғаттың айтулы кезеңдерін жырлаудағы ұлы Абай негізін қалаған дәстүр қазақ поэзиясында үзілмей, күні бүгінге дейін жалғасып келеді. Жалғасқанда құр қайталау емес, қайта жаңара, құлпыра, байи түсу бағытындағы дәстүр жалғастығы болып отыр» [1: 9],- деген ғалымдардың пікірі Т.Әміренов поэзиясына да қатысты айтылған.

«Жазғытұры қалмайды қыстың сызы» деп көкжиектен көтерілген көңілді көктем маусымын жырға қосқан Абайдың ізімен Тәңірберген ақын «Майға тарту», «Көктемде», «Көктемге күшті қосып аттанайық» сияқты бірнеше өлеңдер жазды.

Ақынның күз, қыс мезгілдері туралы өлеңдерінде дәуір рухы, уақыт тынысы айқын сезіліп отырады. Бұл арада Т.Әміренов тағы да ұстаз Абайға жүгінеді. «Аяз ата» деген өлеңі кешегі Абайдың «Қысын» еске салғандай. Аяз атаның бейнесін беруде ұлы ақынға кейде ұқсап, кейде алшақтап отырғанымен, нысан біреу болғандықтан, бірін-бірі қайталау қайткенде де ұшырап қалуы таң емес. Ал, сол бейнені жырлау үстінде, өз заманының тынысын сездірудегі ақынның даралығын анық байқаймыз:

Ақ күпі үстіндегі алқын-жұлқын,
Салбырап сүңгі басқан сақал-мұртын.
Мұз кірпік, тұман қабақ, қырау маңдай,
Айнымас қас батырдан көрсең сұрқын [2: 33].

Ақын қолданысындағы «мұз кірпік», «тұман қабақ», «қырау маңдай» эпитеттері – Абай түрлеген құбылтулардың келісті жалғасы. «Қас батырдай» сұсты адам кескіні көз алдыңа елестейді. Абайда боранның қаттылығын «алты қанат ақ орда үй шайқалуынан» білсек, Тәңірбергенде ашулы адамның қимыл-әрекеті негізінде көрінеді:

Қалшылдап қаһарланса бет қаратпай,
Адамның қаймықтырып алған ырқын.
Ышқынса танауынан дауыл тұрып,
Айдайды дүркіретіп, көктің бұлтын [2: 33],-

деп айшықты сурет шебер дамытылған. Абайдағы «Басқан жері сықырлап келіп қалды» («сықырлау» – қардың қаттылығын дәл беретін етістік) деген өлең жолы Тәңірбергенде «Сықырлап ызғарынан басқан жері» болып қиуын тапқан. Осы тәріздес ұқсастықтар өлеңнің өне бойынан кездесіп отырады. Абайдағы «Бет қарауға шыдамай теріс айналды», Тәңірбергенде «Қалшылдап қаһарланса бет қаратпай; Абайда «Борандай бұрқ-сарқ етіп долданғанда», Тәңірбергенде «Долданса көмейінен көбік құсып»; Абайда «ақ киімді, ақ сақалды» болса, Тәңірберген ақында «ақ күпілі, сүңгі басқан салбыраңқы сақал-мұртты». Өлең жолдарына сәл өзгерту енгізе отырып, «Абайды қайталауы» да Тәңірбергеннің сөз саптауының өзіндік ерекшелігін танытады.

Абай мен Т.Әміренов арасындағы ұқсастықтар Абай дәстүрінің аясында кейінгі ақынның өзіндік стиль қалыптастыра білген шеберлігін айқындайды. Табиғатты жырлауда қазақ өлеңін классикалық дәрежеге көтерген Абайдың дәстүр-тәлімін (кейіптеу, теңеу, суреттеу тәсілдері мен амалдары) Тәңірберген ақын өз туындыларында жаңарта жаңғыртты.

«Тәкеңнің ақындық диапазоны – қазақтың даласындай кең, азғана біліммен ол бір ғана таудың, ия өзеннің айналасында шырмалып қалған ақын емес, өресі ұзақ, шабысына шабыты орай салмақты өлеңдер жазған кең тынысты жүйрік» [3],- деп жазды жазушы М.Сәрсеке.

Туған жерді, кең даланы жырлаудың аға буын қалыптастырған дәстүрін кейінгі буын ақындар үзбестен жалғастырып келеді. Мәселен, Т.Әміренов өзінің «Шыңғыстау сипаттамасы», «Туған елім», «Өскен өлкем», «Туған ауылым – Саржалым», «Семей туралы сөз» атты өлеңдерінде туған жерді жырлаудың жаңа, биік өредегі дәстүріне кең жол ашты.

Еңбек, кәсіп, шаруашылыққа байланысты халық өлеңдерін Т.Әміренов сынды ақындар ілгері дамытып, жаңғыртып жырлап келді. Ақынның еңбек тақырыбындағы өлеңдерін іштей мал шаруашылығы, тың, егіншілік, өндіріс (техника) тақырыбы деп жүйелеп қарастыруға мүмкіндік бар.

Тәңірберген соғыстан кейінгі дәуірдегі қазақ өлеңдерінен елеулі орын алған тақырыптардың бірі – тың тақырыбына да қалам тартады. Ақын «Көтердік байтақ тыңды да» өлеңіндегі:

Бау-бақшалы тың өлке,
Дәулетке толған шарасы... [2: 25],-

деген сарындар «Аттанды елім егіске», «Қызыл керуен», «Қуаныш», «Еңбектің туын қолға алып» деген сияқты өлеңдерінде жалғасын тапты.

Тәңірбергеннің тіл шеберлігі сондай, поэзияға онша иліге бермейтін ауыл шаруашылығы тақырыбының өзін майын тамыза жырлайды. Мысалы:

Жер анасы желіндеп,
Ел тілегін берген жыл.
Еміреніп қара жер,
Тамыры балқып иіп тұр [1: 7].

Мұндағы ақын қабілеті жансыз жерді «желіндетіп», содан кейін «емірентіп», «иітіп» жандандырады. Бұл өлеңде де кейіптеу Т.Әміренов поэзиясындағы көркемдеуші құралдардың бірі болып саналады. Алайда, Тәңірберген ақын қолданған кейіптеулер фольклорлық шығармаларда, халық ақындарының поэзиясында өте сирек кездеседі. Кейіптеудің жаңа үлгілерін қолдана отырып, ақын бітік шыққан егінді былайша құбылта жырлайды:

Бойлап шыққан егіннің
Түйеден бойы биік тұр.
Танысқан қыздай алтын дән,
Сәукелесін киіп тұр.
Бірінен өскен өнімі
Басына әрең сыйып тұр [2: 7].

Бидайдың «танысқан қыздай сәукелесін киіп тұруы» сол уақыттардағы ақындардың көпшілігінің қиялына келе бермейтін соны теңеу, жаңды көріністер. Халық ақындары ауыз әдебиетінде ертеден қалыптасқан дәстүрлі теңеу мен салыстыруларды өз шығармаларында пайдаланғанда, ең алдымен, олардың ұлттық колориті мол бұрынғы қалпын сақтауға тырысады. Мұндағы «сәукелелі қыз» көнеден келе жатқан ұлттық образ болса, оны «дәнге» балауы жаңа бейнелер.

Еңбекші халықтың алдыңғы қатарда жүруін жырға қосу – ақынның негізгі мақсаты. Осы орайда Әміренов сынды ақындардың алымды қимылына сүйсінбеске болмайды. Тәңірберген ақынның «Бақыт күні», «Мереке тартулары», «Съезді құттықтаймын шын жүректен», «Гүлденген өмір», «Қуаныш», «Самғай бер, ерлер, самғай бер!», «Бақыт», «Табыспен қарсы аламыз», «Алты асудан асты халқым» т.б. туындыларында өз ортасы, еңбек адамдары, байтақ Отанымыздың өткені мен бүгіні жайлы шертілген сыр, тіршіліктің әсем сазын күйлеткен жыр көп.

Поэзияда махаббат – кең жырланып жүрген мәнді тақырыптардың бірі. Махаббат лирикасына жататын өлеңдер тақырыбы жағынан, көркемдік сипат өзгешілігі жағынан да сан алуан. Т.Әміреновтің жастық шақ, махаббат жайлы өлеңдері көп емес. Ақынның бұл саладағы жырларына «Айлы кеште», «Жас дәурен» сияқты махаббат сезімдерін қастерлейтін сыршыл өлеңдерін жатқызсақ, ғашығына деген сағыныш сезіміне толы «Арудың ақ төсінен тоят алып», «Опасыз жар» өлеңдерінен лирикалық қаһарманның мұңаюы, жабығуы, күйзелуі көрінеді.

Ақынның махаббат туралы жазғандарының ішінде шоқтықты өлеңдерінің бірі – «Айлы кеште». Бұл өлең халық арасына кең тарап, әнге қосылып та айтылады.

Өмір, дүние, адам тағдыры жайлы терең толғаныстарға құрылған Тәңірберген өлеңдеріне үңілейік:

Адамзат анасынан туар жылап,
Көз көріп туғаннан соң естір құлақ.
Табиғат әмірімен таңғажайып,
Ет пен сүйек жаратқан тәнді құрап.
Айлап-жылдап ер жетіп, есің кіріп,
Осы қысқа өмірде әлем деген
Жеткізбейтін бір жолға түстік жырақ [2: 47].

Фәни дүниенің жалғандығы жеткізбейтін жол арқылы бейнеленген. Ақынның бұл «Өмір туралы» өлеңінде адам ғұмырын кезең-кезеңге бөле сипаттау, сол арқылы тіршіліктің мәнін түсіндіруде Абай үлгісін ұстану бар.

Ең алғашқы тіршілік көзіндей боп,
Анаңның кеудесінен ағар бұлақ [2: 47],-

деген шумақ жолдары Шәкәрімнің «Анадан алғаш туғанымда, жыладым неге дыбыстап» [4: 187],- деп басталатын өлеңімен сарындас, үндес келеді.

Ақындық өнерге қатысты айтылған дегенде алдымен ойға оралатыны Абайдың «Мен жазбаймын өлеңді ермек үшін» деп басталатын өлеңі десек, Тәңірберген ақын осы орайда Абай ұстазының әлгі туындысын ту еткен-ді. Ақынға қояр талабы таудай Тәңірберген:

Шын ақын ардан аттап кете алмайды,
Оның сөзін кім күштеп отарлайды.
Ұшқыр қиял, өр кеуде, алмас тіл бар,
Тарыққа бодан болып кете алмайды [1: 45],-

деп түйеді.

Тұлпармын жібек жалды, құлан құйрық,
Орғитын ақ бөкендей мен бір жүйрік.
Төгетін сөз нөсерін қара бұлтпын,
Кеудемнен бір тасқын кетсе құйылып [1: 28].

Өлең-сөзге әсте үлкен талғаммен келуге тырысатын ақын бір сөзінде: «ақындардың сөздері таудан аққан бұлақтай тасқындап жатса ғой, шіркін» [1: 28] дегені – ақындық өнерге деген ақ адал көңілден туған тебіреніс.

Т.Әміреновтің арнаулары көбінесе қоғам қайраткерлеріне, жазушылар мен ақындарға арналған. «Сапарғали ағаға», «Арнау» өлеңдері – мазмұны мен көркемдік жағынан көңілге қонымды, сәтті шыққан туындылар.

Т.Әміреновтің жеке адамдарға арналған мадақ жырларынан басқа жақынға деген туыстық сезімі, ақыл айту, жақсы азамат болсын деген тұспалды меңзейтін туындылары да кездеседі. «Кенже күйеу, Құсайынға», «Сағынышты Омашыма», «Жұмағалидың мінезіне» сияқты жеке адамдарға арналған әзіл-арнауларында көзі көрген кемшілікке көз жұма қарамай, жағымсыз қылық пен ұнамсыз әдетті өткір сынға алып отырады. Өзімен бірге жүрген үлкен аға, кіші інілер бойындағы жеке мінді әзіл-шынын араластыра отырып қалжыңмен шенейді, ұнамсыз қылықтан арылтуға тырысады. Ақынның «Батташқа», «Майлыққа», «Рәзияға», «Тілешке» сияқты өлеңдерінің көпшілігі табан астында шыққан. Олардың көбі бірқақпайлар болып келеді. Бұл тұрғыда Тәңірберген өлеңдерінің негізгі кейіпкерлері – замандастары, туыс-жақындары мен ауылдастары, бір сөзбен айтсақ өз ортасы.

Толғау ақындарының белді бір өкілі Т.Әміреновтің туындыларын қарастырғанда, поэзиясынан шабытты арнауларды, ойлы, парасатты толғауларды көреміз. Поэзияда толғау жанрының көркемдік жазылу ерекшелігін, дара сипатын жетік меңгерген ақынның «Октябрь толғауы», «Батырлар туралы толғау», «Жамбыл тойындағы толғау», «Т.Көбдіковтің 100 жылдығына», «Абайдан шыққан ақиық», «Дос тойының толғауы», «Той күнгі толғау», «Тарлан талант» тәрізді жырларын айрықша атауға болады.

Тәңірберген Әміренов поэзиясы туралы ойымызды жинақтай айтар болсақ, ол – қазақтың ауыз әдебиеті мен жазба дәстүрді қатар ұстанған, ұстанып қана қоймай қазақ өлеңінің өлкесінде өзіндік із қалдыра білген саңлақ ақын. Кеңестік дәуірдің отызыншы жылдарынан бастап сексенінші жылдар аралығында түрлі тақырыпта поэзиялық туындыларын қалдырған ақынның ерекшелігі де, дәлірек айтқанда артықшылығы халық ақындар сапында да көсіле жырлап, жазба поэзияның да көрігін қыздыра білген жан-жақтылығында. Замана кейпін беруде немесе, табиғат, махаббат лирикасына қалам тартқанда үнемі Абай поэзиясына арқа сүйеп, соның ізімен жүруге тырысты. Жаңа заманның келбетін ашуда біржақты партия мен кеңестік заманды мадақтап кетпей, әр кез сол заманның көлеңкелі тұстарын қаймықпай өлеңге қосты. Толғау жырларында Жамбыл мен Нүрпейіс ақын бастаған халық ақындар көшіне еркін ілесе білді. Бір сөзбен айтқанда қазақ поэзиясына өзіндік үлес қосқан Т.Әміренов ұлттық әдебиеттің шалқарында жүзіп, сан қырлы өнерді бойына сіңіріп қана қойған жоқ, Абай мен Жамбыл бастаған поэзияның екі арнасын өз шығармашылығында тоғыстыра білді. Осы тұрғыдан алғанда Т.Әміренов – көркем де кестелі логикалық ойлар мен сөз өнерін биік дәрежеге көтеруге үлес қосқан суреткер ақын.

Әдебиеттер:

1. Әміренов Т. Өмір өткелдері. – Алматы, Жазушы, 1985. – 80 б.

2. Нарымбетов Ә. Уақыт шындығы – көркемдік кепілі. – Алматы, Жазушы, 1989. – 184 б.
3. Сәрсеке М. Ертістің егде жыршысы // Семей таңы. – 1977, 18 қараша.
4. Құдайбердиев Ш. Шығармалары. –Алматы, Жазушы, 1988. – 560 б.

ОСОБЕННОСТИ КАЗАХСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ

Кусаинов К. К.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау

Переломным этапом в переоценке ценностей культуры и нравственности стало время приобретения суверинета нашей республики, которому исполняется уже 25 лет. Но подчас вместо культурного роста мы наблюдаем упадок, разрушение старого здания, без постройки нового .

Имея титульную национальность--казах, она и обязана быть центральным образующим звеном новой нации. Острота сегодняшнего дня обусловлена и проблемой «вызова XXI в.» и глобализации, выживания народов, больших и малых, равных в своей самооценке, в наступившем третьем тысячелетии.

Как известно менталитетом казахской нации является ее открытость, невысокомерие, незлопамятность, дружелюбие и гостеприемственность. Об этом было сказано, еще в 1997 г., где Президент РК Назарбаев Н.Н, в своем послании народу Казахстана отметил: "Генетическими чертами казахского народа,— является открытость и доброта души, готовность обогреть, поделиться тем, что имеет, с нуждающимися. Ни к кому и никогда он не испытывал и не проявлял чувства неприязни "или превосходства, никогда не служил источником межнациональных конфликтов" [1.].

В течение длительного времени лишенных естественного права на реализацию возможностей саморазвития и получивших его в ходе развития молодая, одаренная казахская нация, ищет свой путь в мир, свою дорогу в цивилизованное сообщество народов, стремящаяся воплотить в жизнь заветную мечту многих поколений. 260 лет казахский народ находился в составе великой Российской империи, из них 75—при Советской власти, практически в состоянии непрерывной дискриминации как самостоятельный этнос, потеряв национальную самозначимость. В этой связи достаточно вспомнить судьбу известного историка Е.Б.Бекмаханова, нашумевшей в своё время книги Олжаса Сулейменова, оригинального труда антрополога О.Исмагулова и других, изъятых и запрещенных, чтобы понять суть грубого вмешательства центральной и местной партократии в развитие отечественной науки, державшей её на «коротком поводке» Центра. Казахский народ, «как трагический странник, кочевавший по степям и столетиям» (М.Ауэзов),

скитался в поисках земли обетованной (Жер Ұйық), где бы могла воплотиться казахская идея о создании национального государства, мирной и счастливой жизни. Лишь на исходе XX в. казахский народ обрёл, наконец, национальную независимость, возможность стать творцом собственной судьбы, воплотить выстраданную многими поколениями мечту в жизнь. И мы могли бы, вслед за А.С.Пушкиным повторить: «Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме наших предков, такой, какой нам Бог её дал».

«Современным людям свойственна множественная самоидентификация, — пишет Е.А.Нарочицкая, — по половому, возрастному, образовательному, профессиональному, религиозному, культурному, региональному и другим признакам. На главное место среди которых в последние два столетия вышел национальный вопрос». [2]

Национальность выступает как «отец» — защита от внешнего, не всегда благоприятного влияния, внутренний цензор контроля поведения.

В таком положении нужно понять, что ценность национальной идентичности очень высока и обеспечивает нужду человека в принадлежности к коллективу и его защите, а «личностная идентичность» определена персональными качествами и характеристиками необходимые для проявления национальной самоидентификации.

Язык, религия и особенности понимания (отсчёта) времени и пространства — культурные корни представления о национальности. Древние религиозные общности были связаны сакральными языками, а современные нации не обладают священными языками.

Но для нас понятно и утверждаем, что современный художественный казахский язык сохранил элементы сакрализации. Многие смысловые обороты, символьные знаки соединяют в себе и ценностные, и пространственно-временные, бытийные константы. К примеру, слово «ар» означает высокий уровень морально-этических качеств, честь, совесть, достоинство (ардақ, ар-ұждан, арыс). «Малым — жаным үшін, жаным — арым үшін». Вместе с тем «ар» имеет значение некой черты, отрезка, измерения, некой реальности, сути и т.д. (шекара, осы ара, бар, ары, арғы, әрбір, әрқашан, әрқалай, әркім). Ар — своеобразный сгусток времени и пространства, координаты, где они пересекаются и где определяется некая черта между ними. Ар — весь мир, всё время, вся жизнь, разделённая надвое (аржақ, арғыжақ, арғы дүние и противоположное — бері, бұл, бергі, биыл, бүгін, былтыр).

В советский период для народов Средней Азии и Казахстана национальные языки стали считаться главным признаком этничности.

Казахский язык, в отличие от других языков народов Средней Азии начала XX в., был хорошо развит. Он характеризовался небольшими диалектическими различиями и поэтому уже тогда мог считаться единым национальным языком (узбекский язык имел довольно выраженные региональные различия). Скорее, можно выделять не диалекты (западный,

северо-восточный и южный), а говоры единого казахского языка, сложившегося в среде кочевников, способных сохранять взаимосвязи на широком пространстве Великой степи в советский период нашей истории русский язык был наиболее приоритетным, референтным. Сложился значительный слой двуязычных и русскоязычных казахов. При обретении суверенитета статус языка коренной национальности значительно вырос. Но по-прежнему в ряде регионов страны он не заполняет как средство передачи социально значимой информации все ниши социального бытия (экономическую, юридическую, научную). Работа по его приспособлению в данной сфере часто сопровождается симптомами «детской болезни» роста. На образный, по своей сути богатейший язык автоматически накладывается искусственно переведённая терминология.

В современности в обыденное сознание многих людей давно проникло мнение о том, что наиболее важно знать английский язык (особенно в его американском произношении), как наиболее применимый и значимый на нашей планете. Парадокс: на изучение родного языка (ана тіл) зачастую выделяется меньше средств, чем на изучение английского. Также давно идут попытки создания и распространения по всему миру искусственного языка мобиле. В обучении казахскому языку закрепилась порочная тенденция «прохождения» в учебном курсе иностранных языков. То есть ради отметки, а не знания.

Не менее важные особенности связаны с пониманием времени (истории). Люди вместо прошлого — памяти, будущего — как напряженно-деятельного ожидания предпочли жить настоящим.

Для восточных народов обычно характерно понимание времени как колебательного, цикличного явления. Время земное, в котором живут люди, и время небесное, в котором обитают божества, текут как бы одновременно. На Востоке небесные силы рассматриваются как часть живой природы. Они существуют рядом с человеком, участвуют в его жизни, влияют на него. Но и человек, в свою очередь, может влиять на ближайшие божества. К тому же прошлое, настоящее и будущее тоже существуют одновременно и человек соответственно. Вечная душа только меняет форму своего существования. Человек не отделяет себя и своё настоящее время от духов умерших предков (прошлое) и неродившихся потомков (будущее). Прошлое поэтизируется, воспринимается как лучшее, «золотой век».

Пространственно-временные координаты, благодаря отсчёту исторического времени от Рождества Христова, научно вымеряемым стандартам, всё более ощущаются однородными для всего человечества. Несомненно, такие вот «удобства» связаны с затянувшимся господством европоцентризма и успехами «вестернизации». Кроме того, возможный переход к постиндустриальному, информационному обществу передового «миллиарда» вновь изменит современное релятивистское понимание времени и пространства.

Общественные нормы складываются под воздействием условий «первой природы».

Великая степь — это огромный океан разнотравья и редких лесков, полупустынь и пустынь, сопок и отрогов горных массивов, которые раскинулись от Венгерской пушты до хребтов Хингана. В силу засушливости в летний период и стужы — в зимний, а также других особенностей ландшафта эти территории были труднодоступны для хозяйственного использования. Наиболее оптимальным способом освоения этих равнин стало кочевое скотоводство. Древние скотоводы — насельники степной полосы — превратили просторы, разделявшие культуры и цивилизации, в связующие их путь. Это открыло человеку новое понимание пространства, расширило географический и культурный кругозор, способствовало единению человечества. Обеспечивая существование торговых путей и возникших на них городов и поселений, кочевники обеспечивали удовлетворение своих собственных потребностей.

Поэтому-то «кочевник — дитя природы», как бы невидимая часть экологического цикла. С этим связан и приоритет духовной культуры над материальной. В отличие от осёдлых культур величайшим достижением кочевников стало стремление оставлять как можно меньше свидетельств своего существования.

«Пайдасыз жер жоқ, найзасыз ер жоқ» - дейді қазақ. При всей страстной привязанности казахов к родной земле, крайне изменилось их отношение к окружающей среде — как результат социальных и экономических экспериментов XX – начала XXI вв. Для большинства представителей «степного народа» огромные незаселенные просторы, некогда вскормившие казахов, стали ныне мертвой историей, не имеющей эмоционального значения. Как при Советской власти, так и сегодня большинство казахстанцев с безучастием относятся к экологическим бедам родной края. Степь же стала рассматриваться как потенциальный источник неиссякаемого богатства, который нужно покорять, а не уважать и беречь, как раньше. Земля предков «Атамекен» (земля-мать) перестала быть таковой, превратилась, даже не в средство производства, а в свободно разменяваемый капитал. Не случайно, может быть, ни один художник не сумел отразить красоту открытого пространства степи, не дополнив его изображением гор и деревьев. Живописность открытого моря изобразил когда-то Айвазовский, а открытую степь в самодостаточной полноте её красок и светотени не отразил никто.

Внешне национальное самосознание, прежде всего, проявляется в форме самоназвания. Редкий человек при ошибочном определении его национальной принадлежности не поправит ошибку, уточнив нацию, т.е. так же, как и правильно называя свои имя и фамилию.

У казахов бытует: «Атамыз — Алаш, атымыз — қазақ», арысцы или «Алаш балалары». Знаменитая легенда об Алаше или Алаш хане и трех его сотниках (Усуне, Болате, Алшыне) стала поистине национальным, этнообразующим, консолидирующим мифом, в самом положительным смысле этого слова. В современности она, к сожалению, не имеет широкого распространения.

Казахский народ состоял из десятков крупных родоплеменных объединений и более сотни многочисленных малых и средних «ру», номинально сведённых в три племенных союза «алаш жүзі». Трёхсистемное членение было характерным для кочевых народов, по принципу деления войска — на правое, левое крыло и центр. Оно имеет не подчиняющую вертикальную иерархию, а горизонтальную — порядкообразование войска. Подобная структура обеспечивала генеалогическую (Шежіре) и территориально-политическую консолидацию. Каждый казах, вне зависимости от социального положения, местопребывания, связывал себя посредством прямолинейной цепи реальных и легендарных предков (чуть ли не от самого Адама) с другими казахами. Все они считались потомками трёх братьев (Арыстар, Қожалар, Келінбеттер), имена которых разнились, а также первопредка (Алаша). Три жуза (жүз, дүние жүзі— сотня, родовая территория, пространство), потомки трёх братьев наделены некоторыми качествами, функциональными характеристиками, компенсирующими «возрастную» иерархию Старший (Ұлы) — Средний (Орта) —Младший (Кіші).Они имели таңба, опредеяющая их места в сохранении нации, как: «Ұлы жүзге қамшы бер, Орта жүзге қалам бер, Кіші жүзге найза бер».

В период кризиса кочевого общества жузовое и родоплеменное деления стали использоваться во вред единству казахского народа. Хотя даже в этом случае они были способами национальной самоидентификации казахов. На самом же деле, «жүз», «ру», «жеті ата»—имеет позитивное значение, как генеалогия, элемент национальной традиции и истории, «неписаный паспорт» казаха.

Наши соотечественники говорят: «Казах везде находит родственника по отцовской линии». На это способствовала телевизионная версия романа Алекс Халэя «Корни», показанная в Турции в 1979 г., в основе которой лежали генеалогические познания казахов.

Этнические язык, фамилии, личные имена, внешний вид казахов, обычаи и вкусы зарубежных диаспор, в силу понятных причин, трансформировались. Поэтому в Турции информаторы редко могут признать казаха, когда сталкиваются с ним по его имени и фамилии. Однако когда такой казах идентифицируется по роду, его признают с легкостью. Если покажешь фотографию казаха и спросишь о его идентификации, то в ответ зачастую можно услышать: «О, это молкы из Алтай кёя». Имя же человека упоминается редко.

Культура казахского народа, его гуманистически-ценностная направленность выражаются в его традициях

Менталитет наследников кочевых народов тесно связан с такими чертами характера, как контактность, склонность к диалогу, открытость, толерантность (терпимость), демократизм, плюрализм, свободолюбие, искренность, сострадательность, самокритичность, уважение к старшим (носителям традиции), непритязательность на оригинальность, простота и многое другое. Как отмечал Л.Н.Гумилев: «Тесные контакты с казахами, татарами, узбеками

показали, что дружить с этими народами просто. Надо лишь быть с ними искренне доброжелательными и уважать своеобразие их обычаев. Ведь сами они свой стиль поведения никому не навязывают. Однако любая попытка обмануть их доверие вела бы к разрыву. Они ощущают хитрость как бы чутьем».[3]

По этому поводу в настоящее время, интересно высказывание Профессора Парижского института восточных языков и цивилизаций Катрин Пужоль, которая рассказала о 12 качествах традиционной казахской культуры, повлиявших на развитие независимого Казахстана, передает корреспондент Today.kz.

"История Казахстана бесподобная и мощная не только потому, что она пишется в неограниченном евразийском пространстве - Ұлы дала. А потому что она превосходит время, опираясь на невидимую память прошлых поколений. Она отличается от истории соседних оседлых государств специфичным управлением, человеческими и территориальными ресурсами", - сообщила Катрин Пужоль в ходе международной научно-практической конференции "Мәңгілік Ел".

По мнению исследователя, история Казахстана изначально современна, так как в ее основе находится экономика разумного и прагматичного распределения человеческих сил, включая принципиальное гендерное равенство, без которого не могла состояться жизнь в евразийских степях.

"Почему я затрагиваю тему казахского государства таким образом? Какие качества в традиционной казахской культуре могли помочь в развитии независимого Казахстана? Я назову 12 таких качеств. Первое – прагматизм во всех отраслях: политике, геополитике, экономике, жизни. Второе – мобильность - кочевая жизнь. Третье – открытость чужим, гостеприимство. Четвертое – культура результатов. Выбор эффективного вождя. Пятое – натуральная экономика выживания в степях. Шестое – экологический уклон в антиядерном направлении. Седьмое - гендерное равенство. Восьмое – уважение к человеческой жизни. Девятое – уважение к памяти. Почитание покойных, великих и простых людей. Десятое - памятные места. Одиннадцатое - единство и общность народа. Двенадцатое – способность пережить тяжелые времена", - перечислила профессор.

Но надо иметь ввду, что этнические язык, фамилии, личные имена, внешний вид казахов, обычаи и вкусы зарубежных диаспор, в силу понятных причин, трансформировались.

Постоянная потребность в контактах, беседе, получении и передаче вестей объясняет особенное, лелейное отношение казахов к гостю, попутчику, собеседнику. «Гость — подарок Бога», — гласит народная мудрость. Пристально следили они за новостями «узын кулак», награждали за хорошие вести «суюншы» и всегда готовы были сорваться туда, где можно «других посмотреть и себя показать». Здесь можно привести следующие выражения: «С гордым горд будь, он не сын пророка. С кротким кроток будь, он не раб твоего отца»; «Можно отрубить голову, но не язык»; «Из странствий

пятилетний возвратился, ему и старец должен поклониться» и другие. Верность казахской идее народ, по своей сути терпеливый, стойкий, философствующий, но с яростной бунтарским духом, процес через все испытания истории.

Роды, племена и жузы казахов в силу своей рассеянности на громадной территории не могли построить централизованную государственность, но сумели создать весьма действенную форму самоуправления, для функционирования которой такие категории, как честь и достоинство рода, совесть, человечность и т.д., имели решающее значение. У них мораль и нравственность не расходились. Степь управлялась словом, и уровень культуры языка, по признанию В.В.Радлова, намного превосходил уровень культуры языка европейского этикета — «политеса».[4]

Казахи, отстаивая свою Родину и свободу, только силой слова, без насильственного рекрутирования, собирались в многотысячный жасақ — ополчение, без полицейско-карательных средств и тюрем обуздывали преступность. Бии, батыры, жырау и акыны обладали недюжинными способностями и огромным авторитетом, совмещали в себе способности друг друга. Они замечательная связь народа с его правящей элитой. Причём ханы и султаны не в меньшей степени обладали способностями предыдущих. Вот уж, и в самом деле, как гласит древняя тюркская формула власти: «Военноначальник — доблестен, советник — мудр, правитель —милостив».

Наличие позитивных общечеловеческих качеств у всех народов несомненно. Но способы выражения и понимания их обязательно разнятся. Иностранные авторы XVIII–XIX вв., наш Абай и другие, описывающие жизнь кочевых казахов, наделяют их качествами, узнаваемыеми у их современных осёдлых потомков. Сохранившиеся формы поведения, ценностные ориентации людей, естественно, не передаются генетически, их передача из поколения в поколение — результат культивирования в воспитании и социализации личностей в соответствующем обществе. И казахи, желая оставаться таковыми, прилагают определенные усилия к сохранению традиций. В этом они находят себя, свой народ, связь с ним и своё место в нём. Это и назовём национальной самоидентификацией казахской личности. По словам И.Гердера, «культура народа — это цвет его бытия… Традиция — вот мать религии и священных ритуалов».

Бывают случаи, когда люди не только не считают собственную национально-культурную среду лучшей, но и могут обнаруживать нечто подобное комплексу неполноценности, отрицательную сторону. Западные исследователи–советологи, их сторонники и несостоятельные оппоненты во многом способствовали крушению именно ценностных ориентаций социалистического общества. Они апеллировали к доводам сообразности производства, экономики, прогресса со стереотипами западного общества. «Но, вскрыв грудную клетку больного», они оказались незнакомы с его «внутренним строением», «анатомией» «человека советского», упустили из виду все духовные стороны жизни обновляемых обществ произошло? Это происходит в

результате непропущения национально-культурных, якобы «устаревших догм», «пережитков», традиций к цензуре, фильтрации приобретаемого нового.

Необходимая этноцентричность может выявиться в желании народа занять собственное место в истории человечества, проявить себя. Об этом более подробно отметил в свое время выдающийся деятель Индии Рабиндранрат Тагор: «Каждая нация обязана выявить перед миром свою национальную сущность. Если же нации нечего дать миру, это следует рассматривать как национальное преступление, которое никогда не прощается человеческой историей. Нация обязана сделать всеобщим достоянием то лучшее, что есть у неё… преодолевая собственные, узкие интересы, отправить всему миру приглашение принять участие в её духовной культуре». [5]

Национальное самомнение гораздо надёжнее реальные дела, способные восхищать не только твоё собственное, но и чужое воображение.

В современных условиях очередного разрыва культурных традиций и идеологии, «урбанизации», некогда сельской казахской культуры, смены экономическо-социального фона реализации привычных ценностей и т. п. обстоятельств усложняют проблему национальной самоидентификации. Культурные, по сути, восточные традиции не сделали нас защищенными и замкнутыми от влияния вестернизации. Потому что казахские традиции, сложившиеся в условиях гибкой кочевой культуры, в современности не дают категорического ответа, как повести себя этнофору, предоставляя его самому себе. В этом отличие казахстанского общества от других восточных, особенно исламских. В умме(мусульманской общине) поведение человека строго регламентируется, облегчая (ограничивая) ему выбор действий и способа самоидентификации. «Загадочная казахская душа» (намыс), национальный сгиб ума и характера по-прежнему способны ярко проявиться в минуты суровых невзгод и испытаний, когда отбрасывалось всё наносное, случайное, сиюминутное, и каждый честный казах оставался как бы наедине со своим Отечеством. В умении придать новое, актуальное звучание традиционной национальной самоидентификации может проявиться подвиг современного поколения казахов и казахстанцев.

Литература:

1 (Назарбаев Н.Н.Казахстан-2030.Послание Президента страны народу Казахстана. Казахстанская правда-1997, 11 октября, -с.9-13).

2 Нарочиская Е.А. Развитие интеграционных процессов в Европе и России. Москва.2000.-с.170

3 Информационный портал. Казахи и Гумилев. 27 ноября 2007г

4 Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. СПб. Т. 4, ч.1, 2.с.220

5 Рабиндранат Тагор. Лирика. Москва, «Художественная литература»,1967

ҒАБИТ МҮСІРЕПОВТІҢ «АВТОБИОГРАФИЯЛЫҚ ӘҢГІМЕСІН» ОҚЫТУ

Құлыбекова Ж.С., Әбекенова Г.Н.
Петропавл қ., М.Қозыбаев атындағы СҚМУ

7 сынып

Сабақтың кезеңі	Уақыты	Мұғалімнің іс-әрекеті	Оқушының іс-әрекеті	Мақсаты	Ресурстар
Кіріспе бөлім	**2 -5 мин**	Қызығушылықты ояту. Топқа бөлу. Бір-біріне сәттілік тілеп, жақсы лебіз айтқызу. Сергіту сәтін ұйымдастыру	Бір-біріне жақсы тілек тілейді. Топқа бөлінеді.	Оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыру. Бір-біріне жақсы сөздер айта білу.	Құрал-жабдықтарын жазу

Сабақтың тақырыбы:
Ғабит Мүсіреповтің «Автобиографиялық әңгімесін» оқыту
Сабақтың мақсаты:1.Халқымыздың ардақты қаламгері Ғабит Мүсірепов туралы жан-жақты мағлұмат беру, оқушылардың білімдерін тереңдету. 2.Оқушылардың сөздік қорын, тіл байлығын, сөйлеу мәдениетін қалыптастырып, еркін ойлау, ауызекі сөйлеу тілдерін жетілдіріп дамыту. 3. Ғабит Мүсіреповтің өмірін үлгі ете отырып, құрметтей білуге тәрбиелеу.
Күтілетін нәтиже: Оқушылардың өз ұлтының тілін, рухани байлығын құрметтеу, тапқырлыққа, адамгершілік қасиетке баули отырып, алған білімдерін ауызша және жазбаша тілде қалыптастыру. Сонымен бірге, Ғ.Мүсіреповтің сөз қолданысын, әңгіме тақырыбының идеясын, тілін таниды.
Түйінді идея: Ынтымақтастық атмосферасы қалыптасады.
Сабақтың типі: жаңа сабақ

Қолданылатын әдіс-тәсілдер: түсіндіру, әңгімелеу, мәнерлеп оқу, сұрақ жауап, іздену, топтық жұмыс, жұптық жұмыс, талдау, ой тастау.

Сабақтың барысы:

І..Ұйымдастыру кезеңі

Оқушыларды түгендеу, қызығушылықты ояту, сыныпта психологиялық ахуал тудыру.

1 топ «Тапқырлар» .

Ұраны - «Оқу-білім бұлағы,
Білім - өмір шырағы».

2 топ «Алғырлар».

Ұраны - «Оқусыз - білім жоқ,
Білімсіз - күнің жоқ».

2.Психологиялық дайындық

Бір-біріміздің қолымыздан ұстап, алған жылу арқылы жылы лебіздер тілейік.

1.Елімізге тыныштық тілеймін.
2.Күніміз жарық болсын.
3.Аспанымыз ашық болсын.
4.Дініміз сау болсын.
5.Нанымыз көп болсын.
6.Көк туымыз биік болсын.
7.Аналарымыз аман болсын.
8.Еліміздің тірегі - әкелеріміз аман болсын.

Тұсаукесер	**10 мин**	Кері байланыс Үй тапсырмасын тексеру (сұрау)	Тапсырманы орындайды. Теориялық материал арқылы қайталау жұмысы.	Жайлы орта қалыптастыру	Қажетті құрал-жабдық

ІІ. Үй жұмысын тексеру.

М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесінің мәтіні бойынша сұрақтар.

1. Мұхтар Әуезовтің өмір сүрген жылдары?
2. М.Әуезовтің шығармалары әлемге қалай танылған?
3. Оның алғашқы әңгімесі?
4. «Көксерек» шығармасының тақырыбы?
5. Әңгімеде не туралы айтылған?
6. Көксерек деген не?
7. Құрмаш Көксеректі қалай жақсы көрді?
8. Көксеректі нелер талады?

9. Көксеректің қасқырға тән қасиетін неден көруге болады?
10. Ауыл адамдары Көксерек туралы не деді?
11. Көксерек нені түсінбейді?
12. Көксеректің берген тамақты жемеуіне не себеп болды?
13. Көксерек қай мезгілде қатты өсті? Себебі?
14. Төбеттер Көксеректен неге қашатын болды?
15. Жұмаш кім? Құрмашқа не деді?
16. Көксерек пен қара ала төбет қалай кездесті? Олар не істеді?
17. Қойға қасқыр қашан шапты?
18. Көксерек қасқырға неге ілесті?
19. Көксерек қай кезде мүлде жоқ болды?
20. Көксерек немен қоректенді?
21. Көксеректі қандай иіс өзіне тартты?
22. Қасқыр неге ұлыды?

Негізгі бөлім	***25 мин***	Жаңа сабақ Теориялық материалмен жұмыс.	Тапсырма орындау (топтық, жұптық, жеке жұмыс) Жеке жұмыс.	Өз ойларын тиянақты, дұрыс жеткізе білу. Сыни тұрғыда ойлауын, есте сақтауын, зейінін, сөйлеу қабілетін дамыту.	Жұмыс дәптері, карта,т.б

III. Жаңа сабақ

1. Талдау.Әңгімені баяндау жоспары:
- Ғабиттің дүниеге келуі.
- Ғабит - үйіндегі көп баланың бірі.
- Молда жалдаған оқу жайы.
- Оқудың төлем ақысы.
- Ғабиттің қоныс аударуы.
- Бекет Өтетілеуов таныстырған шығармалар.
- Оқытушы - Б.Өтетілеуов.
- Тазалыққа баулу.
- Есепке жүйріктік.
- Жоғарғы мектептегі оқу жайында.
- Бала қай кезде туды?
- Наурыз деген не?
- Наурыз туралы қандай өлеңдерді білесіңдер?
- Баланың елі қазақ даласының қандай жағын жайлайтын еді?
- Ол ел қыс айларын қайда өткізеді?
- Ол күні есте қаларлық қандай оқиға болды?
- Қалжа деген не?
- Қалжа сүйегіне неліктен иттер таласа алмаған?

- Баланың аты қалай берілген?
- Баланың есінде нелер қалмаған?
- Баланың шешесі не туралы айтып отыратын еді?

2. Қолдану. Оқулықпен жұмыс.

1. Мәтінді 3 топқа бөліп беру.
2.Оқиды, ортаға салады.
3. Мәтіннен эпитеттерді теріп жазу.

3. Жинақтау. Ғабит қандай бала?
- Білімге құштарлығын дәлелде.
- Қай сабаққа бейім?
- Б.Өтетілеуов қандай ұстаз?
- Б.Өтетілеуовтің сабырлылығын қай жерден көреміз?

4. Оқулық бойынша жұмыс.84- бетті оқып, кестені толтыру

5. «Автобиографиялық әңгіменің» 1,2 бөлімдерін оқу және оларды талдау.
- Әке-шешенің қандай тілегі орындалды?
- Ауыл жазда қай жерді қоныстайды?
- Ауыл қыс айларын қай жерде өткізеді?
- Бес-алты ауыл молданы не үшін жалдады?
- Молданың жылдық еңбегіне не беріледі?
- Ауылдың бітір садақасын кім алады?
- «Жұмалық» деген не?
- Молда балаларды әр үйде қанша уақыт оқытады?
- Балалар оқитын мектеп қандай?

6. Оқу-білім туралы мақал-мәтелдер мен тақпақтарды мәнерлеп оқу.

7. Дәптермен жұмыс. 5 жол өлең шығару.

Ғабит Мүсірепов
Қайсар, атақты
Туды, өсті, жыламады
Ғабит Мүсірепов наурызда туды
Махмұтұлы

IV. Слайд. Ғабит Мүсірепов туралы слайдтарды көру.

Кесте сызып толтыру. **<u>«ББҮ» стратегиясы бойынша</u>**

Білемін. Білгім келеді. Білдім.

Қорытынды бөлім	**5 мин**	Рефлексия: Не түсіндім? Нені оқу керек? Оқушыларды бағалау. Үйге тапсырма.	Тапсырма алу (барлығы, жеке) Күнделікпен жұмыс. **2 жұлдыз, 1 ұсыныс.** **«Соңғы сөзді мен айтамын».**	Практикалық тапсырма орындау арқылы жаңа сабақты пысықтау. Шығармашылығын дамыту. Сыни ойлау дағдыларын дамыту.	Құрал-жабдықтар, көрнекіліктер

V.Үй жұмысы. Эссе « Кім болғым келеді?»
VI. Қорытынды. Бағалау.

Әдебиеттер:

1. Оразаев Ф. Жазушы стилін зерттеудің кейбір мәселелері // Жұлдыз. – 1970. – №8. – 147-156 бб.
2. Молдағалиев Ж. Ғ. Мүсірепов стилінің сипаттары // Көркемдік кілті – шеберлік. – Алматы: Ғылым, 1985. – 101-120 бб.
3. Ахметов З. Көркем сөздің зергері (Жазушы Ғабит Мүсіреповтің 75-жасқа толуына орай) // Октябрь туы. – 1977. – 26 март.
4. Қабдолов З. Ғабиттің тілі // Таңдамалы шығармалар: 2 т. – Алматы: Жазушы, 1983. – Т. 2. – 392-395 бб.
5. Бекбергенов М. Ғабит Мүсіреповтің прозасы. – Алматы: Рауан, 1990. – 151 б.

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА АҚПАРАТТЫ – КОММУНИКАТИВТІ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Махметова А.У., Тлегенова А.Т.
Көкшетау қ. № 11 орта мектеп-гимназиясы
aigul.makhmetova@mail.ru, tlegenova-1980 @mail.ru

Қазіргі білім беру жүйесінің мақсаты - бәсекеге қабілетті маман дайындау. Ізденімпаз мұғалімнің шығармашылығындағы ерекше тұс - оның сабақты түрлендіріп, тұлғаның жүрегіне жол таба білуі. Ұстаз атана білу, оны қадір тұту, қастерлеу, арындай таза ұстау - әр мұғалімнің борышы. Ол өз кәсібін, өз пәнін, барлық шәкіртін, мектебін шексіз сүйетін адам. Өзгермелі қоғамдағы жаңа формация мұғалімі – педагогикалық құралдардың барлығын

меңгерген, тұрақты өзін - өзі жетілдіруге талпынған, рухани дамыған, толысқан шығармашыл тұлға құзыреті. Жаңа формация мұғалімі табысы, біліктері арқылы қалыптасады, дамиды. Нарық жағдайындағы мұғалімге қойылатын талаптар: бәсекеге қабілеттілігі, білім беру сапасының жоғары болуы, кәсіби шеберлігі, әдістемелік жұмыстағы шеберлігі.

Мұғалімдерге қойылатын талаптардың бірі – оқытудың жаңа технологияларын меңгеру. Осындай аса қажетті технологиялардың бірі – ақпараттық - коммуникациялық технологияларды (бұдан кейін АКТ) пайдалану. АКТ - ны игеру қазіргі заманда әрбір жеке тұлға үшін қажетті шартқа айналды. АКТ - ның дамуы кезеңінде осы заманға сай білімді шәкірт тәрбиелеу мұғалімнің басты міндеті болып табылады. Қоғамдағы ақпараттандыру процестерінің қарқынды дамуы жан - жақты, жаңа технологияны меңгерген жеке тұлға қалыптастыруды талап етеді. [1.5].

«АКТ құралдары» дегеніміз – микропроцессорлық және жаңа АКТ негізінде қызмет атқаратын, ақпаратты таратудың жаңа құралдары мен жүйелері, ақпаратты жинақтау мен олардың қорын жасау, сақтау мен өңдеу, оларды жан - жақты таратуды, одан қалды компьютерлік жүйелердің ақпараттар қорына енуді қамтамасыз ете алатын программалық, программалық - аппараттық және техникалық құралдар мен құрылымдарды айтамыз. АКТ - ға жататындар: ЭЕМ, дербес компьютерлер, терминалдық құралдардың жинақтары, жергілікті есептеу жүйелері, мәтіндік және графикалық ақпараттардың құрылымдары, көлемі үлкен мұрағаттық ақпараттарды сақтау құралдары, аудиовизуалдық ақпарттарды бақылайтын құралдар мен құрылымдар, машиналық графика жүйелері, программалық кешендер, жергілікті желілер, әлемдік деңгейде ақпарат алмасуын қамтамасыз ететін қазіргі кездегі байланыс құралдары.

Білім беру саласындағы көп қолданыста жүрген АКТ құралдары:

- Интерактивті тақта;
- Мультимедия;
- Интернет кеңістігі;
- Электронды оқулық.

Оқу үрдісінің тиімділігін қамтамасыз ету үшін қажет:

Бір қалыптылықты пайдаланбау, деңгейлер бойынша (білу, пайдалану, қолдану) оқушылар әрекетін ауыстырып отыру;

Баланың ойлау (зерделеу) қабілетін дамытуға бағытталу, яғни елестету, салыстыру, байқағыштық жалпыдан негізгіні айыра алу, ұқсастықты табу қасиеттерін дамыту. [2.15].

Компьютерлік технологияны пайдалана отырып дарынды, орташа және үлгерімі төмен оқушыға сабақты ойдағыдай меңгеруіне мүмкіндік туғызу;

Оқушының есте сақтау қабілетін ескеру (жедел, қысқа мерзімді және ұзақ уақыттық есте сақтау).Оң мотивацияларды қалыптастыру – мұғалімнің кәсіби міндеті. Оқушының танымдық қызығушылықтары, жаңа білім, іскерлік, дағдыны меңгерудегі қажеттіліктерімен тығыз байланысты.

Жағымды жағдай туғызу үшін оқушыны коммуникативтілікке бағыттап, сабақта оқушы іс - әрекетін ынталандыратын ерекше сабақ формаларын таңдау керек. Мұғалімдердің тәжірибесі көрсеткендей, дәстүрлі емес сабақтарды ұйымдастыру оқушылардың сабаққа деген ынтасын арттырады. Бүгінгі күнде мұғалімдер оқушылардың жемісті және тиімді іс - әрекетін ұйымдастыру үшін белсенді түрде дәстүрлі емес сабақтарды пайдалануда. Дәстүрлі емес сабақ түрлеріне видеосабақтар, интернет сабақ, спектакль - сабақ, саяхат - сабақ және т.б.сабақ түрлерін жатқызуға болады.

Жаңа АКТ - ны сабақта пайдаланудың тиімділігі:

Жан - жақты ізденушілігін арттырады. АКТ - ның негізгі мақсаты – оқушыны қазіргі қоғам сұранысына сай, өзінің өмірлік іс - әрекетінде дербес компьютердің құралдарын қажетті деңгейде пайдаланатын жан - жақты дара тұлға ретінде тәрбиелеу. Білім беруде АКТ - ны пайдалану мен оқушылардың құзіреттілігін қалыптастыру, қазіргі заман талабына сай АКТ - ны, электрондық оқулықтарды және Интернет ресурстарды пайдалану оқушының білім беру үрдісінде шығармашылық қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. АКТ - ны сабақта пайдалану кезінде оқушылар бұрын алған білімдерін кеңейтіп, өз бетімен шығармашылық тапсырмалар орындайды. Сонымен қатар АКТ құралдарымен жұмыс істеу барысында мектеп оқушыларының оқуға, білім алуға деген ұмтылысының артуы АКТ құралдарымен жұмыс істей алу жаңалығымен ғана емес, сонымен берілетін оқу тапсырмаларын қиындық деңгейі бойынша реттей алу мүмкіндігінен, тапсырманың дұрыс нәтижесі үшін марапаттай алу қызметінен де байқалады. Заманауи АКТ құралдарымен жұмыс істеу оқушыларды ұқыптылыққа, нақтылыққа, берілген тапсырмалардың нәтижелі орындалуына, басты мәселеге назар аудара білуге баулиды, сондай -

ақ, АКТ құралдарымен жұмыс істеу барысында оқушылардың өзінің жеке іс - әрекетін дұрыс жоспарлауға, дұрыс шешім қабылдай алуға тәрбиелейді. [3.7].

Қазақ тілі сабақтарында ақпараттық - коммуникациялық технологияларды (электронды оқулық) пайдаланудың тиімділігі:

- оқушының өз бетімен жұмысы;
- аз уақытта көп білім алып, уақытты үнемдеу;
- білім-білік дағдыларын тест тапсырмалары арқылы тексеру;
- шығармашылық есептер шығару;
- қашықтықтан білім алу мүмкіндігінің туындауы;
- қажетті ақпаратты жедел түрде алу мүмкіндігі;
- экономикалық тиімділігі;
- іс-әрекет, қимылды қажет ететін пәндер мен тапсырмаларды оқып үйрену;
- қарапайым көзбен көріп, қолмен ұстап сезіну немесе құлақ пен есту мүмкіндіктері болмайтын табиғаттың таңғажайып процестерімен әр түрлі тәжірибе нәтижелерін көріп, сезіну мүмкіндігі;
- оқушының ой-өрісін дүниетанымын кеңейтуге де ықпалы зор.

Электронды оқулықты қолдана отырып оқушылар төмендегідей жұмыс жасауға мүмкіншілігі болады:

- Өтілетін материалдарды дұрыс әрі жеңіл түрде түсінуге;
- Оқушының өздігімен дайындалып, жұмыстың барлық кезеңдерінде өзін - өзі тексеруге;
- Жұмысты тиянақты түрде орындауға;
- Түсінбеген тақырыптарды шексіз қайталауға;
- Оқулықты сабақтарда қолданып, оқушының өз деңгейінде тапсырмаларды таңдауға;
- Қажетті материалдарды жылдам іздеп табуға мүмкіндік туғызады.

Сонымен ақпараттық технологияны дидактикалық оқу құралы ретінде пайдалану - өмір талабы. Ақпараттар түрлі жолмен беріледі.

Мысалы: 4 сыныпта **«Қазақстан қалалары»** модулін өткенде оқушыларға сабақтың мақсатына сай оқулықтағы материалдан басқа қосымша тапсырмалар, жаттығулар беруге болады. Нақтырақ айтсақ **«Көкшетау»** деген тақырыпты өткен сабақтарда АКТ- ны төмендегідей пайдалануға болады:

І .ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТЫ ОЯТУ КЕЗЕҢІ

(АКТ-ны қолдану уақыты -1 минут)

Оқушылардың көңіл күйлерін сабаққа икемдеу және сабақтың эпиграфымен таныстыру; (слайдтарды пайдалану)

ІІ. МАҒЫНАНЫ АШУ КЕЗЕҢІ (АКТ-ны қолдану уақыты 4+5 минут)

Мұғалімнің дауысымен жазылған мәтінді тыңдайды да, әр топ тапсырмаларын алды.

Интерактивтік тақтамен жұмыс:

Әр топ спикерлері (топ басшылары шығып) тақырыптарын қорғады. Әр түрлі тапсырмаларды интерактивті тақтаның мүмкіндіктерін пайдалана отырып тиімді орындады;

ІІІ. ОЙ ТОЛҒАНЫС КЕЗЕҢІ (АКТ-ны қолдану уақыты -5 минут)

Әуен тыңдай отырып, **«Көкшетаудың табиғаты»** атты тұсаукесерді (презентацияны) оқушылар тамашалады да, алған әсерлері бойынша «Көкшетау» тақырыбына эссе жазды;

Демек, жаңа технологиялық әдіс – тәсілдерді пайдалану білім сапасын арттырудың бірден – бір жолы. Оқыту үрдісінде оқушылардың білім қорын молайтуға, белсенділігін арттыруға, шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге көмегі бар.

Қазақ тілі пәнін оқытуда жаңа ақпараттық технологияларды қолданудың маңызы өте зор.

Қорыта айтқанда, оқушыларды шығармашылыққа, өз бетімен іс-әрекет етуге бағытталған тапсырмалар саны көбейгенде ғана, өз пікірін айта алатын, оны дәлелдей білетін, өмірге деген өзіндік көзқарасы қалыптасқан, үнемі ізденіс үстінде болатын, қоғам дамуына үлес қоса алатын, жан-жақты жетілген жас ұрпақ өкілдерін дайындай аламыз.

Сондықтан, ізденген ұстаздан ғана шығармашыл, дарынды шәкірттің шығары анық.

Әдебиеттер:

1. «Информатика негіздері» журналы №1, 2010 жыл
2. «Информатика негіздері» журналы №4-2008 жыл – Ж. Садыбекова «Оқу – тәрбие үрдісінде ақпараттық – коммуникациялық технологияны қолдану қажеттілігі»
3. Мұхамбетжанова С.Т., Мелдебекова М.Т. Педагогтардың ақпараттық – коммуникациялық технологияларды қолдану бойынша құзырлылықтарын қалыптастыру әдістемесі. Алматы: ЖШС «Дайыр Баспа», 2010 ж.

«ЖҰЛДЫЗ» КОНЦЕПТІСІ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТІЛДІК КӨРІНІСІ

Молдағалиева Р.Ш.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

moldagalieva_66@mail.ru

«Жұлдыз» концептін қазақ дүниетанымының кілтті ұғымы деп қарастыруға болады, себебі бұл ментальды –мәдени жасалым қазақтардың ұлттық мәдениетінің іргетасы болған құндылықты бағдарларды, көзқарастарды жүзеге асырады. «Жұлдыз» концептінің құрылым күрделі, оның бес компонентін көрсетуге болады: 1)ұғымдық компонент. Ол «жұлдыз» ұғымы туралы түсінік береді. Осы ұғымға анықтама беру барысында оның негізгі белгілерін, басқа ұғымдардан айырмашылығын көрсетеді. «Қазақ тілінің түсіндірмелі сөздігінде» бұл сөзге келесі анықтама беріледі: «қатты қызған

газдан (плазмадан) тұратын, күнге ұқсас, адамның көз алдында аспанда жарқыраған нүкте ретінде елес беретін аспан кеңістегіндегі қатты дене». 2) мағыналық компонент. Бұл компонент жұлдыз сөзінің мағыналарын айқындайды. Сөздікте осы сөздің қанша мағыналары тіркелгенін анықтайды. Мысалы, «Қазақша –орысша сөздікте» «жұлдыз» сөзінің келесі мағыналары көрсетілген: 1) жұлдыз, ақпа метеор; 2) ай

«Жұлдыз» сөзінің үшінші компоненті бейнелі, осы ұғымды образды түрде жүзеге асыратын метафоралық, метонимиялық мағыналарын көрсетіп, «жұлдыз» ұғымы ұйытқы болатын теңеулерді де қамтиды. «Жұлдыз» сөзінің тура мағынасы «қатты қызған газдан (плазмадан) тұратын, күнге ұқсас, адамның көз алдында аспанда жарқыраған нүкте ретінде елес беретін аспан кеңістегіндегі қатты дене» болып табылады. Оның ауыспалы мағыналары да бар, мысалы кино жұлдызы, жұлдызы аспандады (беделі көтерілді), жұлдызы жанды; (бақытты болды); жұлдызыңнан жаңылма (жақсы бағытынан басқа жаққа бұрылмау); жұлдызы жарасты (бір –біріне сай, бақытты жұбайлар); жұлдызы қарсы болу (жауласу); жұлдызы оңынан туады (ісің сәті түсті); айың тусын оңыңнан, жұлдызың тусын солыңнан (бақытты жол тілеу)

Осындай метафоралық тәсілдер арқылы пайда болған «жұлдыз» сөзінің ауыспалы мағыналары көркем әдебиеттегі контекстілерде жиі кездеседі, мысалы «Тау қолтығынан самал еседі. Аспан айнадай жарқырайды. Ай сәулесі дірілдеп тербеледі. Мың-мың *жұлдыздар* жарқырайды (Д.Әбілев. Ақын арманы); –Ей, аспан көркі *алтын Шолпан*, бұдан былай менікі болармысың! – деп басқышта тұрып қалды (Д.Әбілев. Ақын арманы); «*Тұрсынғалидың Қамқа әжеммен жұлдызы тіпті қарсы болды*. Екеуі кездескен жерде ұстасып қалатын (Т.Ахтанов. Шырағың сөнбесін); «Сталин басты мақсатына жету үшін жолында тұрған қандай қиын бөгеттің талқанын шығарып, дұшпанын аяғының астына таптап сала білген. Оны туғанынан жұлдызы қарсы А.Гитлер де мойындап, екінші дүниежүзілік соғысты оған қарсы, таққа емес, баққа таласып майдан ашқан» (Б.Тоқтаров. Бақытты құлдықтың ақыры); Қазақ «аманшылық болса» деп сөйлейді ғой, аманшлық болса осы бесжылдықты осы қарқынмен аяқтаса, Дәукең омырауына жұлдыз қадар ма екен деген үмітіміз бар. –әрі әзілдеп, әрі сыр қылып айтқандай сыңай танытты (Б.Нұржекеев.); «Жұлдызсыз түнек көңілін бұрынғыдан бетер жүдетіп жіберді. Осыншалық бақытсыз болып туғанына налып, көкірегі қысылып кетті. Ызаға булығып, жылағысы келді» (Б.Нұржекеев. Күтумен кешкен ғұмыр); -Шіркін –ай, Еменалы екеуіңнің жұлдыздарың қай жерде шақырайысып қарсы қарасып тұрғанын көрер ме едім бір! – деп кінәратсыз күлді. -Еменалының жұлдызы қай жерде тұрғанын қайдан білейін? Менің жұлдызым бола қалса, сенің жұлдызыңның ық жағында тұратын шығар, - деді Ұлпан (Ғ.Мүсірепов.)

«Жұлдыз» концептінің ауыспалы мағыналары келесі метафоризация тәсілдер арқылы жүзеге асырылады: 1) **кейіптеу** (жансыз затты жанды етіп суреттеу) мысалы; жұлдыздар жымыңдайды, жұлдызы жанды, жұлдызы оңынан туды 2) **сөзді бір саладан екінші бір салаға ауыстыру.**

«Жұлдыз» - астрономиялық термин. Ол астрономиялық терминдер саласынан әдеби тілге ауыстырғанда жаңа ауыспалы мағыналар пайда болды, мысалы, жұлдызы аспандады, кино жұлдызы 3) **сөзді өзіне тән емес, басқа контекстіде қолдану**. «Жұлдыз сырғалар аспан көгінде тізілді», «жұлдызы жарасты, жұлдызы қарсы болды».

«Жұлдыз» концептісі бірталай теңеулердің де ұйытқысы. Осындай теңеулер теңеудің сипатталушы мүшесі әртүрлі заттар болып табылады (жер, көз, жанар) сипаттаушы мүшесі -жұлдыз. Зат пен образға ортақ қасиет-теңеудің белгісі. Теңеудің предметі жұлдыз ұғымымен, оның қасиеттерімен салыстырылады. Ортақ қасиеттерге жұлдыздың келесі белгілері жатады 1) **жұлдыздардың көптігі, жиілігі.** Түнге қарай өндірістің бәрі қызыл шүберек оранып, шамдары *жұлдыздай жыпырлап* кетті (Ғ.Мұстафин. Қарағанды). **2) жұлдыздың жарқырауы, жалтылдауы**. Екі көзі жұлдыздай жайнап кетіп барады (Батырлар жыры); 3) **жұлдыздың ақпалы қасиеті** ағып түскен жұлдыздай; Өз өмірінде әдейі бұған арнап, ағып түскен жұлдыздай боп елес берді» (М.Әуезов). 4**) Жұлдыздың әдемілігі** «Құлпырып жұлдыздай боп күлімдейсің, не көркін көрдің, айтшы, қай жердің» (С.Сейфуллин).

«Жұлдыз» концептісінің төртінші компоненті -ментальды – мәдениеттік құрылым. Осы компонент халықтың астрономиялық көзқарасының ерекшелігін, аспандағы жұлдыздардың мифологиялық баяны туралы түсінік береді. Қазақтардың астрономиялық көзқарастары мал бағудан туындайды. Қазақ даласы шегіне көз жетпейтін теп –тегіс жазық болып келеді де, кейде көз тоқтатып, нысана етерлік зат жоғынан айналаны барлау қиынға түседі. Мұндай кезде адасып кетуге де болады. Сондықтан қазақтар үшін нысана болған аспан кеңістігіндегі жұлдыздар. Олар бағытты белгілеуге себін тигізген. Сонымен қоса, қазақтар жұлдыздардың аспанда шығу мезгілімен уақытты белгілеген: таң атарда туатын жұлдыз Шолпан. Шолпан –кешкі де жұлдыз. Сол шығысымен мал қоралайды, мысалы, «Шолпан туа қымызға қаздың бір түйір сұр шайын жұтқыздым», - деді (Д.Досжанов. Терезенің жарығы).

Үркер жамбасқа түскен – түн ортасы ауады деп түсінген. Жұлдыздардың аспанда тууы бойынша жыл айлары есептелген, мысалы Сүмбіле август айында туады, ал шілде аяғында Таразы жұлдызы көрінеді. Үркер жұлдызы жерге жақындаса көктем келеді деп шамалаған.

Темірқазыққа қарап қазақтар төрт құбыланы (Терістік, Түстік, Батыс, Шығыс) байқаған. Өмір бағдары анық жан-жағы толысқан уайымы жоқ адамды « Төрт құбыласы түгел» деген. Ай мен күн қазақ танымында былай түсіндірілген: 1) ай- ару, күн –күйеу 2) Күн мен Ай – егіз сұлу қыздар.

Осы концептінің бесінші компоненті тілдегі көріністермен байланысты. «Жұлдыз» ұғымы мақал - мәтелдерде, фразеологизмдерде жиі кездеседі. Сондықтан біз парадигматикалық және синтагматикалық қатынастарын қарастырайық:

Парадигматикалық қатынастар:

1) Синонимдер а) ақпа, кометі, құйрықты жұлдыз, жұлдызды – бақытты; б) жұлдыз: күн, тәулік,сөтке;

2)Антонимдер: жарық жұлдыз, жарқыраған жұлдыз,- өткен жұлдыз; жұлдызы сай, жұлдызы жарасқан – жұлдызы қарсы болу; жұлдызы жарқ етті – жұлдызы сөнді; жұлдызы көңіл – жұлдызсыз түнек көңіл

3)Парадигматикалық қатынастағы «жұлдыз» көпмағыналық сөзінің ауыспалы мағыналары: а) жұлдыз – аспан кеңістіктегі газдардың ұйысуынан құрастырылған қатты дене (тура мағына); б) әйгілі, атақты адам – кино жұлдыз (ауыспалы); в) жұлдызды (шені үлкен) (ауыспалы мағына); г) жұлдызы аспандады (ауыспалы мағына); д) жұлдызыңнан жаңылма (тура жолынан ауыспау, бір бағдарды сақтау); е) жұлдызы жарасты (бір –біріне тең, сәйкес келген жандар) (ауыспалы мағына)

2. Синтагматикалық қатынастар:

А) **сөз тіркестер**: жұлдызы жанды, жұлдызы жарық, жұлдызы жақты, ақпа жұлдыз, жұлдызы жалт етті, жұлдызы жиі шықты

Ә) **фразеологизмдер**: жұлдыздай ақты (қатты жүгірді); жұлдыз толғанда (ел орынға отырған соң); жұлдызы жанды (жолы болды); жұлдызы жарқын (өмірі кіршіксіз); жұлдызы жоғары (мерейі үстем); жұлдызы қарсы (өш, қас); жұлдызы оңынан туды (бағы ашылды); жұлдызы сөнді (бақыты тайды,дүниеден өтті); жұлдызы түзелді « тағдыр таразысы оңалды);

В) **мақал – мәтелдер**: Адасқанға жұлдыз айдай, қарын ашқанға – көже майдай

Қорыта айтқанда қазақтардың астрологиялық көзқарастары көшпелілердің болмысының қажеттілігінен туындайды: 1) бағытты бағдарлау нысаны ретінде пайдалану; 2) уақыт, мезгілді болжайды; 3) аспан кеңістігіндегі денелер мифтік баяндарда анималистік, антропоморфтік модельдер арқылы көрініс беріп, адамдардың, жануарлардың түрінде кейіптенеді. Олар адамдарға, жануарларға тән қасиеттерге ие болады. Алыс жұлдыздарды өзіне таныс адамдардың қылығы, жануарлардың қасиеті арқылы сипаттау көшпелі шаруашылықтармен, өмір тәсілімен байланысты, өйткені қазақтар жұлдыздарды өздеріне танымал нысандар арқылы белгілеген; 4) жұлдыздар аспандағы тәңірдің қосағы. Олар жаратушыға жақын, сондықтан олардың мінез –құлқы жердегі адамдарға үлгі болып табылады деген.

Әдебиеттер:

1.Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира// Вопросы языкознания,1990, №6.-С. 110-123.

2.Оразалиева Э.Н. Когнитивті лингвистика. Қалыптасуы мен дамуы. Ғылыми монография. – «АН Арыс» баспасы. – Алматы,2007.-312 б.

МҰҚАҒАЛИ ӨЛЕҢДЕРІНДЕГІ ҰЛТТЫҚ ДҮНИЕТАНЫМ

Нұрғазина М.Б., Мұқанова Ұ.А., Қадыров Ж.Т.
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік қазақстан мемлекеттік университеті,
Петропавл қ.

Өмірді жырлап, өлімнен қорыққан Мұқағали бақытты да өз деңгейінде жырлап кетеді. Бақытты болу әр адам мақсаты. Бақыт үшін күресіп, бақытты таудан да, тастан да, достан да, жақыннан да іздеп табуға тырысады. Ал сонда бақыт деген не? Оны қайдан табу керек екен? Оған жауапты ақынның өзінен табамыз. Оны ол "Үш бақытым атты" өлеңінде береді. Сонда ақын ойынша үш түрлі бақыт болады: халқы, тілі, Отаны. Аталғандарды аялап,қадірлей білсек, есті адамға осылардан асқан бақыт жоқ демекші. "Бақыт деген" деп өлеңінде бақыттың не екені, балаларға бақыттың не екенін түсіндіреді.

Бақыт деген – сенің бала күндерің,
Бақытсыз-ақ бақытты боп жүргенің,
Бақытын да, басқасын да білмедің
Бақытсыз-ақ ойнағаның күлгенің [1: 94].

Бұл жолдар үлкеннің балаға айтқан ақылы, өсиет-өнегесі ретінде қабылдауға болады. Бала бақытын осындай десек болар.

Бақыт іздеп мал бақ, мейлің, тас қала,
Бірақ, балам, мынаны, естен тастама:
Бақыттысың бақыт іздеп сорласаң,
Бақытты боп сорлап жүрсең масқара!

Жастарға, жалпы адамзатқа тәрбие ретінде айтылып отыр. Бақыт деген атақ та, даңқ та емес, істеген қызметің де еместігін, бақытты болу адамның өзіне жеке басына байланысты дейді. Азға қанағат қылмай, әрқашан барыңды толықтырып, ізденісте жүрсең бақыт деген сол дейді. Кейде ақыл ретінде айтылған өлеңдері болса, кейде өлеңдерінде өкініш сазы да білінеді:

Қарға адым жерде тұр еді менің бақытым,
Ұстай алмадым,
Өткізіп қойып уақытын.
Сансырап, шаршап жүргенде,
Біреу тап келіп,
Қақты да кетті,
Айылы мықты, аты тың.

Қолы қысқа, сүйеуі жоқ адамның сөзі. Мұқағалидың өлеңдерінің түгелі өзінің өмірінің көрінісі. Ақын өмірін өлеңмен осылайша өрнектейді. Жан күйзелісін, көкірек тасын өлеңмен түсірмекші. Бұл ақын қолтаңбасын айқындайтын бірден-бір көрініс. Мақатаев өкінішімен қоса қуанышын да жасырмаған.

Бақыт іздеп несіне шаршағамын?!
Қасымда жүр екен ғой аңсағаным.
О, менің ән самалым, жан сонарым!

Тамсанамын,
Тіліңнен бал сорамын,

-деп өзінің қуанышын өзінде ұстап қалмаған. «Алыстан арбалағанша, жақыннан дорбала» деген сияқты кейде адам өз бақытының қасында жүргенін сезбейді де. Ал автор соны түсініп, өкінішін де, қуанышын да жыр етеді. Жырлай келе баршаға жар салады. Өзінің көптен іздегенін тапқанына балаша мәз болып, мақтанады.

Қасымнан – жер бетінен таптым сені,
Жайына бақыт қалып, жаһұт қалып,

- баршаға айқай салады. Бақытты екі қолымен ұстап айырылғысы келмейтін болады. Бұл айтқанымыз ақынның жеке басының бақыты, ал ақынның бақыты – шындықты, мезгіл ақиқатын, уақыт үнін ащы-тұщы қалпында жыр жолына сыйғыза білгенінде болса керек. Нені жазса да, күйіп-жанып, өліп-өшіп, үздігіп, сағынып аңсап, елжірей сүйіп, күңірене тебіреніп жазған сөз жүрекке жол таппай қоймайды [2: 34].

Ақын «Сырласу» өлеңінде өлең-сөзге үлкен жүк артады. Оның көтерер жүгінің, барар жолының тіпті шегі болмас. Аспан, жер, уақыт, заман туралы да, сен жайлы, өзім жайлы, анау жайлы да, бүгінгі ұрпақ, бүгінгі адам жайлы да айту керек. Сондықтан ақын:

Білесің бе?
Жыр жазу – маған қайғы!
Мысалы, Анам жайлы
Сөзбенен сурет салып, ой түйсем де,
Анамдай бәрібір ол бола алмайды,

- дейді. Ақынның неге сонша тебіреніс, толғаныс үстінде көрінетіні зердей жанға:

...Шындықтың ауылында - қазына бар,
Шыр айналып соны іздеп алаңдаймын,

- деген жолдарды оқығанда түсінікті болар. Қай мезгілде, қай жағдайда болсын әділеттілік басқа құбылыстың артынан сөйлейтін ойлы адамдай жылдам көріне бермейтін сияқты. Ақын қиналып отырғандай адам баласындағы ең қасиетті тұлға – Ана. Ана туралы қанша жыр жазса да, сүйкімді бейнесі толық шықпай қала ма деген күмән тек айрықша жауапкершіліктен, биік талаптан тғана туады. Талаптан шығу үлкен суреткерлікті, таланттылықты қажет етеді. Ақынның қобалжуы да осындай талғампаздықтан туындап отыр.

Қазақ поэзиясында ең дәстүрлі, көне тақырып деп жүрген «Ана» тақырыбы жаңаша леппен үлкен патриоттық жүрекпен құлпыртқан бір жырды мысалға келтірейік.

Қайран біздің шешелер!
Арды ойлаған,
Шілік шауып, ши орып, бау байлаған...
Жігіттерден айрылып, қалмай қараң,
Қырман басып, егін сап, арба айдаған,

-деп бір мақтанса. Ендігісінде қайратты аналарын тағы бір дәріптейді:

Жылап алып,
Қайтадан қуаттанып,
Егінжайға келетін бұлақты алып.
Тоқтап қалған тірліктің машинасын
Жүргізетін, бір жерін бұрап қалып.
Қайран жандар!
Қайран жандар!..

-деп сол кездегі асыл жандардың төзімділігне, қуаттылығына бір жасап қалатындай. Тірліктің барлық кілті осылардың қолында сияқты. Ал олар бейне бір шеберлері немесе жүргізушілеріндей дейді.

Өлеңге деген ел ілтипатын оның еркін сазы, шынайы шыншылдығы, бүкпесіз ақ ниеті, көңілі баурайды. Лирикалық қаһарман ел ұлы, ел ұланы бояуды армандайтын асқақ ниетті ақынымыз. Оның эстетикалық, идеялық мұраттары мынадай жолдарда ажарлы көрінеді:

Кешір, ана!
Табынбан саған ғана,
Отан деген маған да, саған да Ана!
Алдымен Отанымды ырза етейін,
Бер мені Отаныма, алаңдама [1: 127],

- деп ақтарыла жырлап, ағынан жарылған Мұқағали жырлары да оқушы жүрегіне осылай айқын ой, өр рухымен жақын. Ылдидан шапса – төсте озған жүйріктей сұңғыла ақынның еркін төгіле жырлайтын тұстарында азаматтық әуеннің жалынды лебін де сезінеміз.

Келесі бір шумақтарда анасын көкке көтере, асқақтата жырлайды. Шешесіне табынып, өмірлік рахметін айтады.

Ұлың сенің ұжмаққа бергісі жоқ,
Ұжмағың да тамұқ қой – көргісіз от.
Осылай көз алдымда жүре берші,
Сұраулы сөйлемдердің белгісі боп [1: 128].

Қайран шешесін ештеңеге қимақ емес. Өмірінің көп ауыртпашылығын көріп, жақсылығын аз сезінген анасына жаны аши қарайды. Кәрі шешесінің азалы уақытын сезінетін автор уақыттың зымырап өткеніне налиды. Иілген шешесін сұрау белгісіне ұқсатып, өзінше еркелетеді. Кейде жылаған шешесін алақанына сап аялап, жасын тыйдырып уатады:

Тәңіріңнен мен едім ғой сұрағаның,
Сондықтан жыламағын, жыламағын!
(Тәңірім кеше гөрсін кесірімді.)
Аспанға жазам сенің есіміңді!!!
Шеше!
Сен бақыттысың, тербете бер,
Құба талдан иілген бесігімді... [1: 129]

Мынадай жолдардың атасы болған Мұқағали тарихтағы ұлт ақыны ғана шығатын шұғылалы биікке көтерілген әрбір ірі ақындар сияқты, Қазақ поэзиясын жаңа кеңістікке көшіріп қондырды да, өзі соның мәңгілік тұрғыны

болып қалды. Ол сонысымен әрбір мезгілмен бірге көктеп-көгеріп, әр ұрпақпен бірге жасайтын ардақ ақынның таңдаулы тобында.

Дарынды ақынның жырлаған тақырыптары қозғай берсе ұлан-ғайыр шеті көрінбейтін мұхит тәріздес. Әрі терең ойлы, мөлдір сезімді, таза ниетті ақын сөздері бітпек емес, өшпек емес. Ана туралы қозғағанын сөз етсек, ендігі соғып кететін тақырыбымыз әке, туысқан жайлысы.

Алыс ауылда, алаңсыз ақ көңілді ортада жүрген жасөспірімнің қан майданнан қайтпай қалған әкесі өлді деуге қимайтын сәби көңілі өзі емес, сол сияқты талайлардың тағдырын баяндайтын ғажап шындық емес пе??

...Жалынған ғазиз анам, сұрап қалған,
Жоғалды сол бетімен бірақ та арман.
Сенбеймін әкең өлді дегенге мен,
Себебі ол үйімізден тірі аттанған...

Ағасы майданда мерт болып, жесір жеңгесі амалсыз басқа біреудің етегінен ұстағанын көрген есті бала қадірлі жеңгесінің сүттей ұйыған шаңырағының шырқын бұзған қанды балақ соғысқа қарғыс айтуы жарасымды. Жаны нәзік, сезімтал бала жеңгесінің бәрібір бақытсыз екенін біліп, мұңға батады, жаны ауырып, сырын сыртқа шығарады. Жетімдер мен жесірлер тағдырын жеріне жеткізе, жүрегіңді қан жылатажырлаған.

Қартайып қалыпсың-ау,
Қайран жеңгем!
Қайғыға мойымаушы ең,
Қайдан келген?!
Сағынып жүрсің бе әлде,
Қадірлім-ай,
Баяғы жастығыңды майданда өлген?!

М.Мақатаев өлеңдеріндегі соқталы ойлары, нәзік сезімдері оқырманын еліктіріп, жетелеп ала жөнелетін сиқырлы сазымен жүрегіңді бірден баурап ала қояды. Ақын өлеңдерін өрнектеген образдың оңасы келісті, ойлары оралымды, сөздері суретті. Жұтаң ой, қасаң сезім, сұйық сөзден жалыққан жұртшылық аруақты ақынның жаңаша мақамда жазылған жырларына сүйсіне құлақ түрді, бас алмай оқыды. Жаныңды қозғайтын терең ойға, мөлдір сезімге сусаған қазақ қауымының рухани шөлін қандыруға Мұқағали музасы мінсіз қызмет етуде. Ал бұл сияқты қарапайым өмір құбылысынан өлеңде қабырғалы ой қалыптастыруға талантқа қонған бақ, дарынға бұйырған олжа. Қазіргі қазақ поэзиясына шағын өлеңдері шалқар ойларымен өрнектеп, өмір драмасын ақын – парасаттылықтың талқысына салып, тәлімді, тосын философиялық ойлар түйіндеу арқылы қыруар қазына қосқан да ақын Мақатаев. Қыртысты ойларға толы шымыр шумақтардың бірден жадыңда жатталып қалатыны да осы қасиетінен болар.

Әдебиеттер:

1. Мақатаев М. Таңдамалы. – Алматы, Жалын, 2003. – 325 б.
2. Оңғарсынова Ф. Кие жырдың шапағаты //Егемен Қазақстан// 29.12.2000

НҰРЛЫБЕК БАЙМҰРАТҰЛЫ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ДӘСТҮР САБАҚТАСТЫҒЫ

Сеидахмет Г.С., Мұхтар Н.С., Қадыров Ж.Т.
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік қазақстан мемлекеттік университеті,
Петропавл қ.

Нұрлыбек Баймұратұлы ақындығының бастау көздері жөнінде айтқанымызда, ең алдымен барлық халық ақындары сияқты ертегі-аңыз, өлең-жыр арқылы бойына сіңген бай халық ауыз әдебиетінде екенін атап өткеніміз орынды.

Ақынның тарихи поэмалары мен лирикалық туындыларында ауыз әдебиетімен дәстүр жалғастығын танытатын факторларды айқын аңғаруға болады. Мәселен, лирикалық туындыларында ұлттық колоритті танытатын, халқымыздың менталитетіне етене жақын, ұғым-түсініктерді білдіретін тіркестерді ұтымды қолдана білген. «Ой-қырда Құлагердей құйындата», «Қорқыттың қайда барсам көрі кез кеп», «Еңіреп Асан қайғы атам құсап» деген өлең жолдары қазақ халқының жалпы оқырманына бірден түсінікті.

«Түн түндігін серпілтіп, Жол ашқан өнер-білімге», «Шудадай шұбатылған бұйра түтін», «Қопсытып қар мен мұзды жүндей түтіп», «Сүліктей су түбіне сүңгіп батқан», «Боздатып боз інгеннің күйін кешсін» «Қу көденің шоғына түскен шоқтай», «Отпен ойнап көбелек таппақ ажал» деген өлең жолдары жайлы да осыны айтуға болады.

Поэзияның алғышарттарының бірі ықшамдылық, әрі нақтылық болса, мақал-мәтелді поэзияда ұтымды қолдану шығармадағы ойдың жинақылығын, көркемдігін, дәлдігін арттыра түседі. Мақал-мәтелдер Нұрлыбек ақынның еңбек тақырыбындағы өлеңдерінде үндеу, еңбекке шақыру негізінде көптеп кездеседі. Ұйқас үшін мақалдағы сөздердің орнын ауыстырып та қолданған. Ақынның мақал-мәтелдегі негізгі ойды да ұтқыр пайдаланғандығын байқауға болады. Мәселен, «Еңбексіз ембейтінін сонда білді» деген өлең жолында ешқандай халықтық мақал немесе ақынның өзі тудырған тапқыр тіркес те көрінбейді. Мұнда тек ақын «Еңбек етсең – емерсің» деген мақал негізінде туындаған негізгі ойды қолданған. Бұл қаламгердің шығармашылық шеберлігін танытады. Ақын тағы бір өлеңінде «Малы жоқтың – құны жоқ бір ақымақ» дейді. Мұндағы «Малы жоқтың – құны жоқ» тіркесі өмірлік қағидадан туындаған фольклорлық дәстүр үлгісіндегі ақынның өзі өрнектеген ойының көрінісі.

Нұрлыбек Баймұратұлының шаттық сезімге бөленіп, мерейі тасып отырған шағында туған өлеңдері толғау түрінде келеді. Ақын толғаулары көбінесе үлкен жиын-тойларда, тарихи мәні бар жиналыстарда туып отырған. Ақын үшін басты шарт туған халқының өзіне дейінгі әдебиетін жақсы білу болып табылса, рухани азыққа айналып, шығармашылық шыңдалуға себеп болған жыраулар поэзиясы да халық ақындары шығармашылығынан орын тапты. Жыраулық дәстүр, толғау жанры халық ақындарының

шығармашылығында мазмұн, түр жағынан уақыт талабына сай туып, толғау жанры жаңа бір қырынан танылды.

Халық ақындары шығармашылығында бұрынғы жыраулар жыр қылған ел бірлігін, қазақ халқының болмыс-бітімін, бүгіні мен ертеңін, өмір философиясын кеңінен толғаған шығармалар да аз емес. Бұған қоса, той үстінде ақындар толғау айтып, өзгерген өмірдің сән-салтанатын марқая жырлап, қоғамдағы Қазан төңкерісі әкелген жаңалықтарды кеңінен толғады.

Нұрлыбектің жыраулық дәстүрмен жазылған толғауларының бірі – «Жауынгер жастарға» атты туындысы. Автор жастарға «халықтың қамын ойлап, тұлпар мініп, топ баста, қызыл туды қолға ұста, жай отындай жалтылда», – деп дем беріп, «ел ертеңі – жастар», «күш – жастарда» дегенді меңзейді.

Қай халықтың әдебиеті болмасын, тамырын тереңге жайған бай әдеби дәстүрінсіз өмір сүріп, гүлдене алмайды. «Жалпы дәстүр, оның ішінде поэзиядағы дәстүр де дамиды, өзгереді, өседі, жаңарады. Бірақ бұл үшін көбінесе халықтың тіршілігінде, өмірінде санасында, көркемдік дүниетанымында жаңа бетбұрыс, үрдіс, даму т.б. болу қажет» [1: 78]. Қазақ әдебиеті үшін жаңалық болған Абай шығармашылығы, уақыт өте келе бірнеше буын ақындарына таптырмас дәстүрге айналды. Жазба әдебиетінің бастауы, көркемдік дәстүрдің көзі – Абай дәстүрі болды.

Тәңірберген Әміренов «Ақын аға үлгісімен» атты мақаласында: «Өзім білетін халық ақындарының Абайға еліктемегені, одан үйренбегені жоқ. Төлеу Көбдіков, Сапарғали Әлімбетов, Нұрлыбек Баймұратов тағы басқалардың жыр-толғауларынан Абай әсері айқын аңғарылады. Бұлардың ішінде, әсіресе, Нұрлыбек Баймұратовтың өмір бойы Абайды ең жақын ұстаз тұтып өткенін жақсы білемін. Ол кісі күнделікті өлеңдерін былай қойғанда, ауыз екі айтыстарында да Абай есімін ардақ тұтып, алдымен айтатын», – деп көріп-білгенін баяндайды [2].

Халық ақыны Нұрлыбек Баймұратұлының Абай дәстүрін жалғастыруына негіз болған екі себеп бар. Біріншіден, «бала ақын» атанған Нұрлыбекке тәлімгерлік етіп, өнер жолына түсуіне ықпал еткен Ахметшәріп Молдажанов Абайды өмір бойы өзіне ұстаз тұтқан және өнерге ден қойған жас Нұрлыбекке әдебиеттің уызы ретінде Абай өлеңдерін жаттатады. Екіншіден, 1920 жылдардан бастап, Нұрлыбектің жігіттік шағында, бар ғұмырын Абайдың ұлылығын дәріптеуге арнаған М.Әуезовпен кездесіп, шығармашылық қарым-қатынаста болуы – ақынның Абай үлгісін ұстануына игі ықпал етеді.

Екі ғасырдың еркін жыршылары ұлы Абай мен Нұрлыбек Баймұратұлында ой-таным бірлігі, сезім үндестігі байқалады.

Өлең – сөздің патшасы, сөз сарасы,
Қиыннан қиыстырар ер данасы.
Тілге жеңіл, жүрекке жылы тиіп,
Теп-тегіс, жұмыр келсін айналасы, –

деп Абай «ақын» атаулыға қояр талабын бейнелесе, Нұрлыбек:

Шебер тіл өрнек өріп, мый кестелеп,

Бейнесін толған айдай бедерлеген.
Өмірдің терең тінтсең әр саласын,
Кең толғап сонда ғана айта аласың, –

деп Абай идеясын әрі дамытып өлең мен сөз категориясына, ойды қосады. Нұрлыбектің «Өмірдің әр саласын терең тінтсең ғана кең толғап айта аласың» деген ойы, Абайдың «қиыннан қиыстырар ер данасы» ережесімен үндес келеді.

Абай:

Бөтен сөзбен былғанса сөз арасы,
Ол ақынның білімсіз бишарасы.

Нұрлыбек:

Аз сөзбен алыс шолып, жақын тартып,
Айқындап әр дәуірдің салт-санасын.

«Бөтен сөзбен былғамай, аз сөзбен» тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін айтудағы идея бірлігін көруге болады.

Қазақ поэзиясына қысты «ақ сақалды, түсі суық, кәрі құдаң» деп «кәрі шалдың» кейпінде бейнелеуді Абай енгізген болса, Нұрлыбектің «Сұлу көктем» өлеңіндегі «қаһарлы кәрі қыстың әлі бітіп» деген жолдарынан Абай қолданысын әрі қарай өрбіткенін байқаймыз.

Абайдың табиғат лирикасына еліктемеген ақын жоқ шығар. Ұлы ақынның «Жазғытұры» өлеңіндегі бейнелі көріністі Нұрлыбектің «Сұлу көктем» өлеңінен көре аламыз. Абайдағы «жастың жайраңдасып құрбысымен күлуін, … кемпір мен шалдың тұрғысымен жалбаңдасуын, Қыздың бұраңдап, наз қылуын», Нұрлыбек бәрін бір жерге тоғыстырып, «Жас күліп, қарт әзілдеп, қыз әндетіп» деп береді.

Ұстазы Абай лирикалық өлеңдерінде жүректің көзі, кеудедегі сәуле мәселесін де қозғайды. Көз, сәуле болғанда ғана адамшылық игі қасиеттер туындайды, көкірегің оянады дегенді меңзейді. Кеудесінде сәулесі жоқ адамға жол сілтеу, жөн айтуды құмға сіңген суға ұқсатады.

Сәулең болса кеудеңде,
Мына сөзге көңіл бөл.
Егер сәулең болмаса,
Мейлің тіріл, мейлің өл.

Ал Нұрлыбек:

Ақын, ақын болмайды, сөз болмаса,
Құрылған қарсы алдында тез болмаса,
Өлеңнің төрт аяғы бірдей келмес,
Адамның кеудесінде көз болмаса.

Абай объектісі – тыңдаушы да, Нұрлыбек объектісі – айтушы. Бұдан түйіндейтін ой, мынаған келіп саяды: кеудедегі көз немесе сәуле тыңдаушымен қатар, сөйлеушіде де болуы хақ. Айтушының кеудесінде көз болмаса, айтқан сөзінде ешбір салмақ, ешқандай сапа, мән болмайды.

Абай дәстүрі, Абай қалыптастырған стиль халық ақындары шығармашылығынан ғана емес, бүкіл қазақ әдебиеті, қала берді әлем әдебиетінен алатын орны бөлек, ерекше құбылыс.

1982 жылы «Қазына» деген атпен шыққан шығармалар жинағы мен әр жылдар мерзімді баспасөз бетінде жарияланған және Орталық Ғылыми кітапхананың қолжазба қорынан табылған өлеңдері бойынша Нұрлыбек ақынның лирикалық шығармаларын арнау өлең, хат өлең, толғау, өмірбаяндық өлең, шағын сюжетті өлең тәрізді бірнеше жанрлық түрге бөлуге болады.

Нұрлыбек Баймұратұлы – Абай поэзиясымен сусындап, ақын шәкірттері Әріп, Әсет пен Көкбай мектебінен өткен ақындардың бірі. Ақынның Абайға арналған төрт өлеңі сақталған: «Абай» (1939), «Абай» (1940), «Бейіт басында» (1940), «Ұлы ақын» (1945). Ақынның туғанына 95 жыл, 100 жыл толуына орай әр жылдары жазылған арнау өлеңдері, мағынасы жағынан 350 жолдан тұратын шағын поэма тәрізді.

Қоғам қайраткері, Ұлы Отан соғысының ардагері Мәлік Ғабдуллинге арналған «Батыр ұлыма» өлеңінде жазушы-ғалымның ерлік қасиеті сипатталған. Біршама арнауларында ақын кейіпкерінің бойындағы ерекше қасиетін, өнерін сипаттаумен қатар, сол кездегі заманның келбетінен де азды-көпті хабардар етеді. Мәселен, «Өнерпаз қызыма» өлеңінде қазақтың атақты биші қызы Шара Жиенқұлованың өнерін мадақтаумен қоса өмірдің өзгеріп, заманның жақсарғанын қоса баяндайды.

Халық ақындары мектебінің негізін салушы, көптеген ақындардың ұстазы болған Жамбылға арналған екі өлеңінің бірі жыр жүйрігіне қарата айтылған сәлемдесу түрінде, екіншісі «Алтай сәлемі» – ақынның тойына арналып жазылған. Өлеңде «жыр алыбы – Жамбылды», «тау алыбы – Алатауға», өзін Алтай тауына балап, Алтайдың Алатауға құттықтап сөз айтуы тұрпатында берілген.

«Уа, ақ басты, өрім шашты Алатауым,
Қатпар құз, қия-жартас, кең қойнауың.
Арналы алмалы ағаш, сәулім самал,
Жемісті, көкмайсалы көл жайлауың.

Шығарма соңына дейін осы мақаммен екі таудың тілдесуі түрінде жазылған. Осылайша, жыр дүлділі Жамбылға деген ізгі ниетін, ілтипат сезімін білдірудің өзіндік жолын туғызған.

Осы циклді құрайтын туындыларына «Пушкинге», «Горькийге», «Сәбитке», «Ақмола ақыны Бақытжамал Оспанқызына» секілді туындыларын жатқызуға болады.

Фольклордан, жыраулық поэзиядан, классикалық әдебиеттен нәр алып, бойына сіңіріп дарытқан Нұрлыбек Баймұратұлының лирикалық шығармалары жан-жақтылығымен, көркемдік-эстетикалық қуатымен ерекшеленеді. Идеялық мазмұны, тақырыбы, көркемдігі жағынан қазақ халық поэзиясы қорынан ойып орын алатын туындылар.

Қорыта айтқанда, халық ақыны Нұрлыбек Баймұратұлы поэзиясы көркемдік-эстетикалық бастау көзін фольклордан алады. Сондықтан да ақынның өлеңдерінің көркемдік қуаты жоғары, тағылымдық мәні зор болып келеді.

Әдебиеттер:

1. Әміренов Т. Жұмбақ тас (Өлеңдер). – Алматы, Жазушы, 1967. – 60 б.
2. Әміренов Т. Ақын аға үлгісімен // Семей таңы. – 1970, 10 шілде.
3. Ахметов З. Поэзия шыңы – даналық. – Астана, Фолиант, 2002. – 408 б.

ХАЛЫҚ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІ – ҰЛТ ТӘРБИЕСІНІҢ ҚАЙНАР КӨЗІ

Серкешбаева Г.Н.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
Naznar2014@mail.ru

Халық ауыз әдебиеті – барша ұлт мәдениетінің қайнар бұлағы болуымен қатар, халық тарихының дәстүрлі дүниетанымының жинақталған алтын қоры әрі рухани жан дүниесінің айнасы. Қай халық болмасын өзінің тамырын танып, ұлттық келбетін айқындауда ең алдымен дәстүрлі дүниетанымның таусылмас қазынасы фольклорға жүгініп жатады. Бұл ұлтымыздың рухани көкжиегін кеңейтуде ұлттық болмысымызды толыққанды қалыптастыруда ерекше маңызды.

Ұлттық тәрбие – тұнып тұрған асыл қазына, өсиет, өнеге. Әр халықтың ғасырлар бойы ұрпақ тәрбиесіне негізделген өзіндік педагогикасы бар. Бүгінгі таңда қазақ халқының ұлттық мәдени қайта өркендеуі жағдайында жеткіншек ұрпақты халық дәстүрлері арқылы тәрбиелеудің маңызы зор. «Адамзат ұрпағымен мың жасайды» дегендей, ұрпақ тәрбиесі қай кезде де басты мәселе болған. Қазақ халқы – рухани зор байлықтың мұрагері. Бүкіл әлемдік өркениетте үлкен орын алатын ұлы ғұлама Әбу Насыр әл-Фараби «Тәрбиесіз берген білім өте қауіпті», – деген болатын [1: 13]. Жалпы адамзаттық тұрғыдан қарағанда тәрбие мақсаты – әрбір жеке тұлғаны жан-жақты жарасымды етіп тәрбиелеу. Олай болса, келешек ұрпаққа білім-ғылым нәрін егумен қатар, өз халқымыздың тағылымдарын үйретудің мәні зор.

Бүгінгі күні баршамыз болып «Болашақ жастардың қолында!» деп ерекше екпінмен ұрандатып жүргенде, сол болашағымызды нұрландырар жастарымызды ел тізгінін ұстауға лайықты етіп тәрбиелеп жатырмыз ба?! Қазір жасөспірімдерге берілетін тәрбие қандай болса, ертеңгі ел болашағы да сондай болары хақ.

Балғын шыбықтың түзу өсуі оның бағып-қағуында емес пе?! Ахмет Байтұрсынұлы айтқандай, «Балам дейтін жұртың болмаса, жұртым дейтін бала қайдан шықсын! Балам деп қағып, оқытып, адам қылғаннан кейін, жұртым деп танымаса, сонда өкпелеу жөн ғой» [2: 21].

Бүгінгі жас ұрпақтың салауатты, тәрбиелі жақсы азамат болып қалыптасуы бүкіл қоғам, отбасы, білім мекемелерімен тікелей байланысты. Біріншіден, ұлттық болмысымызды, яғни, ділді, рухты қалыптастыратын

ұлттық өмір сүру әдісін, өмір сүру философиясын ұғынуымыз керек. Иә, өмір сүру әдісі салт-дәсүрді тудырса, салт-дәсүр ділді, тіл ұлттық келбетті, ұлттық тәрбиені айқындайтынын әрбір ұрпақ бойына дарыту керек. Қазақ халқының өмір сүру қағидасында «Малым – жаным садағасы, жаным – арым садағасы» деген немесе амандық сұрасқанда «армысың» дейтін сөзі бар. Міне, дана қазағым жанынан арды жоғары қойғаны осының дәлелі.

Бала – отбасының айнасы. Отбасындағы түрлі кикілжің, ұрыс-керістің баланың дұрыс дамуына психологиялық кері әсерін тигізеді. Осығанорай, «Бала әдетті жасынан тамызықтап жинайды. Бала айтқанды емес, көргенін істейді» деген қағиданы әрқашан естен шығармауымыз керек.

Бүгінде жасөспірімдер арасында туындап жатқан сан түрлі жүрек сыздатар жағдайлар ата-аналардың бала тәрбиесіне аса мән бермеуінен,өз міндеттерін толық сезіне алмауынан туындап отырғаны жасырын емес.

«Ата-анадан өсіп бала тараған, жақсы-жаман болса, бала солардан» деген Жүсіп Баласағұнидың дана сөзін әрбір ата-ана жадында ұстаса ләзім [1: 17]. «Қызға қырық үйден тыю, қалса қара күңнен тыю» деп данагөй халқымыз тегін айтпаса керек-ті. Қазіргі таңда қазақ қыздарының бойындағы жат қылықтардың белең алуы – осы ұлттық тәрбиемізді аяққа таптап, жоғарыда айтылған даналық сөздерге мән бермейтіндігінің салдары.

Қаймағы бұзылмаған қазақ ұлтын сақтап қалу үшін ең бірінші ұлттық тәрбиемізді және тіліміздің дамыту керек. Ол үшін Абай айтқандай, жарлық пен байлық қолында барлар бірігіп, ұлт тәрбиесінің дамуына, өсіп өркендеуіне бар күштерін жұмсап, оның ауыр жүгін арқалап, мүмкіндігінше атсалысса, бүгінгі таңда ұрпақ тәрбиесі, ұлт мәселесі басты мәселеге айналмас еді.

Қазақ халқының тәрбиесін халықтың өмір сүру әдісі, қоршаған орта және осы қоршаған ортада өмір сүру философиясын айқындаған. Ал, өмір сүру философиясы халық ауыз әдебиетінен бастау алатыны сөзсіз.

Ұлы дариядай шалқыған мол да, құнарлы қазақ фольклорының жанрлық құрамы да аса күрделі, көрікті әлем. Салт-дәстүр жырларын басқа жанрлардан ерекшелейтін ең басты сипат отбасымен тікелей байланысты болып келуінде, яғни, адамның дүниеге келуінен бастап, ер жетіп үй болуы, ақыры өмірмен қоштасар сәттегі бақилық сапарына дейінгі аралықты өлеңмен өрнектеп, өнермен әрлеп отырған.

Ата-бабаларымыз: «Ата көрген оқ жонады, шеше көрген тон пішеді», – деп бекер айтпаған. Бұл ұрпақ тәрбиесінің ең алдымен отбасынан басталатынын меңзейді. Сондықтан, әрбір ата-ана баласы ес біліп, етек жиғаннан бастап, оған ата-ананың ұрпағы алдындағы қарызын өтеуді көздеп, тәрбиесін біртіндеп күшейтеді.

«Ел болам десең, бесігіңді, тағылымыңды түзе», – деп Мұхтар Әуезов айтқандай [3: 327], бесік тәрбиесінің бала тәрбиелеудегі басты қадам екені баршамызға аян. Біріншіден, бесіктің бала денсаулығына пайдасы өте зор. Бесікте тербелген баланың ми жасушалары анағұрлым толық жетіліп, ақыл-ойы, тілі жақсы дамиды. Бесікте жатқан баланы бесіктен шешкен кезде ол керіліп, созылады. Денесінің әртүрлі күйде болуы оған демалыс сыйлайды, бала

таза болып қана қоймай жұқпалы аурулардан да аман болады. Бесік жасалған ағаш баланың жүрек қағысының, тамақ қуысының,тыныс алу мүшелерінің дұрыс қалыптасуына зор ықпалын тигізеді. Бесіктің жүйелі тербелісінен баланың ми қыртысы дұрыс қалыптасады. Осы арқылы баланың жүйке жүйесі жақсы дамиды. Бала салмақты, сабырлы болып өседі. Бесікке бөленген баланың ұйқы безі дұрыс қалыптасып,салауатты болып өседі.

Бесік жыры – тұрмыс-салт жырларының ең басты түрі. Әлемде бесік жырын айтпайтын халық жоқ. Халық педагогикасының мәйегіне айналған бесік жырында халықтың төл тарихының, дәстүрлі мәдениетінің, ежелгі наным-сенімінің, дүниетанымының көрінісі бар [4: 18].

Бесік жырын барша халық ұлттық тәрбиенің кәусар бұлағы деп таниды. Әлем халықтарының бесік жырлары әр елде әртүрлі аталғанымен, атқаратын міндеті, мазмұн байлығы, поэтикалық құрылымы мен саз-әуені жағынан үндесіп жатады. Бесік жырының басты қызметі – бесік тербелісіне ыңғайлас сазды әуен, ырғақты сөзбен баланы тыныштандыра отырып, оның жан жүйесі мен санасына ұлттық тәрбиенің алғашқы нәрін сіңіреді.

Баланың өмірдегі алғашқы қадамын қазақ халқы ерекше бағалаған. Соған орай, өзіндік тәлімі мол тұсау кесу рәсімін жүргізген. Сәбиді қаз тұрғаннан кейін тез жүріп кетсін әрі болашақ өмірі мән-мағыналы болсын деген тілекпен жасалатын ғұрып. Ол үшін арнайы ала жіп дайындалады. Сол жіппен баланың аяғын байлап, оны он екіге толмаған жүйрік әрі жеті қазынаның біріне жеткен және өмірдің тәттісін иеленген жас балаға кестірген.Яғни, періштенің тұсауын періште кескен.

Тұсауы кесілген баланы қолынан ұстап тез жүгіртіп, тұсау кесу жырын айтады.Осы кезде ел атасы бата береді. Тұсау кесердің жібін дайындаудың бірнеше түрлері, жолдары, сенімдері де бар. Көбейіп, көгере берсін деп көк шөптен есіп жасайды. Адал болсын деп ала жіптен де кеседі.

Баланың тілі шыға бастаған кезінен бастап тілашар, өнеге, өсиет секілді ата-ананың өтеуге тиісті міндеттерін жан-тәнімен дерлік өтеу қажет. Әсіресе, баланы жасына қарай тәрбиелеуге ата-ана ерекше көңіл бөлген жөн.

Тілашар тойына арнап шашу шашады. Осы тойда балаға «ғалым бол», «ақын бол» деген тілек білдіріп, бата береді. Бұл тәрбиеден бала өскендігінің белгісін сезінеді.

Ал, өтірік өлең арқылы баланың қиялын дамыта отырып, логикалық ой-тұжырымын қалыптастырады. Өтірік өлең – қазақ ауыз әдебиетіндегі өмір құбылыстарын шындыққа жанаспайтын етіп айтатын өлең түрі. Негізінен алғанда, өмірде бар нәрселер өлең қылып айтылады, бірақ, сол нәрселердің сипат-ерекшеліктері, қимыл-әрекеттері табиғи қалпынан өзгертіліп, мүлде нанымсыз етіп көрсетіледі. Сондай-ақ, әр түрлі жануарларға, аң-құстарға, жәндіктерге адам істейтін істері шындықтан алшақталып сипатталады.

Өтірік өлең халық поэзиясында айырықша тапқырлықтың, өмір шындығын жақсы біле отырып, оны өзгертіп, қиынсыз түрге келтіріп айтуға шеберліктің белгісі ретінде бағаланған[4: 27].

Қазақ халқы баланың айтқанды қағып алатын ұғымтал кезі алты мен он бес жас аралығы деп тұжырымдап, жан-жануар, табиғат заңдылықтарын түсінетін, игеретін кезі дәл осы тұс деп қарап, балаларға тәрбие мазмұнын ауырлатып, сезімдік танымнан, ақылдылық танымға қарай баптайды. Сондықтан, ұл мен қызға ортақ жүргізілетін еңбекті сүю, өнер білімге әуес болу, адал, ақ көңіл болу, үлкенді құрметтеу, парықсыз болмау, үнемшіл болу, өтірік айтпау, кешірімшіл болу сияқты толып жатқан тамаша ұлттық түсі қою тәрбиелерден тыс ұлдарын қайсарлыққа, алуан түрлі сайыс өнеріне баулыса, қыздарын әдеп-ибаға, әсемдікке, өнерлі болуға баулиды. Осындай тәлім тәрбиенің үлгісін қазақ халқы өзінің сан ғасыр мирас болып келе жатқан ауыз әдебиеті жырларынан алған. Әр отбасы өзінің ұрпағын ақылды, өжет, көрегенді етіп тәрбиелеуін жеке отбасының қажеті деп қарамай, ұлтының, отанының ертеңі, болашағы тұрғысынан өзінің қоғамдық борышы деп қараған.

Ұрпақ гүлденсе, ел жаңарады. Көрегенді ұрпақтан, дана халық тарайды. Міне, сондықтан да ұрпақ тәрбиесі – ел алдындағы зор міндет. Ол үшін, алдымен, әрбір отбасында ұлттық тәрбиенің негізі қаланса және мектепте ұлттық тәрбиеге қатысты жүйелі жұмыстар жүргізілсе, ұрпақ тәрбиесі дұрыс жолға қойылған болар еді.

Сонда ғана әрбір ұрпақ ұлттық сана-сезімі оянған, рухани ойлау дәрежесі биік, ар-ожданы мол, қоғамға тигізер пайдасы зор жеке тұлға болып қалыптасады. Сонда ғана «Болашақ жастардың қолында!» деп ұрпақ алдында да ұялмай айтар едік.

Қазақ дүниені жалған деп, ұрпақ тәрбиесін ерлік деп есептеген. Сондықтан, ерлікке балайтын өнегелі ұрпақ өсіру – қоғамның, ата-ананың, ұстаздың парызы, негізгі міндеті екенін басты назарда ұстағанымыз жөн. Ендеше, Қазақстанның дамуына үлес қосатын, әлемдік өркениетке көтерілетін білімді де мәдениетті, парасатты, денсаулығы мықты ұрпақ тәрбиелеп шығару үшін, алдымен, ұлттық тәрбиемізді, яғни, діліміздің, рухымызды, тіліміздің және салт-дәстүр мен тарихымызды ұрпақ санасына сіңірейік.

Әдебиеттер:

1 Жарықбаев Қ. Ақылдың кені. – Алматы: Жазушы, 1991. – 13, 17-бб.
2 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 21-б.
3 Әуезов М. Адамдық негізі – әйел // Таңдамалы шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1997. – 327-б.
4 Қоңыратбаев Ә. Қазақ фольклорының тарихы. – Алматы: Жазушы, 1991. – 18, 27-бб.

ҚАЗАҚ ПРОЗАСЫ ЖЕЛТОҚСАН ОҚИҒАСЫНЫҢ ШЫНДЫҒЫ МЕН КӨРКЕМДІГІ

Сунгубаева Н.Т.
Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.
Nur_nurzat@mail.ru

Дүниеге тәуелсіздік көзімен қарайтын әдебиет керек.
Нұрсұлтан Назарбаев

Желтоқсан қазақ мемлекеті тәуелсіздігінің толғақ қысқан сәті өткен ғасырдың сексенші жылдары жарқырап көрініп, ұлттық тарихымызға алтын бет болып мәңгілік жазылып қалды. Оған қатысқан қазақ жастарының, студенттердің жұмысшылардың рухы биік болмысы, өршіл бейнесі елім деп соққан әрбір қазақтың жүрегіне сәулелі нұр боп құйылады. Олар білектің күшімен, найзаның ұшымен көлемі жағынан әлемде 9 орын алаған байтақ жерімізді қорғап бізге аманат еткен ата-бабаларымыздың кешегі қазақтың соңғы ханы Кенесары мен алаш үкіметінің қайраткерлерінің ісін жалғастырушы.Тәуелсіздік, бостандық жолындағы әр түрлі тарихи күрестерге толы XX ғасырдың ең соңғы үлкен оқиғасы 1986 жылғы Желтоқсан екені баршаға мәлім. Алайда содан бері ширек ғасыр өткенін зымыран уақыт байқатпай қойыпты. Кезінде күллі әлемді дүр сілкіндіріп, елді алаңдатқан сол оқиға талайларға үлкен сын да болды.

Еліміз тәуелсіздік алғасын, өткенімізге көз жіберу мақсатында бұрын айтуға тыйым салынған, «жабық» тақырыптардың бірі – **Желтоқсан көтерілісі.** Желтоқсан көтерілісі туралы шындық қалпына келтіріліп, бұл жөнінде “Желтоқсан. 1986. Алматы.” (құрастырылған Т.Өтегенов, Т.Зейнәбілов), “Желтоқсан құрбандарын жоқтау”, “Ер намысы — ел намысы” жинақтары, К.Тәбейдің “Мұзда жанған алау”, Т.Бейісқұловтың “Желтоқсан ызғары” кітаптары мен “Желтоқсан” (бас редакторы Х.Қожа-Ахмет) газеті жарық көрді, “Аллажар”(1991, реж. Т.Теменов), “Қызғыш құс” кинофильмдері түсірілді. Қазақтың қылшылдаған қыз-жігіттерінің көз жасынан тұратын бұл тақырыпты біраз қаламгерлер өз шығармаларына арқау еткені белгілі. Р.Нұрғалиевтың, Т.Сәукетаевтың «Ай қараңғысы» атты романы мен Н.Құнантайұлының «Қараөзек» романы бұл тақырыпты үлкен прозаға әкеледі. Әңгіме-повестерде бұл тың тақырыпқа – А.Алтай, М.Байғұтұлы, Ж.Қорғасбек пен Қ.Түменбайлар түрен салды. [1:89] Міне, содан бері өткен ширек ғасырда қазақ әдебиеті Желтоқсан тақырыбен толықты. Поэзия, проза, драматургия жанрларының бәрінен де Желтоқсан туралы шығармаларды молынан атауға болады. Желтоқсанның жиырма жылдығы тұсында Жастар мен жасөспірімдер театрында тұсауы кесілген С.Асылбековтің «Желтоқсан түні» пьесасының қатары бүгіндері И.Сапарбайдың және басқа да драматургтердің шығармаларымен көбеюде. Бұл мәселеге келгенде қазақ жазушылары да қарап жатпағанын байқатуда.

Тарихи шындық – өмір шындығының тарихи тақырыпқа арналған шығармалардағы көркемдік көрінісі. Тарихи шындыққа қоғамдық өмірдегі нақтылы құбылыстар, уақиғалар, өмір сүрген тұлғалар арқау болады. Тарихтың, халық өмірінің шынайы болмысын елестету арқылы өткеннің сипаты танылады. [2:123]

Көркемдік шындық - өмір шындықтың, жазушының ой-елегінен, шығармашылық көрігінен өтіп, қорытылып, әдеби шығармашылығы баяндалған, көркем суретке айналған қалпы. Көркемдік шындық өмірдегі шындықты кең талғап түсіну, терең сезіну, оған жазушы өз қатынасын білдіру арқылы туады.

Н.Ә.Назарбаев өзінің «Ғасырлар тоғысында»атты кітабында:» 1986 жылғы Желтоқсан оқиғалары қазақ жастарының сана-сезімінің қаншалықты өскендігін көрсетті. Олар жүз жылға жуық уақыт бойы халықты казармалық тәртіпте ұстап келген тоталитарлық жүйенің алдында бірінші болып айылдарын жиған жоқ. Жастар бұдан әрі кез-келген ұлтқа тән ұлттық мақтаныш сезімін қорлауға жол бермейтінін өз халқының атынан ашық мәлімдеді» ─ деп дәл бағалаған. [3:56]

Желтоқсан тақырыбына арнап жазылған қазіргі қазақ әңгімелерінің ішінде А.Алтайдың «Сібір офицері» атты әңгімесінің түрі мен пішіні бөлек. Көбінесе бұл тақырыпта жазылған әңгімелердің көпшілігінің оқиға желісі желтоқсан зардабынан жапа шеккен Желтоқсанға қатысқандардың өмірін суреттеуге, сол қанды оқиғадан бір үзік сыр түюге құрылатұғын. Ал, аталмыш әңгімеде жағдай мүлдем басқаша суреттеледі.

Қаламгер қаһарлы суықта қарусыз қайрат көрсеткен жұртты жаппай қанға бөктіріп, өзін адал сезінетін, совет заманының азат азаматымын дейтін офицер Бураханның тағдырының тәлкекке ұшырауын шеберлікпен бейнелей білген. Асқар Алтайдың кейіпкері абақтыдағы өмірдің әділетсіз сипатын, кесінді биліктің кесірлі пендесі болып шыққан адам болмысының кері өзгерісін суреттейді. Автор өзінің осы шығармасы арқылы кісенді қоғамның зорлығын, аңқау офицердің әмірлі биліктің құрбанына айналғандығын: партиялық бұйрықтың қаталдығын, кеңес саясатының екі жүзділігін көрсеткісі келген. Отаны алдындағы әскери парызын адал атқарып жатқан кеңес офицерінің жазықсыз қолын жазалы еткен де – саясат. Кейіпкердің жанын жегідей жеген де, намысын жер қылған да – «желтоқсан». Бураханның көзін ашқан да, көңілін басқан да сол желтоқсан деп пайымдайды авторлық таным.[4:89]

М.Байғұттың «Жоғалған жұрнақ» атты әңгімесі оқыс хабардан басталады. «Жұрнақ көке жынданып кетіпті». Әңгіме оқиғаны оқушы баланың көзімен суреттеген. Жұрнақ – желтоқсан қасіретінің құрбаны болған жас жігіт. Бұл – жоғалған ұрпақтың символы. «Жынды Жұрнақ адамдарды бір-бірінен айырмайтын, кісі танымайтын, кімнің кім екенін мүлде білмейтін». Қазіргі қазақ баласының кейпіне ұқсайды, ана тілін білмейді, өзі мен жатты, ақ пен қараны ажырата алмайды. Бұл образ арқылы ұлтсыздану мен жаһандану дертіне шалдыққан ұрпақ қасіреті бейнеленген. Ұлтының қасиетін танудан қалып, қазақтықтан аулақ кетіп барады.

Мұңлық әкенің күйі ол болса, көтеріліске қатысқаны үшін жазықты болып, жынданған бейшара ұлының күні тіптен мүшкіл еді. Барынан айрылған, адамзат баласына тән ең ұлы қасиет – санасынан, ақыл-есінен айрылған, жарым ес атанып, көрінгеннің есігінде қу құлқыны үшін өлместің күнін кешіп жүр. Қаламгер кезінде оқу озаты болған Мәскеу оқу орны студентінің бүгінгі мүшкіл халін суреттеу арқылы тағдыры да, заманы да, солақай саясаты да аямаған жас жігітті туып-өскен ортасы, кіндік қаны тамған ауылдастары да аяды ма, мүсіркегендері бір күндік боқ дүниемен теңелгендігін шебер суреттеген.

Жұрнақ жынды бола тұра туған табалдырығына тізерлеп, кіндік кескен үйіне басын иген қалпы өмірмен қоштасады. Жалпы шығарманың әлеуметтік мазмұнын, жазушы үй, қара шаңырақ мотиві арқылы айқындап отырады. Демек, қаламгер ұлттық танымға тән мотивтер мен дәстүрлі символдарды шебер пайдалану арқылы Желтоқсан қасіретінің қазақтың халықтық рухына тигізген зардаптарын аша білген.

Желтоқсан шындығының бір қырына Н.Қуантайұлының «Қараөзек» романына қанығамыз. Аталған шығармада жазушы 1986 жылғы қазақ жастары дүрбелеңін басып-жаншу кезінде нақақтан сотталған жас жігіттің өзгеше тағдырын кеңес түрмелері мен лагерьлерінде өткен ауыр жылдарымен бейнелеген. Тоқсаныншы жылдардың басындағы рынок деп аталатын қоғамдағы жаңа, тосын тіршілік бүкіл елдің басынан өткен заманауи өзгерістермен сабақтастырыла суреттелген. Тың дерек, бөлек тәсіл арқылы замана шындығын шынайы әрі әсерлі бейнелеу мақсатында автор ширыққан тартысты оқиғаларды іріктеп алған.Роман кезінде жас әдебиетшілердің 2001 жылы өткен республикалық кеңесінде жоғары бағаға ие болған.[5:179]

Қазақ жастарының тәуелсіздік жолындағы күресі М.Қозыбаевтың «Дақпырт және Шындық» атты еңбегінде баяндалған. Тәуелсіздік халқымызға аспаннан түскен құдіреттің сиы емес. Ғасырларға созылған ата-баба қанды жорығының, дабылды-дауылды күресінің заңды жалғасы деп түсіндіреді. Жатса түсінен, тұрса есінен бір сәт кетпеген бабалардың ғасырлық арманы болған тәуелсіздік деп келтіреді. Жүректерін батпандаған мұң, қатпарлаған қасірет тоң болып қатып, шер болып басып жатпады ма? – деп сауал қояды. Тәуелсіздік тарихын зерттеп, жаңғыртып бүгінге жеткізу арқылы мемлекет келешегіне жол бастаған тұлғалар ғұмыры жас ұрпаққа үлгі-өнеге боларлығы ақиқат.[6:198]

Әдебиет жайлы айтылған пікірлердің тарихына көз салсақ, сонау қайта өрлеу кезеңінен бастап, өнертанушылардың әлемдік өкілдерінің пайымдауынша, көркем образ жасаудың бірден-бір тәсілі – сол қиял. Бұл орайда тарихи романдардың дүниеге келуіне байланысты көркем қиял мен болжал жөнінде арнайы әңгіме ету – уақыт талабы. Ол жөнінде пікірталастар әлі күнге толастаған жоқ, бұдан былай да жалғаса берері сөзсіз. Өйткені дүниеге келген әрбір нағыз көркем шығарма өзінше әлем, әр үлкен суреткер көркем қиял мен болжалды пайдаланудың өзінше үлгісін жасамақ. Осыған байланысты әр шығарма жөнінде сөз еткен кезде зерттеушілер өзінше жаңа бір әлемге кез болып, жаңа ойлар айтады, тың тұжырымдар қорытады. «Бұл

құбылыс халық өмірінің, ел тарихының құнарлы кенін қопарған тегеурінді дарын».

Саяси айыпты болып табылған қуғын-сүргін құрбандарының кеңес түрмелері мен лагерьлерінде өткен күндері тың деректермен оқырманын өзіне баурады. Аталған шығармалардың барлығы да тәуелсіздік үшін күрескен қазақ жастарының азаттық жолындағы арпалысы ретінде танылды. Желтоқсан оқиғасының аяқ астынан өршіп кетуі, алаңғы шыққан жастарды басып жаншу, оларға жүргізілген сұрақ-жауап процестері, қыспаққа алудың салдарынан қуғын-сүргін құрбандарының тағдырдың тауқыметіне ұшырап қиын-қыстау күн кешуі, түрмеге түскен жастардың мезгілсіз қыршынынан қиылуы – барлығы да сол тұстағы ел өміріндегі шындық. Бұл романдардың негізгі жетістігі – жетпіс жылдан аса өмір сүрген Коммунистік партияның халыққа жасаған қиянатын, бар болмысымен көркем шындыққа айналдыруы. Мызғымас Кеңестер одағының құрамына енген қазақ халқына жасалған сынақ тәжірибесі қаншама жастың қанын судай ағызды. «Бас жарылса, бөрік ішінде» дейді атам қазақ, тән жарасы жазылар, алайда араға отыз жыл салғанмен жан жарасы жазылмайтыны анық.[7:67]

Көп ұлтты қазақ әдебиетінің қуатты отрядының бірі — қазақтың сөз өнері де құнарлы шығармалары биік белестерді бағындырды. Қазақ әскери әдебиетінің көптеген өз проблемасы мен өз тарихы бар. Ұлы Жеңіске, жас қауымды тәрбиелеуге, көркем сөзді дамытуға қосқан өз үлесі бар. Өз даму тенденциясы бар. Елдің тәуелсіздік жолында ат салыспаған қазақ қаламгері болған емес. Ән мен жырда, хисса мен поэмада, әңгіме мен очеркте, пьеса мен мақалада кеңес жауынгерінің қайсарлығы паш етілді, көкірекке жеңіске деген сенім сезімі төгілді. «Ұлт үшін күрес- ұлы күрес! Біздермен сіздермен әрқашанда біргеміз, жеңіске міндетті түрде жетеміз» деген айырықша үндеу сөз қазақ елінің жастарын тәуелсіздікке жетеледі.

Әдебиеттер:

1.Жолдасбеков М. Тәуелсіздік тағылымы. - Астана, 2012ж
2.Беспаев М.Трагедия Желтоқсана.- Алматы, 2006ж
3.Н.Назарбаев. Ғасырлар тоғысында.- Алматы, 2003
4.Қожа-Ахмет Х. Ереуіл атқа ер салмай.- Астана, 2000ж
5.Аймахан Қ. Тәуелсіздік желтоқсаннан басталады. - Астана, 2012
6.Қозыбаев М. 1986 Желтоқсан: дақпырт және шындық. – Алматы, 1996
7.Ергалиев Ж. Тәуелсіздік толғауы. - Астана, 2011ж

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ҚАЗАҚ ТІЛІ ПӘНІН ТІЛ МӘДЕНИЕТІ, СТИЛИСТИКА КУРСЫМЕН ИНТЕГРАЦИЯЛАУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Тұрлыбекқызы М.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
manshuk-7@mail.ru

Интеграция – тек қана жеке бөлшектердің тұтасқа бірігуі ғана емес, сондай-ақ сандық және сапалық көрсеткіштерге жетелейтін, әр түрлі деңгейі бар жүйе. Білім алушыға саналы білім беру принципін қолдануда интеграциялау арқылы оқыту ерекше маңызға ие. Себебі білім жүйелі әрі бірізділікпен берілуі тиіс. Сондықтан техникалық және кәсіптік білім беруде де жалпы пәндермен арнайы пәндерді байланыстыру керек.

«Қазақ тілін интеграция арқылы оқытуда жүргізілетін кешенді жұмыс түрлері» атты Құралай Сарқытбайқызы Жайлаубаеваның мақаласында білім беру саласындағы интеграция үдерісі күрделі, жүйелі құбылыс болумен қатар психологиялық және педагогикалық тұрғыдан талдау жасауды қажет ететін мәселе екендігі айтылды [1].

Интегративті негізде білім берудің негізгі мақсаты – қоршаған әлем жайлы оқушы санасында біртұтас көрініс қалыптастыру. Сабақты басқа пәндермен тоғыстыра оқыту оқушылардың ойлау қабілетін шыңдайды, олардың психофизиологиялық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік тудырады. Әр білім алушының пәнді игеру қабілеті түрлі болып келеді. Бір сабақты өте жақсы меңгерген бала, екінші пәнді игеруде қиындыққа кездесуі мүмкін. Осы тұрғыдан келгенде, пәндерді тоғыстыра меңгерту оқушының мүмкіндігін ашуға жетелейді.

Техникалық және кәсіптік білім берудің 011101 3 «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімі» біліктілігі бойынша білім алушылардың жан-жақты білімді, құзіретті әрі білікті маман болып шығуына 1-курстан бастап алатын білім, білік, дағдылары ерекше рөл атқарады. Себебі болашақ маман ретіндегі білім негізі оқудың алғашқы сәтінен-ақ басталады.

Студенттерге орталықтандырып білім беру – қазақ тілінде оқытылатын Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжінің басты мақсаттарының бірі. Осы мақсатта жалпы білім беретін мектептің қоғамдық-гуманитарлық бағытындағы 10-11 сыныптарға арналған «Тіл және әдебиет» білім саласы пәндерінің оқу бағдарламалары мен Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2013 жылғы 3 сәуірде №115 бұйрығымен бекітілген «Тіл мәдениеті, стилистика» пәнінің үлгілік оқу бағдарламасы негізінде берілетін білім интеграцияланады [2: 7].

Алайда интеграциялауда кездесетін біршама қиындықтар бар. Атап өтетін болсақ, біріншіден, бұл жас ерекшелігіне байланысты студенттердің саналы білім алуға даярлығының психологиялық тұрғыдан дайын болмауы, яғни берілетін ақпаратты саналы түрде қабылдамауы, екіншіден, жалпы білім

беру пәні мен арнайы пән арасындағы мерзім ұзақтығы, ішінара байланыстың үзілуі. Яғни, 1-курста берілген білім тек 3-курста немесе 4-курста ғана жалғасуы мүмкін. Үшіншіден, кейбір пәндердің (мысалы, «Шешендік өнер негіздері» курсының) Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2014 жылғы 29 шілдедегі №312 бұйрығымен бекітіліп, қолданысқа енгізілген (Қазақстан Республикасы Әділет министрлігінде 2014 жылғы 28 тамыздағы №9705 тіркелген) мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартынан алынып тасталуы.

Жалпы білім беретін «Қазақ тілі» пәнін төмендегі арнайы пәндермен интеграциялауға болады:

1. Тіл біліміне кіріспе;
2. Қазіргі қазақ тілі;
3. Қазақ тілінің теориясы мен тарихы;
4. Тіл мәдениеті, стилистика.

Мысалы, 10-сынып бағдарламасы негізінде берілетін *«Сөз сапасы»* тақырыптары аясындағы сөз сапасының тілдік емес шарттарын, сөйлеуші мен тыңдаушының арасындағы тілдік қарым-қатынасқа әсер ететін әлеуметтік факторлар, сөз сапасына әсер ететін тілдік шарттары, әдеби тіл нормасын сақтау, сөздерді талғап, саралап, «таза» қолдану, сөз сапасына кері әсер ететін қолданыстарды қамтитын *«Сөз сапасы туралы түсінік»* тақырыбы, сөз дұрыстығы ұғымы, сөздің, грамматикалық тұлғалардың, сөйлемнің орынды жұмсалуы, сөздің рөлі, ұғымды, заттарды, құбылыстарды бейнелеп айту тәсілдері туралы мәліметтерді құрайтын *«Сөз дұрыстығы»* тақырыбы, сөз оралымдығының бір шарты – сөз байлығы, сөз қайталаудың сөз сапасына кері әсері, сөз байлығы ұғымына енетін лексика-фразеологиялық, морфологиялық, синтаксистік жүйелер, сөз байлығының стиль түрлерімен байланысы, лексикологиялық сөздіктер арқылы сөз байлығын болжау мүмкіндігін қамтитын *«Сөз байлығы»* тақырыбы, тіл мәдениетінің маңызды сапасы – тіл тазалығы, тілдердегі сөз алмасу құбылысы, сөз тазалығына жат элементтер, әдеби тіл мен диалектизмнің арақатынасы, тілдегі бейәдеби элементтер, олардың көркем әдебиетте қолданылуы, «қыстырынды сөздердің» тілдік қарым-қатынасқа әсерін қамтитын *«Сөз тазалығы»* тақырыбы, ал *«Сөз қысқалығы мен нұсқалығы»* тақырыбы негізінде сөйлемнің есім баяндауышқа аяқталуы сөз жинақылығының белгісі, аз сөзге көп мағына сыйдыру шеберлік екендігі, сөйлеу тіліндегі ықшамдылық, үнемділік, сөздің қысқалығы мен нұсқалығына қойылатын талаптар туралы білім беріледі. *«Сөз дәлдігі»* тақырыбында сөйлеудегі дәлдік ұғымы, сөзді мағынасына лайық қолдану – сөз дәлдігінің талабы, тілдегі паронимдер, «зат» – «сөз» қатынастары, мағыналас сөздерді талғап жұмсау, логикалық дәлдік, сөз дәлдігінің стильдермен байланысы айқындалады [2: 13].

Сол сияқты «Сөз бедері және стиль», «Сөйлеу тілінің стильдік бедері», «Публицистикалық шығарма тілінің стильдік бедері», «Ресми іскағаздары тілінің сөз бедері», «Ғылыми әдебиет тілінің сөз бедері», «Көркем әдебиет

тілінің сөз бедері», «Көркем сөз бедері» тақырыптары нақты филолог маманға қажетті білімнің негізін қалай алады [3].

Сондықтан жалпы білім беру пәні ретіндегі қазақ тілі мен арнайы пәнде берілетін білім мазмұнын өзара төмендегідей байланыстыруға болады:

1. Теориялық білімнің тереңдетілуі;
2. Практикалық тапсырмаларды күрделендіру;
3. Қосымша ақпаратпен қамтамасыз ету.

1-кесте. «Сөз байлығы» тақырыбы негізінде жасалған сабақ үлгісінен үзінді

Уақыты: 19.10.2016	**Қазақ тілі**	**Мұғалім:** М.Тұрлыбекқызы	**Сынып:**
Сабақ тақырыбы:	Жалпы білім берудегі қазақ тілі пәнін тіл мәдениеті, стилистика курсымен интеграциялаудың маңызы		
SMART мақсат:	Мөлшерлі уақыт аясында сабаққа қатысушыларға сөз байлығы туралы ұғымды, сөздің мағыналық, эстетикалық, эмоциялық реңктерін меңгерту		
Табыс критерийлері:	Мөлшерлі уақыт аясында сабаққа қатысушыларға сөз байлығы туралы ұғыммен танысады, сөздің мағыналық, эстетикалық, эмоциялық реңктерін ажыртуды үйренеді.		
Сабақта қолданылатын материалдар:	Интерактивті тақта, постер, үлестірмелі материалдар: кеспе қағаздар, қосымша құралдар		
Оқыту әдістері:	Топтық жұмыс, АКТ		

2-кесте.Сабақ барысындағы мұғалім мен оқушының (сабаққа қатысушының) іс-әрекеті

Ұйымдастыру кезеңі	**Мұғалімнің іс-әрекеті**	**Оқушының (сабаққа қатысушының) іс-әрекеті**
	Тақырып, сабақтың SMART мақсаты мен табыс критерийлері таныстырылады.	
Топқа бөлу кезеңі	Сабаққа қатысушыларға өздері ұнататын конфет түрін таңдату арқылы топқа бөлу (екі түрлі конфет ұсынылады)	1. Арнайы дайындалған ыдыстан өзіне ұнаған конфет түрін алады. 2. Бірдей конфет түріне қарай топтарға бөлінеді.
Жаңа сабақ	***1-тапсырма.*** «Сөз байлығы» тақырыбына сәйкес теориялық материал беріледі. **Мәтін-1; Мәтін-2**	1. Теориялық материал оқылады. 2. Материалға байланысты постер құрылады. Жалпы білім берудегі қазақ тілі мен арнайы пән – тіл мәдениеті және

	2-тапсырма. Берілген тірек сөздерден қандай адам сипатталып тұрғанын анықтай отырып, ұтымды әрі стилистикалық бояулы мәтін құраңыз.	стилистика курсының «Сөз байлығы» тақырыбының ұқсастықтары мен айырмашылықтары жіппен байланыстыру арқылы көрсетіледі. Топ мүшелерінің жүргізген жұмысы «Бағдаршам» тәсілі арқылы бағаланады.
Қорытынды	Сабаққа қатысушыларды бір шеңберге жинайды. «Өрмекші торы» тәсілі арқылы сабақты қорытындылауды ұсынады.	«Өрмекші торы» тәсілі арқылы сабаққа қатысушылар бір-біріне алған білімдері аясында сұрақ қояды, тақырыпты қорытып, жауап береді.
Бағалау		Сабаққа қатысушылар «Екі жұлдыз, бір тілек» тәсілі арқылы пікірлерін айтады.

Жалпы білім берудегі қазақ тілі пәнін тіл мәдениеті, стилистика курсымен интеграциялап оқыту нәтижесінде білім алушы:

- ✓ *білуі керек:* Стилистика және сөйлеу мәдениетін меңгеру арқылы өз ойын тиянақты, жүйелі жеткізуі, мәдениетті, сауатты сөйлеуі, тек әдеби тілді пайдалана біледі;
- ✓ *меңгеруі керек*: Ғылыми ұғымдар мен категорияларды эстетика қағидаларымен тамырлас алып, жан-жақты терең меңгереді;
- ✓ *игеруі тиіс*: Сөз қателіктері, сөйлеу нормалары, лингвистикалық экология, лингвистикалық болжау орталықтарын игереді;
- ✓ *құзыретті болуы тиіс*: Жалпы халықтық тіл және оның нормаларын, функционалды стилистиканың түрлерін айқындауда құзіретті болады.

Қорытындылай келе, біріншіден, 1-курста берілетін базалық білімді 3-курста өтілетін «Тіл мәдениеті, стилистика» курсына негіз етуді; екіншіден, тілдік теориялық тақырыптарды практикалық тапсырмалармен, соның ішінде көркем шығармалар тіліне лингвистикалық талдау жасауға дағдыландыруды [4]; үшіншіден, стилистикалық қабаттың ерекшеліктерін түсіне отырып, ғылыми мақалалар, әдеби ойтолғаулар жазуда, ғылыми жұмыстар мен курстық, дипломдық жұмыстар жазуда пайдалануда қолдануға болатындығын ұсыныс ретінде алға тартуға болады.

Әдебиеттер:

1. http://www.rusnauka.com/15_NNM_2012/Pedagogica/5_110791.doc.htm Қ.С.Жайлаубаева. «Қазақ тілін интеграция арқылы оқытуда жүргізілетін кешенді жұмыс түрлері»

2. Жалпы білім беретін мектептің қоғамдық-гуманитарлық және жаратылыстану-математикалық бағыттағы 10-11 сыныптарға арналған «Тіл және әдебиет» білім саласы пәндерінің оқу бағдарламалары**.** – Астана, 2013. – 192 б.
3. Уәли Н., Ө.Қыдырбаев. Қазақ тілі: Сөз мәдениеті: Жалпы білім беретін мектептің қоғамдық-гуманитарлық бағытындағы 10-сыныбына арналған оқулық. Алматы: Мектеп, 2010. – 256 б.
4. Даупаев Қ.О. Тіл мәдениеті және стилистика. Оқу құралы. – Астана: Фолиант, 2008. 72 б.

ҚАЗАҚ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ФУТУРИЗМ

Үсен А. Ә.
Л.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.
aierke0102@mail.ru

XX ғасырдың басында капиталистік құрылыстың дамуына орай Еуропа мәдениеті мен өнерінде түлі ағымдар пайда болғаны белгілі. Бұл құрылыстың қатал да қиын заңдылықтары адамзаттың қоғамдық-әлеуметтік сипатын да, моральдық-адамгершілік құндылықтары мен эстетикалық талғамын өзгерткені айқын. Осындай әр адам өзі үшін күресіп, даралық сипаты айқындалған тұста Еуропа әдебиеті де идеялық- көркемдік болмысын кеңінен танытып, түрлі ағымдар мен бағыттардың тууына жол ашты. Қоғамдағы қайшылықтар мен адам мен орта қақтығыстары тереңдеген сайын, адамның ішкі психологиялық мәселесі күрделенген сайын сол шындықты бейнелейтін көркемөнердің де даму сипаты кеңейе түсетіні айқын. Сондай авангардтық ағым Еуропа елдерінде пайда болып, әлем әдебиетінде түрліше сипатта көрінді. 1909 жылы Ф.Маринетти «Футуризм манифестін» жария еткен соң кей өнер иелері өз шығармашылықтарында дәстүрлі мәдениеттен қол үзіп, жаңа қоғамдық даму эволюциясына сай, оның идеялық-көркемдік құндылықтарын танытуға қолайлы әдіс-тәсілдер іздей бастады. Қала тұрмыстық сипатының ерекшелігіне сай, адамзаттың қарқынды дамуы мен өндіріс пен ғылым, техника сияқты жаңа даму эволюциясының сипаттарын бейнелей білетін ағым ретінде футуризм қалыптасты. Бұл ағым өз кезеңінің кей мәдениеттанушыларының пікірінше антимәдениеттік, антиэстетикалық, антифилософиялық болды. Футуристер өзіне дейінгі мәдени канондардан бас тартып, жаңа болашақтың мәдениетін тудырамыз деп жариялады. Модернистік ағымдардың негізінде дәстүрлі мәдени құндылықтардан бас тарту үрдісі жатқандығы белгілі. Әсіресе, футуризм өзінің экстремистік сипатымен ерекшеленді. Өзіне дейінгі мәдени дамуды толық терістеп, іске алғысыз етіп, өткеннің ескірген дүние ретінде көрсетіп, өнердің формалары мен шарттылықтарын бұзуға одан аулақтауға шақырды. XX ғасырдың қарқыды қозғалысын көрсетуге дәрменсіз, қозғалыз,

жылдамдық, күш пен әлсізді жаншып, өзінің артықшылығын дәріптеу идеялаары жатқандықтан радикалдарға қолайлы болды. Фашистер, коммунистер және анархистер өткенді құлатуға ұмтылған жалпы төңкерістік рухтағы азаматтарға қызмет етті. Өзін көрсету, өзгеден биік қою және барынша назарды аудару құлқы футуристердің таңдаған мінез әрекеті болды. Мұндай мінез ерекшелігі қоғамда бітіпес қарсылықтар тудырып, өнерді қабылдаушы мен бағалаушылар тарапынан қарсылықтарғы ұшырап отыруы да заңдылық еді. Футуризм эстетикасы мына арналарды қамтыды: бойы қалыптасқан мәдени дәстүрлерді мансұқтау, бүлікшілдік, анархиялық дүниетаным, канонды өлең формаларына қарсылық,техниканы, қалалық индустрияны дәріптеу.

Сәкен өлеңдерінің бір арнасы қазақ даласына келіп жатқан жаңа дәуір мен тұрмыс қалпын суреттеуге арналды. Бұл сол кезеңдегі сяси-әлеуметтік жүйенің талабы да еді. Сәкен кеңестік жүйенің идеясына сеніп, оның аясында өз халқына қызмет етуді мақсат етті. Алаш азаматтары сияқты кеңестік жүйе идеологиясынан бас тартпай, оның жақсылығын, отырықшылық пен өндірісті, жаңа технологияны, мемлекеттік институттарды қазақ халқына тереңдете енгізіп, елді алға шығару үшін бүкіл өмірін сарп етті. Бірақ қазақты халық ретінде құртуды мақсат еткен қызыл империяның жендеттері Сәкенді халқын риясыз сүйіп, оған шексіз қызмет еткені үшін жазалады. Қазан төңкерісін, Ленин идеясын дәріптеген ақын заманның шын мәнінде нені қажет еткенін түсінген болар. Бірақ қай жолды таңдасаң да апарын жері біреу екенін ол білген де шығар. «Қазан төңкерісіне арнап поэма жазу – Сәкеннің көптен бергі арманы... Бұл шығарма төңкерістің дауылындай қуатты болуы тиіс. әдеттегі өрнектердің ешқайсысы жарамайды бұл тақырыпты жырлауға. Жаңа өрнек, жаңа мақам, жаңа леп табуына керек» [1:211] деген Сәкентанушы ғалым Т.Кәкішевтің пікірінше, ел үмітіндей болған жаңа өзгерістер ақын жанын толқытып, дәуір үніне үн қосып, оның шындығын сөзбен ғана емес, әуенмен, өзіне сай мәнермен дамытуға күш салды. Ол кезеңнің тақырыбы да, сюжеті де жаңа коммунистік идея болды. Сол идеяны асқақтата жырлау, өзгеше көркемдік- стильдік сипатта жеткізу өзгеше ырғақтық-интонациялық құрылымды орыс футуризмінің көрнекті өкілі Маяковскийден тапқан Сәкен де тақырыбына сай оның формасын да жаңғырта жырлады.

Сәкен өз өлеңдерінде өз қоғамын сипаттап айтып қана қоймай, әуенін тыңдатып, өз дәуірінің суреттегідей жансыз бейнесін емес, көз алдында өтіп жатқандай, көру, сезу, тыңдау сияқты сезім түйсіктеріне әсер етіп, барынша шынайы көрсету үшін ырғақтық-интонациялық динамикасын сақтауды мақсат тұтты. Сондықтан ақынның жаңа құрылымдық кестелері тақырыптық-идеялық сапасы тың шығармаларында қаланады. «Сонымен, несомненно, поэзия өнеріндегі жаңашылдықты барлығынан бұрын жаңа мазмұннан іздеу қажеттігі шүбәсіз» [2:209] - деген ғалым З.Ахметов пікірі Сәкен шығармашылығындағы мазмұн мен түр сабақтастығының біртұтастығын меңзейді. Сәкен «Прежде всего в этой связи следует указать на то, что творчество крупнейших казахских поэтов С.Сейфуллина, И.Джансугурова, С.Муканова, Т.Жарокова

созвучно Маяковскому тем, что в нем разрабатываются темы имеющие особую социальную остроту, лучшие произведения этих писателей и поэтов отличаются большой идейной страстностью, публицистичностью». «Альбатрос», «Социалистан», «Қызыл ат» ақын дәуірінің жаңа лебі болып енген тарихи-саяси бетбұрыс арқау болған поэмалары жаңа интонацияға құрылып, соны әуен, тың өрнек әкеледі.

Лек, Лек, Ас! Бас!
Нық, Нық, Марш, Бас!
Құрыш, Күш; От, Шаш!
Сап,Сап, Нәш, Бас!..
Алға Адым Марш Бас!
Топ, Тап, Алға Ас! [3: 130]

Ақынның «Альбатрос» поэмасының «Ленин жолы» деп аталатын бөліміндегі еңбекшілерді биік пафоспен жырлау үшін, олардың қуатын таныту үшін поэзия дәстүрінен тыс әдісті қолданады. Бұл жолдардың эмоционалдық әсері мен экспрессивтік сипатының күшті екені даусыз. Әр бірі екпінмен айтылатын қысқа сөздерде жұмысшы табының нық сенімді қадамдыры сезіледі. Бұл жолдардың бейнешілдігі айқын. Сәкеннің поэмалары жаңа қоғам құрудағы жаңа тап – еңбекшілердің екпінді іс-әрекетін, жігерлі ішкі күйін, қайратты қозғалысын оқырман жанында өтіп жатқандай жанды суретін жасап қана қоймай, тынысын тыңдатып, лебін сезіндіреді, жинақтай айтқанда ақын ғалым Т.Кәкішев сөзімен айтқанда, «өзі өмір сүрген заманын Асау тұлпар – экспресс арқылы бейнеледі».

«Сәкен эпика саласында да айшықты ізін қалдырып кетті. Соның ең ірісі де, өнегелісі де – «Советстан». Өлең мазмұны қазір қабылдана қоймағанмен ақындық жаңалығы, қазақ өлеңіне қосқан өлшемдері мен мақамдары қазіргі поэзиямызда сайрап жатыр», [4:217] – деген академик С.Қирабаев пікірі қазіргі қазақ поэзиясындағы дәстүрлі өлшемдердің интонацияны құнарландырып, эмоционалдық мазмұнын табу үшін тармақтарға тасымалданатын аса кең жайылған құбылысты меңзеп отыр. Сәкен тобындағы ақындар кеңестік қоғамның жалынды келбетін жасауда Сәкенге еліктеді. Ал Сәкенге дем беруші, өнеге тұтушы, революция ақыны В. Маяковский еді. «Маяковский» және «революция ақыны» ұғымдары өзара мәндес сөздерге айналды.

Сәкеннің поэмалары жаңа қоғам құрудағы жаңа тап – еңбекшілердің екпінді іс-әрекетін, жігерлі ішкі күйін, қайратты қозғалысын оқырман жанында өтіп жатқандай жанды суретін жасап қана қоймай, тынысын тыңдатып, лебін сезіндіреді, жинақтай айтқанда ақын ғалым Т.Кәкішев сөзімен айтқанда, «өзі өмір сүрген заманын Асау тұлпар – экспресс арқылы бейнеледі». Сәкен дәстүрлі жеті, сегіз, он бір өрнектерінің бунақтарын бірнеше тармақтарға жіктеп, логикалық екпін түсіру арқылы жаңа интонация тудыру дәстүрінің негізін салды. Бұл құбылыс пайда болғаннан бері қазақ поэзиясында интонацияны түрлендірудің ең өнімді амалы. Бұл кезеңде өлеңнің ырғақтық-интонациялық жүйесін түрлендіру сатиралық өлеңдерден

көп көрінді. Сатиралық шығармалардың ішкі мазмұндық өрісі ауызекі сөйлеу стиліне жақындатуды талап еткендіктен, Б.Майлин, С.Мұқанов сынды ақын-жазушылар өлеңнің ырғақтық- интонациялық құрылымын айтарлықтай құнарландырды. Оның көрнекті үлгісі Б.Майлиннің «Ыбыраймыз, Ыбыраймын» өлеңінен көрінеді. Бұл өлең ерекшелігі оның композициясының диалогпен өрбуінде. Соған сай дауыс ырғағының өлеңнің эмоционалдық-экспрессивтік динамикасына сай түрленуі. Тілдік бірліктердің оның ішінде грамматикалық тәсілдер арқылы, **- мыз, -мын** жіктік жалғаулары арқылы өлең экспрессиясына тән бояуды іріктеп ала білуі.

Айнымалы ырғаққа құрылған ерікті өлеңдердің алуан түрін қазақ өлеңіне әкелген С.Сейфуллин болды. «Біз–комсомол» өлеңінде сегіз буынды өлшемнің 4+4 өрнегі алты буынды өлшемнің 3+3 өрнегімен сабақтасып, марш интонациялық-мелодикалық сипаты ішкі мазмұндық ерекшелікке сай құрылады. Сәкен өлеңдерінде қазақ өлшемдерінің 4+4, 3+3, 2+2 сияқты тең бунақтық өрнектерін көп қолданады. Бұл өрнектердегі бунақтық жік айқын, ырғақ толқындылығымен емес, нақтылығымен, шапшаңдығымен, жұмырлығымен ерекшеленеді. «Бұл дәуір поэзиясын сөз еткенде ондағы түрлік ізденістерді айтпай кетуге болмайды. Өлең ырғағын жаңа заманның даму қарқынына, экспресс жүрісіне, фабрикадағы станок қозғалыс ырғағына бейімдеу, сол арқылы орыс поэзиясындағы В.Маяковский тәжірибесін қабылдауы бұл кездің өлең-поэмаларында жиі кездеседі. 20-жылдар Сәкен осы саладағы бастамаға мұрындық болды да, «Советстан» поэмасы мен жекелеген өлеңдерінде осындай экспиремент жасады. Бұл ізденісін ақын отызыншы жылдары да жалғастырды. Ақын поэзиясында оның жекелеген табыстары да жоқ емес. Алайда ол ұзақ өріс алып, орнықпады. І.Жансүгіров, С.Мұқанов, Т.Жароков, А.Тоқмағамбетов сияқты ақындар әуелде Сәкенге еліктеп, артынан өз бетінше ізденіп көрді. Сәбиттің он бір буынды қара өлеңнің буын санын сақтай отырып, жеке тармақтарды интонация негізінде бөлшектеуі әр сөзге салмақты ой беруге тырысуы кезінде қолдау тауып жүрді».

Сәкеннің «баспалдақтары» мен өзге құрылымдары Абайдың алты аяқ, сегіз аяқтары сияқты қазақ поэзиясына орнығып, тамыр жая алмағанмен, ізсіз кеткен жоқ. Қазіргі ақындар қолданып жүрген өлеңнің ырғақтық-синтаксистік жүйесін түрлендірудің негізі Сәкен поэзиясында жатыр. «Шынтуайттап келгенде, олар қазақ өлеңінің мелодикасын өзгертті, интонациясын байытты. Бұлар сөз жігі, сөз оқшаулығы, ырғақ пен синтаксистің үйлеспеушілігі, үн алуандылығы, морфологиялық тұлғалар, дыбыс үні, тармақ ұзындықтарының әр қилылығы, ұйқас пен ырғақтың екпін-леппен шендесуі, синтаксистік симметрияның жойылуы, өлең тілі синтаксисінің жаңаша құрылуы, жаңаша ырғақ толқындауы арқылы жүзеге асты». І.Жансүгіров «Эксковатор» атты өлеңінде дыбыстық еліктеуіштер арқылы эксковатордың іс-әрекетін бейнелейді. Жаңа келіп жатқан техникалық құралдарды жаңа әдіс арқылы сипаттау, дәстүрлі өлеңде жоқ ырғақтар арқылы жеткізу жаңа заманның жаңа әуені десе де болады.

Темір бура жеккені.

Аузы жерді қапса,
Аузы жерді шапса,
Тасты тұздай кемірсе,
Тауды мұздай жемірсе,
Ырғалса,
Сықыр, сықыр, сықыр...
Опырса
Күтір, күтір, күтір...
Шайнаса,
Қытыр, қытыр, қытыр...
Күйресе,
Күрс, күрс, күрс... [5: 353]

Қазақ поэзиясында футуризм етене ене алмау себебі қазақ поэзиясының дәстүрге берік байланғанында. Орыс футуристерінің әсерімен келген бұл ағым қазақ поэзиясына сіңісіп, кең жайылып кете алмады. Оның алғашқы элементтері жаңа заман екпінін сездіру және жаңа өндірістің қарқынын сиапттап, оның бейнесін жырлауда ғана көрінді. Осы өлеңдері үшін Сәкен талай сын садағына ілінгені белгілі. Поэзиядағы көркем ізденістің бірі ретінде көрінетін футуризм қазіргі ақындарда да аракідік тәжірибие ретінде көрініп қалады. Оның бірі идеясы мен мазмұны сыртқы суреті арқылы көрінетін суретті өлең. Т.Әбдікәкімовтың құмсағат формасында жазылған өлеңі уақыттың өтуінеқатысты, болашақты болжайды.

ЕЛІКТЕР –ТӘҢІР
ГЕ ДЕГЕН
СЕНІМ
э
лектр
темірге д
еген сенім т
үріне түпкілікті ау
ысып. Уақыт жылдам
дығы барған сайын үдей
түсіп, түрлі үкіметтік төңкеріс
тер мен табиғи жойқын апаттар ө
рті бықси тұтанып, О ЖАЛҒАН: А+М. [6: 311]

Қорыта айтқанда Сәкен Сейфуллин қазақ поэзиясында жаңашыл рефомалар жасаған мәдениеті мол ақын. Өз дәуірінің тынысын толық сездіру үшін дыбыстық бейнелеуіш құралдарын белсенді қолданып жаңа өндіріс пен техникалық құралдарды көркемөнер арқылы халық санасына жақындатуы ақынның шеберлігінің озық үлгісі. Қазақ поэзиясы дәстүрге берік байланған поэзия екендігі белгілі. Халық дәстүрі мен Абай дәстүрін терең сіңірген поэзия дәстүрден тыс формаларды тәжірибие ретінде ғана қолданады.

Жаңашыл өрнектер қазақ өлеңінің құрылымдық мүмкіндігінің мол екендігінің куәсі.

Әдебиеттер:

1. Кәкішұлы Т. Дала дауылпазы. – Алматы: Қазығұрт, 2005. – 357 б.
2. Ахметов З. Казахское стихосложение. – Алматы: Наука, 1964. – 409 б.
3. Сейфуллин С. Бес томдық шығармалар жинағы. 2 т.Өлеңдер. А., 1987
4. Қирабаев С. Тәуелсіздік өрісі: әдеби зерттеулер мен мақалалар. – Алматы: Қазақпарат, 2008. – Т. 1. – 250 б.
5. Жансүгіров І. Бес томдық шығ. жинағы. Өлеңдер мен поэмалар. А., 1988
6. Әбдікәкімов Т. Қас сақ аңқымасы. – Алматы: Жалын, 2003. - 228 б.

МӘТІН – ФУНКЦИОНАЛДЫ СИНТАКСИСТІҢ НЕГІЗГІ БІРЛІГІ

Шалабай Б.
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.
bshalabai@mail.ru

Мәтін – функционалды-коммуникативтік синтаксистің (функционалды-коммуникативтік тіл білімінің) негізгі зерттеу бірлігі.

Қандай тілдік бірлік болмасын, оның үш жағы бар: формасы, мазмұны және қызметі. Мәтін формасы оның құрылымдық тұтастығының көрінісі болса, мағыналық тұтастығын тақырып бірлігі анықтайды, ал қызметі мәтіннің қатысының тұтастығынан көрінеді. Осылардың барлығының бірлігі мәтіннің жалпы тұтастығын құрайды.

Мәтін қызметін анықтайтын жағдайлар: адресант, адресат, жағдай, коммуниканттардың қарым-қатынасы, олардың білімі, мамандығы, тәжірибесі т.б.

Адамдардың қарым-қатынасының түрлеріне байланысты әртүрлі қатысымдық мақсатты бағыттағы сөйлеу түрлері туындайды. Олардың бастыларын атайтын болсақ: бір нәрсе туралы хабарлау, ақпарат беру; өзінің ниетін, көңіл-күйі, сезімін білдіру; басқа адамдармен байланыс орнату немесе оған әсер ету т.б.

Осыған байланысты мәтін түрлерінің негізгі қызметтерін былайша топтауға болады: 1) хабарлау, ақпарат беру қызметі; 2) экспрессивтік қызмет; 3) бұйыру, ұсыныс, кеңес беру қызметі; 4) эстетикалық қызметі, т.б.

Бұлардың ішінде хабарлау, ақпарат беру қызметі басымдыққа ие негізгі қызмет түріне жатады. Мұндай мәтіннің мазмұнын қабылдаушыға берілуге тиіс жаңа мәлімет, білім құрайды. Ақпараттық мәлімет, әсіресе, радио, теледидар және газет хабаларында көбірек кездесетіні белгілі.

Экпрессивтік қызмет адресанттың көңіл күйін, сезімін, көзқарасын, эмоциясын білдіруде көрінеді. Мұндай мәтіндерге алғыс айту, көңіл білдіру, баға беру, құттықтау, кешірім сұрау, сәлемдесу, қоштасу мазмұнындағы мәтіндер жатады. Мұндай мәтіндердің құрамында экспрессивті сөздер, оқшау сөздің түрлері, модаль сөздер көп қолданылады.

Бұйыру, ұсыныс, кеңес беру қызметіндегі мәтіндерге келетін болсақ, онда адресатқа қандай да бір істі істету мақсатын көздейді. Бұл қызмет ресми іс қағаздары мәтіндерінде көбірек қолданысқа ие. Олар жарнама жанрындағы, нұсқау беру қызметіндегі мәтіндерде сондай-ақ ауызекі сөйлеуде кездесіп отырады. Жағдайдағы қызмет түрлері, негізінен, күнделікті қарым-қатынас барысындағы практикалық қызмет түрлеріне жатады.

Ал эстетикалық қызмет жоғары сатыдағы эстетикалық, көркемдік мақсатты көздейтін болғандықтан, практикалық қызмет түрлеріне қарама-қарсы қойылады. Бұл – көркем мәтіндердің атқаратын негізгі қызметі. Мұнда хабарланатын жайдан гөрі, саны жеткізіп тұрған таңба-белгіге ерекше мән беріледі. Тіл мұнда көркем бейнелі мазмұнды жеткізуші көркемдеуші құрал қызметін атқарады. Сондықтан тілдің жай практикалық қызметі мен көркем эстетикалық қызметін айқын қарау керек болады. Бұлар белгілі дәрежеде бір-біріне қарама-қарсы қойылады.

Мәтінтану ілімінде мына жайды ескеру керек болады. Ол – мәтін және дискурс, олардың байланыс, бірлік ерекшеліктері.

Бұларды бірлікте алғанда, мәтін, жалпы дискурс – тілдік факторлардың, сөздік (речевой) факторлардың және интеллектуалды факторлардың өзара байланыстары, әсерлестіктегі біртұтас кешені.

Ал, мәтіннің өзін алатын болсақ, ол – жазбаша сөз. Осы жай оның біраз ерекшеліктерінің қалыптасуына әсер етеді. Мұндағы қарым-қатынас жағдайы ауызша сөзге (дискурсқа) қарағанда өзгешелеу. Қарым-қатынас жасаушы екінші жақ көз алдында тұрмағандықтан, мәтін оның түсінуіне лайықталып құрылады. Мәтінде айтылғанды қабылдау сол мезетке емес, біраз уақыт өткеннен кейін болатындықтан, қарым-қатынас жасаушылардың арасында қайта байланыс бірден жүзеге аспайды.

Осының бәрі мәтінді алдын-ала дайындап алуды: оның компоненттерін таңдап, сұрыптап, оларды әлдеқайда кең түрде таратып, дәл ұйымдастыруды қажет етеді. Соның нәтижесінде мәтінге (ауызекі сөзге қарағанда) кең таралымдылық, ізбе-ізділік, байланыстылық, аяқталғандық сияқты белгілер тән болады.

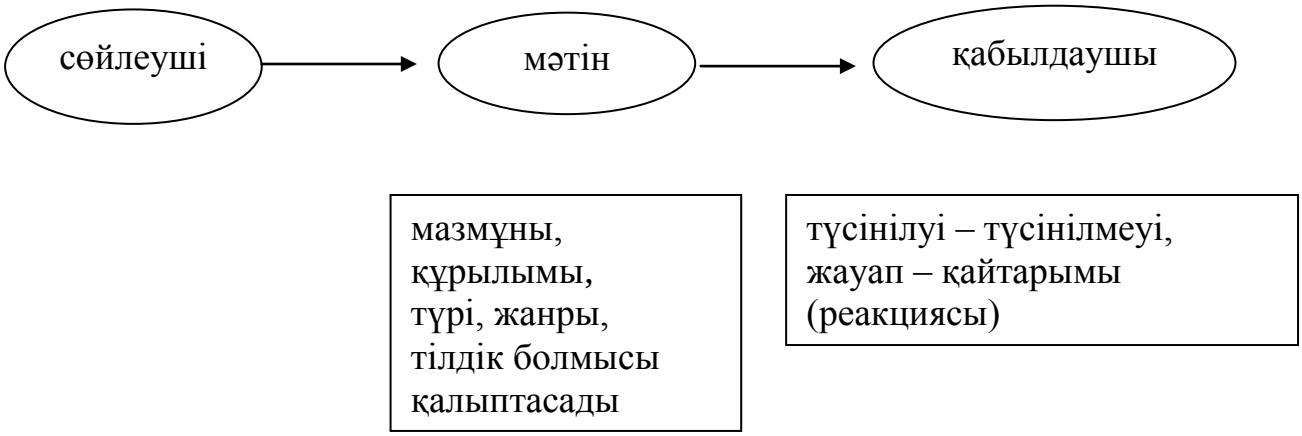
Ал дискурсқа келетін болсақ, ол –жанды іс-әрекеттегі тілдік, яғни сөйлеу, сөйлесу кезіндегі мәтіннің көрінісі болғандықтан, оның өзіне тән бірқанша ерекшеліктері бар. Дискурс нақты сөйлеу үрдісін білдірсе, мәтін – сол үрдістің нәтижесі, басқа басылған, таңбаланған көрінісі.

Қандай түрде болғанда да мәтін (жазбаша не ауызша түрдегі) қарым-қатынастық үдерісті бейнелейді. Мәтінді зерттеу тұрақты күйдегі тілді емес, әрекеттегі тілді зерттеуден, яғни тілдік бірліктерді қатысымдық-функционалды мақсатты қолданыс нәтижесі ретінде алып қараудан туды. Мәтіннің

функционалдық табиғаты туралы Т.В.Колшанский: «Мәтін – қатысымдық негізгі бірлік; қатысымның негізгі, өз алдына шынайы бірлігі ретінде мәтінді ғана есептеуіміз керек. Сөйлемді синтаксистік тұрғыда тілдің жоғары деңгейі деп қарау керек, ал қарым-қатынаста мән-мазмұнға, қатысымдық аяқталғандыққа, тиянақтылыққа мәтін ғана ие» - дейді [1,40].

Мәтін сөзді жүйеге түсіріп, қатынас жасауды жүзеге асырушы құрал. Мәтінді «әрекеттегі тіл» ретінде динамикалық сипатта түсіну оны қатысымдық-функционалдық жақтан талдау қажеттігін туғызады.

Мәтінді функционалдық талдауда қандай жайларға, нелерге көңіл бөлінуі керек? Ол үшін мына схемаға назар аударайық:



Сөйлеушіні сөйлететін мазмұны,
жайлар:
белгілі бір мақсат көздеу,оның ниеті (интерция),
талабы,сөйлеуді тудыратын
алғышарттар (мотивтер)

Сөйлеуші мақсатына жету үшін оған не керек?

- Білімі,
- Тәжірибесі,
- Тілдік шеберлігі,
- Жалпы тілдік тұлғаның интеллектуалдық өрісі.

Жоғарыдан көріп отырғанымыздай, мәтіннің нақты қолданыста жүзеге асуы, яғни оның ұйымдасу заңдылығы, қолданылу жағдайлары, түсінікті болуы шынайы қарым-қатынас үдерісінің алғышарттарына тәуелді екен. Демек, мәтінді функционалды аспектіде талдау деген сөз – тілдік қатынас үдерісімен байланысты болып келетін **қатысымдық-прагматикалық жағдайды** зерттеу деген сөз. Басқаша айтқанда, мәтінді функционалды талдау мәтіннен тысқары (экстралингвистикалық) және мәтінішілік белгілерді қамтиды.

Мәтінді құрайтын бірліктердің таңдалып алынуы, олардың бір-бірімен байланысы, бір бүтіндік құрауы қандай прагматикалық талапты орындап, қандай қатысымдық мақсат үшін қызмет атқаруына тікелей байланысты.

Қандай мәтін болмасын, оның қатысымдық-когнитивтік, функционалды бүтіндік ретіндегі негізгі міндеті – хабар беру, хабар алмасу; пікір алысуды

жүзеге асырып, сол арқылы адресатқа әсер етіп, оның жауап-қайтарымын (реакциясын) тудыру. Бұл мәтін қабылдаушығы толық түсінікті болғанда ғана жүзеге асады. Ал мәтіннің түсінікті болуы мәтін белгілі бір қатысымдық нақтылы шарт-жағдайға, прагматикалық талапқа сай құрылғанда ғана мүмкін болады. Соған сәйкес қарым-қатынас үдерісінде қандай мәтін болмасын мағыналық-ақпараттық мазмұнының, тілдік құрылымының және прагматикалық талап-мүдденің бірлігі ретінде қызмет етеді.

Мәтіннің тақырыбын, мазмұнын, фабуласын, композициясын, архитектоникасын, құрылымын, онда қолданған тілдік құралдарды автор таңдап белгілейді. Сондықтан автордың және адресаттың тілдік-тұлға ретіндегі жеке тәжірибесі, жалпы білім деңгейі, тілдік түйсік-талғамы белгілі мөлшерде мәнділікке ие болады. Мәтінді талдауда оларды есепке алу арқылы мәтін мазмұнының қалыптасуын және мәтін мазмұны мен тілдік құрылымының арасындағы байланыс, қарым-қатынасты ашып көрсетуге болады.

Сонымен, мәтін бір жағынан, адамның бүкіл интеллектуалдық, эмоционалдық болмысының материалдануы болса, екінші жағынан, ол екінші бір адамның интеллектуалдық, эмоционалдық психикасына, оның жүріс-тұрысына әсер етуге, сезімін оятып, өзгертуге бағытталады. Демек, мәтін тілдік қатысымдық бірлік ретінде өзінің негізгі міндетін іске асыра отырып, ол заттық-ұғымдық, бейнелік-эстетикалық мәнді білдіріп қана қоймай, когнитивтік, коннотативтік, эмоционалдық-эстетикалық, мағына-мазмұнды да білдіреді.

Мәтінді функционалды-қатысымдық аспектіде талдау мәтіннің тілдік сипаттарының шегінен шығып, функционалды-семантикалық (ұғымдық) санаттарды талдауға бағытталады. Өйткені олар мәтіннің не үшін, қандай мақсатпен құрылғанын анықтауға негіз болады.

Функционалды грамматиканың А.В.Бондарко мектебі ұсынған ФСК, ФСӨ, КЖ ұғымдары мәтінді осы тұрғыдан талдауға негізделеді[2]. Және бұл мәтінді актуалды мүшелеу теориясымен де байланысты болып келеді [3].

Алдымен, жазушы не сөйлеуші адам белгілі бір мазмұнға сәйкес синтаксистік модельдерді (сөйлем үлгілерін) таңдайды. Мысалы, іс-әрекетті хабарлау үшін етістік предикаттан құралған сөйлемдерді, ал заттар мен олардың сапаларын суреттеу үшін есімдерден (зат, сын, сан...) құралған сөйлемдерді алып мәтін түзеді.

Актуалды мүшелеудің санаттары – тема мен рема (белгілі мен жаңа) сөйлемнен сөйлемге ауысатын ой байланысын,мәтін ішілік байланысты жүзеге асырушы басты санаттардың бірі. Реманың, яғни мәтінде баяндалатын жаңа нәрсенің сипатын анықтау үшін әр типті мазмұнға ие мәтіндердегі өзіне логикалық екпін түсіріп тұрған сөздерге назар аударайық:

«Алба-жұлба қараша үйдің сырт жағынан қарасаң, іші өртеніп жатыр ма дейтінсің, түтіні бұрқырап шығып жатыр. Үйдің ортасында үлкен қара қазан, астында заулап жанған от; қазанның ішінде бір үйіріліп, бір бұзылып қайнап жатқан сабын. Төменгі жаулықпен басын тұмшалап орап алып,

маңдай терісі тыржиып терлеп-тепшіп, Айнабайдың Зейнебі сапты қалақпен сабын былғап жатыр» (Б.Майлин).

Негізгі мағына арқалап тұрған сөздер (оларға логикалық екпін түсіп тұр) грамматикалық-мағыналық біркелкілігі жағынан ерекшеленеді. Мәтінде жалпы көріністің жекелеген компоненттері (заттар) санамалай берілген. Мәтін, әдетте, суреттеуге құрылған жағдайда осылай болады. Осыған сәйкес, сөйлемдер де бірдей белгілерге ие (асты сызылған, заттық мағына арқалаған сөздер ол сөйлемдердің ремалары болады). Алғашқы, соңғы сөйлемдер етістікті сөйлемдер болғанмен, оларда негізгі көңіл бөлінетін жайлар қимыл емес, қимылдың көзі болып тұрған заттар (үй, үйдің іші, түтін, Айнабайдың Зейнебі).

Зат, құбылыстарды суреттейтін бұл мәтінде күрделі синтаксистік тұтастыққа біріктіруші тәсіл ретінде заттық ремалардың мағыналық-грамматикалық біркелкілігі қызмет етеді. Мәтіннің мазмұны қатарлас, біркелкі зат, құбылыстарды бейнелеуге құрылған. Соған орай сөйлемдердің құрылымы біртектес, бірыңғай санамаланған интонациямен айтылады.

Енді мазмұны бір-бірін жылдам ауыстыратын қимыл-үдеріске құрылған мәтінге назар аударайық. Бұл жағдайда қимылды атайтын етістіктерге логикалық екпін түсіп, олар ремалық қызмет атқарады.

«Күн бата шұбартып мал шеті де көрінеді, боран да үдеңкіреп кетті. Жұмекең жетектеп келе жатқан қара бурылына да мініп алды. Күні бойы бір дыбыс шығармай, шоқыта берген кісі: «Жануарларым-ай!.. Жатырмысыңдар аман!» -деп қалды. Бурылға қасқыр қарасы көрінгенде ғана мінуші еді иесі. Соған дағдыланған бурыл ат тізгінді керіп, сүзе жөнелді. Қараңғы түсіп кетпей, малдың сүреңін көріп қалғысы келіп, иесі де асығып келеді. Әлде, келе жатқан Жұман екенін таныды ма, әлде боарнның күшейіп кетерін сезе ме, жылқышылар да малдың етек-жеңін жинап, ұзын сары жонның шығыс жақ бетіне қарай аударып барады. Батыс жақта бір қос жылқы қарауытып бір елес беріп еді, ол енді көрінбей кетті» (Ғ.Мүсірепов).

Алдыңғы мәтінде заттың рематикалық үстемдігі туралы айту керек болса, бұл мәтінде қимылдың рематикалық үстемдігі туралы айтуға тура келеді. Рематикалық басымдылық қимылды білдіретін етістіктер арқылы берілген.

«Сен біз «Дәу қара» деп атайтын Қарағандының забойшигі Бейсенәліні білесің ғой! Ол қазір бізбен бірге. Өзі де дәу қара десең, дәу қара-ау! Бүгінгі ұрыста жұртты тым-ақ сүйсіндірген сол болды. Оның қимылы да қызық...» (Баубек Бұлқышев).

«Қарабайдың тоқсан мың жылқысы...». Бұрын мен мұны «Қозы-Көрпеш – Баян сұлуда», яғни халық эпостарында көбейтіп, шамадан тыс өсіріп айтатын «мыңдар» ғой деп ойлайтынмын. Ал енді тарихи деректер не дейді? Ежелгі түрік байларында 85 мың жылқы, 60 мың жылқы, 55 мың жылқы болғанын тарихшылар растап отыр. Жарайды, әріге бармай-ақ қояйық, 1917 жылғы Қазан төңкерісінің қарсаңын ғана алайықшы. Атақты ғалым Қаныш Сәтбаевтың әкесі Имантайдың 24 мың жылқысы болған. 1910-1925 жылдары Арқада 45 мың, 30 мың, 28 мың, 15 мың, 10 мың жылқысы бар байлар өте көп болған. Оңтүстік Қазақстан облысының Түлкібас ауданында Иірсу дейтін

жер бар. Осы Иірсуда Әбдіраман деген бай болған, жылқысы 17 мың екен...» (Әбіл Қоныспаев, этнограф). Бұл мәтіндерде сын-сапалық және сан-мөлшерлік мағыналық басымдықтар орын алған.Ол басымдықтар сын-сапаны және сан-мөлшерді білдіретін сөздер арқылы жасалған.

Сонымен, мәтіннің мағыналық типтері болады және оларды сипаттайтын рематикалық басымдықтар болады. Мәтіндердің мағыналық түрлеріне: зат, құбылысты суреттейтін мәтіндер (рематикалық доминанты - заттық мағыианы беретін сөздер); зат,құбылыстың не кейіпкердің сипатын беретін мәтіндер (рематикалық доминанты – сапа-күйді білдіретін сөздер); қыймыл-қозғалысты білдіретін мәтіндер (рематикалық доминанты - етістіктер); қалып-күйді суреттейтін мәтіндер (рематикалық доминанты -тұрақтылықты білдіретін сөздер); мағынасы болмысты жекелік-субъективтік тұрғыдан қабылдау түрінде келетін мәтіндер (рематикалық доминанты –экспрссивтік сөздер) жатады. Мәтіннің мағыналық түрлерін және олардың рематикалық басымдықтарын белгілеу оларды ұйымдастырып бейнелейтін тілдік құралдардың ерекшеліктеріне негізделеді. Әрқайсысындағы сөйлемдердің синтаксистік үлгілері (модельдері), олардағы сөздердің мағыналық-грамматикалық топтары ерекшеліктерге ие болып келеді.

Әдебиеттер:

1.Колшанский Т.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984;

2.Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Ленинград,1984; Теория функциональной грамматики. М., УРСС, 2003;

3.Матезиус В. Об актуальном членении предложения. Пражский лингвистический кружок. М.,1967.

ҚАСЫМ АМАНЖОЛОВ ПОЭТИКАСЫНЫҢ ЗЕРТТЕЛУІ ЖӘНЕ ӨМІР ДЕРЕКТЕРІ

Шералиева Г.Р., Абубакирова Р.М., Қадыров Ж.Т.
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік қазақстан мемлекеттік университеті,
Петропавл қ.

Әдебиеттанудағы поэтика мәселесі өте ертеден сөз болып, ілгері дамып келеді. Ертеде грек әдебиетін құрылысы жағынан зерттеп, оның кейбір ұстанымдық ерекшеліктерін негізге ала отырып, поэтика туралы тұңғыш рет жүйелі пікір айтқан – Аристотель. Аристотельдің «Поэтикасы» IX-X ғасырларда араб, сирия тілдеріне аударылған. XIII ғасырда Испанияда латын тіліне аударылып, XIIY ғасырда Италияда, XYI-XYII ғасырларда Францияда әйгілі еңбек болуы оның дүние жүзілік мәнін танытады. Сонымен қатар,

«Поэтика» мәселелерінің күрлелілігімен қатар өзектілігіне дәлел болады. Көне үнді елінде де өнер теориясы дамыған. Үнділер өнер туындысының сезімге эстетикалық әсерін, адамның сол сәттегі көңіл-күйін зерттеген. Сонымен бірге ежелгі үнділер поэтикасы сөздердің поэтикалық қызметін айқындауға негізделген. Кейнігі ғасырларда поэтиканы ілгері дамытып, биік белекске көтерген орыс ғалымдары деп айтуға болады. Мәселен, В.Г.Белинскийдің әдеби еңбектерінде поэтиканың негізгі мәселелері қамтылып отырған. Поэтика мәселесімен орыстың үлкен ғалымы Потебния да шұғылданған. «Потебния поэтиканы лингвистикамен, фольклормен байланыста қарайды. Оның әсіресе поэтикалық тіл, поэзия табиғаты, жалпы өнерге деген көзқарасы ерекше назар аудартады. Потебния өнерді ғылыми таным секілді кәдімгі таным дүниесі, ойдың қызметі деп қарайды. Поэтикалық сөз, соған орай поэтикалық туынды атаулыны тұтас алып, құрамдас үш салаға бөледі. Сырт құрылысы, басқаша айтқанда,үн(звучание), мән-мағына (семантика), ішкі түр (образ)» [1: 6].

ХХ ғасырда теориялық поэтикамен қайтадан шұғылдана бастайды. Поэтиканың зерттеліп, анықталуын алға жылжытқан ғалым –Г.О.Винокур. Ол поэтиканы зерттеудің жолдарын, оның қарастырар мәселесін анықтап берді. Бұл кезде поэтика зерттеуші өкілдерінің бірі И.Виноградовтың зерттеулерінен де жаңа нышандар байқалады. ХХ ғасырдың отызыншы-қырқыншы жылдарында поэтиканы зерттеудің ауқымы молаюмен қатар зерттеу екі бағытта, тарихи поэтиканы жасау мен жанрлық проблемаларды: сюжет, композиция, стильді зерттеу бағытында жүреді. Т.Абдрахманова: «Қырқыншы жылдардан кейін поэтика бұрынғыдай поэтика аталып зерттелмеді, бірақ оның есесіне шеберлік, тіл мен стиль, өлеңтану салаларында зерттеу жұмыстары жүргізіліп, көптеген еңбектер жарық көреді. Бірақ, поэтиканы бұлай зерттеудің кемістігі болмай қойған жоқ. Шеберлік мәселесінде поэтика шегі, шеңбері анықталмай, тым жалпылама алынса, «тіл мен стиль» деген салада поэтикалық тілден гөрі лингвистикаға көбірек сайып кеткен жайлар болды. Көркем түр мәселесі тіпті қағажау қалды десе болғандай.

Елуінші жылдардың орта шеніне ала поэтикасына талдау жасамайынша көркем әдебиет туындысына, жазушы творчествосына құнды зерттеу жасау мүмкін еместігіне көз жетті. Сондықтан да осы уақыттан былай қарай поэтика дамуының жаңа бір кезеңі басталып, мәселенің өзі кең көлемде қойылып, поэтиканың жалпы проблемалары туралы көптеген еңбектер жарық көрді. Бұл тұрғыда Томашевскийдің, Белицкидің, Винокурдың, Виноградовтың, Тимофеевтің, Шенгелидің т.б. еңбектерін атауға болады. Бұлардың поэтикалық сөз, сюжет пен композиция мәселелері, өлең проблемелары, жанр мен стиль проблемаларына арналған бір емес, бірнеше еңбектері басылып шықты» - дейді [1: 11].

Поэтика мәселесі қазақ әдебиеттану ғылымында да кең қозғалды. Поэтиканың қазақ топырағындағы алғашқы зерттелуі ретінде Т.Абрахмановаңың топшылауынша, Сәкен Сейфуллиннің, Ілияс Жансүгіровтің, Мұхтар Әуезовтің, Сәбит Мұқановтың, Ғабит Мүсіреповтің, Мұхаметжан Қаратаевтың әдеби мұра, Абай поэзиясын игеру, жазушылық

шеберлікті жетілдіру, жаңа заманды жаңаша жырлау тұрғысындағы пікірлерін, мақалаларын қазақтың әдебиеттану ғылымының, поэтиканың алғашқы бой көрсеткен нышандары ретінде танимыз [1]. С.Мұқановтың «Поэзия мәселесі» атты мақаласы бар. Онда мазмұн мен түр, ұйқас пен ырғақ, дәстүр мен жаңашылдық тәрізді өте күрделі де маңызды мәселелері қозғалады. Сонымен қатар С.Сейфуллин, І.Жансүгіров, А.Тоқмағанбетов, Ә.Тәжібаев, Қ.Әбдікадыров,Т.Жароков шығармаларына поэтикалық талдау жасалған. Бұл мақала алғаш рет «Социалистік Қазақстан» газетінде жарық көрген [2]. Негізгі бағыты әдебиет сыны болғанымен поэтика мәселесін де қозғаған ғалымдарымыздың бірі – М.Қаратаев. Ол әдебиеттану ғылымына орасан зор еңбек сіңірген.

Ұлы Отан соғысынан кейінгі дәуір қазақ әдебиеттану ғылымының шарықтап өскен дәуірі. Бұл дәуірде қазақ әдебиеті тарихын жасау, қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдерінің творчествосы туралы монографиялар жазу істері қолға алынумен қатар, әдебиет теориясының ең өзекті, күрделі мәселелері күн тәртібіне қойылып, терең зерттеле бастайды. Осы тұрғыдағы табысымыз әдеби дамуымыздың бұл дәуірінде де Абай поэзиясын зерттеу жұмысымен байланысты. Абай шығармаларын әр қырынан алып зерттеген көп еңбектер жазылды. Солардың ішінде Мұхтар Әуезовтің «Абайдың өмірі мен творчествосы», Қажым Жұмалиевтің «Абайға дейінгі қазақ поэзиясы және Абай поэзиясының тілі» туралы еңбектері ерекше маңызды еңбектер болды. Сондай-ақ Сұлтанмахмұт Торайғыров, Ыбырай Алтынсарин, Махамбет Өтемісұлы шығармаларын зерттеу де қазақ әдебиеттану ғылымына қосылған үлестер. Бұл дәуірде де қазақ әдебиеттану ғылымы, бір жағынан, әдебиет тарихына байланысты дамыса, екінші жағынан, қазақ әдебиетінің іштей түрленіп, салаланып, жанрға, проблемаларға, әдебиеттің бүгінгі күнгі жай-күйіне байланысты қарастырылу бағытында ілгері басты.

Қазақ әдебиеттану ғылымы қазіргі кезеңде ғылым ретінде әбден қалыптасып, жан-жақты толысып, ілгері дамып отыр. Бұл кезеңде біз әдебиет теориясын әдебиеттің өзге салаларынан бөліп, ажыратып қарау дәрежесіне жетіп отырмыз. Бұл тұрғыда ауыз толтырып айтарлықтай табыстарымыз бар. Бұған әдебиеттанудың ең өзекті мәселелеріне арналған қыруар еңбектің жарық көруі дәлел.

А. Квятковскийдің 1966 жылы Мәскеуде, «Советская энциклопедия» баспасы шығарған «Поэтикалық сөздік» деген еңбегінде:

«Поэтика (от греч. поэтика – поэтическое искусство) – наука о структурных формах художественых произведений и исторических законах изменения этих форм под влиянием нового содержания – деп көрсетілген. Ары қарай А. Квятковский қай дәуірде поэтикаға қандай анықтамалар беріліп, қалай түсіндірілгеніне қысқаша тоқтаған. Ең ақырында әдебиет энциклопедиясында әдеби энциклопедия осы жалпы поэтика, суреттеме поэтика, тарихи поэтика деп түсіндірмелер береді. Поэтикаға әдеби энциклопедияда берілген анықтама бойынша поэтика-әдеби туындылардың құрылысы және онда қолданылған көркемдеу құралдарының эстетикалық жүйесі туралы ғылым делінген [3].

Соңғы жылдары әдеби зерттеулерде поэтика деген термин өте жиі қолданылып жүр. Бұл жанрға және шығармашылыққа қатысты да қолданылады. Мәселен, фольклордың поэтикасы, драманың поэтикасы, романдардың поэтикасы делінеді. Белгілі бір автордың шығармашылығына қатысты да зерттеулер бар. Мысалы, «Қасым Аманжоловтың поэтикасы» деген еңбекті біз білеміз. «Қазақ совет драматургиясының поэтикасы» деген Р.Нұрғалиевтың еңбегі бар. Поэтика деген ұғым әдебиеттің тегіне қатысты айтылса да, жанрға қатысты айтылса да, творчествоға қатысты айтылса да қисынды. Мұнда сол жанрдың, сол еңбектің құрылысы мен онда қолданылған көркемдік құралдарының жүйесі, орнын, зандылықтары ғана емес, сол жанр, сол еңбектің барлық табиғаты жан-жақты ашылуға тиіс. «Олай болса, поэтика — зерттеуге алынып отырған объектінің күллі табигаты деген сөз». Демек поэтика – көркем шығарма табиғаты туралы ғылым. Өйткені поэтика қамтымайтын әдебиеттің бір де бір саласы, бір де бір жанры, бір де бір проблемасы жоқ. Біз Қасым Аманжоловтың поэтикасын қарастыруда осы айтылған мәселелер төңірегінде сөз етпекшіміз.

Поэтика – көркем туындының табиғаты, көркемдеу құралдарын қолданудың эстетикалық жүйесіндегі заңдылықтар. Поэтиканың қарастырар негізгі мәселесі-суреткердің ойы мен оны жүзеге асыруда қолданған амал-тәсілдері, олардың байланысы. Осыларды қарастыра отырып, қаламгердің өзіндік стилін анықтаймыз. Қасым Аманжоловтың поэтикасын зерттеген ғалым – Т. Әбдірахманова. Ол 1976 жылы Қасым шығармашылығы жайлы үлкен монографиялық еңбек жазған [1]. Онда ақын шығармашылығы, көркемдігі жан-жақты талданған. Бұл монографиялық еңбектен басқа ақын шығармашылығына арналған жеке пікір білдірулер, мақалалар да баршылық. Белгілі ғалым Қуандық Мәшһүр-Жүсіптің «Қазақ лирикасындағы стиль және бейнелілік» [4], «Көркем сөздің құдіреті» [5] зерттеулерінде ақын поэзиясы талданады. Зерттеуші Қасым Аманжоловтың стилін, тек өзіне ғана тән қырларын басқа ақындармен салыстыра көрсетеді. І.Жансүгіров, Ғ.Орманов өлеңдерімен салыстырылады.

Ақын шығармашылығына тек ғылыми зерттеулер ғана арналған жоқ. Ақынға сезімге толы өлеңдер де арналды. Мәселен, ақиық ақын Мұқағали Мақатаев ақын құрметіне орай «Қасым солай болмаса...» атты өлеңін жазады:

Кең кеудеде кетті ғой кектер сөніп,
Қасым деген – қалғыған жанартау ғой,
Жанартау ғой.
Жанды да кетті өртеніп.
«Бір күй бар домбырамда... -

деген ақын жыры Қасымның әдебиеттегі орнын танытады. Қазақ әдебиетінің асыл қазынасының бірі екендігін айғақтайды.

Қазақ халқының үлкен ақыны, аяулы перзенті Қасым Аманжолов шаш ал десе бас алатын қатал заманның тұсына тура келсе де, заман ағымының ыңғайымен жүре бермей, қайсар талант қаламынан отты жыр тудырғанын білеміз.

Әдебиеттер:

1. Әбдірахманова Т. Қасым Аманжоловтың поэтикасы. – Алматы, 1976. – 298 б.

2.Мұқанов С. Поэзия мәселесі //Социалистік қазақстан. 1933, №128

3.Квятковский А. Поэтикалық сөздік. – М.,1966.

4.Мәшһүр-Жүсіпов Қ. Қазақ лирикасындағы стиль және бейнелілік. – Павлодар,1999. – 384 б.

5.Мәшһүр-Жүсіп Қ. Көркем сөздің құдіреті. – Алматы, 2000. – 286 б.

ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ОҚЫТУ ТӘСІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Шукуманова Б. С.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау, қ

Shukumanova-bs @mail.ru

Қазіргі жаңа технологияда педагог–психологтардың қолданып жүрген Интербелсенді оқыту тәсілдерінің бірі – ынтымақтастықта оқыту әдісі. Бұл туралы психолог ғалымдар еңбегінде: «Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся», – деп, көрсетілген .

Оқу үдерісінде ұжымдық жұмыс жасау білім алушыларға оқытушының немесе басқа ересек адамның көмегінсіз өз бетінше ұжыммен бірлесе отырып, татулықта жұмыс істеуіне мүмкіндік береді. Алғашқы кезеңде тіл үйренуші топтық, ұжымдық жұмысқа оқытушының ұйымдастыруынсыз кірісе алмауы мүмкін, алайда олар тапсырмаларды бірлесе орындай отырып, түрлі сұрақтардың жауабын айтуға, бірінің қатесін екіншісі көрсете отырып оны түзетуге үйренері сөзсіз.Топта ынтымақтаса жұмыс істеудің тиімділігі – білімгерлердің қасындағы серіктесіне назар аударуы, өзінің іс–әрекетінде басқалардың жұмысына көңіл бөлуі, бір–бірімен санасып, бірін–бірі тыңдай білуі. Бұл топтағы тілдік үлгерімі нашар білім алушыға да әсер етеді. Олар өз бойындағы қорқақтықты, ұялшақтықты жеңіп, сенімсіздік күйінен арылып, ризашылықпен топтық жұмысқа қатыса отырып, үздік студенттерден қалыспауға, түсінбеген тапсырмаларын сұрауға тырысады. Осыған орай, топтық жұмыс барысында ынтымақтастыққа тәрбиелеуге бағытталған түрлі психологиялық ойындар мен жаттығулар түрлерін пайдалануға болады. Осы тұрғыдан психолог ғалым Л.С.Выготскийдің: «. это указывает на то, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни», – деген пікірімен келісуге

болады. Демек, тілді оқыту барысында шығармашылықты талап ететін күрделі ситуацияларды ойнау, коммуникативтік қабілетін дамытатын ойынға тапсырмаларды орындау білімгерлердің бейімі мен қабілетін дамытуға көмектеседі. Ойын студенттің тіл үйренуге деген қызығушылығы ғана арттырып қоймайды, олардың қабілетін, ой–өрісін, танымын, шығармашылық дербестігін, тілін дамытады. Сондай–ақ олар ойын арқылы ұжыммен жұмыс істеуге үйренеді. Сол сияқты ойталқы, ойбөліс, іскерлік ойындар арқылы белгілі бір тақырып аясында мәселеге өз пікірін білдіруге, қарсы жақпен бейбіт түрде пікір таластыра білуге, дұрыс ойлана білуге дағдыланады. Оқу түрінің осындай мақсатта ұйымдастырылуы белгілі әлеуметтік–психологиялық заңдылықтарға сәйкес әлеуметтік орта арқылы жеке тұлғаның қалыптасуына әсер етеді. Өз сабағымызда мынадай ойын түрлерін ұсынуға болады. «Екі ұсыныс , бір тілек» әдісі.

1.Сабақ жұптық жұмыс түрінде жүргізіледі. Екі адам бір–бірінің арқасына жапсырылған қағазға жұбына тән екі жақсы қасиетпен бір тілек жазады. Топтағы адамдар әрқайсының арқасына жазылған қошемет пен тілекті жеке және топпен оқып шығады. Бұл әдіс әр адамның өзіне деген сенімін арттырып, өз бойындағы жақсы қасиеттерді көре білуге көмектеседі.

2. Бұл әдістің екінші түрі тіл үйренушілер шеңбер ішінде бір–біріне қарама–қарсы жұптасып тұрып, бір–біріне кезектесіп қошамет сөздер айтады. Оқытушы уақыттың аяқталғанын хабарлағанда екіншісі, үшінші адамға жылжып қошамет сөздер айтуды жалғастыра береді. Бұл әдіс білім алушылар арасында жағымды ахуал туғызады, тосыннан сөйлеуге, жылдам жауап беруге, пікірін айтуға, ой ұшқырлығын дамытуға машықтандырады. «Сөз бен қимыл». Тыңдаушылар шеңберге тұрады. Мысалы, «Астана» деген тақырыпқа ассоциация болатын бір сөз айтып, соны қимылмен көрсетеді.

Осы сөз бен қимылды есте сақтау керек. Әр адам өзі айтқан сөзден басқа сөздер мен қимылдарды есте сақтау керек. Мысалы: Гүлдана – жаңа қала, Айдана – Бәйтерек, Ғазез – Мәңгілік ел, Серікбек – білім, ғылым ордасы, т.б. Топтық жұмыс білім алушылардың бір мәселе төңірегінде өзара пікір алмасуын, талқылауын, жұмысына қорытынды жасауын, бағалауын туғызады.

Топ мүшелері жеке жұмыс жасағаннан гөрі топ ішінде жұмыс істей отырып жағымды ахуал туғызады, бір–бірінің жұмысын бағалап, құрметпен қарауға үйренеді. Эстон ғалымы Х.И. Лийметс топтық жұмыстың мынадай артықшылығын атап көрсетеді:

- білім алушылар 3–6 адамнан тұратын бірнеше топқа бөлінеді;
- әр топ өздеріне ортақ тапсырмаларын алады;
- әр топ өз қатысушылары арасында рөлдерді бөледі «лидер, спикер, аналтик, уақыт реттеуші» және т.б.)
-топ қатысушылары тапсырманы орындау барысында өзара пікірлесіп, талдайды;
- топтағы қабылданған мәселенің шешімін барлық топ талқылайды .

Білім алушылар тапсырмалардың барлығын топпен немесе ұжымдық жұмыс түрінде іске асырады. «Тіл үйренудің ұжымдық формасы дегеніміз –

үйренушінің бүкіл топтағы адамдардың әрқайсысымен жеке сұхбаттасу арқылы олардың екеуара бірін–бірі үйретуі, оқытуы, адамдардың бірінен екіншісінің үйренуі, пікір алысуы және әр жұп сыңарларының ауысып отыруы нәтижесінде бүкіл ұжым мүшелерінің түгел қамтылып әрі жұптық, әрі топтық тілдік қатынастың жүзеге асуы» [2,33]. Топтық жұмыс түрлерін өткізу тәжірибеміздің байқағандай, бұл – білім ынтымақтастықта, белсенді жұмыс жасауына мүмкіндік береді. Топтық жұмысқа кез тапсырмалар ұсынылмайды, мына екі талап бойынша ұсынған жөн:

1. Тапсырма құрылымы оны топтық тапсырма түрлеріне бөліп беруге болатындай болуы керек;

2. Берілген материал мазмұны шынайы өмірмен байланысты мәселе туындатып, сол арқылы тіл үйренушінің көзқарасын, пікірін, айтып пікірталас туғыза алатындай болуы керек.

«Сурет» әдісі. Студенттер 2 топқа бөлініп, барлығына сурет таратылды. Сол суреттерге сипаттама беріп, бірінің ойын екіншісі жалғастыру керек. Әр топ өз суреттеріне ортақ тақырып қою керек. Бұл әдіс айтылым, жазылым дағдысын дамытуға, креативтілікке мүмкіндік береді.

Сурет бойынша ассоциограмма құру.

1.Білімгерлер үш топқа бөлінді, әр топқа бірдей суреттер (5–7 сурет) топтамасы таратылып, топтағы білімгерлер бірге отырып әр суретті қалай түсінетініне ассоциация жазады. Берілген суреттер әр ұлттың, мемлекеттің салт–дәстүрі, мәдениеті, тарихы туралы болуы мүмкін. Тапсырманың мақсатына сәйкес әр топ сурет бойынша өз ойларын айтып шығады. Бұл тапсырма түрі білім алушылардың танымдық білімін, айтылым дағдысын дамытуға, мәдениетаралық құзіреттілікті қалыптастыруға көмектеседі.

2. Білім алушылар түрлі тақырыптар бейнеленген (табиғат апаты, көрікті жерлер, соғыс, бақытты балалық, т.б.) суреттерді таңдап алып, сол бойынша өз сезімін, ойларын қысқаша айтып шығады. Ойларын айтып болғаннан соң екі топқа бөлініп осы суреттегі көріністер өз елінде, қоғамда кездесе ме, бұл суреттің жағымды, жағымсыз тұстары неде? деген сұрақтарды талқылап, ойларын топтық көрініс түрінде көрсетуіне болады. Осы жеке, топтық жұмыс түрі арқылы білім алушылардың өз пікірін білдіре отырып, айтылым дағдысын дамытуға, шығармашылыққа, сыни ойлауға машықтанады.

4/3/2/1 әдісі. (авторы Пауль Нейшн, Жаңа Зеландия ғалымы).

Әр топта 4 адам. Тақтада 4 сұрақ берілген. Топ мүшелері бір–бір сұрақтан алады.

1. №1,2 және №3,4 топ мүшелері 3 минут ішінде алған тақырыптары бойынша бір– біріне әңгімелейді.

2. №1,3 және №2,4 топ мүшелері 2 минут ішінде алған тақырыптары бойынша бір– біріне әңгімелейді.

3. №1,4 және №3,2 топ мүшелері 1 минут ішінде алған тақырыптары бойынша бір– біріне әңгімелейді.

Оқытушы бақылап, уақытты белгілеп тұрады.

Топтық жұмыстың тиімді ұйымдастырудың бір шарты – білім алушыларды дұрыс топқа бөлу. Психолог Ю.Н.Кулюткиннің пікірінше: «В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх». Интербелсенді оқытуда тұрақты топ болмайды, олар үнемі ауысып отырады. Ал топ құрамының ауысуы барлық тіл үйренушілерге әртүрлі адамдармен жұмыс істеуге және оларды тануға мүмкіндік береді. Білімді меңгеруде, тапсырмаларды орындауда, бір–бірінің жұмысын бағалауда, талдауда студенттер өздері жетекшілік етеді, тәжірибесіне сүйенеді.

Топқа бөлуді былай жүзеге асыруға болады:

- оқытушының немесе топ басшысының анықтауы бойынша (мысалы: есімінің алғашқы әрпі дауыстыдан не дауыссыздан басталады; қай жыл мезгілінде туған; т.б.);
- топ басшысының таңдауы бойынша (өзіне команда жинау);
- оқытушының таңдауы (оқытушы белгілі педагогикалық ұстанымға сәйкес тіл үйренушінің интелектуальдық мүмкіндіктерін ескеріп, жұмыс істеу қарқыны бойынша, т.б.) .

Топтық жұмыстың артықшылығы:

- қарым–қатынас жасау дағдысын қалыптастыру, ынтымақтастық, өзара көмек;
- бір–бірімен қарым–қатынас жасау барысында өзара түсіністік, бір–бірінің пікірін тыңдау;
- топтық жұмысқа қатысу және өзін қадағалауды үйрену, топ мүшелері қабылдаған шешімдер мен пікірлерді бағалау, өз көзқарасын қалыптастыру;
- әр топ мүшесінің өз пікірін, идеясын ұсынуға, жүзеге асыруға мүмкіндігі бар;
- қандай әлсіз топ болса да жеке адамға қарағанда көп жұмыс атқарады;
- шығармашылық қабілетін шыңдау, өзін–өзі бағалау мен құрметтеуді үйрену;
- әр топ мүшесінің қатысуы мен үлесі өнімдірек болады.
- топтық жұмыс – ұжымдағы табыстың кілті.

Топтық жұмыстағы оқытушының қызметі:

Оқытушы – ұйымдастырушы, топтың көшбасшысы, ақыл–кеңес беруші, оқушы әрекетіне жағдай жасаушы қызметін атқарады. Ол дайын білімді ұсынбай, сабақ барысында ұйымдастырушы және ұжымдық жұмысқа қатысушы қызметін атқарады. Оқытушы шығармашылық жұмыстарды барысында тың мәселелерді туғыза отырып, білім алушылардың таным белсенділігін арттыруды көздейді. Оқытушының қызметі:

- ұсынылған жұмыстың мақсатын түсіндіру;
- топқа бөлу (топ мүшелерін орындайтын жұмысына сәйкес «тәртіпті қадағалаушы», «көрнекілік менеджері», «тіл сақшысы», «жұмыс уақытын реттеуші», « хабаршы (пошташы)», « хатшы» деп бөлуге болады)
- топтық жұмыстың барысын бақылау;

- белсенділікке, ізденіске талпындыру мақсатында әр топтың топ жұмысына кезек–кезек қатысады, бірақ өз көзқарасын, пікірін айтпайды;

- топтық жұмыс аяқталған соң орындалған жұмыс туралы қорытынды жасау, қателерге көңіл бөлу, қатысушылардың жұмысын бағалау.

Қорыта келгенде, оқу түрінің осындай мақсатта ұйымдастырылуы белгілі әлеуметтік–психологиялық заңдылықтарға сәйкес әлеуметтік орта арқылы жеке тұлғаның қалыптасуына әсер етеді. Бұл барлық білім алушыларға жұмыс түрлеріне қатысуға, ынтымақтастық, тұлға аралық қатысым (белсене тыңдай білу, туындаған қайшылықтарды шешу, ортақ пікірге келу) дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1.Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480с.

2.Досмурзаева А.С. Қазақ тілін орыс бөлімдерінде тірек сызбалар арқылы оқыту әдістемесі. Дисс. – Алматы, 2002.

3.Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.,1985

4.Лийметс, Х.И. Групповая работа на уроке. – М., 1975

5.Цукерман Г.А., Фокина Н.Е. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопросы психологии. –1983. №4, 211.

СУБКУЛЬТУРА АНИМЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анищенко О. А., Амержанова Н. С.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
olga_alex62@mail.ru, filial.zerna@mail.ru

В настоящее время все больше возрастает влияние зарубежных культур на молодежь. Американские фильмы, сериалы и комиксы, корейские дорамы (сериалы), британский «Гарри Поттер», поп, рок-культура, японские манга (комиксы), аниме (анимационные фильмы и сериалы) – всё это дало толчок к развитию и обогащению молодежной лексики.

Большую популярность в мире приобретает японская культура. Влияние Японии прослеживается во всех сферах жизни: духовной, культурной, технически-технологической. Широко известными становятся японские единоборства (каратэ, джиу-джитсу), каменные сады, икебана, оригами, бонсай, японская литература, японская кухня.

Особый интерес к японской культуре Т.П. Григорьева объясняет потребностью «заглянуть в себя, познать себя, перейти от энергетических действий, утративших смысл, к духовным свершениям» [1, с.278]. В восприятии всего японского, считает Е. Штейнер, «и изначально, и по сей день имеет место изрядная доля ложного, ошибочного восприятия, что, на самом деле, порой совсем не так плохо, ибо является творческим, эвристическим подходом» [2].

Молодых людей и подростков больше всего привлекают японские манга и аниме. Тысячи фанатов во всех странах создают различные сообщества и фан-клубы японской анимации. Члены сообществ, любители сериалов, с нетерпением ждут выхода новой серии, встречи с любимыми персонажами, чтобы позже обсудить просмотренное аниме со своими друзьями. В кругу поклонников японской мультипликации складывается своеобразная субкультура аниме, специфический язык общения. Этой проблеме посвящены исследования культурологов, психологов, педагогов, лингвистов.

Особую популярность субкультура аниме, по мнению ученых, получила в 2000-х годах, когда японские мультипликационные сериалы стали доступны как на телеканалах, так и на видеодисках, и в Интернете. Данную субкультуру отличает увлеченность её представителей определенными образами персонажей предпочитаемых медиатекстов, стремление изображать их в той или иной форме: рисунок, фанфик (рассказ по мотивам того или иного произведения, написанный его поклонниками), постановка, а также копирование и использование в повседневной жизни характерных движений или реплик персонажей.

Среди основных особенностей субкультуры аниме Л.М. Эррера выделяет творческое начало, так как её возникновение спонтанно и обусловлено, по мнению исследователя, деятельностью актеров-любителей, изображающих на сцене персонажей аниме, и любительских театральных трупп [3, с. 65].

Связывает с творческой реализацией молодежи появление субкультуры аниме и А.А. Брешин, который считает, что субкультура сегодня – «это огромное поле социальной реализации молодежи, создающее альтернативу общественным отношениям, но не отрицающая при этом «официальную» культуру» [4]. В.Б. Хасьянов также отмечает, что субкультура аниме является «просоциальной, то есть направленной на развитие общества через совершение социально одобряемых действий, так как творческая самореализация признается ценностью среди представителей данной субкультуры. И позиции данной субкультуры будут укрепляться через проводимые мероприятия, фестивали, так количество представителей будет увеличиваться» [5, с. 75].

Крайне актуальным считают медицинские психологи исследование у поклонников аниме агрессивности и эмоционального интеллекта, поскольку «аниме возникло на особой культурной почве и коренным образом отличается от известных стандартных американских мультфильмов» [6]. По их мнению, благодаря своему сложному сюжету, визуальной концептуализации и эмоциональному подтексту, аниме стоит ближе к игровому кино, чем к детским мультфильмам, поэтому его целевой аудиторией и считается молодежь.

К аниме и манге обращается в своих работах и специалист по истории русско-японских отношений, визуальной культуре Ю.Д. Михайлова. В частности, в статье «Anime and Manga in Contemporary Russia» [7] она прослеживает историю развития интереса современной молодежи к японской анимации. В ходе исследования Юлия Дмитриевна общалась с поклонниками аниме, посещала их мероприятия, аниме-фестивали, конкурсы.

На описание символической системы, используемой в современном аниме, обращает внимание А.И Денисова. Она анализирует связь между цветом волос и характером героя аниме, описывает действия, несущие символическое значение, а также основные типажи персонажей. Посредством манги и аниме, считает А.И. Денисова, могут транслироваться любые идеи, а преданный почитатель жанров всегда сможет понять то, что хотел сказать автор, ориентируясь на символы и знаки [8, с. 5].

Символом принадлежности к субкультуре анимешников становится цвет волос, макияж, поведение, мимика, жесты, определённые детали (украшения, аксессуары). Для объединения любителей аниме характерно и использование специфических слов и выражений, большая часть которых представляет собой заимствования.

Рассматривая специфику субкультуры аниме, А.Х. Габдуллина выявляет причины и факторы популярности этого феномена: стилистика аниме и манга, похожая на граффити, делает изобразительный язык достаточно простым и привлекательным для молодежи любого возраста, оставаясь в памяти на долгое время; множество жанров аниме ориентировано на особую возрастную и

гендерную категорию. Она отмечает, что заимствования из японского языка и стоящие за ними смыслы заняли, безусловно, значимое место во многих национальных культурах, а также стали популярны в молодежных субкультурах [9, с. 259], где японские лексические заимствования подвергаются процессам грамматической, фонетико-графической ассимиляции и семантической адаптации [10, с. 12].

В кругу поклонников японской культуры, аниме складывается своеобразный язык общения, состоящий из синтеза русских и японских слов: *охаё* (приветствие), *сугой* (восхищение), *аригато* (спасибо), *конничива* (добрый день) *конбанва* (добрый вечер), *покемон* (странный человек), *нянко* (котик), *ой*(эй), *оясуми* (приятных снов), *банзай* (ура), *кими* (ты) и др.

К источнику пополнения молодёжного сленга относят аниме и авторы «Словаря молодёжного сленга», составленного на основе лексикона студентов Томского государственного университета, одного из крупнейших вузов России. Они подчёркивают, что «некоторые единицы сленга анимешников перешли в устную разговорную речь томских студентов, которые иногда даже не догадываются, что такое аниме» [11, с.16]. В качестве примеров приводятся выражения: *Кава□й, кава□йный, кава□йка* (kawaii – «милый, прелестный») – 1. Субъективная положительная оценка любого предмета, человека, явления действительности как милого, приятного и симпатичного, вызывающего умиление, чаще употребляется как существительное; 2. Жанр аниме, в котором фигурируют преувеличенно милые персонажи. *Ня* – 1. Мяу; 2. Выражение положительных эмоций; *няшка* – существо женского или мужского пола, вызывающее умиление и сильную симпатию в пределах лёгкой влюблённости; поведение или внешний вид няшки можно описать словом «кавай»; *няшный* – милый, прелестный. *синоним кавайный* [11, с.17].

Направление японской культуры завоевало множество поклонников и в Казахстане. На примере молодежи с. Чаглинка наблюдается интерес к аниме, японскому языку, рисованию в стиле «аниме». Стремление к пониманию реплик аниме без перевода становится стимулом к изучению японского языка. Большинство аниме-любителей понимают звучащую японскую речь. У многих поклонников аниме улучшились навыки рисования. Некоторые из учеников пробуют себя в написании фанфиков. Сами школьники считают, что «увлечение Японией не является отрицательным опытом для них». Свой ответ они обосновывают тем, что увлечение японскими аниме и манге расширяет их кругозор, способствует пониманию этикета и норм поведения иноязычной страны. Нередко при встрече молодые люди говорят: *охаё* – «доброе утро, привет», *охаёшки* −«приветики»; *конничива* – «добрый день, здравствуйте». Прощаясь, произносят: *иттекимасу* – «до свидания, я ушел (ушла)». В качестве синонимов к русскому *спасибо* используются заимствованные слова *аригато*/*аригатище* (*спасибище*), *домо*/*домушки* (*спасибушки)*. По мнению поклонников аниме, они учатся различать звучание корейского, японского и китайского языков, стремятся к чтению манги и просмотру аниме, и это поднимает им настроение.

Веяния нового времени, повсеместное использование Интернет-ресурсов позволяет молодёжи расширять свой кругозор, участвовать в процессе создания собственного лексикона и отразить в нём личный языковой опыт. У молодёжи появилось больше возможностей для самоопределения и развития своих способностей и креативности. Особенно полно эти возможности раскрываются в системе субкультур, где юноши и девушки имеют возможность показать себя. Участие в деятельности субкультур помогает молодым людям лучше понять себя и своё место в мире, творчески раскрыться и найти единомышленников.

Литература:

1. Григорьева Т.П. Синергетическая парадигма японской культуры. Нелинейное мышление в науке и искусстве − М, 2002. – С 274-294.
2. Штейнер Е. Япония и «японщина» в России и на Западе // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://polit.ru/article/2006/01/18/schteiner/
3. Л. М. Эррера. Психологические аспекты изучения особенностей молодежных субкультур / Л. А. Эррера // Среднерусский вестник общественных наук. − 2011. − № 3. – С. 64–67.
4. А.А. Брешин. Субкультура современной российской молодежи. // [Электронный ресурс] Режим доступа:http://www.dissercat.com/content/subkultura-sovremennoi-rossiiskoi-molodezhi
5. Хасьянов В. Б. Субкультура аниме как культурно-информационный феномен (на примере деятельности молодежных объединений Иркутской области) / В. Б. Хасьянов, А. С. Зайцев // Научный диалог. − 2014. − № 11 (35): Психология. Педагогика. − С. 75−88.
6. Жила А., Бернат А., Деметрович Ж. Агрессивность и эмоциональный интеллект: исследование на выборке отаку // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 4 (33) [Электронный ресурс]. – URL: http://mprj.ru
7. *Mikhailova Y.D.* Anime and Manga in Contemporary Russia – A Bridge between the Two Countries? // Russo-Japanese Mutual Images and Representations Seen through Visual Media − for Understanding Relations between Japan and Russia, Report on Academic Research Project for the period 2003-2004. – Hiroshima: Ichiritsu Daigaku, 2005. − Pp. 113-133.
8. Денисова А.И. Семиотика в манга и аниме // Вестник ТГУ, выпуск 12 (140). − С. 1-5.
9. Габдуллина А.Х. Японские заимствования в современном информационном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. − 2012. − №3. − С. 259−268.
10. Габдуллина А.Х. Лексические заимствования из японского языка в русский: когнитивно-прагматические особенности и процесс ассимиляции //

Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. − 2012. − №2 (256). − Вып. 62. − С. 12–16.
11. Захарова Л.А., Шуваева А.В. Словарь молодёжного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учебно-методическое пособие / Л.А. Захарова, А.В. Шуваева. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета. − 2014. -126 с.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОБРАЗЫ В РУССКИХ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ПРЕДАНИЯХ АКМОЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Асенова А.Б., Кельдешова С.Ш.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
nurassen_47@mail.ru, keldeshova1994@mail.ru

Предания по-своему осваивают интернациональные элементы. Отдельные общие сюжеты и мотивы могут входить в предания разных народов без существенных изменений, так как эта разновидность несказочной прозы предназначена для сообщения важной информации, часто сюжет их не развит, иногда предания состоят из одного мотива, служащего для объяснения разных событий и явлений. Предание осмысливается как свое национальное благодаря тому, что прикрепляется к точному месту, к объекту, его действующие лица получают имена исторических персонажей или местных жителей. Такая конкретизация – основной способ включения общих сюжетов преданий в национальную устно-поэтическую традицию и один из основных приемов создания традиционных преданий. Широкое бытование топонимических преданий объясняется стремлением человека осмыслить окружающее пространство и себя в нем.

Художественный мир является моделью или образом реального мира. Фольклорное пространство, как и в целом художественное пространство, имеет образный характер. В фольклоре мы наблюдаем зависимость пространственных отношений от жанра фольклорного произведения, что объясняется отсутствием авторского начала. Отсутствие авторского начала в произведениях устного народного поэтического творчества существенным образом влияет на их пространственную организацию. В фольклорных произведениях может быть исполнитель, рассказчик, сказитель, но в нем нет автора, сочинителя как элемента самой художественной структуры произведения. На изображение пространственных отношений в произведениях фольклора оказывает влияние сосуществование элементов различных эпох. Вымышленное здесь нередко перекрещивается с историческим, что отражается на художественных особенностях произведения. К примеру, в тексте, записанном в Зерендинском р-не так повествуется о давних событиях: «Это было очень и очень давно. У одного бая была красивая дочь. Решил бай ее выдать замуж за другого бая.

Богатого, но старого. А девушка любила другого. Молодого, но бедного. Решили они бежать. Погоня быстро их догнала. Заплакала девушка, и так сильно заплакала, что от ее слез образовалась речка. Не хотела она возвращаться к нелюбимому, старому мужу и превратилась в чайку и улетела. И речку назвали потом Шагалалы. Если перевести с казахского «шагалалы» означает «там была чайка». То есть Чаглинка» [1, опись Р-15-1990, ед.хр. 17]. Мотив появления воды из слёз девушки носит явно мифологический характер, имеет архаическую основу, т.к. вода была женским божеством. В архаических представлениях вселенная произошла из частей тела первочеловека, что отражается в названиях природных явлений и окружающего пространства: подножие горы, устье реки и т.д. Таким образом, озеро и история его названия существовали задолго до переселения русских переселенцев на территорию села Зеренда. Реальная действительность реального пространства смешалась с архаическим мотивом.

Русские топонимические предания о казахской земле возникли еще в конце 19 века, когда утверждается рационалистическое осмысление событий окружающей жизни. Уклад и традиции жизни и отражаются в топонимических преданиях о названиях населенных пунктов, озер, рек, местности. Аксиологическая неоднородность архаического пространства связана с основной архаической оппозицией «свой – чужой». В традиционной картине мира этноса оппозиция «свой – чужой», как правило, характеризует аксиологическую неоднородность пространства по вертикали. В преданиях актуализируется и горизонтальное членение мира, что объясняется историческими реалиями. Во время переселения русские осваивают новые неизведанные территории. По сути, они переводят «чужое» пространство в статус «своего», что является целью подобных повествований. Иноязычные топонимы несли информацию о жизни казахов, об особенностях географических объектов и тем самым предопределяли восприятие местности переселенцами. Одним из основных пространственных образов, организующих текст топонимических преданий о заселении края, является образ дороги. Образ дороги имеет огромное значение не только потому, что в нем единство пространственных определений выступает наиболее отчетливо, но и потому, что пространство становится конкретным, насыщается реальным жизненным смыслом.

Для казахов дорога – это мера жизни. Не только дорога – предназначение, но и дорога как альтернатива добра и зла. Художественное пространство, вмещая образы степи, неба, «коррелирует» с качественно насущным, длящимся временем, передавая в космос кочевья в единстве его объективных пространственных координат. Это один из примеров сближения понятия и образа, когда концептуальные представления о пространстве составляют полнокровное целостное единство. Это представление стал основой создания образа художественного пространства в казахском фольклоре. Для нее типичны постоянные переключения повествования из пошлого в настоящее, позволяющие соединять зарисовки с натуры с описаниями философско –

исторического и нравственно – этического характера. Смело конструируется художественное пространство. Соотнесение и совмещение различных исторических эпох, пространственные скачки – вот важнейшие черты пространственных преобразований в национальной литературе казахского этноса.

В русской же несказочной прозе путь до новых земель подобен сказочному, где герою приходится преодолевать многочисленные препятствия ради достижения тридевятого царства: «Плохо жилось нашим в России. Голодно было. Собрались братья (мои деды) искать счастливую землю. Одни называли эту землю Беловодьем, другие землей обетованной. Погрузили все в телеги: и вещи, и детей и отправились в путь-дорогу. А дорога долгая была, тяжелая. По дороге оставляли родные могилки. Много месяцев были в дороге. Приехали, говорят, в наши места (Северный Казахстан) и удивились – сколько земли и еще черноземной…» [2: 15]. Такое восприятие дороги во многом объясняется историческими реалиями и мифологической традицией. В архаическом сознании значимо то, что связано с предельным усилием. В этой ситуации происходит становление человека как героя или божества. Отсюда и определенные черты в образах первопоселенцев.

Дорога в топонимических преданиях, связанных с переселением русских на новые земли, выступает связующим звеном между Россией и Казахстаном. Она показана в постоянном движении, которое осуществляется в двух направлениях в Казахстан идут люди, а из Казахстана идет сырье в Россию. Образ дороги в данном случае становится средством изображения процесса переселения и занятий переселенцев на новой земле: «Долго ехали наши по нескончаемой дороге. Наши позже решили ехать. Думали-думали, жалко было родные места оставлять, красивые они... Так вот наши позже поехали, как прослышали, что на новых землях жизнь-то полегче. А потом сами увидели, они сюда в Казахстан едут, а из Казахстана обратно в Россию тоже обозы идут, со шкурами, пшеницей, табуны гонят на ярмарки. Легче стало им на душе – в хорошие, богатые места едут, будет еды вдоволь, только хорошо работай» [2: 21].

В русских преданиях о казахской земле на большой дороге все равны: дорога объединяет людей различных по национальности, социальным и конфессиональным признакам. Акцент смещается с образа дороги на образы своего, культурно освоенного пространства.

Выявляя общие элементы в преданиях разных народов, следует иметь в виду то, что сходство их не всегда есть результат историко-культурных взаимосвязей между народами, оно в основном типологическое. Близкие по мотивам и сюжетам предания возникали на основе сходных форм мышления, в сходной исторической обстановке, а культурное взаимодействие в тесном инонациональном окружении обусловило взаимовлияние и взаимопроникновение фольклорных традиций. Сюжет казахского предания сохраняется без существенных изменений, происходит лишь новая локализация и историзация, возможна замена и привнесение новых деталей (в нашем случае

образ дороги), расширение предания путем внесения конкретных исторических, социальных и бытовых подробностей.

Изменение временных отношений ведет к изменению и пространственных. Пространственные координаты в преданиях второй временной группы, в отличие от первой, где пространственный локус - это подземный мир, представлены различными «наземными» объектами: населенными пунктами, природно - хозяйственными объектами, освоенными своим этносом. В предании обжитое пространство - это окружность, которая включает природные и хозяйственные объекты. Освоенное человеком пространство измеряется предметами, созданными человеком. Представление о вещности пространства идет с архаических времен. На мифологические представления об окружности обжитого пространства наслаиваются и исторические реалии: освоение земель Акмолинской области было концентрическим - сначала укрепленный пункт, служивший защитой от набегов кочевников, а затем вокруг него образовывались и другие населенные пункты. Представление о своем пространстве как об окружности – это представление о замкнутом пространстве, имеющем границу. Материалы позволяют сделать вывод о том, что граница своего пространства подвижна. Граница осмысляется как в мифологическом, так и в реальном плане. Мифологический план осмысления границы проявляется в ее связи с природными объектами: рекой, болотом, и в отнесении к границам обжитого пространства маргинальных личностей: колдунов, заложных покойников.

Ведущей темой топонимических преданий с мотивом «после прихода русских» является осмысление отношений русских и коренных народов. Основные мотивы – мотивы мирного сосуществования и столкновения двух этносов. Совместное проживание на одной территории требовало уважительного отношения к традициям соседа. Этим объясняется то, что большая часть топонимических предании повествует о мире и согласии между русскими и коренными народами. Обращает на себя внимание широкое бытование топонимических преданий, основанных на иноязычных топонимах. Сохранение названий, существовавших задолго до прихода русских, объясняется стремлением переселенцев освоить окружающее пространство с учетом опыта местных народов: «…когда приехали казаки осваивать станицу, форпост, то с удивлением увидели, что в этом озере щук видимо-невидимо. А казахи рыбу не ели, вот она и плодилась несметно. Казахи озеро называют Шортанды, что в переводе одинаково с русским Щучье» [1,ед.хр.18,опись Р-2-1979]. Иноязычные топонимы несли информацию о жизни казахов, об особенностях географических объектов и тем самым предопределяли восприятие местности переселенцами. Кроме того, сохранение иноязычной топонимики и связанных с ней преданий говорит о стремлении русских вписать историю своего этноса в историю казахской земли.

В топонимических преданиях Акмолинской области из всех видов пространств, преобладающим является внутреннее, закрытое пространство. Это дом, сарай, больница, двор и т.д. А также внешнее, открытое пространство, это

может быть поле, поляна, улица, огород и т.д. Многократно встречается пространство цивилизации. Оно включает в себя пространственные формы, порождаемые человечеством в процессе эволюции. Это село, деревня, станица, поселок, кладбище, церковь, монастырь и т.д. Географическое пространство, это лес, горы, степь и т.д. Динамическое пространство, это дорога, река и т.д. Реже наблюдаем микропространства, горизонтальные и вертикальные, статические пространства. Преобладание динамических пространств связано с переселением потомков крестьян. Отсюда и часто встречающееся пространство дороги. Географические пространства также указывают на переселенческие моменты в жизни русских. Внешние и открытые пространства были непосредственно ввязаны с жизнедеятельностью людей. В первую очередь это земледелие. Поэтому в текстах встречаем такие пространства как огород, поле, поляна и так далее. К внутренним, закрытым пространствам относим дом, сарай, больница, это те виды пространства, которые были созданы человеком в результате его потребностей. Пространство цивилизации, это такие пространственные формы, которые человек породил в процессе своего существования. Так к пространствам цивилизации относим деревню, село, кладбище, церковь, монастырь. Это места проживания людей, молитвенные места. Люди, переселенцы, оказавшись на чужой земле, пытались сохранить свою самобытность, они строили церкви, монастыри, производили захоронения на кладбище. Таким образом, в процессе жизнедеятельности, они создавали свои самобытные пространства, будь то пространство цивилизации или иные виды пространств. Таким образом, в художественном пространстве живут персонажи, размещены образы, предметы, в нем происходят различные события. Историческое понимание действительности проникает во все формы и звенья художественного творчества.

Широкое бытование топонимических преданий объясняется стремлением человека осмыслить окружающее пространство и себя в нем. Перспективными направлением в изучении темы является исследование осмысления действительности в топонимических преданиях разными этносами, а также исследование межжанровых и межвидовых связей топонимических преданий, сравнение пространственной организации разных жанров несказочной прозы.

Литература:

1 Архив кафедры русской филологии и библиотечного дела.
2 Баяндина С.Ж., Асенова А.Б. Русский фольклор Акмолинской области. Учебное пособие для студентов филологических факультетов.- Кокшетау: Изд.: КГУ., 2009. – 68 с.

ДВУЯЗЫЧИЕ С ДЕТСТВА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Бегайдаров Е.Б.
Педагогический колледж имени Ж.Мусина, г. Кокшетау
erlan_begaidarov@mail.ru

Одно из ценных богатств, подаренное родителями детям — это язык, с помощью которого выражаются мысли, чувства, характер. Родителям необходимо как можно раньше, желательно до рождения ребенка, решить, на каком языке они будут говорить с ним и друг с другом. Родные – единственный мир новорожденного, и выбор языка для него, естественно, ограничен стенами дома. Принцип прост: чем больше тот или иной язык звучит в доме, тем лучше ребенок будет его знать. Лучше, если, разговаривая с малышом, родители будут пользоваться только своим родным языком, так малыш усвоит, что говорить на этом языке нужно, потому что им владеют близкие, любимые ему люди. Надо научиться понимать простые вещи на своем родном языке, и тогда изучение любых других языков не будет представлять опасности. Раннее изучение второго языка может оказать отрицательное влияние на развитие и становление родной речи. Например, К.Д.Ушинский, великий русский педагог, был категорически против раннего изучения иностранных языков. В своей статье «Родное слово» он писал: «Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти…. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим в 10 и 12» [1: 119]. Как мы видим, возможность более раннего, до 7 лет, обучения иностранному языку Ушинский даже не рассматривал.

Полагаю, что закономерно двуязычие развивается, в случае если на родном языке человек может выразить свою мысль. Если же речь полноценно не сформирована на родном языке, то разрушается сама структура мысли. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения, а в конечном итоге страдает личность человека. Считается, что на одинаковом уровне и в одинаковом объеме знать два языка невозможно и ребенком усваивается родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – с осознания и намеренности. «Ребенок постигая родной язык, переходит от невладения языком к владению; взрослый, изучая новый для него язык, переходит от владения первым (родным) языком к владению вторым – иностранным» [2: 370].

Человек редко владеет двумя или более языками в одинаковом и достаточном объеме. Чтобы быть билингвом не обязательно учить язык с младенчества. Билингва может быть врожденным так и приобретенным. У нашей современной молодежи билингва врожденнная как последствие 70-летней эры руссификации. Билингвизм по своей природе есть показатель интеграционных процессов в развитии различных этносов. Фактически это не

что иное, как лингвистический инструмент теснейшего сосуществования различных наций или сосуществование одного народа внутри другого.

Примером бытования билингвизма в новейшей истории стала Российская империя, а впоследствии СССР, объединившие в своих границах на колоссальной территории множество наций и народностей, говорящих на широком спектре языков, относящихся к самым разным языковым группам. При этом русский язык стал играть, безусловно, доминирующую роль как, государственный язык.

Проблемы билингвизма наиболее ярко проявляются в сфере образования. Наиболее значимой она представляется нам по двум причинам. Во-первых, образование главным образом ориентировано на детей, на молодое поколение. От того, насколько комфортно чувствуют себя дети-билингвы в образовательных учреждениях, какие знания они получают, зависит степень их интеграции в обществе. Во-вторых, образование само по себе предполагает включение личности в некий «культурный обмен» посредством знакомства с достижениями в различных областях жизни различных народов и народностей. Поэтому образовательные стандарты, ориентированные только лишь на носителя конкретного языка, сегодня оказываются несостоятельными. В этой связи возникает вполне очевидный вопрос: «Как учить детей-билингвов, чтобы они не стали чужими для своей страны?» Проблемы, с которыми сталкиваются дети-билингвы при обучении в казахстанской школе, достаточно специфичны. Условно их можно разделить на две большие группы. Первая группа - это проблемы, связанные с языковым окружением индивида (среда русскоязычная). Вторая группа - это проблемы, связанные с организацией самого учебного процесса (Культурный проект "Триединство языков").

У родителей и педагогов есть опасность, что изучение второго языка в раннем возрасте может оказаться чрезмерной нагрузкой, а то и вовсе – все языки в голове перепутаются, и ребенок не будет толком говорить даже на родном. Стратегия смешения языков ребенком могут быть различным: то к корням одного языка присоединяются окончания другого, то при нормальной грамматике отсутствует правильное произношение, то ребенок выбирает все слова из обоих языков, где, скажем, ударение падает на второй слог или звуков меньше. Многие ошибки обусловлены структурными особенностями двух языков, и ребенку не удается их избежать.

В нашей стране русский язык имеет статус языка межнационального общения и является составным компонентом системы непрерывного образования РК. В контексте многонационального государства данная проблема приобретает особое значение в связи с тем, что повышение качества языковой подготовки является одной из важнейших задач обучения и воспитания в системе образования РК.

В Казахстане возникла потребность в билингвизме благодаря: а) глобализации и укреплению «диалога культур»; б) созданию единого образовательного пространства; в) развитие дистанционной формы обучения; г) развитию мирового информационного пространства; д) необходимости знания

языков для конкурентоспособности на рынке труда. Все эти факторы встретятся с детьми во взрослой жизни и родителям нет причин преждевременно переживать за усвоение русского, а также английского языков, тем более «Не всякий кто изучает чужой язык нуждается в правильном произношении». [3: 6].

Литература:

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф.Егоров. М.: Педагогика, 1998.

2. Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку. М.: Academia, 2003.

3. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) /Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: МГУ, 1975.

ОБУЧЕНИЮ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Большина К.И.
Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау
kalam.62@mail.ru

В современном русском литературном языке традиционно выделяют пять функциональных стилей: разговорный, научный, официально-деловой, публицистический и стиль художественной литературы.

Для научного, официально-делового, публицистического и художественного стилей характерны письменная и устная формы речи, а для разговорного – устная. Типичным видом речи научного, официально-делового и публицистического стилей является монолог, разговорного – диалог и полилог, художественного – монолог, диалог и полилог.

Функциональные стили создаются на основе словарного фонда и грамматического строя русского языка. К ним предъявляются единые общеобязательные требования: всякое высказывание должно не только соответствовать литературным нормам русского языка, но и нести в себе ясность, логичность, точность, а также выразительность. Но функциональные стили имеют ряд отличий.

Так, например, особенностью использования лексики в научном стиле речи является то, что многозначные лексически нейтральные слова употребляются не в нескольких значениях, а только в одном. В качестве примера можно привести глагол «стóит», который имеет несколько значений: имеет ту или иную цену, стоимость (*билет стоит пятьсот тенге*);

заслуживает быть достойным кого-чего-нибудь, соответствовать кому-чему-нибудь (*стоит внимания, один стоит пятерых*), а в научном стиле преимущественно употребляется в значении безличного глагола – имеет смысл (*стоит отметить*).

Известно, что студенты, для которых русский язык является иностранным, за время обучения должны не только освоить лексический и грамматический материал по русскому языку, достаточный для использования в бытовых ситуациях, но и слушать и воспринимать лекции, понимать речь преподавателей, извлекать информацию из учебников и научных статей. Изучая русский язык, они должны в достаточной степени освоить и научный стиль, язык специальности, устную научную речь.

В научном стиле речи принято выделять следующие жанровые разновидности, то есть, подстили:

1) собственно научный, к которому относятся диссертации, монографии, научные доклады, статьи в научных журналах;

2) научно-популярный, жанрами которого являются очерки, книги, лекции, статьи;

3) учебно-научный, предназначенный для издания учебников, учебных и методических пособий, программ, сборников задач и упражнений, лекций, конспектов;

4) научно-деловой, включающий в себя техническую документацию (конспекты и инструкции для предприятий, сообщения об испытаниях и анализах, формулы изобретений и рефераты и т.д.);

5) научно-информативный, лежащий в основе при создании рефератов, аннотаций, патентных описаний;

6) научно-справочный, необходимый при создании словарей, справочников, каталогов [1: 22].

При работе с собственно научным подстилем (выполнении курсовой или дипломной работы, научной статьи) студенты, для которых русский язык является неродным, сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью оформлять научный текст в соответствии с нормами русского литературного языка и особенностями научного стиля. Это связано с тем, что научная речь отличается высокой степенью нормативности. Надо иметь в виду, что проявлением нормативности научного стиля речи является унификация языковых средств, сокращение языковых вариантов, приводящее к созданию стандартных речевых формул, к выбору определенного способа для выражения определенного содержания.

Необходимо не только знать специфические стилевые черты научной речи, в частности ее письменной формы, но и владеть различными приемами оформления структурно-композиционных частей текста, способами выражения наиболее общих смысловых операций, образующих логическую основу письменного научного текста.

В связи с этим нужно показать студентам особенности научной речи:

—способы и средства соединения информации в связный текст;

—способы, языковые средства, используемые при передаче информативного содержания текста-источника (монографии, статьи);

—языковые средства, используемые для оформления композиционно-смысловых частей дипломной работы.

Особенности научного мышления – информативность, понятийность, отвлеченность, обобщенность – определяют специфические стилевые черты научной речи. Эти особенности воплощаются в содержании высказывания и должны найти выражение в соответствующей языковой форме. Исходя из этого, следует познакомить студентов с особенностями таких способов изложения текста, как *описание*, *повествование* и *рассуждение*, которые используются не только в художественном, но и в научном стиле речи.

Для текста-описания характерны простота и четкость организации текста. Целью данного типа речи является создание подробного представления о каком-либо предмете при помощи множества его отличительных признаков.

В текстах-описаниях в определенной последовательности перечисляются признаки, свойства, черты предмета или явления, а также устанавливаются связи между ними. В подобных текстах принято использовать такие приемы, как сравнение, противопоставление, предметом же описания служат размеры, протяженность, пространство, качество. Следовательно, создание текста-описания выстраивается в целые раскрытия признаков предмета.

Объектом повествования является процесс или событие. Модель текста-повествования включает начало, развитие и завершение события, что обусловливает хронологическую последовательность и временную протяженность. Объект повествования может претерпевать количественные или качественные изменения, в связи с чем возникает необходимость в последовательной связи предложений. Таким образом, основными признаками текста-повествования можно считать ход, развитие действия и временные отношения.

Рассуждение выстраивается посредством раскрытия процесса логического вывода и получения нового знания об объектах. Рассуждение, как правило, складывается из следующих речевых компонентов: объяснение нового понятия или явления; введение в объяснение термина: выстраивание цепи рассуждений, объясняющих позицию автора. Доминирующую функцию выполняет условное умозаключение [3: 36–37].

Владение русским языком и культурой русской речи является необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста. Под культурой речевого общения понимается такой подбор и организация языковых средств, которые способствуют эффективному достижению поставленных задач в профессиональном общении с непременным учетом литературных норм.

Норма литературного языка – это общепринятое употребление языковых средств: звуков, интонации, слов, их форм, синтаксических конструкций. Основное свойство норм – их обязательность для всех говорящих и пишущих по-русски. В письменной и устной речи часто встречаются грамматические

ошибки, нарушения соответствующих норм литературного языка. Примером здесь могут являться ошибки студентов, не являющихся носителями русского языка.

Изменения в языке влекут за собой появление вариантов некоторых норм. Это значит, что одно и то же грамматическое значение (например, *места, времени, причины, цели*), одна и та же человеческая мысль могут быть выражены неодинаково, посредством разных слов, их форм и сочетаний, с использованием различных фонетических средств.

При неравенстве вариантов главным считается вариант, который может использоваться во всех стилях речи *(бензина, чая, сахара, договóры)*.Второстепенным признается вариант, употребление которого ограничено каким-либо одним стилем (сравните разговорные формы *бензину, чаю, сахару, договорá)*.

Трудности словоупотребления связаны с тем, что лексический состав постоянно обогащается, поскольку эта сторона языка является наиболее чуткой к окружающим изменениям. В качестве примера можно привести следующие термины: *новое политическое мышление, либерализация, демократический, открытое гражданское общество, зона свободного предпринимательства, договорная цена* и т.п. Многие из подобных слов и словосочетаний до сих пор не имеют определенного, однозначного толкования, поэтому в учебном процессе они нуждаются в пояснении или комментировании.

Также необходимо обращать внимание на случаи, в которых деепричастный оборот не употребляется, например: *Лишь собрав и изучив все материалы, мне стало ясно, что тема слишком сложная* (неправильно); правильный вариант: *Лишь собрав и изучив все материалы, я понял, что тема слишком сложная.* В данном случае употребление деепричастного оборота невозможно, так как в безличном предложении имеется логическое подлежащее (субъект), выраженное косвенным падежом, и нет инфинитива.

Другая характерная для текстов научного стиля речи ошибка связана с употреблением пассивной конструкции, так как в этом случае субъект действия пассивной конструкции не совпадает с субъектом действия, обозначенного деепричастием, например: *Закончив выступление, докладчик был засыпан вопросами* (неправильно); правильный вариант: *Закончив выступление, докладчик ответил на большое количество вопросов* [2: 22–23].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что только при последовательном, системном и научном подходе к изучению русского языка студенты, изучающие русский язык как иностранный, будут иметь представление о научном стиле. Также необходимо познакомить их с системой языковых средств, которые приняты в научной речи.

Литература:

1. Колесникова К.И. От конспекта кдиссертации. – М: Флинта: Наука, 2003. – 288 с.

2. НедосуговаА.Б.Готовимся к защите квалификационной работы: Учебное пособие по русскому языку как иностранному. –М.: РУДН, 2014. – 72 с.

3. НедосуговаТ.А.Деловое письмо: стилистика и структура текста. Серия «Русский язык для дипломатов». – М.: Восток-Запад, 2010. – 80 с.

4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.Словарь трудностей русского языка. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 832 с.

5. Русская грамматика: научные труды. В 2-х т. / Брызгунова Е.А., Габучан К.В. (ред.).– М.; Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2005. – 1496 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Буженова Г.К., Фаткиева Г.Т.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
buzhenova65@mail.ru, fatkieva_2006@mail.ru

В современный период в рамках реализации государственной программы «Триединство языков» иностранные языки приобретают статус результативного инструмента формирования интеллектуального потенциала общества. Общеизвестно, что именно через язык обучающиеся приобщаются к условиям для формирования социально-личностных качеств, нравственности, общекультурных навыков, способности к социальной адаптации, реализации творческого потенциала личности, целеустремленности, организованности, гражданской позиции, толерантности, также у молодого поколения формируется умение общаться и эффективно взаимодействовать в мировом пространстве.

Курс русского языка как дисциплина общеобразовательного цикла преподается у студентов казахских отделений университета. На протяжении нескольких лет предмет русского языка ведется в группах студентов, обучающихся по программе «Серпин». Важно отметить, что русский язык у обучающихся по данной государственной программе преподается как иностранный. В типовой учебной программе по русскому языку отмечено следующее: «Целевые установки в обучении русскому языку проявляются в конечном результате – формировании межкультурной компетенции как способности к межкультурной коммуникации у личности, определяемой как субъект межкультурной коммуникации» [1: 65]. Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). «Формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции – способности решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях научной сферы, формирование

межкультурно-коммукативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе образования на уровнях базовой стандартности» [1: 67] – основная цель курса. Таким образом, целью коммуникативного метода является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. В таких ситуациях язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. При этом студент исполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

Для эффективного изучения коммуникативных возможностей студентов необходимы поиски новых технологий обучения в активизации речевой деятельности. Использование новых технологий в системе обучения является необходимым условием интеллектуального и творческого развития студентов. К новым технологиям относятся мультимедийные комплексы и интерактивное обучение с применением игровых технологий. «Мультимедийные технологии – это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе планирования, организации различных видов деятельности и управления ими» [2].

В последнее десятилетие преподаватели на занятиях стараются активно применять методы интерактивного обучения. «Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и его ученика. В основе концепции этой технологии предполагается понимание социального взаимодействия людей в межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению» [2]. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Также важно отметить, что эффективными средствами обучения могут быть карты, слайды, видеофильмы, ролевые (деловые) игры, проектная методика. Практика показывает, что чем мощнее и выразительнее эти средства, тем больший заряд активности они несут в себе, так как усиливают рефлексию обучающихся. При обучении студентов с использованием мультимедиа следует помнить о потенциальных проблемах. Обычный просмотр фильма или его фрагмента не достигает поставленной преподавателем цели. Следует хорошо подбирать как видеоматериал, так и способ его представления аудитории. Длина сюжета – важнейший компонент мультимедийных технологий. Короткие сюжеты и презентации (до 4 мин), как показывает опыт, обладают необходимым объемом информации. Развитие технологии мультимедиа и использование мультимедийных продуктов значительно расширяют возможности подачи учебного материала и делают разнообразными формы и методы обучения, что придает учебному процессу новый качественный уровень [3].

Использование современной техники и передовых технологий позволяет совмещать традиционные формы и методы обучения. Как результат,

повышается интерес к изучаемому материалу, улучшается качество его усвоения, а также становится гораздо проще и легче получить доступ к необходимой информации (использование электронных словарей, обучающих программ, интерактивных тестов, электронных учебников и т. д.). При выборе метода инновационных технологий, как отмечает Петрова Н.С., следует полагаться на следующие принципы построения курса: коммуникативный принцип обучения; лингвостатистический анализ русского языка; качество представленного учебного материала: информативность, наглядность, сочетание системности с коммуникативной направленностью в предъявлении и закреплении языкового материала; системность в подборе упражнений [3].

В качестве иллюстрации можно привести фрагменты заданий для студентов технического направления, обучающихся по программе «Серпин».

Занятие начинается с просмотра слайда деформированного текста по мотивам китайской народной сказки «Добро без ума»», затем предлагаются упражнения на формирование речевой, языковой и коммуникативной компетенций.

Например, для формирования речевой компетенции предлагается работа с заданиями типа: *составьте предложения из разбросанных слов, свой ответ впишите в тетрадь; ответьте на вопросы; что представляют собой данные предложения? Является ли это текстом? Что нужно сделать, чтобы получился связный текст? Установите правильную последовательность предложений, поставив соответствующую цифру перед каждым предложением; проанализируйте структуру текста (нет вступления и заключения); выберите начало из предложенных вариантов* и др.

Для формирования языковой компетенции предлагаются задания следующего типа: *объясните значение слов; образуйте другие части речи от предлагаемых слов; выделите суффикс, с помощью которого были образованы данные существительные (прилагательные, глаголы и др.); выделить основы предложений, выписать словосочетания; определить склонение имен существительных, выделить окончание, надписать падеж.*

Для формирования коммуникативной компетенции можно предложить ролевую игру со следующими заданиями: *Оцените действия короля. Если бы вы были тем мудрецом, что бы вы сказали королю? Что бы вы предложили королю? Больше вреда или пользы природе принес поступок короля? Используйте в своих ответах следующие обороты: Мне кажется, … Я (не) согласен … Я хочу добавить…* Ответы студентов заслушиваются, затем преподаватель показывает на экране и зачитывает концовку сказки из оригинала. Те варианты, которые оказались близки к оригиналу, получают одобрение. Таким образом, выполнив все задания, студент свободно может пересказать данную сказку.

В жизни молодёжи важную роль играет образ, движение, что обусловлено влиянием телевидения и компьютера, поэтому использование экспонирующих методов, как выставка, фильм, показ, а кроме того интернет-ресурсов привлекает внимание учащихся. «В настоящее время интернет является

орудием, способствующим эффективному обучению, обогащающим дидактический процесс, а поэтому ускоряющим усвоение знаний [4: 212]. Правильное использование компьютера и интернета повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор и позволяет применить обучение во взаимодействии. Помогает также студентам, обучающимся по программе «Серпин», преодолеть психологический барьер на пути использования русского языка как средства общения.

Большим учебно-воспитательным потенциалом обладают видеоклипы, мультимедиа-презентации, созданные студентами при изучении лексической темы «Моя малая Родина». С большим интересом и любовью они подбирают фото для слайдов и клипов о своей малой Родине, создают настоящие шедевры. Сами же выступают в роли гидов, заучив текст наизусть.

Для развития навыков устной и письменной речи необходимы задания с использованием метода ситуаций, основанных на естественных условиях. «Ситуация – это совокупность обстоятельств и отношений, создающих то или иное положение. Особенностью ситуации является способность речи отражать ситуацию подбором лексики, выбором интонации и структуры. Выполняя упражнения такого типа, ученики оказываются в новой ситуации, перед новой проблемой и испытывают затруднения, разрешая проблему. Целью метода ситуаций является умение ориентироваться в новой ситуации и развитие коммуникабельности, а также развитие языковых умений» [5: 210-211]. В качестве примера можно привести фрагменты заданий для студентов при изучении темы «Стили речи». Одно из заданий такого характера: нужно взять интервью у какой-либо известной личности (ученый, артист, спортсмен). Студент прорабатывает вопросы и ответы интервьюируемого, при этом он полностью погружается в тему своего интервью. Следующее задание – это составление репортажа с места событий. Обучающиеся примеряют на себя роль журналиста, корреспондента и выбирают актуальные темы новостного характера.

Таким образом, обращение к мультимедийным и интерактивным технологиям обучения объясняется тем, что с их помощью можно учитывать индивидуальные особенности обучаемых: память, темперамент, логические способности.

Успешное, эффективное усвоение тем возможно только при опоре на иллюстрационный и демонстрационный видеоматериал. Презентация языкового материала параллельно со зрительными образами вызывает интерес к изучению темы, обогащает знания о культуре страны изучаемого языка. Применение мультимедийных и интерактивных технологий обучения русскому языку как иностранному делает практическое занятие привлекательным и по-настоящему современным. Можно сделать вывод, что такая организация учебной деятельности играет большую роль в развитии коммуникативной компетенции студентов, способствует развитию их речевых возможностей, развивает интерес к русскому языку и культуре.

Литература:

1 Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин. Русский язык. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2014.

2 Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: методическое пособие для русистов. – М., 2007.

3 Петрова Н.С. Видеофильмы в практике преподавания РКИ и новые технологии // Русский язык: исторические судьбы и современность: международный конгресс: труды и материалы. – М., 2001. – 109 с.

4 Dziedzic M. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку на примере русского / M. Dziedzic // Современные проблемы глоттодидактики. — Rzeszów : Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009.

5 Шевелёва Н. Использование нетрадиционных речевых форм ситуаций в обучении родному языку в учебных комплексах I–IV классов / Н. Шевелёва // Русистика и современность. Глоттодидактика 3. — Rzeszów : Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003.

КУЛИНАРНАЯ МЕТАФОРА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Гареева Е. А.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
gareevaevgeniya@mail.ru

В современной лингвистике на протяжении долгого времени исследование метафоры остаётся актуальным вследствие своей многогранности и неоднозначности. Метафора является ключом к осмыслению окружающей действительности [1: 187].

Метафора в конце XX в. предстает более сложным и важным явлением, чем это казалось ранее. Она пронизывает язык, культуру, науку, жизнь, весь мир. «Метафора – универсальное явление в языке. Её универсальность проявляется не только в пространстве и во времени, но и в структуре языка и в его функционировании.

Многие лингвисты даже утверждают, что весь наш язык – это кладбище метафор» [2: 72]. При всем разнообразии определений метафоры почти все они восходят к аристотелевскому: «Метафора есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [3: 39].

В наше время интерес к метафоре не только не иссяк, но даже увеличился. Метафора стала предметом исследования специалистов из различных областей языкознания и когнитивной психологии, а также специалистов физики элементарных частиц, астрономии и математики [4: 127].

Изучение метафоры захватило и другие области знания, а именно: философию, логику, герменевтику, литературоведение, литературную критику, теорию изящных искусств [5: 5].

Лингвисты выделяют несколько тематических групп метафор, одной из которых является кулинарная метафора. Наряду с этим её называют вкусовой или гастрономической. Кулинарные метафоры составляют группу разнородных по значению метафор, внутренняя форма которых относится к одной тематической сфере, включающей номинации пищи, её вкусовых качеств и способов её приготовления. Например, форма кулинарного изделия – форма части тела человека (рус. *калач* ‘собранные в пучок и закрученные в кольцо волосы в женской причёске’) [6: 7].

Многие ученые считают, что кулинарный (пищевой, гастрономический, глюттонический) код культуры является одним из базовых (С.А. Арутюнов, А.К. Байбурин, Т.Б Банкова, Р. Барт, Е.Л. Березович, М.В. Гаврилова, Г.Д. Гачев, М.Л. Ковшова, К. Леви-Строс, Н.И. Толстой, С.М. Толстая, В.Н. Топоров).

Актуальность изучения пищевой метафоры обусловлена тем, что кулинария как одна из наиболее освоенных человеком и значимых для него сфер жизни является частью национальной культуры, становится основой концептуализации мира, наполняется культурно-символическим содержанием, обретая обрядовый, ритуальный, мифологический, сакральный смысл, особое аксиологическое значение [6: 12].

Пищевая метафора исследовалась в разных аспектах: анализировалась роль пищевой метафоры в различных типах дискурса (А.С. Бойчук, Т.В. Максимова; Е.Е. Меньшикова; А.Р. Шхумишхова и др.); осуществлялся анализ пищевой метафоры в русском, английском, французском, итальянском и других языках (Е.А. Юрина, Е.М. Кирсанова, О.А. Дормидонтова и др.) [7: 47].

Сопоставительная лексикология направлена на изучение лексических и лексико-семантических единиц с целью выявления их сходства и различия в разных языках [8: 44].

В данной статье представляем сопоставительный анализ образной кулинарной лексики русского и английского языков. Под образностью понимается «структурно-семантическое свойство слова, характеризующегося двуплановой семантикой, выраженной посредством метафорической внутренней формы» [9: 6].

Исследователи исходят из положения, что в основе метафорических переносов лежат ассоциативные связи, которые могут носить как общечеловеческий, так и национально специфический характер [10].

При сопоставительном анализе кулинарных метафор выделим два типа соотношения семантики:

1) случаи полного совпадения переносных значений,

2) случаи полного расхождения значений переносных значений.

Так, полное совпадение переносных значений в русском и английском языке наблюдается, например, у слов:

СТРЯПАТЬ, несов. – **СОСТРЯПАТЬ**, сов., что из чего.

I. Исходное мотивирующее значение.

Готовить / приготовить еду, кушанье. [6: 199]

II. Образные значения

Стряпать – Состряпать, что. ЯМ. 1. Создавать / создать порочащие, компрометирующие документы, как правило, фальсифицированного характера, с целью обвинения, дискредитации кого-л. *Стряпать дело.*[6: 200].

- **COOK 1.** готовить (пищу), стряпать; варить, жарить, печь и т. п.; 2. вариться, жариться, печься и т. п.*Let the meat cook slowly - пусть мясо поварится /потушится/ на медленном огне* [11]. **2. разг.** 1> подделывать, фальсифицировать *(тж. cook up)*

to cook accounts books - подделать счета бухгалтерские книги;2> выдумать, придумать *to cook a story - придумать рассказ (о происшествии и т. п. ,*

to cook an excuse - сочинить/придумать/ предлог [11].

Глагол ***стряпать*** в русском языке и ***cook up*** в английском используется для обозначения *нечестного поведения, которое подразумевает попытки представить информацию или ситуацию таким образом, что они будут отличаться от реально существующих* [12: 136].

Случаи полного расхождения переносных значений кулинарных метафор проявляются в двух видах соотношений:

1) частичное совпадение значения метафоры: в русском языке словосочетание **вариться в собственном соку**:

ВАРИТЬСЯ, варюсь, варишься; несов.

1. О жидкой пище: приготовляться на огне, на жару. *Суп варится*.

2. (1 и 2 л. не употр.). Находясь в кипятке, делаться готовым для еды. Картофель варится. **В. в собственном соку** (*также перен.: жить или работать без общения с другими, не используя чужого опыта*) [13: 69].

STEW

1.тушить, томить (тушиться, томиться)

2. разг. томиться, изнемогать (тж. stew up) / *he was stewed up with anxiety - его мучила тревога*

to stew in one's own juice /in one's own grease/ - самому находить выход из положения, расхлёбывать кашу, которую сам заварил

let him stew (in his own juice) - пусть как хочет, так и выпутывается

разг. 1> беспокойство, волнение

to be in a (fine) stew - *волноваться, беспокоиться; быть как на иголках ср. тж. 2)*

to get into a (fine) stew - *разволноваться*

2> разгорячённое состояние

in a stew - весь в поту [11].

В русском языке словосочетание **вариться в собственном соку** имеет переносное значение - *жить или работать без общения с другими, не используя чужого опыта* [12: 69].

В английском языке **stew** используется как метафора для *обозначения людей, которые с все возрастающей силой беспокоятся о чем-либо в течение определенного времени* [13: 136].

2) отсутствие метафорического соответствия, когда в одном языке переносное значение развивается, а в другом нет: ***газовая конфорка (горелка).***

ГОРЕЛКА, -и, ж. В осветительных и нагревательных приборах: приспособление, в к-ром происходит горение жидкости, газа или пылевидного топлива. *Паяльная г. Г. газовой плиты* [11: 138].

BURNER

1> тех. горелка; форсунка

2> конфорка (газовой плиты)

to put on the back burner - отложить, отставить (на время)[14].

Словосочетания **back burner (задняя горелка) и front burner (передняя горелка)** используются как метафоры для *обозначения внимания или важности, придаваемых плану или проекту.*

Выражение **put on the back burner (ставить на второй план)** означает, *что планом или проектом займутся позже, а первоначально основное внимание будет сосредоточено на чем-либо еще.*

Выражение **put on the front bumer (ставить на первый план)** означает, что *плану или проекту уделяется пристальное внимание, и они будут реализованы как можно быстрее, в русском же языке слово употребляется только в прямом значении* [13: 134].

Сопоставительный анализ образной лексики является, на наш взгляд, необходимым в рамках комплексного исследования кулинарной метафоры русского и английского языков для дальнейшего установления общих и различных черт данной группы метафор в обоих языках.

Литература:

1 Опарина Е.О. Исследование метафоры в последней трети XX века // Лингвистические исследования в конце XX века: сборник обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 186-204.

2 Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

3 Аристотель. Поэтика. – Л., 1927.

4 Телия В.Н. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. –176 с.

5 Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. / Под ред. Н.Н. Попова. – М.: Прогресс. – С. 5-32.

6 Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. – Кокшетау: Изд-во КГУ им. Ш. Уалиханова, 2013. – 238 с.

7 Боровкова А.В. Роль пищевой метафоры в характеристике топологических свойств объектов // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2015. – № 4 (64). – Т. 4. – С. 47–52.

8 Жакупова А.Д. К сопоставительной лексикологии русского и казахского языков. // Мотивология, ономасиология, лексикография: современное состояние и перспективы: Доклады и сообщения международной научной конференции. – Кокшетау, 2002. – С.43-49.

9 Блинова О.И. Словарь образных слов и выражений народного говора (в соавторстве). – Томск: Изд-во Томского университета, 2001.

10 Гаврилюк М.А. Зооморфная метафора в китайском и русском языках: межъязыковые универсалии и национальная специфика // Вестник Иркутского лингвистического университета. – Иркутск, 2012. – Вып. 10. – Т. 3. [Электронный ресурс] /Режим доступа: http://www.ilingran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998

11 Англо-Русско-Английский словарь общей лексики, сборник из лучших словарей. English– Russian– English dictionary of general lexis, the collection of the best dictionaries. 2012.

12 Метафоры: Справочник по английскому языку/Элис Дейнан; Пер. с англ. С. Томахина. – М.: Издательство Астрель, 2003. – 251 с.

13 Ожегов С.И. и Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 4-е изд. дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

14 . Новый большой англо-русский словарь. [Электронный ресурс] /Режим доступа: http://www.ruseng.com/novyiy_bolshoy_anglo_russkiy_slovar

ТИПОВЫЕ СЛЕДСТВЕННЫЕ СИТУАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Дальбергенова Л.Е.
Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау
ljasatdal@mail.ru

Данная работа направлена на выявление неволитивных следственных ситуаций. Неволитивность ситуаций проявляется в том, что физиологическое, эмоционально-психическое состоятия субъекта обусловленны как внешним воздействием, так и внутренними признаками, свойствами, собственными действиями агенса. Задачей данного исследования является выявление типовых следственных ситуаций ЭС с эмотивом *сердце*. Материалом исследования послужили художественные произведения русских авторов 19-20вв.

Типовые ситуации следственных эмоциональных и физиологических состояний как инвариантное содержание имеют самые различные средства формального выражения. В качестве одного из средств выражения типовой ситуации ЭС в следственном компоненте мы выделяем вслед за Мчетыре типа значений следственного компонента:

I) действия и отношения лица (одушевленного субъекта);

2) события и явления социальной и природной сферы;

3) состояние субъекта, предмета, среды;

4) свойства, признаки субъекта, предмета, среды.

Объектом нашего исследования является третий пункт «**состояние субъекта, предмета, среды».**

ЭС экспериенсера является следствием его осознанного, неосознанного, контролируемого, неконтролируемого состояний и действий, проявляя, таким образом, субъективность КО [1, 2, 3, 4] . Одним из ярчайших языковых проявлений влияния внешней и внутренней причин на эмоционально-психическое состояние человека является вербализация следственной ситуации с помощью эмотивной единицы *сердце,* отражающей внутреннее состояние и физиологические проявления эмоций.

Остановимся для начала на типовых ситуациях ЭС, в которых эмосема *сердце* наиболее ярко отражает эмоционально-психическое состояние индивида.

Типовая ситуация эмоционального состояния субъекта как инвариантное семантическое содержание имеет в языке различные вариативные реализации, именуемые категориальными ситуациями (КС). Одним из КС эмоционального состояния является каузация личностного эмоционально-психического состояния вследствие воздействия внешней причины. Различные внешние факторы, обстоятельства, события имеют непосредственное влияние на субъект, вызывая его неволитивное, неосознанное, неконтролируемое состояние, собственно состояние, неориентированное на кого-либо, например:

(1) - «Братцы, казаки!»- закричал он тем страшным, надрывающим голосом, каким кричат перед убийством и кровью, ***диким, степным голосом, от которого падает сердце,*** *безумием застилает глаза. – «Братцы, убили меня…Братцы, заступитесь…Убивают!»* [Б. Пастернак. Доктор Жеваго].

Данная каузальная ситуация характеризуется неосознанным (неволитивным) состоянием экспериенсера, обусловленным внешним воздействием (*страшный, надрывающий голос, каким кричат перед убийством и кровью, диким, степным голосом)*. Следственная ситуация вербализуется с помощью глагольного сочетания: V+от+Род.п. – *падает сердце.* Схематически ТС можно представить следующим образом: ***(Внешняя причина)→caus→(Субъект + состояние).***

Одним из видов типовых ситуаций эмоционального состояния экспериенсера является неориентированное ЭС в следственном компоненте, мотивируемое внешней причиной. В анализируемых языках данный тип ситуаций выражается синтаксическим способом, в частности союзным и бессоюзным способами. Так, ПСО со значением эмоционального состояния в следственной ситуации в русском языке выражается с помощью СПП с союзом *так что,* например:

(2) Люди эти остановились, и один, что-то весело говоря, взял под уздцы казачью лошадь. Движение это было ***так необычно, что у Ивана Ильича дрогнуло сердце*** [А.Толстой. Хождение по мукам].

В данном дискурсивном мире представлена типовая ситуация эмоционального состояния субъекта, обусловленная внешней причиной: необычное движение постороннего человека вызвал страх у Ивана Ильича *(дрогнуло сердце)*.

Вариативность формального выражения достигается с помощью различных реализаций логической пропозиции каузации. Семантическая структура высказывания репрезентирует логическую пропозицию каузации различными способами: развернуто (полно) или же в свернутом виде. Развернутая пропозиция может быть представлена синтаксическим способом, а именно с помощью СПП с союзами *из-за того что/ оттого что/ вследствие того что/, потому что*.

В зависимости от коммуникативной установки говорящего возможны различные синтаксические трансформации каузального дискурса. Так, например, следственному союзу *так…что* функционально равнозначны следующие причинные союзы: *из-за того что; оттого что; вследствие того что; потому что.* Например:

*(2а). **Вследствие того, что** движение это было так необычно, у Ивана Ильича дрогнуло сердце.*

*(2б) У Ивана Ильича дрогнуло сердце / **оттого что/ вследствие того что/, потому что** движение это было так необычно.*

Необходимо отметить, что все вышеприведенные каузальные конструкции включают в себя признак экспериенсера как признак субъективности КО и отражают единое инвариантное содержание: ТС со значением ЭС. Отражая единую ТС как содержательный инвариант, все коммуникативные разновидности имеют лишь одно неизменяемое формальное выражение следственной ситуации*: **у Ивана Ильича дрогнуло сердце.***

«Сердце» представляет собой некое вместилище, в котором могут «размещаться» различные чувства: страх, радость и т.д. Например:

*(3) А Синовцов думал о том, что когда они шли все четверо по ходу сообщения, **в его сердце вдруг заговорил страх** и он пожалел, что вызвался идти за ‘’ языком’’. А сейчас, после этой неожиданной смерти, все на войне казалось ему одинаково страшным и одинаково нестрашным, и уже не было жаль, что он вызвался* [К.Симонов. Живые и мертвые].

«Сердце» идентифицируется с человеческими качествами, оно может «содрогаться», «чувствовать»:

*(4) Когда, задохнувшись от бега, Крымов одним из первых добрался до края оврага и поглядел вниз, его **содрогнувшееся сердце почувствовало** соединенное чувство гадливости, страха, ненависти. На дне расселины мелькали неясные тени, вспыхивали и гасли искры выстрелов, загорался то зеленый, то красный глазок, а в воздухе стоял непрерывный железный свист* [В. Гроссман. Жизнь и Судьба].

Данная каузальная ситуация может передаваться в языке в аспекте причины. Причинный компонент вербализуется свернутой пропозицией в конструкциях предложно-падежных групп *от+Род.п.; из-за+Род.р.*

Следующий пример служит подтверждением того, что возникает в ситуациях неволитивной каузальной связи как следствие внешнего воздействия событий:

(4) Ссык, ссык, - свистали в воздухе, уносясь за эти холмы, ответные наши снаряды. ***От шума*** *ломило уши, давило грудь,* ***злоба подкатывала под сердце*** [А.Толстой. Хождение по мукам].

Причинная связь выражается именной группой *от+Род.п. (От шума)*. Шум как внешний фактор обуславливает ЭС экспериенсера *(злоба подкатывала под сердце*). Следственная ситуация выражается глагольной кострукцией.

Типовая ситуация со значением эмоционального значения с эмосемой *сердце* в следственном компоненте выражается также имплицитно, последовательной цепью предложений:

(5) Вдруг позвонили. У Даши кровь отлила от сердца. Но это принесли вечернюю газету [А.Толстой. Хождение по мукам].

На основе анализа художественного дискурса мы смеем утверждать, что в центре неволитивных КО находится субъект – носитель эмоции (экспериенсер). Ядром КО является следственная ситуация ЭС, мотивируемая внешними причинами, вербализуемые в языке различными устойчивыми и окказиональными выражениями. Наиболее ярко ЭС актуализируется с помощью эмосемы *сердце.* В русском языке сердце представлено как некое вместилище, куда эмоция может «подкатывать», «кровь отливать», а само сердце «падать» *(Ср.: «злоба подкатывала под сердце», «кровь отлила от сердца», «сердце падает»).*

На основании анализа метафорических средств языков, реализующих эмоциональный образ, реконструируется физическое состояние человека. Это те знания о физическом состоянии человека, которые входят в обыденное сознание представителя любой культуры, зафиксированы в языке, а значит и образных выражениях и актуальны в процессе образного ассоциирования. Итак, доминантной для квалификации эмоционального состояния лица в анализируемой типовой ситуации является эмосема «сердце».

Литература:

1 Всеволодова М.В. К вопросу о методологиях и методиках лингвистического анализа (на примере категорий пространственных, временных и причинных отношений) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – М., 2005. – №3. – С. 51-79.

2 Всеволодова М.В., Котвицкая Э.С. О подлежащем и категории причинности в русском языке. (К вопросу о русском языковом сознании в концепции А.Вежбицкой) // Вестник Московского ун-та. Сер.9. Филология. – М., 1999. – №5. – С. 66-89.

3 Лебедева Е.К. Высказывания со значением эмоционального состояния человека и их речевые реализации: автореф. дис. ...канд. филол.наук. – М., 1992. – 18 с.

4 Усаченко И.А. Выражение ситуации внешней предметной причины в русском и белорусском языках: дисс. …канд.фил.наук. – Гродно, 2008. – 196 с.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА – ЗАЛОГ СУЩЕСТВОВАНИЯ НАЦИИ

Жабагинова М.К., Искакова Г.К.
Педагогический колледж имени Ж. Мусина, г. Кокшетау
m_a_i_r_a67@mail.ru, gauhar1979@mail.ru

Во все времена ценности, объединяющие этнос – язык, религия, традиции, менталитет, культура, история. Каждый язык – это культурный код, который формирует философию жизни человека, его систему ценностей, стиль поведения, образ мышления. Главной политической ценностью является государство, а главной культурной – язык. Ещё в XVIII веке немецкий философ Готфрид Гердер говорил, что язык – необходимое условие существования нации.

Казахстан - многонациональное государство, в котором в мире и согласии проживают представители более ста национальностей. Не вызывает сомнения тот факт, что именно казахский народ как титульная нация в силу объективных исторических причин в настоящее время стал объединяющей силой, способствующей формированию полиэтнического, полиязычного и поликультурного социума.

В Послании Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» в целях обеспечения конкурентоспособности страны и ее граждан предложена поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику.

Конечно, роль языков народов Казахстана в жизни общества неодинакова. Они различаются по своему правовому статусу, по функциональной востребованности в разных сферах жизни, по количеству людей, ими владеющих.

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, — неоднократно подчёркивал Президент, — население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [1]. Для казахстанцев идея триединства языков особенно важна, поскольку это ответ на вызов времени, решение насущной жизненной потребности общества, активно интегрирующего в глобальный мир. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир

открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками.

Казалось бы, что Казахстан – одна из немногих стран, которая разрешила проблемы языковой политики без острых коллизий и конфликтов. В стране реализуются Закон «О языках», Концепция языковой политики и новая Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 гг. Государство всемерно поддерживает процесс развития языков, в том числе продолжается сохранение общекультурных функций русского языка. Наряду с государственным языком в государственных организациях, а также в органах местного самоуправления официально употребляется русский язык. Русский язык исторически и традиционно имеет сильные позиции. Он изучается повсеместно, является обязательным предметом в государственных и негосударственных учебных заведениях.

Бесспорно, он проложил дорогу к развитию, к общению. И сегодня большой поток информации из внешнего мира мы получаем посредством русского языка.

Так исторически сложилось двуязычие, и большинство населения Казахстана является носителями двух языков: казахского и русского.

И сегодня билингвизм современного казахстанского общества усиливает полиязычие.

В условиях, когда закон о языках позволяет каждому пользоваться по желанию и возможности любым из государственных языков, когда нет требования обязательности знания обоих языков всеми гражданами, проживающими в республике, конечно же, выбирается тот язык, на котором можно получить образование и профессию.

Как известно, в социолингвистике различают индивидуальное двуязычие — знание и использование двух языков отдельными членами определенного этноса и массовое двуязычие — знание и использование двух языков большинством этноса; индивидуальное зарождающееся двуязычие и коллективное существующее двуязычие; региональное двуязычие — знание и использование двух языков жителями определенного района страны и национальное двуязычие — знание двух языков данным этносом страны; естественное двуязычие — знание и использование двух языков как следствие непосредственного взаимодействия носителей этих языков и искусственное двуязычие — знание и использование двух языков как следствие преднамеренных и специально создаваемых условий изучения второго языка и т.д. [2; 36]. В Казахстане представлены все перечисленные виды двуязычия, причем одним из языков в большинстве случаев является либо казахский, либо русский. Согласно данным Б.Х.Хасанова, в Казахстане функционирует в настоящее время 126 типов двуязычия по схеме национальный язык — русский язык, около 20 типов русско-национального и национально-казахского двуязычия, десять типов национально-национального двуязычия и трехъязычия, (казахский, русский и национальный языки [2; 33]. Именно поэтому изучение языковой личности современного студента и описание ее

структуры, оптимальной для решения поставленных в государстве задач, представляет для отечественной науки определенный интерес. Для вхождения в мировое экономическое и образовательное пространство Казахстан нуждается в специалистах, владеющих несколькими языками, среди которых особое место занимают казахский язык как государственный, русский и английский языки как мировые языки, как языки информационного пространства и научного дискурса.

Не у всех участников процесса внедрения триединства есть четкое представление о том, что такое трехъязычие и что нужно сделать чтобы реально его внедрить, не ограничиваясь лозунгами. Наше убеждение в том, что добротно изучить иностранный язык можно лишь тогда, когда человек владеет хорошо родным языком. А для этого нужно качественное преподавание на казахском языке. Поторопившись с внедрением новых стандартов мы можем получить поколение не полиязычных а «полуязычных» детей, которые не будут знать даже родной язык.

Дэвид Кристал в своей книге «Смерть языка» один язык (доминантный), оказавшись в контакте с другим, более слабым, распространяется вширь и вытесняет его — просто потому, что носители доминантного языка сильнее в политическом, военном или экономическом отношении. Так рассуждает известный английский лингвист Дэвид Кристал [3; 5], который однозначно связывает судьбу языков с судьбой народов, которые на этих языках говорят. Существует, пишет он, теснейшая связь между доминированием языка и культурной мощью. Язык не существует в некоем мистическом пространстве независимо от людей, которые на нем говорят, но существует только в сознании его носителей. Когда они добиваются успеха — успешен и язык. Когда они проигрывают — язык проигрывает вместе с ними. По мысли Дэвида Кристала, язык становится международным только благодаря политической мощи говорящих на нем людей, особенно — их военной мощи. Историю глобальных языков можно проследить по успешным военным экспедициям солдат и моряков, говоривших на них.

С дошкольного возраста необходимо создавать возможность приобщения детей к национальному языку и культуре с целью воспитания у них уважения и толерантности к носителям любой другой культуры.

Обучение казахскому языку, русскому, иностранному языку в детском саду проводится в соответствии с обязательным государственным стандартом обучения Республики Казахстан и направлено на воспитание трёхъязычной личности дошкольника, освоившего базовые ценности родного языка, готового к социокультурному взаимодействию на государственном и других языках.

Известно, что любая профессиональная деятельность педагога может быть по-настоящему результативной лишь в том случае, если родители являются его активными помощниками и единомышленниками. Однако не все родители являются носителями государственного языка и прибегают к услугам центров по изучению языков, репетиторов. На настоящий день аудиовизуальные средства (мультфильмы, детские художественные фильмы,

обучающие развивающие игры, материалы для детей в сети Интернет) на государственном языке не всегда являются помощниками для родителей и не соответствуют аналогам, имеющимся на русском, английском языках. Также необходимо подготовить научную базу, которая поможет специалистам понять каким образом должна выстроена методика казахского языка, как основного доминантного языка. Если мы забудем о принципе опоры на родной язык, то ничего не добьёмся. Такая всесторонняя организация работы по изучению казахского языка способствует «погружению» в языковую среду.

Знание иностранных языков - необходимость современного мира. Бесполезно оспаривать тот факт, что при изучении иностранного языка у ребенка расширяются границы познания. Интерес к новому миру, культуре, природе, традициям, музыке только помогает детям в освоении незнакомых слов и выражений. Но возникает вопрос, когда открыть для ребенка двери в новый мир? Одни ответят - с рождения. Возможно. Однако скорость запоминания нового материала у каждого ребенка индивидуальна. На данный момент нет единой образовательной программы по английскому языку для дошкольников.

Считаем, изучение иностранного языка необходимо отложить до школы и не перегружать мозг ребенка в дошкольном возрасте.

В условиях глобализации, биополярности современного мира усиливается роль русского, английского языков, коммуникативный рейтинг которых определен их статусом мировых языков. На наш взгляд актуальна задача подготовки личностей, мыслящих на родном (казахском) языке, способных в будущем обеспечить конкурентоспособность национальной экономики.

Президент страны Н.Назарбаев, обращаясь с посланием к народу Казахстана, сказал: «Будущее Казахстана — в казахском языке. К 2025 году казахский язык станет главенствовать во всех сферах жизни и станет языком повсеместного общения».

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. — 2012. — № 218-219. — 10 июля.
2. Б. Х. Хасанов. - Алма-Ата : Казахстан, 1989. - 36 с.
3. David Crystal. Language Death. 2000 г. -5 с.

РОМАН О СОВРЕМЕННОСТИ «МАНГЫСТАУСКИЙ ФРОНТ» В ТВОРЧЕСТВЕ И. ЕСЕНБЕРЛИНА

Жапанова М.Е.
Евразийский национанльный университет им.Л.Н. Гумилева, г. Астана
marzhan.enu@gmail.com

Период 1960-1970-х годов в творчестве Ильяса Есенберлина ознаменован интенсивным освоением жанра романа. Из-под пера писателя выходят художественные полотна о современности, выплавленные из материала текущей действительности, окружающей писателя: «Схватка» (1966), «Опасная переправа» (1967), «Влюбленные» (1968), «Прикрой своим щитом» (1974), «Золотые кони просыпаются» (1976) и «Мангистауский фронт». Названным произведениям присущи смелость и острота постановки сложнейших вопросов времени, умение показать судьбу своих героев на доброй ниве народной жизни. Они проходят через труднейшие испытания – идейные, духовные, нравственные; как известно, творческая жизнь Есенберлина пришлась на «безвременье», когда идеологический пресс был весьма ощутим.

Этот период можно условно назвать «новой волной», вызванной всплеском всеобщего интереса к его творчеству. Многие литературно-художественные журналы и газеты откликались на эти романы обширными рецензиями и статьями.

Основной пафос вышеназванных произведений – это современность и нравственные коллизии времени. Одним из главных способов постижения и разрешения жизненных проблем, утверждения высот нравственности в изображении духовного мира героев в романах Есенберлина является психологизм. Умение чутко уловить изменения в общественной жизни, постоянное внимание к личности, знание тайн и секретов внутреннего мира, тонкая поэтичность и одухотворенность лучших образов – отличительная особенность романов о современности.

Имя писателя звучит в ряду тех художников слова, кто является гордостью национальной литературы. Так в «Истории казахской литературы» говорится:«В разработке темы современности главная роль принадлежит романам «Племя младое» М.Ауэзова, «Белый конь» Т.Алимкулова, «Темиртау», «Доктор Дарханов», «Вера» З. Шашкина, «Буран» Т.Ахтанова, «Дом в степи» С.Жунусова, «Степь зашумела» А.Байтанаева, «Схватка» И. Есенберлина» [1, 138].

Размышляя о современном романе и его герое, М.Ауэзов отмечал три специфические трудности современной темы. Первые две трудности связаны со скоротечностью времени и вытекающими отсюда обстоятельствами. И третья – «как сквозь обильную пену разглядеть жизненный поток» [2, 139].

Обращаясь к период зрелого творчества писателя, мы отмечаем тот факт, что он не только сумел разглядеть «жизненный поток», но и оказался в его русле. Герои писателя – участники Великой Отечественной войны, люди

искусства, науки, первоцелинники, казахская интеллигенция, наделенная подлинными приметами своего времени. В их мыслях, образе жизни, поступках заключены ведущие тенденции современной им эпохи.

Известный критик и литературовед Р.Нургалиев пишет: «Әдетті, жазушы І.Есенберлин есімі аталғанда, ең алдымен, оның алты романнаң тұратын тарихи шығармалар циклы еске түседі. Сол туындыларына қарап қаламгер өнерпаздығына баға беріледі. Асылында, осы бір өнімді, берекелі талант иесі советтік шындығын көрсетуге, ескілікпен, шаптықәлеуметтік қайшылықтармен күрес қалыптасқан, кемелденген социалистік қарым-қатынастардың өрнығуын сол процестердің адам психологиясындағы көрінестерін жан-жақты бейнелеуге он екі роман арнаған екен» [3, 140].

В 1976 году Есенберлин знакомит читателей с новым романом «Мангыстауский фронт», который является летописью поисков и трудовых побед исследователей месторождения нефти на Мангышлаке. Главные герои романа – братья Халелбек и Жалел Бестибаевы, самозабвенно увлеченные работой и осознающие значимость совершаемого ими дела нефтедобычи.

Халел – опытный мастер бурильного дела, а Жалел – начинающий, пытливый инженер – нефтяник, унаследовавший от отца душевную чистоту и другие прекрасные человеческие качества. Он современнен, молод, обладает большими знаниями, более дальновиден и целеустремлен. Бестибай, отец братьев, воплощение благородной старости, мудрости, консерватизм которого проявляется лишь в бытовых мелочах. Наличие лучших качеств родного народа – мужество, великодушие, человечность, дружелюбие, гостеприимство в образе братьев – символизирует преемственность традиций.

«Отец, конечно, не разбирался в их деле, но огонь, сжигавший Халелбека и Жалела, – переделать пустынную землю, пройти другой, новой, только своей дорогой, отличной от тех, по которым шли их предки поколение за поколением – этот огонь старик прекрасно видел…» [4, 150].

Лучшие черты личности Бестибая еще более возвеличены через образ его сына Жалела, которому присущи настойчивость и принципиальность. Разносторонние знания, умение использовать все возможности для достижения цели, преодоления трудностей, способность находить наиболее рациональные пути решения тех или иных вопросов – вот в чем сила его характера.

«Плодотворная эволюция производственной темы во многом определяется поиском новых характеров героев, воплощающих гуманистический пафос научно-технической революции, защитой и утверждением в них высоких нравственных идеалов, стремлением выявить наиболее ценные гражданские качества – тягу к творческому труду, потребность в самосовершенствовании, в чувстве высокой ответственности, в умении жить «через себя… для всех», – считает исследователь романа 1970-х гг. Н.Николаенко [5, 151]. Сказанное как нельзя кстати характеризует роман Есенберлина «Мангыстауский фронт».

Предложение Жалела внедрить в практику испытанный способ очистки нефти от парафина и обращение в Эмбанефть выделить дополнительную рабочую силу получают одобрение со стороны столичных специалистов.

Человек дела, умеющий доказать пользу своих предложений на практике, Жалел доводит до конца работы по внедрению метода бурения своего брата Халела. Он не теряет присутствия духа в любой сложной ситуации. Ведь в литературе 70-х органичность делового и нравственного потенциала становится более многоплановой, многопроблемной. По мнению Н.Яковлева, «действие как главное средство самоутверждения героя и его художественное раскрытие – существеннейшая сторона «типа эпохи», открываемого литературной социализма» [6, 152]. Потрясенный смертью брата Жалел отдает отчет каждому своему шагу, хотя Халел сам виноват в своей гибели – он погибает при бурении, не придерживаясь правил техники безопасности. В этом Жалел винит себя, в чем проявляется еще одно качество – высокая требовательность к себе: «...Почему не остановил брата? Почему не крикнул: Подожди... Давай поговорим...» Ведь так просто, всего несколько слов. Промедлив секунду другую, и, быть может, его еще можно было вырвать у судьбы» [4, 153].

Высокие моральные качества Жалела проявляются и в ситуации любви. Если полюбил, то будет любить до конца, иначе трудно ожидать кристально чистых чувств от другого человека,признается он своей возлюбленной Гульжамал. Жалел видит в девушке источник радости, идеал, она для него – средоточие прекрасного. Герой ошибается в своей избраннице, но не наносит ей обиды, не оскверняет свое чувство. Он не отрицает, что и Гульжамал присущи человеческие слабости и недостатки, ведь у нее свое понятие счастья, любви и своего предназначения. Жалел не забывает, что и с Гульжамал были настоящие минуты и дни счастья. Словом, в характерах героев, в их чувствах нет той одномерности, как это было присуще художественным образам ранних произведений Есенберлина.

Несмотря на наглую выходку Алеши, Жалел продолжает любить Таню. У них общие взгляды, мысли, цели. Их чувства, наоборот, проходят испытание временем, когда Таня вынуждена уехать.

Ерден – новый жизненный тип, по мнению (А.Раимбекова), появившийся в 1970 годы в казахской литературе. Он – не рядовой отрицательный тип, отравляющий жизнь людей. Ерден – отпрыск классовых врагов, продолжатель их антинародной деятельности. Он оказывается внуком влиятельного, правда обедневшего бая Малкожи из Приуралья, который после конфискации имущества уехал в другой город. Кабден был зятем Жакена-хаджи. Пронырливый проходимец Кабден в период конфискации сумел проникнуть в ряды коммунистической партии и выдвинуться на руководящую должность. Однако отцу Жалела удалось разоблачить Кабдена и Жакена, добиться их изгнания из партии и с работы. В это время Ердену было лет двенадцать. Позже он – командир роты на фронте; он делает все, чтобы избегнуть вражеских пуль и возвратиться домой в тыл. Здесь он женится на супруге пожилого коммуниста-фронтовика. Имея ученую степь, занимает должность в одном из

научно-исследовательских институтов. И вот венец карьеры Ердена – он директор института. Он питает ненависть к Жалелу и его другу Жандосу, чинит им всяческие препятствия, вредит. Он один из тех, кто при случае готов передать интересы Родины, перебежать в стан врагов.

Подобным Ердену противостоят патриоты и прежде всего сыновья ветерана Бестибая – Жалел и Халел. В заключительной части романа ему, Халелу, открывшему месторождение нефти у поселка Узен, ставят памятник. Отсюда 5 июня 1965 года отправляется первый эшелон с нефтью.

«Мангыстауский фронт» – это достаточно художественное и идейное повествование; это – впечатляющие портреты, тонкая психологическая передача внутреннего мира, чувств героев, логическая осмысленность их поступков и действий в ситуации производственных конфликтов и нравственного противостояния двух философий жизни. Роман И. Есенберлина, беспорно, значительное достижение казахской литературы семидесятых годов.

Произведения Есенберлина о современной ему эпохе примечательны тем, что в них постоянно присутствует ощущение перспективы жизни, бесконечности бытия. В основе их – социальное и гуманистическое, раздумья о человеке, стране, народе. Писатель создал целый ряд романов, в которых присутствует и философское осмысление наших дней. Р.Нургалиев отмечает стилевые сбои, имевшие место в «Мангыстауском фронте», упрекает автора в чрезмерной информативности [3, 154]. Кстати, это замечание имело место и при анализе других романов о современности. Романы «Прикрой своим щитом» и «Мангыстауский фронт» написаны как бы в единой стилевой манере. Общеизвестно, стиль – это всегда исторически и социально обусловленное представление о человеке и мире. Это и показ индивида в исторических судьбах человечества. Чрезмерная информативность в стиле Есенберлина – это, возможно, предвосхищение повествовательных полотен исторических хроник.

В «Мангыстауском фронте» автор совершает экскурс в прошлое, основанный на исторических событиях и фактах, и подобные отступления по своей информативности и характеристике того или иного персонажа не представляются чуждыми основной канве произведений.

Мировоззрение, общественная биография Есенберлина, социально-исторические истоки его творчества, гражданская позиция – все это дает конкретный материал для осмысления литературно-художественного генезиса творчества писателя, осознавшего то, что говорит о достижениях, а больше – об уродливых явлениях современности невозможно, не обратившись к истокам казахской государственности, к процессу становления общественных институтов на казахской земле.

Литература:

1. История казахской литературы. В 3-х томах. Т.3. -Алма-Ата: АН Каз. ССР, -с. 212.

2. Ауэзов М. Мысли разных лет. -Алма-Ата: Казгослитиздат: 1961, -с. 64.

3. Нургалиев Р. Древо обновления. -Алма-Ата: Жазушы, 1989, -с. 297.
4. Есенберлин И. Мангыстауский фронт. –М.: Сов. Писатель: -1981, -с 115.
5. Николаенко Н. С временем сверяя шаг: Нравственные искания в современной советской прозе. -Киев: Вища школа, 1984, -с. 36.
6. Яковлева Н. Социалистическая концепция личности и современный роман. -В кн.: Герой художественной прозы. Социалистические страны Европы. -М.: 1973, -с.275.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СУБСТАНТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО-КАЗАХСКИХ СЛОВАРЕЙ)

Жунусова Ж.Н., Жумагазина Ж.Ж.
Евразийский национальный университет им Л.Н. Гумилева, г. Астана
Zhukeihanova.zhansaya@mail.ru

В современной лингвистике исследование лексического состава русского литературного языка занимает весьма значительное место.

Пополнение словарного запаса происходит за счет формирования слов по словообразовательным моделям на базе ресурсов самого языка и путем заимствования.

При этом следует отметить, что в современном русском языке наблюдается возрастание числа заимствованных образований со сложными основами.Из-за своей составной структуры сложное слово (композит)характеризуется формальной краткостью и одновременно семантической емкостью, что обеспечивает экономию речевых средств и усилий в акте коммуникации.И эта особенностькомпозитовв основном определяет их широкое применение в научном стиле речи.

Термин *композит во*сходит к слову композиция (лат.compositio - составление, сочетание, связывание, сложение, соединение).В современном языкознании данный термин используется при образовании сложных слов в результатеих соединения, сложения, сочетания.

Композиты, или сложносоставные слова, представляют собой единицы, значение входящих основ которых может быть абсолютно различным,и соединениеэтих основ происходит с помощью открытого, закрытого и дефисного способа написания в зависимости от исторического происхождения слова, частоты его употребления, а также от функции, выполняемой ими в предложении.

Композитыобразуют термины во всех сферах науки: экономике, сельском хозяйстве, анатомии, авиации, юриспруденции, биологии, биохимии, физике, лингвистикеи др. Этому способствует, прежде всего, научно-технический прогресс в современном обществе. Использование композитов не

ограничивается только научно-технической сферой, часто их используют в художественном, официально-деловом и разговорном стиле.

Следует отметить, что одна из особенностей композитов –включатьв себя важную информацию и экономитьогромный словесный материал, необходимый для составления словосочетаний или предложений. Поэтому композитообразование является продуктивным способом словообразования в русском языке, способным обеспечить потребности в наименовании новых терминов.

Как известно, в русском языкознаниивпервые на этот пласт языка обратил внимание М.В. Ломоносов в своей «Российской грамматике». В своих трудах ученые А.Х. Востоков, Ф.М. Буслаев, Н.И. Греч, Г.П. Павский, И.Г. Давыдов, В.Г. Белинский, А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, В.А. Богородицкий, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов и другие освещали те или иные аспекты данной проблемы, разработали классификации сложных слов и способствовалиформированию основ нового направления лингвистики – *композитологии*.

В.В. Виноградовв своих трудах отводил особое место словосложению и считалтакое словообразование «своеобразным комбинированным и синтаксико-морфологическим типом» [1].

В работах казахстанских ученых Л.А. Шеляховской, Л.К. Жаналиной, А.Ш. Алтаевой и др. рассматривали композиты с разных позиций.

Особое внимание в лингвистических работах уделяется субстантивным композитам, которые отличаются сложной и разнообразной смысловойконструкцией. Значение именных композитовсоздается как фактор взаимодействия и противоборства двух имен, входящих в него и выражающих сложнейшие и многообразные отношения между ними.

Носителями языка сложное наименование рассматривается как один из способов отражения окружающей действительности.

В настоящее время мы наблюдаем влияние аналитических языков на словарный запас русского языка, что выражается в динамичном пополнении прежде всего новыми словамии структурными моделями.

Интерес к сопоставительному исследованию в современном языкознании очень велик: методы сравнительного анализа актуальны как для языков, входящих в одну и ту же генетическую группу, так и для языков, генетически между собой не связанных, особенно при исследовании имен существительных.

В лингвистической литературе имеется целый ряд работ, посвященных описанию этой части речи с разных аспектов, тем не менее проблема лексикографической подачи этого важнейшего слоя лексики в двуязычных словарях до сих пор не получила должного внимания. В то же время следует отметить, что научных работ, посвященных сопоставительному изучению субстантивных композитов на материале двуязычных словарей не так уж много и привлекает внимание ученых.

Субстантивные композиты классифицируются по разным основаниям в работах ученых и количество их варьируется. Например, по характеру синтаксических связей между компонентами композита различаются:

1) сложные слова с подчинительными отношениями, называемыми также гипотаксическими,

2) сложные слова с равноправными, или сочинительными/паратаксическими отношениями [2].

В словарных статьях русско-казахских словарей самые распространенные виды субстативных композитов:

1. **Именные композиты с соединительным элементом:***водопад, снегопад, железобетон, пылесос,чернозем, кораблекрушение, лесотундра, кораблестроение* и т.д.

Переводными эквивалентами именных композитов выступают следующие языковые средства:

1) Собственные адекваты: *водопад – сарқырама, снегопад – қар басу, пылесос – шаңсорғыш, чернозем – қара топырақ, кораблекрушение – кеме апаты, кораблестроение – кеме апаты, пулемет – пулемет, полутень – күңгірт көлеңке, водовоз – су тасушы, хлебороб – диқан;*

2) описательный перевод на казахском языке, который дается в скобках, так например, словарное слово*железобетон – темірбетон (қолдан бетонмен не цементпен темір шыбықтарды қосып қатайтқан құрылыс материалы), орманды тундра (орман мен тундра арасындағы, ішінара орманды, ішінара тундралық жер)*.

2. Именные композиты без соединительного элемента:*зоотехник, горе-критик, горе-поэт, жар-птица* и т.д.

При их переводе лексикографы используют следующие языковые средства:

1) в виде словосочетаний со словом *маманы*, так, например, словарная статья в двуязычном онлайн-словаре подается в таком виде*зоотехник – мал өсіру маманы;*

2) собственные адекваты: *горе-критик – бейшара сыншы, горе-поэт – бейшара ақын, жар-птица – жалынды құс.*

Таким образом, если в русском языке мы обнаруживаем образование новых слов, в основном, посредством сложений определенных основ слов, то в казахском языке мы такое явление не обнаруживаем. Это вызвано тем, что казахский язык, который относится к тюркской группе языков, по своей природе агглютинативный. Как известно, агглютинативный строй языка противоположен флективному, в котором каждый формант несет сразу несколько неразделимых значений.

При лексикографической фиксации субстантивных композитов в двуязычных словарях особое внимание следует обращать на лексемы, отсуствующие в переводном языке. В этом плане субстантивные композиты претендуют на достаточно полную представленность в русско-казахских словарях.

Таким образом, способ подачи и презентации именных композитовв словарных статьях билингвальных словарей непосредственно зависит от грамматического строя языков, от типа и назначения словаря.

Имена существительные различных категорий (одушевленные/неодушевленные, нарицательные/собственные, абстрактные/конкретные, вещественные/собирательные) на казахский языкв словарных статьях передаются разными словами, некоторые в виде сложных слов. Так, например, словарные статьи имен существительных *пылесос – шаңсорғыш*, *железобетон – темірбетон,радиоузел – радиоторап* и т.д.

При передаче имен существительных на казахский язык обнаруживаются, что переводимые слова состоят из двух и более раздельно оформленных слов, например: *лесотундра –орманды тундра*, *кораблестроение – кеме құрау жұмысы, жар-птица – жалынды құс, кораблекрушение – кеме апаты, зоотехник – зоотехника маманы, стекловолокно – шыны талшық, сталевар – болат қорытушы, дождемер – жауын-шашын өлшегіш,* и т.д.

Лексикографическая фиксация субстантивных композитов в словарных статьях русско-казахских словарях представляет большие трудности при переводе, не всегда возможен перевод однословным образованиям на казахский язык.

Литература:

1. В.В. Виноградов // Исследования по русской грамматике. – М.,1975. -С.46-49.
2. БЭС. Языкознание / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 686 с.
3. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://sozdik.kz/ru/dictionary/translate/ru/

О РАЗГРАНИЧЕНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТОВ В ИЗУЧЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Карашулакова М.Ж.
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе
karashulakova56@mail.ru

При изучении предложения в функционально-коммуникативном аспекте возникает проблема разграничения понятий «значение» и «функция». Предложение в тексте участвует не только в его вербальной организации, являясь «строительным» материалом, но и служит средством выражения мысли, осуществляя свою коммуникативную функцию. Как единица, участвующая в речевом общении, предложение в условиях текстовой реализации наполняется конкретным смысловым содержанием. Способность

языковых единиц (и элементов) выявлять в контексте конкретное значение, которое создается синтагматическими отношениями между единицами (элементами) заинтересовала лингвистов и побудила обратить внимание на соотношение их частных значений с категориальным значением, исследовать условия возникновения конкретного, контекстуального значения, определить направления в его исследовании.

Целевое описание функции в понимании пражских лингвистов, по мнению Г.А.Золотовой, не дает оснований для разграничения понятий «значение» и «функция», так как под функцией подразумевается внеязыковое содержание, то есть то же значение. [1: 8]

Разграничение понятий «значение» и «функция» представляется Г.А.Золотовой возможным именно в синтаксисе, так как синтаксическая единица характеризуется не только со стороны формы и значения, но и как строевая единица, участвующая в процессе коммуникации, выполняет собственно синтаксическую функцию. Функция синтаксических единиц определяется как их роль в построении коммуникативной единицы, как отношение синтаксической единицы к коммуникативной. Синтаксическая концепция интерпретации функции, предлагаемая Г.А.Золотовой, направлена на решение важного вопроса лингвистики – разграничение понятий «значение» и «функция». Однако собственно синтаксический подход к пониманию функции не представляется перспективным в данном случае.

Решение проблемы, на наш взгляд, возможно, если рассматривать предложение не только как единицу языка, но и как единицу речи. Поскольку переход предложения из сферы языка в сферу происходит на уровне текста, обратимся к функционированию вопросительного предложения в тексте.

М.К. Милых на основе анализа употребления вопросительных предложений в диалогической речи с учетом их контекстуальных связей выделяет такие разновидности значений вопроса:

I. Вопрос, требующий ответа:

1. Прямой вопрос
2. Уточняющий вопрос
3. Переспрос
4. Вопрос, не нуждающийся в ответе
5. Вопрос, сопровождающийся ответом
6. Вопрос- предложение
7. Вопрос – предположение
8. Вопрос – раздумье
9. Вопрос, предполагающий или подсказывающий ответ. [2: 25-26]

II. Вопрос, не требующий ответа (риторический вопрос):

1. Вопрос – убеждение
2. Вопрос – возражение
3. Вопрос – восклицание
4. Вопрос – призыв к вниманию

Указанные разновидности не составляют отдельных значений вопросительного предложения, так как определяются не на основе анализа собственно формальных средств выражения вопроса, а с помощью описания речевой ситуации, что создает условия прежде всего для выявления функциональных свойств вопросительного предложения. Следовательно,

контекстуальное значение вопросительного предложения является ничем иным, как его функцией, основанной на семантике вопроса, несмотря на то, что вопросительное предложение выполняет в речи различные функции, оно каждый раз выражает одно и то же значение – вопросительное.

В.И. Кодухов считает, что языковые значения свойственны самой структуре, так как язык сам по себе обладает семантикой, а контекстуальные и ситуативные значения появляются в процессе его употребления, функционирования, реализации, манифестации языковых единиц, поэтому являются производными, вторичными. [3: 11]

Н.Ю. Шведова придерживается понимания синтаксической структуры как самостоятельного и в самом себе достаточно языкового знака, имеющего свою собственную форму и свое собственное значение, не привнесенное в него ни из якобы породивших его «первичных» структур, ни из внеязыковой ситуации. При таком подходе значимая сторона синтаксической единицы может определяться только на основе языковых показателей, отвлеченных от самой этой единицы. [4: 108]

Приведенные положения стали основой для разграничения понятий «значение» и «функция» в последующих синтаксических исследованиях.

Н.А. Слюсарева предлагает рассматривать семантическое как неотделимое от структуры свойство, без чего двусторонняя значимая языковая единица не может самостоятельно существовать как таковая в речи. Это позволяет говорить о семантическом, как о «базовом», «абсолютном» свойстве предложения, по сравнению с которым функциональное является производным, относительным, не только обнаруживающимся в системе, но и зависящим от нее. «Именно функциональные свойства выявляются через принадлежность элемента к коммутирующему классу единиц, то есть в парадигматике. Однако создаются, возникают эти свойства в синтагматике, шире – в контексте, и обнаруживаются через семантическую и формальную сочетаемость с другими единицами того же ранга …». [5: 245-246]

Взаимное воздействие и взаимосвязанность значения и функции вызывает немалые затруднения в их отграничении. «Понятия значения и функции могут частично перекрещиваться, но не совпадают… Значение – внутреннее свойство формы, тогда как функция – это то, для чего данная форма служит или может служить, но что далеко не всегда представляет ее внутреннее свойство». [6: 38]

Изучение соотношения семантической и функциональной стороны вопросительных предложений в монологических текстах позволило провести четкое разграничение понятий «значение» и «функция» и убедиться в этом в процессе анализа большого количества газетных изданий. Газетный текст как относительно завершенный фрагмент речевого общения дает возможность рассматривать вопросительное предложение как единицу, участвующую в коммуникации. Как коммуникативная единица вопросительное предложение реализует в тексте семантические функции, так как служит для передачи конкретного высказывания содержащего вопрос. Приведем установленные в

процессе анализа газетных текстов текстовые разновидности вопросительных предложений:

1) формулирующие тему газетной публикации;
2) способствующие развитию темы сообщения;
3) раскрывающие альтернативу в описываемой ситуации;
4) уточняющие что-либо в процессе речи;
5) служащие установлению контакта автора (героя) с читателем (слушателем);
6) служащие для выражения оттенков значений эмоционального характера (обида, недоумение, упрек, страх, тревога и т.д.);
7) служащие для выражения экспрессивно-констатирующего утвердительного или отрицательного суждения.

Семантические функции вопросительного предложения как компонента текста обусловливаются его местом в структуре текста и коммуникативным заданием, связанным с намерением автора (говорящего), который употребление вопросительной структуры связывает с определенной целью в процессе коммуникации.

Выделенные функции обусловлены изменением коммуникативного содержания вопросительного предложения в зависимости от цели, возникающей в ситуации общения, что и определяет их различие в процессе функционирования. Вместе с тем общим для всех случаев функционирования вопросительного предложения в тексте является то, что все они связаны с передачей определенной информации. Следовательно, вопросительное предложение как языковая единица реализует в речи основную функцию языка как целостной системы – коммуникативную.

Семантические же свойства вопросительного предложения в речи остаются неизменными, так как это свойство самой структуры, определяемое строением структурной схемы. Значение вопросительного предложения в речи не создается каждый раз заново, не приобретается ней – оно остается неизменным. Поэтому контекстные значения вопросительных предложений нельзя отнести к его собственно семантическим свойствам, так как они формируются в результате функционирования в тексте, то есть связаны с реализацией функциональных свойств вопросительной структуры в речевом общении.

Синтаксические исследования последних десятилетий являются свидетельством того, что русское языкознание постепенно отходит от структурно-семантического принципа анализа синтаксических единиц в соответствии с которым они рассматривались как двусторонние единицы, характеризующиеся определенным строением плана выражения и плана содержания. Место каждой модели в синтаксисе определялось с учетом особенностей ее формальной структуры и смысловой организации. Этому в большой мере способствовало изучение вопросов грамматики текста, его лингвистических свойств, так как текст, будучи продуктом речевой деятельности человека, предполагает также изучение экстралингвистических

факторов, сопровождающих процессы текстообразования, текстопорождения. Лингвистическое осмысление текста привело к развитию функционально-коммуникативного подхода к изучению языковых единиц, в связи с чем изменились подходы к изучению основной синтаксической единицы – предложения. Предложение рассматривается не только как структурно-семантическая единица, но и как единица речевого общения, на уровне текста наиболее полно реализующая свои функциональные свойства.

Литература:

1. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
2. Милых М.К. Синтаксические особенности прямой речи в художественной прозе. Харьков, 1956.
3. Кодухов В.И. Значение как лингвистическое понятие // Языковые значения. Л., 1976. - С. 7 - 20.
4. Шведова Н.Ю. Место семантики в описательной грамматике (синтаксисе) // Грамматическое описание славянских языков. М., 1974. – С. 105-121.
5. Слюсарева Н.А. О семантической и функциональной сторонах языковых явлений // Теория языка, методы его исследования и преподавания. Л., 1981. - С. 243 - 249.
6. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и аспектологии. Л., 1983.

ФУНКЦИИ КРАТКИХ И ПОЛНЫХ ФОРМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КОНТЕКСТЕ

Касенов С.Н., Мукашева А.О.
Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау
muk-ak-om@mail.ru

Одной из специфических грамматических особенностей большинства качественных прилагательных является наличие у них соотносительных полных и кратких форм (быстрый – быстр; высокий – высок; гордый – горд; добрый – добр и т.д), между которыми существуют определенные морфологические, синтаксические и стилистические различия.

В морфологическом отношении краткие формы, в отличие от полных, изменяются только по родам и числам.

В современном русском языке краткие формы выступают в основном в синтаксической функции именной части сказуемого (поэтому их называют предикативными формами): *Она была не тороплива, не холодна, не говорлива…. Все тихо, просто было в ней; Свет решил, что он умен и очень*

мил (А. Пушкин). В редких случаях они могут употребляться в роли только обособленных определений. В этой функции краткие формы используются главным образом в поэтической речи: *Тоской и трепетом полна, Тамара часто у окна сидит в раздумье одиноком* (М. Лермонтов); *Колеблется воздух, Прозрачен и чист, В сияющих звездах колеблется лист* (Н. Заболоцкий) и т.д.

От кратких форм качественных прилагательных необходимо отличать так называемые усеченные формы полных прилагательных, употреблявшиеся в поэзии XVII-XIX вв.в силу определенных требований рифмы и ритма стиха: *Надеждой сладостно младенчески дыша, когда бы верил я, что некогда душа, от тленья убежав, уносит мысли вечны, и память и любовь в пучины бесконечны* … (А. Пушкин). Разница между ними заключается в том, что усеченные формы отвечают на вопрос какой? и др. и в предложении выступают только в роли определения, тогда как краткие формы отвечают на вопросы каков? (какова? каково? и каковы?) и в предложении выполняют функцию именной части сказуемого.

Отсутствие у кратких прилагательных категории падежа, постоянное употребление в функции сказуемого и сочетаемость с сильноуправляемыми словоформами (строг с детьми, глух к просьбам, слаб здоровьем, хорош собой и т.д.) несколько изолировали их от полных форм и сблизили в синтаксическом и семантическом отношении с глаголами. Так, например, краткие формы, подобно глаголам, употребляются в сочетании с «ВЫ вежливости» в форме множественного числа, в отличие от полных форм, которые, как и существительные, в этих случаях употребляются в единственном числе: Будьте счастливы (невозможно будьте счастливые)- Вы счастливый человек, Вы сегодня какой- то грустный (ср: Вы счастливчик!). В семантическом плане краткие формы нередко приобретают значение состояния лица и этом отношении аналогичны соответствующим глаголам: Он болен – болеет, грустен - грустит, сердит- сердится [1:54]. Отдельные краткие формы, как и глагол, могут иметь при себе зависимый инфинитив, ср.: Он согласен приехать – он согласился приехать и др. Полные прилагательные таким свойством не обладают.

В синтаксическом плане диапазон употребления полных форм шире, чем синтаксический диапазон краткой формы: полная форма, помимо своей основной атрибутивной функции, выполняет также предикативную функцию: *Ветер был теплый и тяжелый, он теснил дыхание и приносил собою воздух неожиданной оттепели* (К. Паустовский); *Гарнизонная служба в Финляндии считалась очень тяжелой* (К. Паустовский).

Полная и краткая формы в роли именной части сказуемого имеют ряд функциональных особенностей, которые не позволяют им свободно замещать друг друга в данной позиции. Так, полная форма может употребляться в качестве именной части сказуемого со многими глаголами, выполняющими роль связки: *Зима в этот год выдалась мягкая, малоснежная* (С. Крутилин); *Эта звездная ночь казалась мне глухой, неприветливой* (А. Чехов); *Зима стояла теплая* (К. Паустовский) и др., а краткая форма – в основном со связкой

быть или нулевой связкой: *Судьба его будет прекрасна (К. Паустовский); Мутно небо, ночь мутна* (А. Пушкин) и т.д.

Полная форма, в отличие от краткой, может сочетаться с семантически ослабленными предикативными существительными, которые вместе с определяющими их прилагательными выступают в функции именной части сказуемого: *Садовник был человек суетливый и разговорчивый* (К. Паустовский); *Обмер оврагов оказался делом трудным* (К. Паустовский) и т.д.

В свою очередь, краткая форма не заменяется соответствующей полной в том случае, когда носитель предикативного признака выражен обобщающим местоимением или существительным в формах единственного и множественного числа в обобщенных значениях: *В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли* (А. Чехов); *Почти любой город ночью по-особому интересен* (В. Песков); *Памятники культуры всегда индивидуальны, всегда связаны с определенной эпохой* (Д. Лихачев).

При наличии в предложении управляемой словоформы, служащей чаще всего для уточнения значения прилагательного, используется, как правило, краткая форма: *Ночь полна неясных шорохов и призраков* (И. Акулов); *Ты мне верна: зачем же любишь ты Всегда пугать моё воображение?* (А. Пушкин) Кроме того, существуют отдельные конструкции, лексико-синтаксические особенности которых обуславливает употребление только краткой формы в соответствии с нормами литературного языка. К ним относятся:

1.сложноподчиненные предложения с обобщенно-уступительным значением, придаточная часть, которых присоединяется к главной союзным словом как с частицей ни: *Девочка, как ни хмуро и ни солидно было лицо отца, охотно слушала его* (А. Чехов).

2.предложения, в которых подлежащее распространено несколькими согласованными определениями: *Углубленные синие дали пустынны и, сливаясь с бледным небом, дышат холодом на землю, покрытую мерзлой грязью* (М. Горький).

3. предложения, в которых краткая форма сочетается с наречиями как, так указывающими на чрезмерную степень обладания качеством (слишком): *Как томно был он молчалив, как пламенно красноречив, В сердечных письмах как небрежен!* (А. Пушкин); *Щеки румяны, и полны, и смуглы, брови так тонки, а плечи так круглы* (Н. Некрасов). Интенсивность признака, обозначенного полной формой, передается указательным местоимением такой: *И небо там, над скалами и пропастями, кажется таким далеким и недосягаемым* (И. Гончаров).

Краткая форма преобладает также в предложениях со значениями противопоставления и сопоставления: *Мир разноязычен, но все люди одинаково плачут и одинаково смеются* (Ю. Бондарев); *Всегда нудны и тяжелы проводы, но радостны даже ежедневные встречи* (А. Куприн); *Каждая весна была – праздник, а та весна была особенно празднична* (И. Бунин).

Краткие формы чаще, чем полные, употребляются в составе фразеологических оборотов, пословиц и поговорок: Кишка тонка; Забот полон рот; Дорога ложка к чаю; Вспыльчивый нрав не бывает лукав и др.

Различия синтаксических функций и связей полных и кратких форм приводят к разнице в их значениях. Полная форма обычно обозначает постоянный признак, не связанный с конкретной обстановкой, тогда как краткие формы – признак временный, применительный к определенной ситуации, Ср.: *Тот народ, который создал такой язык, – поистине великий и счастливый народ* (К. Паустовский). – *Сегодня я люблю, сегодня счастлив я* (А. Пушкин). Однако это положение не имеет категорического характера. Например, краткие формы, в отличие от полных, существенно не влияют на значения временных форм именного сказуемого и поэтому могут указывать не только на отдельный момент проявления предикативного признака, но и на целый период его существования, например, *Иван Петрович так же глуп, Семен Петрович так же скуп*…(А. Пушкин).

Краткие формы обладают способностью обозначать относительный признак, проявления которого ограничено какими-либо условиями, указывающими на несоответствие предикативного признака данным предметам: Шкаф велик для этой комнаты; Платье ей широко и т.д. В таких случаях краткие формы не могут быть заменены полными, так как последние обозначают абсолютный признак, существующий в предмете вообще, безотносительно к каким-либо условиям: Платье было широкое; Шкаф был большой и т.д.

Семантическое отличие краткой формы от полной состоит также в том, что краткая форма может выражать категоричность признака, вследствие чего конструкции с ней воспринимаются как актуально утверждающие или отрицающие что-либо о субъекте речи, то есть как суждения. Поэтому краткая форма чаще, чем полная, используется в афоризмах, изречениях, пословицах и высказываниях обобщающего характера: *Юношам часто кажется, что они естественны, тогда как на самом деле они просто невоспитанны и грубы* (Ф.де Ларошфуко); *Любви все возрасты покорны* (А. Пушкин); *Не тем час дорог, что долог, а тем, что короток* (Пословица); *Жизнь коротка, но прекрасна* (А. Чехов) и др. Полные же формы в параллельных конструкциях лишь указывают на наличие предикативного признака у субъекта: *У него жизнь – прекрасная* (А. Чехов); *Рассказ очень короткий* (А. Куприн) и др.

Употребление краткой формы часто связано с интенсификацией предикативного признака, с его активным проявлением в предмете, в силу чего она характеризуется эмоциональностью, экспрессивностью и может выражать субъективную оценку: *Он страшно красив*…(А.Чехов); *Вы милы, вы чрезвычайно милы* (И. Тургенев) и т.д. Соотносительные полные формы представляют предикативный признак экстенсивно без выражения активного проявления, в связи с чем они носят констатирующий и описательный характер: *Дни стояли ясные, холодные* (К. Паустовский); *День был сухой,*

светлый, солнце грело по-летнему, и вообще весь сентябрь был на редкость красивый (Ф. Абрамов) и т.д.

В ряде случаев в одном и том же имени прилагательном могут быть дифференцированы лексические значения полных и кратких форм, например, лексема властный в полной форме употребляется в значении имеющий склонность, привычку повелевать; выражающий повеление: *Мой отец был человек властный*, а в краткой форме – в значении имеющий право, власть что-нибудь делать: *И тут уж Малинин был не властен помочь ему* (К. Симонов). Подобные факты свидетельствуют о том, что за определенными краткими формами закрепилось лексическое значение, отличное от лексического значения полных форм, в результате чего отношения между формами оказываются близки к словообразовательным. В связи с этим В.В.Виноградов указывал, что «между краткими и полными формами имен прилагательных образуется все более глубокая семантическая грань… Грамматические особенности кратких форм разрушают семантический и стилистический параллелизм между ними и полными формами. В кратких формах развиваются свои особые значения, не находящие соответствий в полных формах…» [2:264-265].

В стилистическом отношении полные формы обычно являются нейтральными, межстилевыми, а краткие формы присущи преимущественно книжной речи. Ср.: *Радуйся, что ты не хромой, не слепой, не холерный* (А.Чехов). – *Пусть не вечен человек, То, что вечно, – человечно* (А. Фет) и т.д.

При отсутствии указанных синтаксических и семантико-стилистических ограничений возможны синонимичные употребления полных и кратких форм. Например, формы взаимозаменяемы в том случае, когда обозначается свойственный, характерный признак субъекта: *Он очень талантливый – Он очень талантлив, но негодяй* (М. Горький). Полные и краткие формы могут также замещать друг друга при выражении предикативного признака, ограниченного временными рамками: *Море бывает то ласковое, то ворчливое, то разгневанное* (Р. Гамзатов) – *Море бывает то ласково, то ворчливо, то разгневанно*; *Я был тогда молодой и неопытный – Я был тогда молод и неопытен. Я обманулся, я увлекся красивой внешностью* (И. Тургенев) и т.д.

Таким образом, категория полноты/краткости характеризуется непоследовательностью в образовании кратких форм, обусловленной морфологическими и семантическими причинами, и несоотносительностью лексических значений полных и кратких форм у отдельных качественных прилагательных, что способствует отрыву кратких форм от парадигмы прилагательного и превращению их в самостоятельные лексемы.

Литература:

1 Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. – М: «Русский язык», 2001. – 288 с.

2 Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: ВШ, 1972. – 639 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ДАЛЬТОН - ТЕХНОЛОГИИ» КАК ПОВЫШЕНИЕ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Пилипенко М.С.
ЭШГ № 13 «ЭКОС» г. Кокшетау
pilipenko.ms@gmail.com

Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить **работу**,но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой, приучи его к тому, чтобы для него было немыслимо иначе,как собственными силами что-либо добыть и усвоить. Надо сделать так, чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывал из себя стойкого человека.

Дистервег Адольф.

Меняется время, меняются задачи образования. Концепция модернизации образования нацелила всё педагогическое сообщество на приведение образования в соответствие с требованиями времени и задачами страны.

Школа теперь должна выпускать не живые «банки данных», не людей, головы которых до краёв заполнены информацией (её легко может найти с помощью компьютера и Интернета), а людей, способных пропускать эту информацию через собственные взгляды, то есть превращать полученную информацию в свою личностную.

Мы должны выпустить из школы человека, понимающего своё место в жизни, постоянно развивающегося, всесторонне развитого, человека-труженика, экологически грамотного человека и, наконец, интегрированную личность, способную нести ответственность перед обществом не только за своё благополучие, но и благополучие других людей. Таковым выпускник станет в том случае, если сам будет активным участником образовательного процесса. Подтверждение эта мысль находит в словах Л.Н. Толстого: «***Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».***

Отсюда вытекает главная цель **современной школы** – выявление и развитие творческих способностей обучающихся.

Ребенок, приступая к изучению любого предмета, стремится овладеть основными знаниями. Задача учителя- поддержать это стремление с помощью заданий коммуникативного характера. И поэтому при обучении школьников русскому языку и литературе важно сохранять и развивать у них чувство интереса к предметам. Для достижения этой цели учитель применяет различные приемы (методы, формы) работы.

Очень важным условием для проведения таких уроков является ***благоприятный психологический климат на уроке, уважительное, доброжелательное отношение учителя к своим ученикам***. У них появляется уверенность в своих силах, удовлетворение от работы, исчезает боязнь неправильных ответов.

Поиск решения поставленных целей обуславливает, на наш взгляд, Дальтон-технология.Дальтон – это город в США, где впервые была создана такая школа. Отсюда и произошло название. Сейчас подобные школы распространены в США, Голландии и многих других странах.

Американский педагог Хелен Паркерхерст, изучив положение дел в школах, пришла к заключению о том, что в них осуществляется насильственное обучение, подавляющее естественное желание детей свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы, играть. Поэтому она поставила своей задачей найти новые подходы организации жизнедеятельности детей в образовательном процессе. Х.Паркерхерст разработала «Лабораторный план», имеющий своей целью научить детей жить в социуме, развивать ум, тело и дух.

В основе технологии «Лабораторного плана» лежала идея объединения деятельности учителя и учащихся по достижению индивидуализированных целей обучения.

Цели Дальтон-технологии:

- обеспечить индивидуализированное развитие ученика;
- обеспечить развитие его социального опыта за счет овладения навыками сотрудничества, ответственности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Исходные теоретические позиции Дальтон-технологии:

Дальтон – план - это сочетание кабинетного обучения с образовательным процессом, основанным на трех принципах: **свобода, самостоятельность, сотрудничество**. Все эти принципы объединяются ведущим принципом – принципом гуманизма. В этом суть философии Дальтон-технологии.

Рассмотри сущность каждого принципа.

Принцип свободы. Свобода – это право выбора учеником предмета, темы, партнера, источников знаний, темпа, форм и способов работы. Естественно, что сам учебный предмет в основном определяется учебным планом. Но эта свобода сочетается с ответственностью: ученик осуществляет свободное учение, осуществляет самоконтроль, взаимоконтроль, но окончательно уровень достижения цели оценивает учитель по каждому свободно выполненному заданию. Каждый ученик индивидуально

отчитывается перед учителем. Таким образом, свобода сочетается с ответственностью.

Принцип самостоятельности. Самостоятельность – это выбор учеником уровня самостоятельности познавательной деятельности и маршрута своего развития, самостоятельность действий принятия решения и ответственности за этот выбор.

Принцип сотрудничества. Сотрудничество – это выбор формы учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, парной, в малой группе через активные формы обучения.Ученик имеет право обращаться за помощью к кому угодно: к учащимся, родителям, учителю. Он не должен бояться признать, что чего-то не знает. Это дает возможность учащимся учиться уважать другого человека, уметь его выслушать, понять, найти с ним контакт, учиться принимать совместные решения, доверять друг другу, учиться помогать другим, отвечать за работу в группе. По поводу помощи важно отметить, что она состоит в том, чтобы указать, где и как искать ответ на вопрос.

Таким образом, основная идея этой технологии заключается в следующем:

«Работай, с кем хочешь, спрашивай кого хочешь, но отвечать за выполнение задания БУДЕШЬ САМ».

Все эти исходные позиции философии рассматриваемой технологии реализуются через ДАЛЬТОН-ПЛАН, включающий в себя **задания, лабораторию и «дом».**

Задания составляют *содержательную основу* технологии Дальтон. Они должны носить творческий характер. В каждом задании определяется задача (проблема), а сами задания формулируются на уровневой основе (по усмотрению учителя). Могут быть задания исследовательского характера с постановкой эксперимента, разработкой проекта и т.д. Задания могут ограничиваться учебной программой или выходить за ее рамки. Выполнение задания не только проверяется учителем индивидуально у каждого ученика, но и дается проверочная работа для всех. Собственно говоря, именно результаты этой работы и оцениваются. За каждое задание отметка не ставится, а только отмечается его выполнение и дается устная оценка учителем.

Именно через выполнение системы заданий осуществляется, прежде всего, индивидуальное развитие ученика.

Лаборатория - это время в расписании ученика, отведенное для самостоятельной работы над заданием, а также для участия в учебных занятиях.

«Дом» – это условия, приближенные к домашней свободе: наличие места, где ученику комфортно работать; свобода выбора с кем выполнять работу; наличие группы консультантов и т.д.

Системы действий учителя и учащихся

Одним из важных вопросов в аспекте реализации исходных теоретических позиций является вопрос о **формах реализации Дальтон-плана.**

Можно выделить четыре формы реализации Дальтон-плана. Системы действий учителя и учащихся будут рассмотрены нами в рамках каждой из четырех форм. Это позволит достаточно четко выделить специфику каждой формы.**Классное учебное занятие –** это занятие, имеющее своей целью главным образом усвоение теории и отработку умений и навыков, их закрепление.Это могут быть лекции, семинары, интеллектуальные игры,диспуты, суды, контрольные уроки, уроки коллективной рефлексии.

Коллективный урок. Лабораторное занятие. Конференция.

Результаты применения Дальтон-технологии.

Практика показывает, что интерес к использованию Дальтон-технологии обусловлен широкими возможностями ее применения в системе образовательного процесса.

Можно отметить изменения, которые происходят при использовании Дальтон-технологии: улучшается микроклимат в классе, снижается перегрузка учащихся за счет учения с интересом в условиях индивидуального темпа работы; повышается интерес к предметам; развивается самостоятельность, умение рассуждать, выполнять практические действия; учащиеся стали грамотно говорить по содержанию материала;дети учатся оценивать работу соседа на основе совместной деятельности и взаимной проверки, при этом ученики сначала называют достоинства работы товарища, а потом ошибки; - пользуясь Дальтон-технологией обучения, я добиваюсь того, что каждый ученик успевает в учебе, участвует в творческих конкурсах, повышается успеваемость.

Эти виды работ просты, но очень эффективны, поэтому каждый учитель может применять их на любых уроках в любом классе.

Подводя итог, нужно отметить, что использование на уроках Дальтон – технологии предоставляет учителю большие возможности для поднятия интереса, создания мотива для дальнейшего его изучения, а также для творческого поиска новых форм (активных форм обучения) активизации учебного процесса.

Литература:

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. - Мурманск, 1997.68 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. - М., 1999. 112с.
3. Окунев А. А. Как учить не уча. - Спб., 1996.55с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 1998.121с.
5. Завуч. Научно-практический журнал,2001/1.-С. 42.
6. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. 1997.72 с.
7. Григорьева Л.Т. Язык мой – друг мой. 1992 .12 с.
8. Успенский Л. Слово о словах. 1990 .6 с.

ИЗ ПРАКТИКИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Туровская Е.И.
Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
turovskaya.kgu@mail.ru

Одним из важнейших требованием к современному специалисту является владение несколькими языками. Перед вузами современного Казахстана стоят высокие задачи по реализации полиязычия (обучение на казахском, русском, английском языках).

Основа языкового обучения в вузе состоит в том, чтобы язык становился средством образования, воспитания и формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Обучение казахскому, русскому, английскому языкам в вузе – неотъемлемый компонент общей и профессиональной культуры.

В новых социально-экономических условиях языковая коммуникация является одним из базовых компонентов будущей профессиональной деятельности бакалавра, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплин «Казахский (русский) язык», «Профессиональный казахский (русский) язык», «Иностранный язык», «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Государственный образовательный стандарт образования требует учета профессиональной специфики при изучении языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

В условиях полиязычия особую актуальность приобретает изучение профессиональных языков в вузах, что предусматривает формирование у студентов нефилологических специальностей способности свободной коммуникации в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации собственной деятельности.

Обучение языку, диктуемое особенностями будущей профессии, предполагает сочетание овладения профессиональным языком с учетом личностных качеств обучающихся и приобретенных специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность обучения профессиональному казахскому, русскому, английскому (немецкому) языкам сводится к взаимосвязи со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностного развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современного вуза.

Задачи обучения включают формирование переводческих умений. Обучение ведется в ходе работы над специальными текстами.

Цель названных дисциплин – профессионально-ориентированное обучение языку, включающее образовательную, развивающую и

воспитательную цели, которые находятся в интеграции с задачами подготовки специалистов. Цель преподавателя – направить обучающихся на осознание важности владения языком специальности для будущей профессиональной деятельностью в современных условиях. Для достижения данной цели преподаватели в ходе обучения решают следующие задачи: развитие переводческой готовности, которая позволяет максимально адекватно понимать специальные тексты и переводить их; речевой культуры; умений слушать, устно и письменно излагать мысли, анализировать, синтезировать, высказывать суждения; навыков профессионального общения на русском языке в сфере науки, образования, технологий; развитие умений с помощью языковых знаний принимать решения и решать профессиональные задачи.

В процессе подобного обучения формируются специальные навыки переводчика, необходимые для осуществления профессиональной коммуникации на разных языках; обучающиеся получают навыки компрессии научного текста, аннотирования, реферирования, работы со специальными словарями; получают знания о нормах устной и письменной речи, использовании правил речевого этикета в профессиональном общении.

Таким образом, программы обучения (силлабусы, учебно-методические комплексы) содержат учебную и научно-методическую базу, организующую познавательную и исследовательскую деятельность студентов в рамках предметной области.

Практика показывает, что языковое образование не имеет отрицательных последствий для успеваемости по другим предметам. Когда студенты вовлечены в комплексную программу обучения, они быстро начинают ориентироваться в таких условиях, четко представляют себе преимущества владения несколькими языками [1].

На данный момент обучение языкам с учетом профессиональной направленности студентов остается не совсем легким. Об этом свидетельствует нехватка учебной литературы, содержащей определенный набор языковых знаний, необходимых для профессионального общения бакалавру. Чтобы научить студентов профессиональному языку в объеме, необходимом им в будущей профессиональной деятельности, следует обращаться к наиболее эффективным методическим направлениям.

В обучении профессиональной речевой деятельности выявились направления, которые признаются более эффективными. Одной из них является тяготение к усилению коммуникативной направленности учебного процесса.

Литература:

1. Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-летию Независимости Республики Казахстан. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2011. – 432 с.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ ПРИРОДЫ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Увалиева А.Ж.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
uvalieva-a@mail.ru

У каждого человека, этноса, нации имеется свое представление об окружающем мире, своя картина мира, которую можно передать и выразить в языке. Языковая картина мира (ЯКМ) – видение мира через язык. Изначально понятие ЯКМ восходит к идеям ученого Вильгельма фон Гумбольдта и в дальнейшем была развита этнолингвистами Э. Сепиром, Б. Уорфом и др. Вильгельм фон Гумбольдт был одним из первых лингвистов, кто обратил внимание на национальное содержание языка и мышления, отметив, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [1: 324]. Вслед за Поповой З.Д и Стерниным И.А. под ЯКМ мы понимаем «совокупность представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, зафиксированных в единицах языка» [2: 7]. При изучении национальной специфики языков ученые раскрывают особенности картины мира, присущие представителям того или иного этноса. «Национальная картина мира, с одной стороны – некоторая абстракция, а с другой – когнитивно-психологическая реальность, обнаруживающаяся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном. Национальная картина мира обнаруживается в единообразии поведения народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях народа о действительности, в высказываниях и “общих мнениях”, в суждениях о действительности, пословицах, поговорках и афоризмах» [2: 7].

Исследование национальной ЯКМ с позиции того, каким человек видит окружающий его мир, как он его осознаёт и интерпретирует, может проводиться на разных уровнях языка. В настоящей статье мы представим мотивологический подход к исследованию национальной ЯКМ. Целью исследования является описание национальной (русской) ЯКМ в сопоставлении с казахской (на материале наименований растений).

Мотивированное слово – это результат осознания носителем языка связи звуковой оболочки и значения слова. Именно в мотивированном слове запечатлен процесс обдумывания, осмысления языковой и неязыковой действительности. Подробно об этом изложено в монографии О.И. Блиновой «Мотивология и ее аспекты» (2007). Сопоставительный анализ мотивированной лексики на материале тюркских и славянских языков представлен в монографии «Сопоставительная мотивология: методы и аспекты» Жакуповой А.Д. (2009 г.).

Сопоставительно-мотивологический анализ лексики проводится по двум направлениям: 1) восприятие окружающего мира человеком путем

антропоцентрической интерпретации; 2) исследуются способы членения (классификации) объективной действительности метаязыковым сознанием [3: 66]. Исследование проведено на материале «Мотивационно-сопоставительного словаря наименований растений и птиц (на материале русского, казахского языков)», составленного учеными КГУ им. Ш. Уалиханова. Под руководством Жакуповой А.Д. [4:3-256].

Рассмотрим отдельно каждое направление.

1. Лексическая природа слова антропометрична: её отличает связь с человеком. В языковых единицах прослеживается отражение внешних признаков человека, его действий, иллюстрируется бытовая сфера деятельности человека, его жизненный уклад.

Наименования растений можно охарактеризовать по *связи с предметами, животными, птицами, растениями.* В каждой группе слов будут выявлены сходства и отличия в осознании мотивированных лексических единиц носителями русского и казахского языков.

Связь с предметами. В русском и казахском языках имеются наименования растений, обнаруживающие связи с предметами: стрела (рус. *стрелолист*, каз. *жебежапырақ*); колокол (рус. *колокольчик*, каз. *қоныраугүл*); наперсток (рус. *наперстянка*, каз. *оймақгүл*); копейка (рус. *копеечник*, каз. *тиындақ*); гнездо (рус. *гнездовка*, каз. *ұяшөп*). Различия в восприятии предметов наблюдаются в таких мотивированных наименованиях растений, как *гребенник* (гребень), *серпуха* (серп), *манжетка* (манжета). Гребень – бытовой предмет, служащий для расчесывания или украшения волос. Его также использовали в гаданиях. *«Праздничный гребень с фальшивыми камушками вспыхивал и погасал у неё в чёрных волосах* (М.А. Булгаков «Тьма египетская»). [5] *Манжеты* – съемная или пришитая отделка разнообразной формы на нижнем крае рукава рубашки, блузки, платья [6]. Серп раньше использовали для срезывания хлеба с корня. *«И сверкали в светлом поле серп и быстрая коса»* (А.С. Пушкин) [7]. В казахском языке наименования растений связаны со следующими предметами: теңге (*жапырақтеңге*), парча (*баршынгүл*), тұмар (*тұмаршөп*). В сознании носителя казахского языка *теңге* – это официальная национальная валюта; *тұмар* – казахский национальный амулет, который защищает от бед и сглазов, *парча* – материал, который использовали в былые времена зажиточные казахи для своих национальных костюмов. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что для наименования растений разные народы использовали названия специфичных, национальных предметов, значимых только для данного этноса.

Связь с животными и частями их тела. В русском языке встречаются мотивированные наименования растений, внутренняя форма которых содержит указания в целом на животное. Например, *змеевик* (растение, напоминающее змею). Также встречаются наименования растений во внутренней форме которых отражён мотивировочный признак, указывающий на часть его тела *козлобородник, козелец* (растение, цветки которого заостренные, как борода козла)*; змееголовник* (растение, похожее на голову змеи). В казахском языке, в

основном, внутренняя форма слова содержит указание только на часть тела животного: *тайтұяқ* (*тай* – жеребенок, *тұяқ* – копыто), *аюқұлақ* (*аю* – медведь, *құлақ* – ухо), *аютабан* (*аю* – медведь, *табан* – лапа), *кірпібас* (*кірпі* – ёж, *бас* – голова), *кірпішөп* (*кірпі* – ёж, *шөп* – трава). Следовательно, в русском языке встречаются наименования растений, внутренняя форма которых обнаруживает связь как с животным, так и с частью его тела, в казахском языке только с частью его тела. Таким образом, в основе казахскихи русских наименований растений лежат образы домашних и диких животных, поскольку они играют значительную роль в жизненном и бытовом укладе обоих народов. Например, у носителей русского языка, *козёл* – домашнее животное, а *змея*, как отрицательный персонаж можно встретить в русских народных сказках. Казахи же наделяли лошадей, овец, верблюдов свойствами оберега (кие), и потому запрещалось бить их по голове, пинать ногами, тогда как таким почитанием не пользовались, например, крупный рогатый скот или козы.

Связь с птицами. Носители русского и казахского языков одинаково осознают мотивированные наименования растений, мотивировочный признак которых связан с птицей и частью ее тела. Например, в русском языке *журавельник, аистник;* в казахском *қазтабан* (*қаз* – гуся, *табан* – лапки), *қарғашөп* (*қарға* – ворона, *шөп* – трава), *ләйлекшөп* (*ләйлек* – аист).

Связь с растениями. В русском языке *грушанка* (груша); в казахском языке *алмұртшөп* (*алмұрт* – груша), *бүршікгүл* (*бүршік* – почки, *гул* – *цветок*). Из перечисленных наименований видно, что и в русском и в казахском языках количество мотивированных лексических единиц, обнаруживающих связь с растениями, незначительно.

2. В мотивированных наименованиях растений запечатлена окружающая действительность, которую можно семантизировать (классифицировать по разным признакам).

Растения по окраске. В русском языке в мотивированных наименованиях растений чаще выражены следующие природные цвета: белый, голубой, фиолетовый, красный, черный. Например, *белокопытник, белокрыльник, белоголовник, фиалка, голубика***.** Встречаются наименования растений с метафорической внутренней формой слова *горицвет* (цветы ярко-красные, как бы горят). В казахском языке в наименованиях растений можно встретить такие цвета, как белый, жёлтый, серый, красный, голубой, чёрный. Например, *аққанат* (*ақ* – белый), *бозшалғын* (*боз* – серый), *көкжидек* (*көк* – голубой). Встречаются также наименования растений с метафорической внутренней формой: Например, *қандыгүл* (растение, у которого при ломке листья выделяют красную, кровавую жидкость), *жалынгүл* (цветок красного цвета, как пламя), *арпабас* (верхняя часть растения желтая, как ячмень), *күнгелді* (растение, с цветочками желтого, как солнце цвета), *топырақбас* (соцветия черного, как земля цвета). Не трудно заметить, что в русском языке в большинстве наименований растений преобладает белый цвет, а в казахском языке больше вариантов наименований, выраженных при помощи метафоры.

По издаваемому ими запаху. Любое растение обладает определенным запахом (приятным или неприятным). Носители русского языка связывают приятный, душистый запах с медом: *медуница* (пахнет, как мед), *душица* (душистый запах), а неприятный – *дурнишник* (от неприятного запаха этого растения дуреешь), *дурман* (от запаха дурманит); в казахском – *жұпаргүл* (*жұпар* – приятный запах), *иістішөп* (*иіс* – запах (особый)), *сасықшөп* (*сасық* – вонь). У носителей русского языка приятный запах – «душистый», а у казахов – «особый»; неприятный запах у русских как будто бы дурманит, или заставляет дуреть, у казахов – исходит вонь, вонючий запах.

*По целебным свойствам***.** С давних времен растения, обладающие лечебными свойствами, играли важную роль в жизни представителей каждого народа. Например, в русском языке встречаются наименования таких лечебных растений, как *блошница (средство от блох), грыжник (лечит грыжу), сердечница (от сердца), зубянка (при зубной боли).* У казахов – *бүргешөп* (защищающее от блох), *жарықдәрі* (лечит грыжу), *жөтелшай* (лечит кашель), *жүрекшөп* (для сердца). Можно отметить, что у представителей обоих языков в наименованиях растений в равной степени отражены лечебные свойства, которые используются в целебной практике.

*Наименования растений, используемых животными и птицами в качестве питания***.** Растение, в первую очередь, является пищей для представителей животного мира: домашних, диких животных и птиц. Следовательно, в русском и казахском языке встречаются наименования растений, связанные с пищей животных и птиц. Например, в русском языке – *верблюдка* (этим растением питаются верблюды), *волчеягодник* (растение, ягодами которого питаются волки), *рябчик, воробейник, воронец* (растения, которыми питаются соответствующие птицы). В казахском языке – *қозыгул (қозы* – ягненок), *қойбүлдірген* (*қой* – овца), *түйетікен* (*түйе* – верблюд), қасқыржидек (қасқыр – волки), *қоянтобық (қоян – заяц) бөденешөп* (*бөдене* – перепел), *торғайшөп* (*торғай* – воробей). Наименования растений в казахском и русском языках связаны со средой обитания.

*Названы в честь***.** В русском языке присутствуют наименования растений, связанные с именами людей, то есть названы в честь кого-то: Вероника, Василёк, Маргаритка. Эти наименования произошли от народных легенд и преданий, бытовавших в далеком прошлом на Руси. В казахском языке такие наименования отсутствуют.

Таким образом, в результате мотивационно-сопоставительного анализа наименований растений помогает выявить как общие, так и отличительные черты, лежащие в основе внутренней формы слова в русском и казахском языке. В настоящей статье рассмотрены лишь некоторые факторы, формирующие национальную языковую специфику, связанную с особенностями культуры, ментальности русского и казахского этносов, социальной среды и т.д.

Литература:

1 Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры. – Москва: Прогресс, 1985. – С 324.

2 Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальное сознание. – Воронеж, 2002. – С. 7

3 Жакупова А.Д. Национальная языковая картина мира: сопоставительно-мотивологическое исследование // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2010. – № 4-5. – С. 66-70.

4 Мотивационно-сопоставительный словарь наименований растений и птиц (на материале русского, казахского языков). /Под ред. Жакуповой А.Д. – Кокшетау: Келешек-2030, 2013. – 258 с.

5 Викисловарь. [Электронный ресурс] /–Режим доступа: /ru.wiktionary.org/

6 Епишкин Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. [Электронный ресурс] /–Режим доступа: www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm.

7 Толковый словарь Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс] /– Режим доступа: //www.endic.ru/

ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Фаткиева Г.Т., Сериков Д.Ж.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
fatkieva_2006@mail.ru, 01_dias@bk.ru

Наступление нового тысячелетия совпало с изменением моделей поведения во всех областях жизнедеятельности. Реформирование экономики, политической, культурной жизни общества стимулировали активное переустройство в системе современного лексикона. Находясь в постоянном движении, лексический состав языка непрерывно развивается, совершенствуется, имея свое прошлое, настоящее, будущее.

Языковое развитие требует постоянного анализа, так как каждая историческая эпоха привносит свои особенности в лексический состав и грамматические формы. В переходные периоды, когда усиливается социально-культурное и вещественно-историческое воздействие на литературный язык, происходит быстрая смена общественных пристрастий и предпочтений в употреблении языковых средств, формируются и тут же устаревают языковые вкусы. Этот процесс находит свое место в языке современной газеты Казахстана, что связано с целевыми установками СМИ, призванными популярным языком донести наиболее «горячую» информацию до широких масс. Оперативно и последовательно отражая малейшие колебания языкового

вкуса, периодические издания вместе с тем осуществляют наиболее интенсивное воздействие на речевой узус читателей.

Одной из важнейших тенденций развития современного русского языка является процесс активизации употребления иноязычных слов. Изучение заимствованной лексики приобретает все большую актуальность из-за стремительного проникновения слов иноязычного происхождения в русскую речь. Заимствования в русском языке такая же неотъемлемая часть, как и исконно русские слова. Усиливающиеся сегодня процессы глобализации только приумножают количество иноязычных слов в русском лексиконе. «Многие из заимствованных слов настолько «вжились» и адаптировались к русскоязычным, что нередко и сами воспринимаются как исконно русские. Иноязычные слова постепенно проникают в современный русский язык. Причины заключаются в потребности наименования новой вещи, нового явления; необходимости разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия; необходимости специализации понятий – в той или иной сфере, для тех или иных целей» [1: 86].

Важно отметить, что большое влияние на распространение заимствований оказывают экстралингвистические факторы. В числе которых выделяются: первое – расширение межгосударственных контактов, в результате чего увеличивается поток информации, второе – всесторонние изменения в общественно-политической сфере страны, которые затронули все стороны жизни современного общества, третья – активизация процессов глобализации и интеграции в мировом экономическом пространстве, что обусловливает интернациональный характер многих понятий и терминов, активно функционирующих в языке печати [2].Язык печати, в особенности газетный язык, занимает важное место в системе средств массовой коммуникации. Языку печати принадлежит важная роль в развитии литературного языка. Без материалов, извлеченных из газет и журналов, становится невозможным изучение языка в целом, определение его норм и стилистических изменений. Газетная лексика не представляет собой какую-то самостоятельную, независимую систему, а является системой развивающейся и функционирующей внутри литературного языка, в тесной связи с другими стилистическими разновидностями общелитературного языка. Таким образом, газета «служит зеркалом современной жизни, всесторонне и своевременно отражает все хорошее и плохое, что свойственно нашей действительности, она сосредоточенно и явно воплощает в себе “языковой вкус эпохи”» [3: 148].

Процессы, связанные с демократизацией общества, обусловили активизацию употребления заимствованной лексики в языке СМИ. Именно языковое пространство газетной лексики показывает характер модификации употребления и функционирования иностранных единиц в русском языке. Анализ фактического материала показывает, что заимствования не только знакомят нас с новыми понятиями, направлениями, событиями, но и имеют разный характер употребления и функционирования. То есть иноязычные слова

в языке периодических изданий последнего десятилетия проявляют различные особенности и функции, которые будут представлены в следующем материале.

В данной статье представим общее понятие о заимствованной лексике в лингвистической литературе. В словаре-справочнике лингвистических терминов, авторами которого являются Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова, дано следующее определение: «Иноязычные слова – слова, заимствованные из других языков. Заимствование является естественным следствием установления экономических, политических, культурных связей с другими народами, когда вместе с реалиями и понятиями приходят обозначающие их слова» [4: 147–148].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой данное понятие характеризуется как: «Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесённый из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [5: 158].

По мнению Л.П. Крысина, «представляется целесообразным называть заимствованием процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой. Под различными элементами понимаются единицы различных уровней структуры языка – фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики. В соответствии с этим необходимо ограничивать термин “заимствование” в тех случаях, когда речь идет о перемещении элементов одного уровня. Например, лексическое заимствование» [6: 25].

Л.П. Крысин определяет «заимствованное слово» как слово, вошедшее в лексическую систему языка-реципиента, а иностранное слово – как лексическую единицу, не принятую в систему заимствующего языка [7: 106].

Н.М. Шанский считает, что «под заимствованием следует понимать всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов» [8: 86].

Следующий источник свидетельствует о том, что заимствование – это «языковое явление, заключающееся в акцепции одним языком лингвистического материала из другого языка вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам. Изучение этого процесса как результата контактов между народами и их языками имеет значение для решения лингвистических проблем, а также вопросов, связанных с историей, археологией, психологией и другими науками» [9: 96].

Обзор теоретико-методологической базы показывает, что в настоящее время нет однозначного определения явления лексического заимствования: «это связано с отсутствием исследований, рассматривающих процесс лексического заимствования, миграций лексических элементов из одной лексической системы в другую, что, в свою очередь, объясняется отсутствием единства в задачах, целях и методах исследований в изучении процесса заимствования» [10: 108]. Таким образом, по мнению лингвистов, термин «заимствование» имеет два значения, широкое и узкое. В широком смысле

заимствование означает «иностранное слово», т. е. любое слово нерусского происхождения, независимое от времени его вхождения в язык и степени его адаптации, а в узком смысле – это слово, пришедшее из другого языка, которое освоилось русским языком и прижилось в нём. Мы разделяем точку зрения лингвистов, которые характеризуют данное понятие в широком смысле и рассматриваем любое слово нерусского происхождения, в связи с неоднозначным восприятием определений иноязычных слов, классификация которых тоже различна.

Известные лингвисты представляют различные классификации заимствований. На наш взгляд, наиболее продуктивной классификацией иноязычных слов является классификация Л.П. Крысина, который рассматривает заимствования в широком смысле. Иноязычные слова постепенно проникают в современный русский язык. Причины, по мнению Л. П. Крысина, заключаются в следующем: 1) потребность в наименовании новой вещи, нового явления и т. п.; 2) необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия; 3) необходимость специализации понятий – в той или иной сфере, для тех или иных целей; 4) тенденция, заключающаяся в том, что цельный, не расчлененный на отдельные составляющие объект и обозначаться должен цельно, а не сочетанием слов; 5) социально-психологические причины и факторы заимствования: восприятие всем коллективом говорящих или его частью – иноязычного слова как более престижного, «ученого», «красиво звучащего», а также коммуникативная актуальность обозначаемого понятия [11: 58].

Вслед за Л.П. Крысиным М.А. Брейтер выделяет следующие причины заимствований: а) отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора; б) отсутствие соответствующего (добавим – более точного) наименования (или его «проигрыш» в конкуренции с заимствованием) в языке-рецепторе; в) обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта; г) выражение позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-рецептора [12: 133].

Подводя итоги, следует отметить, что вслед за ведущими лингвистами мы рассматриваем заимствование как лингвистическое понятие в широком смысле. Актуализация и адаптация иноязычной лексики в языке периодической печати является необходимым элементом языковой системы, которая отражает реалии современного мира. Заимствованная лексика принадлежит к числу актуальных лингвистических понятий, знание которых необходимо при изучении особенностей развития современной письменной и устной речи. Изучение функционирования заимствований в языке СМИ на разных этапах развития общественной жизни и, соответственно, развития языка, несомненно, выявит интересные и новые характеристики, откроет новые грани реализации известного понятия.

Литература:

1 Юйпин Ч. Иноязычные заимствования в современном русском языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – Новосибирск, 2015. – № 4 (26). – С. 86-91.

2 Камалетдинова А.Б. Иноязычная лексика в современных средствах массовой коммуникации :1996 - 2001 гг.: дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. – Уфа, 2002. – 207 с.

3 Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М.: Педагогика–Пресс, 1994. – 247 с.

4 Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Астрель; АСТ, 2001. – 624 с.

5 Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

6 Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.

7 Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968.

8 Шанский Н.М., Боброва Т.А. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.

9 Володарская Э. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 96-118.

10 Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка / ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев. – 1965. – М.-Л.; Наука. – С. 104–116.

11 Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М.: Наука, 1996. – С. 142–161.

12 Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов. – Владивосток: Диалог-МГУ, 1997. – 155 с.

ОБРАЗЫ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА «ТРИЖДЫ ЖЕНИВШИЙСЯ ХАН-МИРГЕН»

Чаптыкова Ю. И.
ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан
yuliya-hakasiya@mail.ru

Основными отрицательными персонажами в героическом эпосе хакасов являются демоны, айна-чики, чилбегены. Антогонистами выступают род людей и род подземных демонов.

До- человеческий (природный) мир маркируется по теории Юнга тьмой (бессознательным), а человеческий мир – светом (сознанием). В мифоритуальной традиции сибирских народов имеется множество подтверждений этой теории. При этом потусторонний мир мог иметь как вертикальное положение (нижний мир), так и горизонтальное (на севере или на западе), либо эти характеристики сосуществовали в народном сознании. А в качестве противопоставления солнечному миру людей мог выступать как мир духов (чудовищ), так и мир мертвых. В характеристике земного мира преобладает белый цвет (белая скала, белое море), нижнего мира – черный (черная скала, черное море, черная гора и т. д.).

Согласно традиционному мировоззрению хакасов, Эрлик-хан (Ирлик-хан) являлся владыкой Нижнего мира. В эпической традиции, а также в шаманской системе представлений подземное царство Эрлика называется бессолнечным местом в противоположность земному миру, называемому солнечным.

Мир мертвых хакасами нередко назывался Юзют- ханын чирі − «земля Юзют-хана» или просто Юзют чирі − «земля юзютов». По традиционным воззрениям, душа умершего человека (юзют), переместившись в потустороннее пространство, всецело оказывалась во власти Эрлик-хана, именовавшегося еще Юзют-ханом. [3: 110].

К признакам врагов относится их невидимость «кjрінместер», некоторые могут иметь также невидимых коней «тень-конь», сочетание антропоморфных и зооморфных черт (наличие хвостов, рожек и т.д.). Внешние враги в сказаниях называются кjрінместер, т.е. невидимые. Большею частью, это враги-грабители ханских владений солнечного мира. Типизация внешних врагов в эпосе в мифологическом понятии кjрbнместер призвана показать их противостояние с кеннbг кbзb с людьми солнечного мира. Особенности быта, семейного уклада, чувства, эмоции, переживаемые ими похожи на человеческие.

«Такое мифологическое восприятие вражеских племён – характерный штрих, пришедший в средневековый и более поздний эпос хакасов из эпоса древности. Последнее находит подтверждение в том, что в ходе повествования слушатель или читатель узнает – на деле эти “невидимые” тоже живые и видимые для глаз героя эпоса человеческие существа, имеющие соответственно человеческий же облик. Но местом их обитания, по наиболее древней традиции эпоса, называется подземная сфера.

Они относятся в эпосе к демоническим созданиям, а это значит, что номинальное причисление их к миру духов остаётся. Но в своих действиях эти существа предстают людьми и живут чаще на земной поверхности, хотя она названа “низина земли” [4: 73].

Сказание «Трижды женившийся Хан-Мирген» [7] записано в 1958г. от известного сказителя Курбижекова Петра Васильевича сотрудником ХакНИИЯЛИ Т.Г. Тачеевой. В свое время Петр Васильевич слышал данный алыптых нымах от Ачисова Терентия в 1941 году в Ширинском районе.

В героическом эпосе «Трижды женившийся Хан-Мирген» демоны обычно обитают в низинах земли, приезжают с целью захвата населения, скота из земли со стороны заката солнца. Они пришли на землю солнечного богатыря Хан-Миргена с намерением, взять в жены одну из жен Хан-Миргена:

Тоuыс хулас сунныu	Хара-Хан на девятисаженном
Ай хара аттыu Хара Хан	Вороном коне
Чир чабызы чирдеу сых килген.	Вышел из низин земли.
Тоuыс хулас сунныu	Сын Юзют-Хана Юзюм-Молат
Ес улаuлыu ах сарааттыu	На девятисаженном пего-соловом
Езім Молат Езіт Ханныу оuылы.	коне
Хара Хан оuлы	С тремя подводами.
Алып Хара Моос	Сын Хара-Хана
Чаа алнында айлан тур.	Богатырь Хара-Моос
– Хан Миргенніу хады кjп, тидір,	Крутится перед военными
Арыu, сіліг Тибен Арыuны	действиями.
Мин алабын, тидір.	– У Хан-Миргена много жен, –
	говорит,
	Прекрасную Тибен-Арыг
	Я в жены возьму.
	[Здесь и далее перевод автора статьи]

Жены Хан-Миргена, главного героя, наравне с мужем борются за свободу чурта и солнечного мира. Самой воинственной из них является Харащхай-Арыг, которая в тоже время является наставницей своего супруга. Именно она находит ему вторую жену Тибен-Арыг, советует привести в чурт суженую Ах-Хыян-Арыг, третью жену. Вторая жена нисколько не отстает от нее, в нужный момент всегда появляется на поле боя, несмотря на то, что родила Хан-Миргену наследников. Многоженство своего рода обеспечение благополучной жизни в чурте, ведь жены в отсутствии мужа оберегают землю от врагов. Когда Хан-Мирген уезжает за суженой, на их землю нападают богатыри подземного мира, они напрямую вызывают на бой жен солнечного богатыря. Благополучие в доме правителя рассматривается как ключевой стержень жизни во всем солнечном мире.

Когда солнечные богатыри отправились за своим народом и скотом, угнанным в подземный мир, землю Ирлик-Хана они увидели таким:

Чирі пасха чирге тезіп,	В край с иной землей спустившись,
Суу пасха суuа сабылып,	В край с иной водой передвигаясь.
Ирлік айна чиріне чит килгеннер.	На землю ирлик-айна добрались.
Айныу-кенніу хараuы	Земля, где не проходит
Чох чир полuан,	Лунный-солнечный свет.
Прай хара тубан чайыл парыбысхан.	Все черным туманом заволокло.

Эта иная земля, куда не проникает солнечный свет. Быт у богатырей подземного мира устроен как у людей: враги также празднуют свадьбу, мелодии распевая:

Тоозылбастаu той полчадыр,
Тегенместіг чыриал полчадыр.
Хузурыхтыu, улуu нимес меестіг
айнахахтар
Ырын ырлазып, кjгін кjглесчедірлер.

Нескончаемая свадьба идет,
Непрерывное угощение
продолжается.
Чертики с хвостами, с небольшими
рожками
Песни напевая, мелодию распевают.

Демоны, айна, также как люди, женятся, устраивают свадьбы, имеют притязания к земным девушкам. Проблемы продолжения рода беспокоят не только представителей солнечного мира. В своих желаниях обитатели подземного мира, низин земли не отличаются, также хотят устроить свою личную жизнь:

– Нашыс турун от кjйбеді,
Нашыс ир иб тудып,
Чуртап полбадым,
Аныу jлген сjjгін пирзеу,
Тіргізіп аларчыхпын.

– Одна головня не горит,
Одинокий мужчина хозяйствуя,
Не может прожить,
Если ее тело мне отдал,
Оживил бы я ее.

Наны-Хан имеет невидимого Тень-коня, также имеет тонкую связь с природными стихиями, обращаясь к ним за помощью, называет их отцом и матерью:

– Алыпха алдырыбыстым,
Келекке чиудірібістім.
Хабырiамнау хайди хайбадыу,
Адам полuан Ала тасхыл!
Тузымнау houa тудыспадыу,
Іхем Ээн талай!

– Богатырь меня одолел,
Могучий [алып] меня победил.
Почему плечо не подставил,
Отец мой, Пестрый тасхыл!
В нужный момент почему не
помогла,
Мать моя, великая река Эн-талай!

Горы, углубления в горах, пещеры у тюрко-монгольских народов считались местом обитания духов предков, местом упокоения сородичей. Гора выступала некоей смычкой миров человеческого и «нечеловеческого», подобно мировому древу пронизывая три пространства – Нижний (демонический), Средний (мир людей) и Верхний (небесный). Связь с горами и камнем вообще является устойчивым признаком иного мира и всех существ, относящихся к нему [1]

Местообитанием Эрлик-хана и его помощников могла быть водная стихия. Как известно, в традиционной культуре хакасов вода (суг) воспринималась в качестве субстанции, связанной с Нижним миром. Она нередко наделялась амбивалентными свойствами [6: 23; 2: 42–52]. Поэтому Наны-хан, представитель подземного мира, связан с данными стихиями. Природа отзывается на просьбу Наны-Хана и помогает ему:

Чаас чарылып,
Чалын частап, субалыбысхан,
Елгер езіліп,
Хыбын тоолап чайылыбысхан.
Естелеріне чиде чjріліп,

Земля разверзлась,
Молния сверкнув, растянулась,
[На небе] звезды рассыпались,
Пепел посыпался.
Добравшись, сверху на них

Хара наумыр полып чабысхан.	Черный дождь полил.
Чобал туриан Науы Ханы,	Страдающий Наны-Хан
Хатап тjріп, хатап педібіскен.	Опять родился, опять восстановился.

В основе алыптых нымаха часто обнаруживаются древние сюжеты, мотивы. Например, в известном сказании «Ай-Хуучин» мотив похищения только что родившихся в отсутствии богатыря детей – двойни Хан-Миргена. Похищение совершает слепая старуха с поводырем-девочкой, изменившие свой облик представительницы подземного мира Пис-Тумзух и Очы-Арыг. В данном алыптых нымахе «Трижды женившийся Хан-Мирген» Хара-Нинчі и Пис Тумзух представившись повивальной бабкой, демонические женщины хотели похитить только что рожденную Ай-Чарых-Хыс-Хан, но девочка, узнав их замысел, убегает. Известно, что мотив похищения, как и героическое сватовство, относится к самым древним. В данном эпосе из имени Піс Тумзух Плё- Харын Хуу Хат отброшена последняя часть и звучит Пис-Тумзух или Пис-Тумзух Плё-Харын (Шилий нос, брусковатый живот).

«Из тотемической прародительницы полуженщины, полуволчихи, родившейся в родовой скале, Хуу-иней постепенно превращается в демоническую старуху-помощницу злых богатырей или людоедку-похитительницу детей. Причина такой трансформации кроется в смене общественных формаций, в изменении положения женщины и взгляда на ее в патриархальном роде» [5: 218].

Здесь Хуу-хат лишена своего прежнего могущества, нет у нее сил не поймать новорожденного ребенка, не догнать ее. Вариантов сюжета о похищении детей в героическом эпосе много, они пользуются популярностью среди хакасских сказителей.

Таким образом, в сказании «Трижды женившийся Хан-Мирген» образы отрицательных персонажей изображены ближе к героям солнечного мира,; мысли, чувства более похожи на человеческие. Происходит характерное упрощение мифологических образов, приближение их к бытовой повседневности.

Литература:

1. Баркова А. Л. Четыре поколения эпических героев [Электронный ресурс]. URL:http://mith.ru/alb/epic/fourl.htm
2. Бурнаков В. А. Духи Среднего мира в традиционном мировоззрении хакасов. − Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2006. − 197 с.
3. Бурнаков В. А. (2011б) Эрлик-хан в традиционном мировоззрении хакасов (2011) // Археология, этнография и антропология Евразии. № 1 (45). С. 107-114.
4. Майногашева В. Е. Некоторые мифологические и эпические сюжеты и мотивы фольклора хакасов и древневосточные космические легенды // Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии – А., 1999. – С. 82.

5. Майногашева В. Е. Образ Хуу Иней в хакасском героическом эпосе. – «Исследования по языку и фольклору». – Новосибирск: Наука, 1965. – Вып. I. – С. 202 – 222.
6. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. – Новосибирск: Наука, 1988. – 225 с.
7. Трижды женившийся Хан Мирген (зап. Т. Г. Тачеевой от П. В. Курбижекова) Д. 622, 199 л.

CONSECUTIVE INTERPRETATION: BASIC SKILLS AND TRAINING ACTIVITIES

Borgul N.M., Belyayeva E.P., Zayats T.V.
Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau
n-borgul@mail.ru, elmira_4284@mail.ru, zayats_tv@mail.ru

Although there exist various types and subtypes of interpretation (sight translation, consecutive and simultaneous interpretation, escort translation, chuchotage, etc.) the two most wide-spread types of oral translation are consecutive and simultaneous, whereas others are generally considered to be their subtypes. Both types have much in common: limited time, no opportunity to check and correct the interpretation, rare or no access to outside information, etc. Yet there are substantial differences in the working environments and some more other characteristics that set simultaneous interpretation apart from consecutive. Among these commonalties and differences we find the following key ones:

- Long stretches of speech to be translated do not allow the consecutive interpreter to keep close to the source text, whereas the simultaneous interpreter is forced by time limitation to translate by small fragments of the source text transforming them according to the target language grammar.
- Both types of interpretation require text compression and text development as basic translation devices. Ability to compress the source text and develop the target one from the core structure are *the basic skills of a consecutive interpreter* [1:137-138].

Text compression is aimed at saving interpretation time and removing source text redundancy. Text compression is more frequently resorted to when we deal with Russian-English translation, whereas interpreting into Russian demands a lesser degree of compression (due to the analytical structure of the English language and its conciseness). Text compression can be syntactical, lexical or semantic [2: 85].

Basic compression techniques used in Russian-English translation include:

a) transformation of the nominal structures into verbal ones;
b) converting prepositional constructions into noun clusters;
c) omission or transformation of words and word combinations typical of Russian style and considered redundant according to the English speech standards [1:139].

The second basic technique of interpretation – text development – is typical both for English-Russian and Russian-English interpretation. Text development is the restoration of the full composition of a source sentence starting from its syntactic and semantic core accompanied by restructuring of the source sentence in compliance with syntactic and semantic standards of the target language.

Text development is performed either with note-taking or without it. It usually starts from the Subject-Predicate pair and then other sentence elements are organized around this core [1: 139-140].

Let us consider an example of text development:

A train was reported to derail yesterday near London for so far unknown reasons.

The interpretation scheme with text development will be built around the core components *train … to derail = поезд сошел с рельсов:* this is the core Subject-Predicate pair around which we are going to organize other elements. As no additional information is given about the subject 'train', most elements will be organized around the predicate 'was reported to derail'.

Thus the text development scheme can be tentatively represented in this way:

- поезд сошел с рельсов;
- сошел с рельсов (когда?) вчера;
- сошел с рельсов (где?) близ Лондона;
- сошел с рельсов (откуда поступила информация?) – сообщается/стало известно;
- сошел с рельсов (по какой причине?) по неизвестным причинам.

The final version of this sentence can appear then as a rearrangement of the above parts of the text development scheme in the following way: *Как стало известно, вчера, по неизвестным к настоящему времени причинам, близ Лондона сошел с рельсов поезд.*

To promote the development of future consecutive interpreters' skills we recommend below some training exercises that focus on text compression and text development. In addition to them we also recommend some more exercises that help to develop the interpreter's fluency of speech, memory and reaction.

1) Listen to the following English news report and render its content into Russian using text compression (the content is to be twice or thrice compressed).

Students are offered to listen to a text in English (approximately 100-150 words) and then render it into Russian in a compressed form. It is also helpful at the initial stages of interpretation training to ask students to compress an English text and retell it first in English. It is not recommended to take for this activity very short or very long texts, as well as texts with a high density of information

2) Translate into Russian using text development.

At the initial stage of interpretation training the teacher reads a sentence in English and students make a text development scheme. Having completed the scheme they rearrange components and, using other transformations if necessary, render them into Russian. The examples of such sentences and their final translation versions are given below:

- *True progress between the Israelis and the Palestinians will require a daring paradigm shift.* = Существенные изменения в палестино-израильских отношениях возможны только, если стороны рискнут кардинально пересмотреть свои позиции.

- *Crime has fallen conspicuously fast in the Big Apple over the past two years.* = Преступность в Нью-Йорке последние два года снижается особенно заметно.

- *Today, the terrorist landscape centers around these two broad movements: Al Qaeda and IS*. = Сегодня центрами притяжения для террористов разного толка являются два крупнейших движения – Аль-Каида и ИГ [3: 159, 163, 171].

3) Repeat after the teacher the sequences of four literary masterpieces, then translate them into Russian:

- Gone with the Wind, Crime and Punishment, Uncle Tom's Cabin, The Old Man and the Sea;
- The Cherry Orchard, The Bronze Horseman, The Ugly Duckling, The Divine Comedy;
- Theatre, Animal Farm, Treasure Island, Lord of the Rings.

It is desirable for the teacher to have many of such sequences so that all students in the group managed to practise at least once.

At the initial stage of studying consecutive translation students are only to repeat the English sequences. At a more advanced stage students repeat the sequences and translate them. The teacher can make the task even more difficult by asking students not only to translate the book titles but also to say their authors [4: 76].

4) Repeat after the teacher sequences that have odd words; translate them into Russian:

- mosque, chapel, temple, *Christian*, shrine;
- pear, pineapple, melon, *cross*, grapes;
- Paris, London, Astana, *Tunisia*, Moscow;
- dollar, tenge, *Easter*, rouble, yuan

Exercises with such sequences help to develop students' short-term memory that does not base on associations and connections. These sequences may belong to all possible spheres: religion, cinematography, food, monetary units, etc.

5) *Repeat after the teacher sequences of numbers. Mind that you cannot change their order*:

- 1, 14, 10, 26
- 2, 17, 19, 88
- 10, 24, 58, 300

If students have never done this exercise before and find it difficult to do it, the teacher may pronounce sequences of three numbers. In this case the teacher may also let students make quick notes.

6) *Translate consequently the following numbers from Russian into English* a) adding to them 1; b) subtracting from them 1; c) adding to them 10; d) subtracting from them 10; e) adding to them 100; f) adding to them 2.

86, 55, 777, 67, 99, 389,789, 25, 76

Students are not allowed to make notes and must be encouraged to react very quickly [5: 38].

7) Listen to the recipe in English and translate it into Russian:

- 500 grams of meat, 100 grams of onions, 1 teaspoonful of vinegar;

- 300 grams of beetroot, 100 grams of fresh tomatoes or 1 spoonful of tomato puree;
- half kilo of apples; half kilo of beetroot, a glass of white wine; 2 spoonful of sour cream [5: 50].

8) Exercise "snowball". Repeat after the teacher each sentence in turn. In the end you are to repeat all sentences together.

- Maria went to sleep.
- Although she wasn't tired, Maria went to sleep.
- Quickly and quietly, although she wasn't tired, Maria went to sleep.
- Quickly and quietly, although she wasn't tired, Maria went to sleep, hoping to please her mother.
- Quickly and quietly, although she wasn't tired, Maria, an obedient child, went to sleep, hoping to please her mother [4: 80]

This exercise is aimed at developing the mechanisms of logical and associative memorization. If students find it difficult to do this exercise, the teacher can advise them to create images in their mind to facilitate the process of memorization.

In the given article we offered just a small number of possible activities that can be used to promote the development of consecutive interpreters' memory and skills. There exist a wide range of various exercises that a teacher can resort to but, of course, most of them can give positive effect only when the students have at least some basic knowledge of translation techniques and transformations.

Literature:

1. Мирам Г.Э., Дайнеко В.В. и др. Основы перевода. Курс лекций по теории и практике перевода для институтов и факультетов международных отношений. – К.: Эльга, 2012. – 280 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 7-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 320 с.
3. Фалалеев А., Малофеева А. Упражнения для синхрониста. Ваза династии Мин. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский. – Спб.: Юникс, Перспектива-Трейд, 2016. – 176 с.
4. Дмитриева Л.Ф., Кунцевич С.Е. и др. Английский язык: Курс перевода. Книга для преподавателей. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. – 288 с.
5. Бидагаева Ц.Д. Базовый курс перевода с английского языка на русский / учебное пособие для студентов гуманитарных специальностей. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2007. – 219 с.

GRAMMAR TEACHING – PRACTICE OR CONSCIOUSNESS RAISING?

Сабырова А.Б.
Ж.Мусин атындағы педагогикалық колледжі, Көкшетау қ.
Sabyrova.a@mail.ru

Two major questions need to be considered with regard to grammar teaching in second language pedagogy:

1. Should we teach grammar at all?
2. If we should teach grammar, how should we teach it?

The first question has been answered in the negative by some linguists. They have argued that formal instruction in grammar will not contribute to the development of "acquired" knowledge or the type of knowledge needed to participate in authentic communication. Others have tried to show that classroom learners can acquire a second/ foreign language naturally by participating in meaningful tasks which apply directly to their interests or needs. Still others, however, have argued that grammar teaching does help second language acquisition, although not necessarily the way teachers often think it does. Often, formal grammar teaching has a delayed effect rather than an instant effect.

Here I shall focus on the second question- I am going to assume that we should teach grammar and turn my attention to how we should set about doing so. Specifically, I want to consider two approaches, which I shall call 'practice' and 'consciousness-raising'.

DEFINING PRACTICE AND CONSCIOUSNESS-RAISING

For most teachers, the main idea of grammar teaching is to help learners internalize the structures taught in such a way that they can be used in everyday communication. To this end, the learners are provided with opportunities to practice the structures, first under controlled conditions, and then under more normal communicative conditions. The practice stage of grammar basically consists of series of exercises whose aim is to cause the learners to absorb the structures thoroughly or, to use different words, to transfer what they know from short-term to long-term memory.

There are several types of practice activities- mechanical practice, contextualized practice and communicative practice. Mechanical practice consists of various types of highly controlled activities. Contextualized practice is still controlled, but involves an attempt to have learners relate the form to its meaning by showing how the structures are used in real-life situations. Communicative practice is more free and allow the learners to communicate freely, meanwhile paying attention to the structures which they should use.

Whether the practice is controlled, contextualized, or communicative it will have the following characteristics:

1. There is some attempt to isolate a specific grammatical feature for focused attention.
2. The learners are required to produce sentences containing the targeted feature.

3. The learners will be provided with opportunities for repetition of the targeted feature.
4. There is an expectancy that the learners will perform the grammatical feature correctly. In general, practice activities aim is to usesuccessfully the new grammar material.
5. The learners receive feedback or a response on whether their performance of the grammatical structure is correct or not. This feedback may be immediate (in class) or delayed (home tasks). [1:69]

These five characteristics are what most methodologists mean when they talk about 'practice'. Each character is an assumption about how grammar is learnt. These assumptions usually are unchallenged and have become part of the mythology of language teaching.

'Consciousness-raising' then is an attempt to give the learner an understanding of a specific grammatical feature or, in other words, for the learners to have an understanding that is not procedural, that is not rote, but flexible and useful. The main characteristics of consciousness-raising activities are the following:

1. There is an attempt to isolate a specific linguistic feature for focused attention.
2. The learners are provided with information that illustrate the targeted feature and they may also be supplied with a specific rule describing or explaining the feature.
3. The learners are expected to utilize intellectual effort to understand the targeted feature.
4. Misunderstanding and incomplete understanding of the grammatical structure by the learners leads to clarification in the form of further information and description or explanation.
5. Learners may be required (although this is not obligatory) to articulate the rule describing the grammatical structure.

It should be clear from this list that the main purpose of consciousness raising is to develop explicit knowledge of grammar.

A comparison of the characteristics of consciousness – raising with those listed for practice shows that the main difference is that consciousness – raising does not involve the learner in repeated production. This is because the aim of this kind of grammar teaching is not to enable the learner to perform a structure correctly but simply to help her to 'know about it' or identify it. Rutherford and Sharwood-Smith wrote that, "Consciousness-raising is considered as a potential facilitator for the acquisition of linguistic competence and has nothing directly to do with the use of that competence for the achievement of fluency." [1:71]

The two types of grammar – consciousness-raising and practice – are not mutually exclusive, however. Grammar teaching can involve a combination of practice and consciousness-raising and, indeed, traditionally does so. Therefore, many methodologists recommend that practice work should be preceded by a presentation stage, to make sure that the learners have a clear idea about what the targeted structure consists of. Practice work can be concluded with a formal explanation of the structure. It might be argued that non-grammar teaching can take

place without some consciousness-raising occurring. Even if the practice work is directed at the implicit learning of the structure and no formal explanation is provided, learners are likely to construct some kind of presentation of the rule to help them remember it or how it is used.

DOES PRACTICE WORK?

A number of studies have been done to investigate whether practice contributes to second language acquisition. These studies are of two types: those that seek to relate the amount of practice achieved by individual learners with general increases in proficiency and those that have examined whether practicing a specific linguistic structure results in its acquisition.

The results of both types of research are not encouraging for supporters of practice. The first type of study has produced mixed results. Some studies have found a relationship between the amount of practice and gains in proficiency, but others have failed to do so. Even when a study does show a strong relationship, it does not warrant claiming that practice causes learning. In order to say something about cause and effect, we have to interpret a relationship between them. It is possible to argue that it is the learners' proficiency that influences practice, rather than the other way around. Teachers may direct more practice opportunities at those learners who they think are able to give correct answers and therefore those who are more proficient have more practice.

Practicing a grammatical structure under controlled conditions does not seem to enable the learner to use the structure freely. It is difficult to say whether learners are able to transfer knowledge from controlled to communicative practice, or how effective it is to use them in combination. Of course, it would be unwise to claim that any of the studies done conclusively demonstrate that practice does not work. It may be that the practice was of the wrong kind, that it was poorly done, or that there was not enough of it. It may be that practice only works with some types of learners. In the end, however, the studies cast doubts on the claims of methodologists make about practice. [1:75]

There are good reasons which lead us to doubt the effectiveness of practice. 'Practice' is a pedagogical theory. It assumes that acquisition of grammatical structures involves a gradual absorption of production.

CONSIOUSNESS-RAISING

We have seen that the goal of practice activities is to develop the kind of automatic control of grammatical structures that will enable learners to use them productively and spontaneously. We have also seen that there are reasons to believe that this may not be achievable. The problem lies in assuming that we can teach grammar for use in communication. If we lower our sights and instead aim to develop the learner's awareness of what is correct but without any expectancy that we can bring the learner to the point where she can use this knowledge in normal communication, then the main theoretical objections against practice disappear. Consciousness- raising is based on this lesser aim.

The aim of practice is to have the structures memorized so they can be used whenever necessary for communication. Consciousness- raising, however, has a

different aim: to use what we already know to explain what we do not know. This is part of progressive education's move towards the popular idea of "critical thinking" on the part of the students. Consciousness-raising does not directly create the kind of knowledge that practice does – but it can help indirectly. How does consciousness-raising contribute to acquisition of implicit knowledge? It seems that they help in the two following ways:

1. It contributes to the process of noticing and comparing and prepares the path for using new linguistic material. This is self-directed learning by the student. They will not use it immediately, but only when they are developmentally ready.
2. It results in a personalized knowledge for the student. This means that even if the student is unable to use the specific structure that they have studied, they will be able to make an alternative structure which they can use and that makes sense to them – a part of critical thinking. [2:274]

Consciousness-raising is a more gradual process, but one which may be more effective. It is unlikely to result in immediate acquisition, but will more likely have a delayed effect. The learner will be able to keep the things, which they have been taught or have used, and will use them only when they are developmentally ready to do so. The learner cannot be forced to learn a structure and then expect to use it meaningfully, particularly if it is imposed on them and it has no relevance to them outside of the assigned task. It is the idea that you provide the tools, which are necessary to teach the learner to teach themselves and how to use effectively their own tools to continue language learning inside and outside of the classroom. Consciousness-raising can be inductive or deductive. When it is inductive, the learner is given information illustrates. When it is deductive, the learner is given information and asked to make a rule to describe the grammatical feature, which the information illustrates. When it is deductive, the learner is given a rule, which is then used to complete some task. It is difficult to say which is more effective, but they both appear to be useful in different situations.

There are also educational reasons for teaching grammar as consciousness-raising. The inclusion of foreign languages in schools is not motivated entirely by the desire to have more communication between speakers of different languages, also this has become more important in recent years. The inclusion has, and always has had a more general aim- that of intellectual development and growth. Grammar is a corpus of knowledge, which can add to students abilities, like mathematics or science.

I have argued here for grammar teaching as consciousness-raising. Many teachers have felt the need to provide formal explanations of grammatical points. Too often learners do not acquire the structures they have practiced, and therefore their knowledge is temporary and is not a part of them. Consciousness-raising is an approach to teaching, which is an agreement with both progressive views about education as a process of discovery through problem-solving tasks which are learner-centered.

References

1. Day R.R. (1984) Student participation in the ESL classroom. Language learning, 34, 69-75
2. Rutherford W., Sharwood-Smith M. (1985) Consciousness-raising and universal grammar. Applied Linguistics, 274

ANALYSIS OF MA TESOL CLASSROOM OBSERVATION DATA

Sulkarnayeva A.R.
Kazakhstan Branch of Lomonossov Moscow State University, Kazakhstan
a-r-s-2008@yandex.ru

The *purpose*is to analyze the methodology and practice of successful teaching of MA modules to introduce the acquired experience into the educational process. The *tasks*include bothanalysis on theoretical,practical and methodological teaching experience by a classroom observation method. The expected*result* is to acquire some practical experience of teaching modules in English for the MA level.The *methods of researching*are classroom observation (by registration in tally sheets), poll of the lecturers (by questionnaires), comparativeand descriptive methods, quantitative and qualitative analyses [1-4].

While preparing for the classroom observation the author has devised the instruments of the research: *tally sheets*, enlisting the types of methods and lesson activities, and the *questionnaire* for the lecturers of the MA TESOL course. The tally sheet is the first basic tool of the systematic and participant observation of the teaching process, which is a list of the most frequent methods of teaching and types of activities. Let us note that the tally sheet appears in this research in the extended and modified format according to our purpose and tasks. It is important to emphasize that the author draws a distinction between observation of the teaching process of a foreign language learning (that does not enter the tasks of our research) and observation of methods and activities involved into the teaching process of the modules at the MA level.

Findings. The author's classroom observation of the teaching process at a British University has shown that the lecturers use a wide variety of teaching methods of the theoretical modules at the MA level.

Here there is a very brief description of teaching methodology from the view point of several didactics classifications in order to define what methods of teaching used by the British colleagues can be stated as the most effective ones. The short description is based on research in the field of teaching methodology, pedagogy and didactics investigated *in the Russian speaking pedagogical science* by Komensky, Ushinsky, Skatkin, Lerner, Danilov and Yesipov, Babansky, Golant, Lorkipanitse,

Perovskaya, Galskova, Gez, Kolker, Solovova, Buslaeva*; in the English speaking pedagogical science* by Opp-Beckman, Klinghammer, Kral, Mehisto, Marsh, etc.

The first point is the classification of methods according to the source of knowledge reception as well as to the character of the students` cognitive activity and the lecturer` teaching activity. Let us remind about the characteristics of the methodology of the observed teaching process at the British university from the viewpoint of methods classification according to the source of knowledge reception (investigated and worked out by Golant, Lorkipanitse and Perovskaya). This characteristics is set according to the three groups of methods (verbal, visual and practical) and the author can definitely state that the most active methods are the verbal ones, namely *narration, explanation, conversation, practical methods*, and also *visual methods of teaching*.

In this research, the method of narration is combined with the method of explanation as both methods are to a certain degree complementary and are used on identical bases. Therefore, supposing that the method of explanation is more extensive, the author names both methods as explanation in this work as well as in the tally sheet. However, giving the description of the methodology of the observed teaching process, they are characterized separately to show the slight differences between them.

Using the method of narration, the lecturer states the contents of the lecture / seminar material orally and consistently in several variants on the following bases: 1) Power Point presentation (explanation based on slides); 2) Internet resources (explication of various kinds of work); 3) interactive board use; 4) supplementary materials (for example, the exhibition of the manuals); 5) traditional class whiteboard use. The method of narration in this case meets all the pedagogical requirements, namely it has a lesson orientation (exact theme), contains authentic and scientifically verified facts, includes sufficient convincing examples and facts proving correctness of the presented statements and it has the exact and precise logic of narration [64].

The method of explanation, i.e. the monologue form of material narration by the lecturer, also meets the all the necessary requirements from the methodological viewpoint. As a rule, the explanation of each lecturer has an exact and precise formulation of the aim and problem solving tasks; it consistently opens relationships of cause-and-effect, arguments and proofs; it uses comparisons and analogy as well as involving obligatory examples.

The method of conversation (or *talk* in this research) is the next according to the frequency level among other methods. As is known, it is a dialogical method of teaching which is used by the lecturer`s asking some prepared questions which in their turn make the students understand the new material or check the digestion of knowledge. This method includes a number of tools. The lecturer asks two types of questions: display and referential (the answer is known / unknown to the lecturer). This tool leads to the next one, i.e. the tool of response, which in our research is subdivided into a variety of subtypes, which are: the answer to the lecturer`s question, comment on the lecturer`s question and the other students` questions / answers / comments.

As a whole, the *method of conversation (talk)* can be divided into several types: *heuristic* (the new material is explained), *informing* (previous material is supplemented by the new one), *fixing* (knowledge digestion), *individual* and *groupdiscussion*.In this research the method of conversation (talk) and its tools are rather detailed for more explicit representation of various aspects of the teaching process, e.g. the lecturer` individual talk with the student, or a pair or mini group of students, group discussion, etc.

The *visual methods of teaching* are those in which the digestion of the material is in direct dependence on the visual aids use. It is well known that the visual methods are always interrelated with verbal and practical methods of teaching. These methods of teaching are usually divided into two large groups: illustrations and demonstrations. The *method of illustrations* represents display of the illustrative material: posters, tables, pictures, maps, figures and board drawings, etc. In our case, these are various supplementary materials (manuals, journals, schemes). The *method of demonstrations* is usually connected with slide presentations, movie demonstration, etc. However, it is necessary to understand precisely that such division of visual means into illustrative and demonstrative is conditional. It does not exclude an opportunity that the separate means of presentation can be referred as illustrations or demonstrations.

The use of visual methods in the teaching process has met all the necessary requirements: the presentation is always appropriate to the MA level, demonstrated at the exact lesson moment, characterized by the precise organization (absolute visibility for the entire group), sequence and logic of explanation on the basis of demonstrative presentation.

The practical methods of teaching are based on practical activity of the students. These methods form the practical skills to which the students` individual or lecturer-guided work, oral and written tasks, laboratory and practical tasks are usually referred to. In our case, the individual work of the students consists in reading literature, preparation of oral and written tasks (e.g. essays, assignments). The oral and written work is done with handouts. The practical work is carried out in pairs or mini groups both inside and outside the lesson, presentation preparation, etc.

The second point is the classification of teaching methods according to the dominant method. Such type of subdivision is accepted (and well-known) because of the doctrine that learning is a cognitive activity as important as practical, labor and motor activity. All reactions pass through the consciousness and cause the cognitive activity. Using this given classification, it is possible to allocate two distinctly different groups of methods: 1) *reproductive group of methods* when the student acquires the ready knowledge and reproduces the activities known to him (such as explanatory and illustrative, informative and receptor methods); 2) *productive group of methods* which are distinguished from the first group because using them the student extracts the subjectively new (for him) knowledge as the result of his creative activity (heuristic and research methods). The problem-solving situation refers to the intermediate group of methods as it equally assumes both the digestion of prepared information and the elements of creative activity.

Conclusion. Characterizing the methodology of the teaching process according to the source of knowledge reception as well as to the character of the students` cognitive activity and the lecturer` teaching activity, it is possible to say that a wide and very effective variety of teaching methods are actively involved. Supporting the theory of subdivision the teaching methods into productive and reproductive, the author thinks it to be entirely natural for the real life teaching process to closely interconnect and use all the methods in combination. Moreover, the very subdivision of the teaching methods into these categories is conditional because no act of creative activity is possible without the reproductive (knowledge) function.

Characterizing the observed teaching process at a British University, the author nevertheless strongly believes the productive group of methods to dominate in the British methodology; that is why it is much more effective in practice. It is possible to say that the British methodology is entirely various, making the teaching process effective and useful to further adoption into the Kazakhstan teaching process at the MA level.

The **implications** of this research may come true in several ways: a small-scale research on creating the positive atmosphere and humor in the teaching process as well as a relationship between the lecturer and the studentsmay be carried out being based on a comparative investigation of these aspects within the Kazakhstan and British educational processes.

A monograph as well as a series of publications describing separate aspects of this research in depth was published in Astana in 2011; it waspresented to both the National Kazakhstan Library and University of Essex Library.

References

1. Mitchell R., Parkinson B. and Johnstone R. (1981) *The Foreign Language Classroom: An Observational study*. Stirling Educational Monographs, no. 9. Stirling: Stirling University, Department of Education.
2. Ullman R. and Geva E. (1985) *Classroom Observation in L2 setting: A Dimension of Program Evaluation*. Toronto: Modern Language Center, Institute for Studies in Education.
3. McDonough J. and S. McDonough (1997) *Research Methods for Language Teachers*. London: Arnold.
4. Blaxter L., Hughes Ch. and Tight M. (2010) *How to research*, 4th edition. McGraw Hill House: Open University Press.
5. Sulkarnayeva A.R. *Methods of Teaching Academic Disciplines in the English Language at Master of Arts Level*. Монография. – Астана, 2011. – 148 с. ISBN 9965-31-435-7

МЕТАФОРИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕКСТА

Асланян Т.М.
СКГУ имени М.Козыбаева, г. Петропавловск
tatevik.92@mail.ru

Метафора имеет богатые проявления и разнообразные формы воплощения во многих сферах деятельности современного человека. Изучение метафоры является предметом языкознания, искусствоведения, психологии, истории языка, когнитивной лингвистики. Процесс метафоризации – один из сложнейших и многогранных элементов человеческого мышления, языка и речи. Он играет важную роль в интеграции пропозиционной и образной систем человека и в создании индивидуальной картины мира.

Одно из первых упоминаний о сложнейшем феномене метафоры встречается в трудах древнегреческого философа Аристотеля, который определял метафору как отклонение от нормы – перенос имени одного предмета на другой. Данный художественный приём рассматривался как риторический троп, как средство украшения речи, как способ номинации. Метафора расширяет язык, обогащает его, придаёт эстетичности и образности.

Метафора по сути своей – явление творческое, так как текст, не обладающий подтекстом, имплицитностью и метафоричностью является банальным, посредственным, а значит лишённым творчества в процессе его создания.

Метафоризация является частью мыслительной и языковой сфер человеческого бытия, и этим объясняется большой познавательный интерес человека к этому явлению.

Изучая данный вопрос, мы пришли к выводу, что метафора является как средством языка, так и поэтической фигурой. Об этом упоминал ещё Цицерон «Подобно тому, как одежда, сперва изобретенная для защиты от холода, впоследствии стала применяться также и для украшения тела и как знак отличия, так и метафорические выражения, введенные из-за недостатка слов стали во множестве применяться ради услаждения».

По мнению исследователей метафоры Д. Лакоффа и М. Джонсона метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [1, с. 46-53]. Метафора является эффективным средством большой убедительной силы, позволяет мгновенно схватывать суть явления или идеи.

Современная теория метафоры видит в ней важную ментальную операцию как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Человек при помощи метафоры мыслит и познает мир, в котором он живет.

Границы существования метафоры давно вышли за пределы вымышленного художественного мира, создаваемого непосредственно автором.

Она является полноправной участницей реальной действительности, одновременно существуя как в пропозициональной форме хранения, так и в образной. Метафоры, созданные писателями, авторами, творцами художественной литературы, своеобразные скрытые сравнения стали частыми гостями нашей повседневной жизни, речи, общения.

Популярной метафорой, источником которой является греческая мифология, можно назвать выражение «Ящик Пандоры», которое является символом беды и несчастья.

Некоторые метафоры прочно вошли в наш словарный запас, мы часто слышим и используем их в повседневной жизни: «висеть на волоске, дети цветы жизни, простой как пять копеек». Используя эти выражения, мы обогащаем свою речь, придаем сказанному глубину и выразительность.

Таким образом, созданные в художественном пространстве метафоры, заимствуются и адаптируются реальной действительностью, и используются повсеместно в процессе обмена и передачи информации, т.е. повторно актуализируются за пределами художественного произведения, в рамках которого использовались ранее.

Метафора является также элементом постижения мира, реальной и вымышленной (художественной) действительности, относя чувственно воспринимаемые признаки к отвлеченным и непосредственно не наблюдаемым объектам. Использование метафоры не ограничено лишь речью и познанием, она передает и отражает отношение человека к реальной действительности и существованию в целом. Метафора как механизм когнитивного познания генерирует новые понятия и высказывания, отражающие приобретенный человеком опыт.

Когнитивная лингвистика отводит метафоре, по мнению М. Джонсона и Дж. Лакоффа, ведущую роль первичного когнитивного механизма, который упорядочивает и структурирует мышление и опыт человека, формирует образное мышление [2, с.15-17].

Метафора в когнитивной лингвистике как явление, прежде всего, идеальное, получила терминологические наименования «когнитивная метафора» и «концептуальная метафора». По Дж. Лакоффу, метафора – это «когнитивный инструмент для понимания абстрактных понятий и абстрактного мышления». («Metaphor is a cognitive tool we use to comprehend abstract concepts and perform abstract reasoning»); это «один из ведущих когнитивных механизмов осмысления одного через другое». («The cognitive mechanism for such conceptualizations is conceptual metaphor») . Термином «концептуальная метафора» Дж. Лакофф именует ментальные проекции между концептуальными областями источника и цели «cross domain mappings from a source domain to a target domain»)[].

Когнитивная метафора у Н.Д. Арутюновой выступает одним из функциональных типов языковой метафоры наряду с такими метафорами, как номинативная (перенос названия), образная идентифицирующая (переход дескриптивного значения в предикатное) и генерализирующая [3, с. 103-107].

Когнитивная метафора как механизм соотносится с процессами, протекающими на уровне активации нейронных связей (уровень нейрофизиологической активности на языке нейропсихологии), концептуальная метафора – с уровнем мышления человека в понятиях, суждениях, умозаключениях. «Местом обитания» (локусом) первой является нейрофизиологический субстрат головного мозга, локусом второй – понятийное мышление, умственная деятельность. Концептуальная метафора объективируется в языке и речи лингвистической метафорой, а не наоборот.

Изучая метафору, как механизм концептуализации и осмысления действительности мы пришли к выводу, что она позволяет глубже осознать и постигнуть имплицитный смысл произведения, подразумеваемый автором. В данном случае имеет смысл упомянуть принцип воронки В.А. Кухаренко. Чем образованнее, опытнее читатель, чем шире его кругозор и тезаурус, чем успешнее он проникает в имплицитный смысл использованных автором метафор, тем точнее и глубже он воспримет текст, смысл произведения, глубину и объём индивидуальной авторской картины мира.

Наряду с вышеупомянутыми функциями метафоры, мы можем рассмотреть ее сущность как метаязыковую. Метаязыком в лингвистике называют любой естественный или искусственный язык (язык «второго уровня»), на котором описывается другой язык (язык «первого уровня»). Метафора по своей сути является метаязыком художественной литературы, обеспечивающим процесс декодирования концептуальной сущности произведения. Отсутствие метафор в языке художественной литературе привело бы к потере красочности, образности и смысла. Таким образом, метафора, являясь метаязыком художественного текста, осуществляет процесс его описания, преображения, насыщения образностью и выразительностью.

Метафора, представляющая собой универсальный когнитивный механизм, является средством описания, интерпретации, объяснения и, в конечном счете, понимания сложного, многомерного, полифункционального объекта познания, которым является человеческий язык [4, с.53-55].

Понимание метафорических смыслов достигается через построение ментальных образных моделей на основе перцептивно – образного компонента, находящегося в основании метафоры и связанного с биосоциокультурным опытом существования человека в реальном мире, закрепленном в сознании в виде разнообразных концептуальных образований ,репрезентированных в языке (в семантике языковых знаков) в виде определённых ментальных конструктов - концептов, фреймов, сценариев, схем и т. д.

Метафора, как знаковый элемент языковой структуры, является механизмом когнитивного познания, отражением опыта, концептуального осмысления, предметом восприятия реальной и вымышленной действительности, метаязыком при описании языка и речи художественного произведения.

Литература:

1. Lakoff G., Johnson M.Metaphors We Live By. — Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980 (2008).
2. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. — NY: Basic Books, 1999.
3. Арутюнова Н. Метафора // БЭС. Языкознание. М., 1998.
4. Демьянков В. З., Кубрякова Е. С. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В.Ломоносова, 1996. – КСКТ, с.53–55.

НЕОЛОГИЗМЫ XXI ВЕКА

Ашимова А.К.
Кокшетауский Государственный Университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
aidana_nurbaeva@mail.ru

Для воспроизведения и закрепления новых понятий любой язык вынужден порождать новые лексические единицы. Чаще всего их рождение это следствие иного восприятия действительности, необходимости обозначения возникшей реалии. В отдельных случаях они устраняют омонимию, а также более кратко обозначают возникшие в обществе понятия и явления. В последнее время в русском языке наблюдается появление огромного количества неологизмов, интересующих лингвистов с семантической, грамматической, фонетической и даже графической сторон рассмотрения. С внедрением нового слова возникает борьба двух тенденций: развития и сохранения языка. И только в результате полного освоения нового слова большинством носителей языка оно теряет статус неологизма [1: 896].

Как известно, неологизмы появляются в результате словообразовательной и семантической деривации, а также заимствования из других языков. Обильное вторжение иноязычной лексики в современный русский язык вызывает некоторое волнение. На современном этапе наиболее продуктивны англицизмы, которые охватывают почти все сферы деятельности человека.

Неологизмы в сфере экономики, торговли и производства. **Офшор** (от англ. **offshore** находящийся далеко от берега, за пределами страны) финансовый центр, привлекающий иностранный капитал путём предоставления специальных налоговых и других льгот иностранным компаниям, зарегистрированным в стране расположения центра, офшорные средства. **Демпинг** (от англ. **dumping** сброс) продажа товаров на внешних рынках по более низким, чем на внутреннем или мировом рынке, ценам с целью вытеснения конкурентов. **Девелоперская фирма** (от англ. **development**

развитие, строительство, разработка) организация, деятельность которой связана со строительством недвижимости либо ее приобретением (выкупом) с последующей модернизацией, реконструкцией в целях получения дохода от её эксплуатации или реализации. В настоящее время употребляются два варианта термина: девелопмент недвижимости по аналогии с англоязычным и краткий вариант девелопмент, имеющий то же значение. **Фьючерс** (от англ. **futures** товары, закупаемые впрок) вид сделки на фондовой или товарной бирже, проводимой на ещё не изготовленный товар. **Лизинг** (от англ. **leasing** (to lease сдать в аренду)) вид долгосрочной аренды или кредитования техники, оборудования, товаров [2].

Неологизмы в сфере компьютерных технологий **Гаджет** (от англ. **gadget** приспособление, прибор) 1)несамостоятельное присоединяемое техническое устройство (например, bluatooth адаптор, USB модем, наушники с FMрадио). 2)техническое приспособление, чаще всего новинка из области цифровой техники, обладающее повышенной функциональностью, но ограниченными возможностями. **Сайт** (от англ. **website**: webпаутина, сеть и site место, сегмент, часть в сети) совокупность электронных документов (файлов) частного лица или организации в компьютерной сети, объединённых под одним адресом (доменным именем или IPадресом). **Файл** (от англ. **file**) проименованная область на носителе информации. **Софт** (от англ. **soft** мягкий, нежный, плавный, software программное обеспечение) комплекс программного обеспечения. **Фейк** (от англ. **fake** подделка) второй или более зарегистрированный на ресурсе аккаунт одного человека. **Флэшка** (от англ. **flash** быстро промелькнуть; осенить, прийти в голову) тип внешнего носителя информации для компьютера. **Сканер** (от англ. **scanner**) устройство, выполняющее преобразование изображений в цифровой формат цифровую копию изображения объекта. Процесс получения копии называется сканированием. **Репост** (от англ. **re** снова, ещё раз; **post** сообщать, объявлять о чём либо) это повторная публикация какого либо сообщения в пределах одного ресурса [3].

Неологизмы в сфере средств коммуникации **Роуминг** (от англ. **roaming** распространение, возможность широкого использования), услуга связи с дальним и ближним зарубежьем. **Рингтон** (от англ. **ringtone**, ring звонок, звук, tone музыкальное ударение) мелодия, воспроизводимая на сотовом телефоне для оповещения о входящем вызове. **Праймтайм** (от англ. **primetime** наиболее удобное, лучшее время) 1) наиболее активное время телесмотрения/радиослушания в период суток. Обычно реклама в это время стоит намного дороже, нежели в другое время. 2) Услуга мобильной связи, связанная с предоставлением услуг по выгодной цене в зависимости от времени [3].

Неологизмы в сфере гастрономии и быта **Ростер** (от англ. **roast** поджаривать) жаровня, компактная электрическая печь для приготовления рыбы, мяса или овощей, а также горячих бутербродов или тостов, выпекания пирогов. **Тост** (от англ. **toast**) поджаренный или подсушенный тонкий ломтик

хлеба. Отсюда **тостер** (от англ. **toaster**) устройство с питанием от электросети, предназначенное для быстрого поджаривания плоских кусков хлеба. **Шейкер** (от англ. **shake** встряхивать, трясти) сосуд для приготовления коктейлей, в котором все компоненты коктейля хорошо встряхиваются и перемешиваются [4].

Неологизмы в индустрии красоты, косметологии **Лифтинг** (от англ. **lifting** подъём, подтягивание) косметологическая процедура, связанная с подтяжкой кожи. **Пилинг** (от англ. **peeling** отслаивание, шелушение, очищение, чистка) очищение кожи. **Скраб** (от англ. **scrub** тереть, скрести, чистить, царапать) крем для отшелушивания, очистки кожи лица, тела [4].

Неологизмы в сфере культуры, искусства, театра, кино, индустрии развлечений **Реалитишоу** (реалititелевидение) (от англ. **realityshow**, от **reality** действительность, реальность и **show** показ) жанр телепередачи, в которой показывают реальную жизнь команды участников, круглые сутки находящихся в кадре видеокамеры. **Шоурум** (от англ. **showroom** демонстрационная комната) демонстрационный зал, где представлены образцы из коллекции одного или нескольких брендов [4].

Неологизмы в спортивной сфере **Дайвинг** (от англ. **diving** < dive нырять) подводное плавание. **Скейтборд** (от англ. **skate** катание на коньках, скольжение и board доска) катание на доске с роликами. **Сноуборд** (от англ. **snow** снег и **board** доска) катание на доске по снегу. **Шейпинг** (от англ. **shaping** придание формы) вид гимнастики, специальный комплекс упражнений, физкультурнооздоровительная система, цель которой повышение тонуса, коррекция фигуры и улучшение функционального состояния организма женщины [5].

Неологизмы в сфере рекламной деятельности, журналистики, моды **Пиар** (от англ. сокр. **PR (public relation)** связи с общественностью) практика создания и внедрения в сознание людей привлекательного образа кого, чего либо. **Тренд** (от англ. **trend** тенденция, уклон) преобладающая тенденция, общее направление развития чего-либо (общественного мнения, моды и др.) [3].

С точки зрения способов образования большинство неологизмов не вызывает особого интереса, т.к. преимущественно представляют собой копию дефиниции языка-источника, которой придали русский графический и фонетический облик. Некоторые имеют в настоящее время графические, орфоэпические, словообразовательные дублеты: сноубордист, сноубордер и райдер; репост и перепост и др. Причина прозрачна. Один из вариантов это калька с языка-источника, второй традиционное написание, произношение, словообразование в соответствии с законами русского языка. Англицизмы определяются по наличию в слове дж(j/g), инг (ing), мен(т) (men(t)), ер (er), тч ((t)ch),ция (tion). В связи с огромным количеством заимствований немаловажным является вопрос об обоснованности внедрения в русский язык иностранных слов. Наиболее обоснованными являются неологизмы, которые рождены по внутрилингвистическим причинам: отсутствие эквивалентного слова в родном языке для обозначения нового понятия или предмета; тенденция

использовать одно слово вместо описательного оборота. Их появление закономерно. Но параллельно входят в употребление иностранные слова, обоснованность внедрения которых можно подвергнуть сомнению.

Итак, основными причинами возникновения неологизмов, появляющихся в результате заимствований из других языков, несомненно, можно считать следующие: необходимость в номинации новых понятий и предметов; исторические контакты народов; экономия языковых средств; новаторство нации в какой либо отдельной сфере деятельности; авторитетность языкаисточника (что часто приводит к появлению интернациональных слов). Если употреблять заимствованное слово разумно, то оно обогащает речь, делая её выразительной и точной. В связи с этим вспоминаются слова В. Г. Белинского: "Какое бы ни было слово, своё или чужое, лишь бы выражало заключённую в нём мысль. Если чужое лучше выражает её, чем своё, давайте чужое…".

Литература:

1. Русский орфографический словарь РАН / Под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. 4е изд., испр. и доп. М., 2012.

2. Габ Гаревой. Сочинения на незаданную тему. Русский язык, 21 век: новые заимствованные слова. http://gabgarevoi.narod.ru/inoslova_v_russkom.html.

3. Справочноинформационный портал Грамота. Русский язык для всех. http://www.gramota.ru.

4. Википедия свободная энциклопедия. http://ru.wikipedia.org.

5. Терминологический глоссарий XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014. sochi2014.blob.core.windows.net games/PDF/4_Curling.pdf/.

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ ӨТІНІШ АЙТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ашкеева М.М., Шарипова А.С., Жуманова Г.Ж.
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.
ashkeyeva.madina@mail.ru, sharipova-ayzahan@mail.ru

Өзге тілді меңгеруде маңызды рөл атқаратын мәдениетаралық құзыреттілік, оны қалыптастыру мәселесі бүгінгі жаһандануға байланысты ұлтаралық, тіларалық қарым-қатынастың дамыған кезеңінде аса өзекті болып отыр. Аталған құзыреттілікті қалыптастырмақ үшін, сол мәдениеттердегі вербальді және бейвербальді қарым-қатынас ерекшеліктерінен хабардар болу қажет.

Жалпы, мәдениеттер арасындағы сөйлеу әдебі ерекшеліктері көбінесе бұйрықты айтылымдарда айқын көрініс табады. Бұйрықты айтылым түрлерінің бірі – бұл өтініш. Өтініш тіл танымы ғылымында сөйлеу әдебі формулаларының бірі ретінде қарастырылады. Себебі өтініш актісінде сөйлеуші өз мүддесін көздеп, тыңдаушыны іс-әрекетке итермелейді, бірақ тыңдаушының әрекетті орындау/орындамауда таңдау еркіндігі өте үлкен. Өтініш жалпы тек сөйлеуші үшін ғана емес, бұйымтайды орындау тыңдаушыға ұсынылатындықтан тыңдаушы үшін де аса қауіпті акт болып табылады [1:88]. Бұл мақалада біз бұйрықты айтылымдардың бір түрі, өтініш айту актілерінің негізінде қазақ және ағылшын тілдеріндегі негізгі сөйлеу әдебі ерекшеліктерін сипаттаймыз. Бұйрықты айтылымдардың бұл түрін зерттеуде әр тіл бойынша барлығы 180 өтініш айту актісі қарастырылды

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, ағылшын тілінде де, қазақ тілінде де өтінішті білдірудің негізгі формасы – императив. Қазақ тілінде императивті формамен берілген өтініштер 87% құраса, ағылшын тілінде одан аздап азырақ, 62% құрайды .

Тіл білі ғылымында өтініш білдірудің екі түрлі тәсілі бөліп көрсетіледі. Бұлар тура және жанама тәсіл [2:93]. Алдымен тура тәсілді қарастырайық.

Тура тәсіл. Бірқатар ғалымдардың жүргізген зерттеу нәтижелеріне сәйкес, ағылшын тілінде тура өтініштер әдетте жақын қарым-қатынастарда, еркін ортада жасалады. Біздің зерттеу жұмысымызда, бұлардың саны басым болып келеді. Тура тәсілде өтініш императивті етістіктремен не болмаса, перформативті етістік қатысқан хабарлы сөйлемдер арқылы білдіріледі. Императив өз кезегінде, түрлі тілдік құралдармен жұмсартылып айтылуы мүмкін.

Ағылшын тілі бойынша зерттеуімізде мұндай жұмсартқыш құралдар аса көп кездесе қойған жоқ, небәрі 20% ғана. Оның ішінде:

- let сөзімен 40%,
- please сөзімен 35%,
- соңғы формативтермен 20%
- do етістігімен біреуі ғана жасалған. Сонымен қатар, тура өтініштің тек 2% ғана перформативті (ask) етістікпен жасалса, қалған 81% жалаң императив формасында берілген.

Қазақ тілінде императивтер басым бөлікті құрайды. Себебі қазақ тіліндегі императив бір өзі белгілі бір қосымшалардың жалғануы арқылы әртүрлі реңкті бере алатын күрделі жүйе. Өтініш актісінде бұл –шы/-ші жұмсартқыш қосымшалары. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, -шы/ші формалары ассиметриялық та, симметриялық қарым-қатынастарда кездеседі, бірақ әрқайсысында үлес саны әр басқа.

Жақын қарым-қатынастағы үлкеннің кішіге өтініш айтуында 70% –шы/ші қосымшаларымен айтылса, алыс қарым-қатынастағы өтініштердің тек 20% ғана аталған қосымшалар кездеседі.

Кішінің үлкенге өтініш айтуында бұлардың үлес саны жақын қарым-қатынаста 52%, алыста 55%

Тең қарым-қатынаста 53% (жақын) және 50% (алыс)

Көріп отырғанымыздай, үлкеннің кішіге жасаған өтініштерінде –шы/-ші қосымшалары дистанция неғұрлым жақын болған сайын соғұрлым көбірек айтылатын тәрізді. Мұның себебі, сірә, бұл қосымшалар аса жалынышты естілуінде болуы мүмкін. Кішінің үлкенге және тең коммуниканттардың айтқан өтініштерінде бұлардың алыс және жақын дистанцияда қолданылуының аса үлкен айырмашылығы байқалмайды.

Сонымен қатар өтініш актісін тура білдіруде қаратпа сөздер мен күрделі бұйрықты айтылымдардың жұмсартқыштар ретінде жұмсалуын атап өту маңызды.

Ағылшын тілінде өтініш актілерінде жұмсартқыш ретінде күрделі бұйрықты айтылымдардың рөлі маңызды. Барлық өтініш актісінің 38% күрделі құрылымды, қазақ тілінде мұның үлесі тек 32% құрайды. Есесіне қазақ тілінде вокативтер жұмсартқыш ретінде аса үлкен рөл ойнайды: 20% -ы әртүрлі мағынадағы вокативтермен бірге қолданылған. Ағылшын тілінде бұлар аздап азырақтау кездtседі (13%).

Жанама тәсіл (ағылшын тілі). Ағылшын тіліндегі өтініш актілерін зерттеген көптеген ғалымдардың зерттеу нәтижелеріне сәйкес, бұл тілде өтініш білдіру көбінесе жанама түрде жүзеге асырылады. Біздің зерттеуімізде жанама өтініштер императивті өтініштерден аспаса да, үлес саны айтарлықтай үлкен.

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, ағылшын тілінде өтініш білдіруде жұмсалған императивті сөйлемдердің саны үлкеннің кішіге айтқана өтініштерінде жиі, кіші тарапынан үлкенге айтылған өтініштерде сирек кездеседі, бұған қоса неғұрлым қарым-қатынас алшақ болған сайын соғұрлым императив аз қолданылатындығын байқауға болады:

Ү-К (ж) – 75%

Ү-К (а) – 67%

К-Ү (ж) – 46%

К-Ү (а) – 25%

Тең қарым-қатынаста ағылшын тілінде алыс дистанцияда императивті өтініш 48% болса, жақын қарым-қатынаста 52%.

Бұдан шығатыны, дистанция неғұрлым алшақ болған сайын, соғұрлым жанама формада сөйлеу жиірек.

Жалпы ағылшын тілінде, тұспалдап өтініш айтудың сан алуан жолдары бар. Ағылшын коммуникативті мәдениетінде тұспалдап өтініш білдіруде конвенционалды формалар жиі пайдаланылады. Зерттеу материалымызда олардың үлес саны 88% құрады.

Конвенционалды (эксплицитті) формалар көбінесе сұраулы сөйлемдер түрінде беріледі.

“Could I have a drink of water?” I asked. (E.Hemingway)[3]

"Say, mister, can you give me a quarter to get a bed?" were the words. (J.London) [3]

Жақын қарым-қатынастарда тілекті сөйлемдермен де берілуі мүмкін:

'No, I don't want to do that either. I want to go and see where you live.' (S.Maugham)

Сонымен қатар жайылма айтылымдар формасында да айтылады:

“Do you mind if I eat with some people over here?” he said. “A fellow’s getting off some funny stuff.” (F.S.Fitzgerald)[3]

Ағылшын тілінде имплицитті түрде айтылған өтініштер аса көп кездесе қойған жоқ, тек 12% ғана құрайды. Негізінде хабарлы сөйлемдермен берілген:

"I heard you speak last night, Mr. Eden, and I've come to interview you," he began.

"My nerves are on a hair-trigger these days," Martin apologized. "Hope I didn't hurt you. Here, let me mix a fresh toddy." (J.London) [3]

Қазақ тіліндегі өтініш актілерінде тұспалдап сөйлеу сыпайылықтың белгісі болып табылғанымен, аса көп қолданылмайды. Оны императивтің келесі қолданылу жиілігінен көруге болады:

Ү-К (ж) – 100%	К-Ү (ж) – 84%
Ү-К (а) – 83%	К-Ү (а) – 69 %

Жоғарыда берілгеннен көрініп тұрғандай, қазақ тілінде де, жанамалап өтініш айту дистанция алшақтығы өскен сайын ұлғая береді.

Қазақ тілінде жанама өтініштердің көбі эксплицитті формада айтылған (59%), бірақ имплицитті өтінштердің үлес аны ағылшын тілімен салыстырғанда басымырақ, 41% құрайды.

Ағылшын тіліндегідей қазақ тілінде де эксплицитті жанама өтініштер көбінесе сұраулы формада сұраулық шылаулары арқылы немесе сұрау есімдіктері арқылы айтылады.

1) Шәке, жаман қолғап бірдеңе табылмас па екен? Қол шыдамай барады, - дедім мен Шалдуардың қолғабы жоғына бейне бір өзім кінәлідей-ақ ыржия күліп.

2)Айтпақшы, ағай, жаңа, кітап оқып отырғанда көмейіме келген бір сұрақ бар еді. Соны сұрайын ба сізден? (Ә.Нұршайықов)[4]

Хабарлы формада эксплицитті өтініш айту да кездеседі:

1) Нұра жағасынан суға секіретін саты орнатылса, волейбол, теннис, физкультура алаңдары тез реттелсе, жаз шығып қалды. (Ғ.Мұстафин) [4]

Имплицитті өтініш жасаудың негізгі құралы – хабарлы сөйлемдер. Бұлар жай ғана ашық райда тұрып, өтініш ретінде жұмсалуы мүмкін немесе қажеттілік модальдігімен берілуі мүмкін:

1) Жомарт тағы өтінді:

- Барып тыныңыз, Ақа.
- Тыныкпаймын
- Партия жиналысын ашқалы отырмыз.
- А, солай ма, - деді де Ақмет тұра жөнелді. (Ғ.Мұстафин)[4]

Сонымен, қазақ тілі мен ағылшын тілінде өтініш көбінесе тура білдіріледі, әсіресе қазақ тілінде көбірек. Жанама өтініш жасау қазақ тілінде сирек кездессе, ағылшын тілінде керісінше айтарлықтай жиі. Мұның себебі қазақ тілінде арнайы жұмсартқыш қосымша тұрақты түрде етістікке жалғана отырып, өтініш

маркері ретінде қызмет атқарады, оған қоса сыпайы екінші жақпен тіркесе отырып, одан да бетер жағымды естіледі. Ағылшын тілінде де арнайы өтініш маркерлері бар, (please, won't you, т.б,), бірақ олар –шы/-ші сияқты, тұрақты түрде тек қана өтініш айтуда ғана пайдаланылмайды, қолданылса да аса сыпайы естілмейді. Соның есесінен ағылшын тілінде жанама формада өтініш жасау салыстырмалы түрде жиігірек кездеседі, ал қазақ тілінде етістік –шы/-ші арқасында аса жағымды естілуге қабілетті болғандықтан, жанама өтінішке деген қажеттілік аса жоғары емес.

Бұдан түйетініміз, қазақ және ағылшын халықтарының сөйлеу әдептері тура және жанама сөйлеуге байланысты өзара ерекшеленеді. Қазақ ниетін көбінесе тура жеткізуге тырысса, ағылшын жанамалап сөйлеуді, алыстату стратегиясын хош көретін халық. Бұның себебі, ағылшындар үшін неғұрлым тұспалдап сөйлеу, соғұрлым сыпайылықтың көрсеткіші болып табылады және осылайша адам дербестігі, оған бөтен біреудің араласпауы сияқты мәдени құндылықтары сақталады. Қазақ халқы, керісінше, бауырмал, көпшіл халық болғандықтан, өзіне тарту, жақындату стратегиясымен кез келген адамға өтінішін өз туысына айтқандай турасынан жеткізеді. Яғни, кез келген халықтың сөйлеу әдебі оның ұлттық және мәдени ерекшелігіне сай қалыптасады және өзге мәдениет өкілдерімен тілдік қарым-қатынасқа түскенде, олардың сөйлеу әдептерін сақтай білу әрқашан да өзара түсініспеушілік және кикілжіңнің алдын алуға септігін тигізбек.

Әдебиеттер:

1 Вежбицкая А. Англоязычные сценарии против давления на других людей и их лингвистические манифестации // Жанры речи: Сб. науч. ст. Вып.5 – Саратов: Изд. Центр «Наука», 2007ю С-131-159

2 Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. – Воронежю Изд-во ВГУ, 1992. – 168 стр.

3 http://e-libra.ru

4 http://adebiportal.kz/kz

АНАЛИЗ ТЮРКИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ «СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

БаймановаЛ.С., Жумабекова Ш.Д.
Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау
Daniyar-sholpan2012@mail.ru

Тюркская цивилизация признана одной из самых древних цивилизаций в мире. В многочисленных исследованиях ученых разных стран тюркский мир

позиционируется в основном в координатах Центральной Азии, однако при рассмотрении всего ареала тюркской цивилизации в исторической ретроспективе становится очевидным ее распространение и в Южной Сибири, на Среднем Востоке, а также в Европе.

Воздействие тюркского мира на культуру Европы было настолько масштабным и многообразным, что нашло отражение практически во всех сферах жизнедеятельности и насчитывает примерно 800 лексических единиц в английском и немецком языках, зафиксированных в лексикографических источниках, художественной литературе и средствах массовой информации.

В настоящей статье используется практический материал, извлеченный методом сплошной выборки из переводов известного художественного произведения «Слово о полку Игореве» на немецкий и английский языки.

Одним из перспективных направлений в исследованиях по языковым контактам является изучение лексико-семантических особенностей заимствований в составе тематических групп.

Под тематическими группами, вслед за Т.В. Жеребило, мы понимаем совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров [1].

Выявленный фактический материал заимствованных лексем позволил нам выработать собственную классификацию по следующим тематическим группам (таблица 1):

Таблица 1. Сравнительная таблица тюркизмов

название группы	**в английском языке**	**в немецком языке**
Регионализмы	-Kuman (кыпчаки); -the Sula (Сула, название реки); -Kiev (г.Киев, Украина); -Kursk (г.Курск, Россия); -Azov (г.Азов, Ростовская область, административный центр Азовского района); -Surozh (Сурож, Судак - приморский **город** республиканского подчинения в юго-восточном **Крыму**); -Korsun (Корсунь – город на месте современного Севастополя); -Tmutorokan	-die Sula (Сула, название реки); -der Kiew (г. Киев); -der Kursk (г. Курск, Россия); -die Sudak (Судак, приморский **город** республиканского подчинения в юго-восточном **Крыму**); -die Korsun (Корсунь, город на месте современного Севастополя); -die Tmutorakan (Тмутаракань, один из древнейших городов Таманского полуострова, был расположен на территории нынешней станицы Тамань Краснодарского края);

	(Тмутаракань, один из древнейших городов Тама нского полуострова, был расположен на территории нынешней станицы Тамань Краснодарского края); -Don (Дон, река в Европейской части России); -Kayala (Каяла, река на юге Руси).	-der Don (Дон, река в Европейской части России).
Общественно-политическая терминология	-Avar (Авары, кочевой народ центрально-азиатского происхождения); -Boyar (боярин, господин); -Shelbirs (Шелбиры, одно из племен тюрок-ковуев на территории Чер ниговской губернии); -Topchaks (Топчаки, название тюркского племени); -Olbers (Олберы, название тюркского племени); -Sultan (султан, титул правителя в исламских государствах); -Amen (высокопоставленное лицо при дворе турецкого султана в знач. «1. надежный, верный; 2. надсмотрщик, надзиратель»); -Tatrans (Татраны, названиетюркского племени).	-derSultan (султан, титул правителя в исламских государствах); -die Olberer (Олберы, название тюркского племени); -die Tatranen (Татраны, название тюркского племени); -die Toptschaken (Топчаки, название тюркского племени); -die Schelbiren (Шелбиры, одно из племен тюрок-ковуев на территории Черниго вской губернии); -der Bojar (боярин, господин); -die Polowzer (древняя народность тюркского происхождения, кочевавшая на юго-востоке Европы в XI - нач.XIII в.).
Предметы материальной культуры	-Nogata (Ногата, денежная единица Древнерусского государства).	-

После распределения тюркизмов по трем основным группам, нами была выявлена неоднородность семантики тюркских заимствований:
- регионализмы: в английском языке – 10 единиц, в немецком языке - 7 единиц;
- общественно-политическаятерминология: в английском языке - 8, в немецком языке - 7;
- предметы материальной культуры: в английском - 1, в немецком языке – 0.

Сопоставление классификаций заимствованных тюркизмов выявило, что английский язык подвергся влиянию со стороны тюркоязычных народов в большей мере. Этот факт подтверждается, во-первых, наличием большего количества тюркизмов в английском языке, а, во-вторых, более высокой степенью их семантической адаптации. Так, 53% тюркизмов, представленных в английском варианте классификации, содержится в группе «Регионализмы», 42% в группе «Общественно-политическая терминология», наименьшей по репрезентативности является группа «Предметы материальной культуры» (5%).

Что касается немецкого варианта классификации, то здесь тюркизмы были распределены по двум группам «Регионализмы» и «Общественно-политическая терминология» в равном соотношении (по 50%).

В процессе заимствования отчетливо прослеживаются параллели между языками-посредниками, передающими тюркизмы в немецкий и английский языки. В английском языке тюркизмы заимствовались через турецкий язык или опосредованным путем с помощью одного или двух европейских языков (чаще всего французского и итальянского, а также на протяжении XIX века - русского). Например, такие тюркизмы как Киев (анг.Kiev, нем.der Kiew), Курск (анг.Kursk, нем.der Kursk), боярин (нем. der Bojar), Дон (анг.Don, нем.der Don) заимствовались английским и немецким языками через русский. А тюркизмы султан (нем.der Sultan) и Амен (анг.Amen) были заимствованы напрямую из турецкого языка.

Изучение заимствований не ограничивается пониманием способов проникновения «чужих» слов в принимающий язык. Необходимо выяснить, что происходит со словом, когда оно оказывается в новой языковой среде. Очень часто в процессе заимствования происходит искажение внешнего облика слова. Например, от турецкого слова *Azak*, означающего *"низкий, низкое место",* произошло название Азовского моря (татар. *Azaw*). Позднее в этом слове произошла замена гласного звука *[a]* на *[o]*. Таким образом, это заимствование проникло в английский язык как *Azov*. Интересным, на наш взгляд, является фонетическое преобразование названия приморского города *Судак*. Это слово произошло от крымско-татарских существительных *suv* «вода» и dağ *«гора»* и адаптировалось в русском языке как *Судак*. В немецком языке оно транслитерировалось (т.е. передалось по буквам) как *der Sudak,* а английский язык заимствовал название города из древнерусского языка как *Surozh* (*Сурож*). Из данного примера видно, что в процессе фонетической адаптации звук *[ж]*был заменен на сочетание букв *[zh]*, что соответствует правилам передачи слова при помощи приематранслитерации.

Также, для передачи тюркизмов в английский и немецкий языки используются методы субституции и эпентезы. Под субституцией мы, в нашем исследовании, понимаем замену специфических звуков тюркских языков звуками английского языка, в котором они отсутствуют. А добавление того или иного звука в слово называется в лингвистике эпентезой. Метод субституции и эпентезы можно проследить на примере тюркизма *Ногáта* **(**денежная единица в древней Руси). Это слово было заимствованно из кыпчакско-турецкого *nakt* ("наличные деньги") при помощи субституции согласного [к] на [г] и добавления гласного звука [а]. В итоге, данное существительное проникло в английский язык как *Nogata*.

Все тюркизмы, отобранные из английского и немецкого переводов художественного произведения «Слово о полку Игореве», относятся к существительным. Подчинение нормам английского и немецкого языков проявляется у существительных, прежде всего, в употреблении их с артиклями, в образовании множественного числа по моделям языков-реципиентов, а также в изменении падежных форм в немецком языке. Например, в отрывках из перевода Владимира Набокова на английский язык *«imbued with the spirit of arms, he led his brave troops against the Kuman landin the name of the Russian land.», «"For I wish," he said,"to break a lanceon the limit of the Kuman field;with you, sons of Rus, I wish either to lay down my heador drink a helmetful of the Don», «Steeds neigh beyond the Sula; glory rings in Kiev; trumpets blare in Novgorod banners are raised in Putivl»* [2] тюркизмы *Kuman, Don* и *Sula* употребляются с утвердительным артиклем *the.*

Ассимилируясь в заимствующем языке, некоторые слова не только приобретают новую систему грамматических форм, но даже переходят из одной части речи в другую. Так, в отрывке *«Astomine, they are ready, saddled head, near Kursk; astome Kurskers, they are famous knights – swaddled under war-horns, nursed under helmets, fed from the point of the lance»* тюркизм *Kursk* (название города) принимает словообразовательный аффикс -er, а также окончание множественного числа.

Практически все заимствованные существительные в немецком языке с течением времени начинают оформляться с определенным артиклем, за исключением некоторых имен собственных, перешедших в разряд имен нарицательных и существительных, которым, в основном, свойственно употребление только в атрибутивной функции. Неопределенным артиклем обычно оформляются только исчисляемые существительные. Неисчисляемые существительные также могут получать неопределенный артикль обычно в каких-либо стилистических целях.

В отрывках из перевода на немецкий язык известного австрийского поэта Райнер Марии Рильке *«an der Ros und an der Sula haben sie sich schon in die Städte geteilt. Und des mannhaften Igor Heer steht nicht wieder auf!» «Schon nicht mehr als silberner Fluss kommt die Sula nach Perejaslawl, und die Dwina rinnt grausig wie ein polowzischer Morast durch der Heiden Geheul»* [3] тюркизм *die Sula* (название города) употребляется с артиклем женского рода *die,* а также

принимает форму дательного падежа *an der Sula. В* отрывках «*voll kriegerischen Geistes seinen mutigen Völkern voran in das Land der Polowzer zog durch die russische Erde», «Und die Polowzer zogen auf unfahrbaren Wegen an den großen Don. Ihre Wagen kreischten in der halben Nacht wie Schwäne, die sich verflogen haben. Igor hält mit dem Heere am Don!»* тюркизм *die Polowzer* (тюркская народность на юге Руси) употребляется с артиклем множественного числа *die,* и, также как и тюркизм *die Sula,* изменяется по падежам (*in das Land der Polowzer*, артикль *der* указывает на дательный падеж).

Название города Киев в немецком переводе в именительном падеже не используется с артиклем, однако изменяется по падежам. Это видно из отрывков: «*In seine Schenkel nahm er das Pferd und raste vor Kiew und rührte mit seinem Speer an den goldenen Kiewer Thron*», «*Ihm läuteten sie am Morgen die Glocken zur Frühmesse in der heiligen Sofia von Polozk, und er hörte in Kiew den Klang*», где тюркизм *Kiew* принимает соответствующие падежные формы. Присоединение аффикса – *er* в словосочетаниях *Kiewer Thron (киевский трон), Kiewer Fürst (киевский князь) и Kiewer Berge (киевские горы*) позволяет этой лексеме перейти из разряда существительного в прилагательное. Подобная словообразовательная активность заимствований является одним из основных показателей ассимиляции слова в языке.

Таким образом, анализ переводов художественного произведения «Слово о полку Игореве» показал, что английский и немецкий языки, несмотря на приток иноязычных элементов, не потеряли своей самобытности; они остались языками германской группы со всеми характерными чертами, присущими им на протяжении своего развития. А те изменения, которые они претерпели в связи с заимствованиями, лишь обогатили их многообразный словарный состав.

Литература:

1. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило//Электронный ресурс [Режим доступа]: http://lingvistics_dictionary.academic.ru.

2. Слово о полку Игореве/Перевод и комментарии Владимира Набокова. Иллюстрации И. С. Гончаровой. СПб.: Академический проект, 2004. //Электронный ресурс [Режим доступа]: http://nevmenandr.net/cgi-bin/trans.py?it=k1.

3.Слово о полку Игореве/Перевод и комментарии Райнер Марии Рильке //Электронный ресурс [Режим доступа]: http://nevmenandr.net/cgi-bin/trans.py?it=l1.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Бондаренко Н.П., Бегман О.А.
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева,
г. Петропавловск
bondarenkoangel@mail.ru, olga-b80@mail.ru

В современном подходе к обучению иностранным языкам, необходимо ориентироваться на новизну в процессе обучения. На это указывают особенности динамичности жизнедеятельности современного человека, специфические характеристики разнообразных современных технологий обучения и потребности в выработке у студентов языкового вуза знаний, полезных для него как личности, как члена иноязычного общества. Это формирует его убеждения, черты и качества характера, отношения и опыт поведения.

Требуемые методические инновации в обучении тесно связаны с применением интерактивных методов обучения. Слово *«интерактив»* происходит из английского, от слова *«interact». «Inter»* – «взаимный», *«act»* – действовать.

Интерактивный – способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, ***интерактивное обучение*** – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Особенности интерактивного взаимодействия отмечаются в следующих его характеристиках:

- субъекты находятся в едином смысловом пространстве;
- субъекты включены в единое творческое пространство, так как они осуществляют совместное погружение в проблему решаемой задачи;
- средства и методы решения задачи определяются совместно;
- совместное испытание эмоций, чувств, переживаний при принятии
- решения обсуждаемой проблемы.

Целью интерактивного обучения является формирование условий, обусловливающих самостоятельное открытие, приобретение и конструирование знания. На этом базируется цель интерактивного обучения в отличии от целей традиционной системы.

Говоря об интерактивности обучения, необходимо различать *«интерактивные методы»* и *«методы интерактивного обучения»*. Отличие данных категорий заключается в слове «интерактивные». Говоря об «интерактивных методах», акцент делается на интерактивность самого метода, а активность учащегося выступает на втором плане, в данном случае учащийся не является активным. В основе интерактивного обучения лежит активность учащегося, обусловленная не только интерактивными методами, но и рядом

других факторов. К таким факторам можно отнести, например, образовательную среду в учебном заведении, позицию педагога в отношении студента, особенность учебных заданий и др. В данном случае преподаватель выступает в роли помощника студента. Сам учебный процесс организован таким образом, что в процесс познания вовлечены все обучающиеся, имеющие возможность понимать, осуществлять рефлексию, высказывать мнения на основе того, что они знают и умеют. При таком подходе каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, осуществляется обмен знаниями, мыслями, способами деятельности. Немаловажным фактором при этом является атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки, что в свою очередь, способствует развитию познавательной деятельности.

Все же некоторые значимые характеристики интерактивного обучения оказываются недостаточно проработанными в понятийном и в методическом аспекте. Существует множество трактовок определения «интерактивное обучение».

Н. Н. Суворова определяет интерактивное обучение как диалоговое обучение, которое осуществляет взаимодействие преподавателя и студента. Интерактивное обучение позволяет организовать познавательную деятельность, которая преследует вполне конкретные и ожидаемые цели. Реализацией одной из целей познавательной деятельности можно назвать создание таких условий обучения, благодаря которым студент чувствует свою успешность и свою интеллектуальную состоятельность. Это помогает сделать процесс обучения более продуктивным [1].

Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой [2] определены следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

- интенсификация процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний в процессе решении практических задач;
- активное включение обучающихся в процесс получения и использования знаний способствует результативности интерактивного обучения. В условиях регулярного применения интерактивного обучения осуществляется развитие продуктивных подходов к овладению информации со стороны обучающихся, отсутствует боязнь неправильного предположения (так как отсутствует негативная оценка за допущенную ошибку), также общение с преподавателем базируется на доверии.
- повышение мотивации и вовлечённости участников взаимодействия для решения обсуждаемых проблем;

Данный фактор даёт эмоциональный толчок к дальнейшей поисковой деятельности участников и побуждает их к реализации конкретных действий, вследствие чего происходит осмысление процесса обучения. В процессе интерактивного обучения формируется способность неординарного мышления, личностного видения проблемной ситуации и выхода из неё, умение аргументировать свою личностную позицию и общечеловеческие ценности, умение выслушивать другую точку зрения, умение сотрудничать,

взаимодействовать с партнёром, руководствуясь принципами толерантности и доброжелательного отношения к собеседнику.

- осуществление различных способов организации деятельности, получение нового опыта взаимодействия, принципов ее организации, общения, переживаний;

Благодаря интерактивной деятельности обеспечивается не только получение новых знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрываются новые возможности обучающихся, что является важной предпосылкой в становлении и совершенствовании компетентностей посредством вовлечения участников образовательного процесса в переживание индивидуальной и коллективной деятельности с целью накопления опыта, осмысления и приобретения общечеловеческих ценностей.

- осуществление контроля над усвоением знаний и умение применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях;
- в качестве результата для обучающегося выступает опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением; развитие личностной рефлексии; освоение нового опыта взаимодействия учебного процесса, личных переживаний; следование принципам толерантности;
- в качестве результата для учебной группы следует назвать: развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе, формирование единства группы, смена социальных ролей, в зависимости от сложившейся ситуации, принятие норм нравственности и правил совместной деятельности, совершенствование навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, способность к разрешению конфликтов, способность к компромиссам;
- результатом для отношений «преподаватель — группа» является нестандартное отношение к организации образовательному процессу, освоение учебного материала, мотивационная готовность к межличностному взаимодействию в учебных и во внеучебных ситуациях.

Итак, интерактивное обучение - погруженное в общение обучение. «Погруженное» не означает «замещенное» общение. При интерактивном обучении сохраняется не только конечная цель и основное содержание образовательного процесса, но и видоизменяются формы, основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

И.А. Зимняя полагает, что внутригрупповое сотрудничество способно повысить решения задачи до 10 % в сравнении с индивидуально работой по схеме «учитель-ученик». Каждый член группы имеет возможность оказаться в своеобразном «микрокосмосе», созданном группой, отражающим весь его внешний мир. Что касается роли организаторов интерактивного обучения, то наряду с чисто учебными целями, важно создавать такое взаимодействие в группе, в котором осознавалась бы ценность каждого индивида, потребность в общении, поддержке [3].

По мнению групповая форма обучения одновременному решению трёх основных задач:

- конкретно-познавательную задачу, связанную с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, вырабатывающей основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентированную, воспитывающую гражданские качества, которые необходимы с целью социализации индивида в обществе.

В процессе интерактивного обучения знания получают другие формы. С одной стороны, они представлены определенной информацию об окружающей действительности. Отличительной чертой этой информации является то, что она предоставлена студенту не в виде уже готовой системы от преподавателя, а в процессе собственной деятельности. Преподаватель создаёт ситуации, способствующие активности студентов. В этих ситуациях студент вынужден спрашивать, отвечать, действовать. Благодаря этому он совместно с другими приобретает способности, которые позволяют ему преобразовывать в знание то, что ранее являлось проблемой или препятствием. С другой стороны, студент во взаимодействии на занятии с другими студентами, преподавателем получает систему апробированных способов деятельности в отношении себя, коллектива, социума, мира, самостоятельно овладевает различными способами поиска знаний. Знания, приобретённые студентом, являются инструментом для самостоятельного их добывания.

Иначе говоря, интерактивное обучение означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо, в результате чего студент может самостоятельно приобретать необходимые ему знания, умения и навыки. Это также способствует принятию решений в процессе диалогического взаимодействия, дальнейшему саморазвитию, самообразованию и взаимному сотрудничеству.

Совместная познавательная деятельность студентов в освоении учебного иноязычного материала характеризуется индивидуальным вкладом каждого студента, обменом знаний, идеями, способами и формами совместной деятельности. Всему этому благоприятствует атмосфера доброжелательности, взаимной поддержки, способствующая не только получению новых знаний, но и развитию познавательной деятельности.

Литература:

1. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы.// Учитель - 2000 - №1
2. Панина Т. С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. - М.: Академия, 2008. –176 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

Даутова Б.Е.
КГУ «Агротехнический колледж №3, с. Красный Яр, г. Кокшетау
филиал при РГУ «Учреждение ЕЦ-166/25»

Проблеме ресоциализации лиц, отбывающих уголовное наказание, в политике нашего государства стало уделяться пристальное внимание. Сейчас в свете амнистии и нового Закона Республики Казахстан «Опробации» этот вопрос стал еще более актуальным. В законе «О пробации», в статье 6 отмечается «Ресоциализация, социальная адаптация и реабилитация лиц, в отношении которых применяется пробация, обеспечиваются путем:

-овладения профессией (профессиональная подготовка, переподготовка, и повышение квалификации);

-содействие в трудоустройстве.

В статье 16. «Пенитенциарная пробация» отмечается, что «Ресоциализация осужденного осуществляется с момента его прибытия в учреждение уголовно-исполнительной (пенитенциарной) системы в соответствии с требованиями уголовно-исполнительного законодательства Республики Казахстан» [1].

Под ресоциализацией принято понимать изменение ранее социализированного человека, отказ от прежних установок, представлений. Восстановление утраченных ценностей и обучение новым ценностям, нормам, ролям и правилам поведения взамен старых, переобучение и возвращение к нормальному образу жизни принято называть ресоциализацией [3]. У осужденных снижено самоуважение и умение приспосабливаться к жизни, у них есть психологический барьер в общении в новой микросреде, есть случаи и депрессивного состояния. У многихнет жилья и средств к существованию, нет профессии или они теряют ранее имевшуюся квалификацию по специальности. Они не могут самостоятельно решать многие важные жизненные вопросы. Ресоциализация должна восстановить, сохранить, сформировать социальную личностную связь бывшего осужденного, оздоровить его микросреду, включить в различные виды позитивной деятельности, разрешить его собственные проблемы и самосовершенствоваться на всех этапах жизни. В филиале КГУ «Агротехнический колледж №3 с.Красный Яр» при «Учреждении ЕЦ-166/25» ведется обучение пяти специальностям: автомеханики, сварщики, строители, повара и портные.

Осужденные, обучаясь данным профессиям, согласно учебной программе, изучают профессиональный английский язык. Уровень образованияу осужденных очень разный. Есть студенты, которые хорошо, даже отлично, владеют английским языком, но встречаются и те, которые вообще не изучали английский язык. При обучении стараюсь использовать индивидуальные, коллективные методы обучения. Чтобы заинтересовать

осужденных-студентов, привить им уважение, любовь к культуре, обычаям, традициям и изучаемому языку на уроках, лекциях, семинарах объясняю им роль английского языка в современном мире. Полвека тому назад английский язык был просто одним из международных языков, но со временем его роль в мире значительно возросла. Почти каждый взрослый человек в мире мечтает научиться основам разговорного и письменного английского языка. Куда бы человекни поехал, везде люди знают этот язык: в Азии, Африке, Европе люди поймут вас, если вы объясните то, что ищете на английском языке. Весь мировой бизнес ведется на английском языке.

Каждая сфера требует знания этого языка. Осужденные-студенты знают, что английский язык играет большую роль в образовании и их будущей профессии. Они верят, что если будут знать английский язык,по крайней мере, на среднем уровне, то смогут получить значительное повышение заработной платы и даже быстрое продвижение в профессии. Многие книги и периодические издания написаны на английском языке. Интернет страницы и сайты составляются тоже на английском языке. Все компьютерные программы и приложения используют английский язык. На уроке английского языка ознакомила осужденных-студентов с Посланием Президента Республики Н.А.Назарбаева народу Казахстана, где говорится о роли ананглийского языка.
« Английский язык является языком новых технологий, новых производств, новой экономики.90% информации создается в мире на английском языке. Каждые два года ее обьем увеличивается в два раза. Без овладения английским языком Казахстан не достигнет общенационального прогресса.Начиная с 2019года обучение по некоторым предметам в 10-11-х классах будет проходить на английском языке. Необходимо внедрять английский язык поэтапно» [2].С 2017года по инициативе президента Н.А.Назарбаева начинается реализация проекта « Бесплатное профессионально-техническое образование для всех». В декабре 2016года в филиалепроводилсяконкурс чтецов, посвященный 25-ти летию Независимости Республики Казахстан, где осужденный-студент Х. занял 1-е место за прекрасное декламирование стихотворений на английском, казахском и русском языках.В кабинете оформлен небольшой стенд «Уголок английского языка», сделан альбом о профессиональныхнаправлениях в Англии.На уроках английского языка стараюсь, по мере возможности, использовать компьютер, аудио-видеоматериалы для уроков.

Студенты понимают и стремятся овладеть английским языком, не теряют надежду на освобождение и применение английского языка в своей будущей профессии.Они активно дискутируют о проблемах использования английского языка в повседневной жизни. Здесь на уроках английского языка уже идет процесс ресоциализации осужденных-студентов, но самое главное, что студенты понимают, как важен английский язык сегодня. Помогать отбывшим срок наказания в интересах всего нашего общества, чтобы они снова не встали на преступный путь. Ресоциализация осужденных продолжится трудоустройством их после освобождения. Надеемся, что наши осужденные-студенты будут востребованы на современном рынке труда с дипломами

квалифицированных рабочих специальностей. Ресоциализация даст им возможность быть полезными своей семье, обществу, Родине.

Литература:

1.Закон Республики Казахстан «О пробации» от 30 декабря 2016года.Астана.Акорда.

2.Послание Президента Республики Н.А.Назарбаева народу Казахстана.2017.

3.Леонова И.Т. Ресоциализация и общество.

ПОЭТИЧЕСКАЯ ПРОЗА А. П. ЧЕХОВА В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА

Дмитриев Е.В.
Казахстанский филиал МГУ имени М.В.Ломоносова, г. Астана
dtvevgeniy@gmail.com

Поэтическая проза – термин, обоснованный с точки зрения методологии Фефиловым А. И., – особый объект переводоведческой деятельности, что обусловливается её жанровой спецификой, которая определяется как лаконичный прозаический текст с преобладающим чувственно-авторским Я и повышенно-эмоциональным (лирическим) стилем речи [1: 12]. Отображение в тексте перевода столь таинственного «чувственно-авторского Я», репрезентируемого в повышенно-эмоциональном (лирическом) рече-стилевом континууме – составляет главную проблему художественного перевода.

Лирическая проза как насыщенное лингвопоэтическое явление всё ещё остаётся сложнейшей проблемой переводоведения. Основанием тому выступает сложная организация эксплицитного и имплицитного в изобразительно-выразительной структуре любого текста.

В данной статье предпринимается попытка раскрыть художественное пространство лирической прозы А. П. Чехова через перевод на английский язык, сохраняя эмоционально-содержательную целостность и завершённость. А также предложить анализ работы с художественным текстом, позволяющий формировать у студентов понимание русского художественного текста. *Задача работы* состоит в том, чтобы рассмотреть частеречное употребление; проанализировать лирический стиль с точки зрения его перевода (на материале произведения А.П. Чехова «Степь»). В *результате* нашего исследования предлагается вывод о принципе перевода лирических текстов с учетом языковых и прагматических особенностей произведения. Для достижения названной цели и поставленных задач, целесообразно применение описательного и сравнительно-типологического *методов*. В работе ведущим является метод лингвистического описания.

Повесть «Степь» была написана А.П. Чеховым в конце 1880-х годов, когда писатель испытывал некий внутренний кризис, у него происходило переосмысление, переоценка жизненных ценностей. Подвергая рассмотрению морфологический уровень функционирования степного пейзажа у А.П. Чехова следует исходить из того, что степной пейзаж – это, прежде всего, некое пространство, выраженное с помощью определенной совокупности языковых средств.

Морфологический уровень языка дает писателю достаточно много возможностей для творческого использования его в художественном тексте. Имена существительные, «само частеречное предназначение которых именовать и быть определяющими единицами тезауруса личности, – это средства номинации предметов и явлений различных сфер жизни и существования человека, самого человека (людей), а также их физических и морально-этических качеств» [2: 128]. Благодаря именам существительным как единицам человек и окружающий его мир являются как некое отображение увиденного глазами писателя. Имена существительные в стиле А.П. Чехова информируют об обширном круге вербализованных представлений писателя об окружающем мире.

Как известно, по семантическим признакам существительные распределяются на несколько лексико-семантических групп (ЛСГ), из которых, прежде всего, выделяют существительные нарицательные и собственные. Картинность степного пейзажа, его единство у Чехова основывается на использовании в одном пейзажном контексте большого количества нарицательных существительных.

Загорелые холмы, буро-зеленые, вдали лиловые, со своими покойными, как тень, тонами, равнина с туманной далью и опрокинутое над ними небо, которое в степи, где нет лесов и высоких гор, кажется страшно глубоким и прозрачным, представлялись теперь бесконечными, оцепеневшими от тоски… Ср.: The sun-baked hills, brownish-green and lilac in the distance, with their quiet shadowy tones, the plain with the misty distance and, arched above them, the sky, which seems terribly deep and transparent in the steppes, where there are no woods or high hills, seemed now endless, petrified with dreariness. [Translated by Constance Garnett].

Следует подчеркнуть, что для стиля А.П. Чехова присущи лексемы, содержащие суффиксы субъективной оценки. Они "подсоединяют" в свое лексическое значение аксиологический (ценностный) компонент, выдвигающий на первый план различные оценки: *ветерок, балочки, трубочка, струйка, лужица, речонка, усики, курганчики, человечек, ручеек, облачко*.

Сначала, далеко впереди, где небо сходится с землею, около курганчиков и ветряной мельницы, которая издали похожа на маленького человечка, размахивающего руками, поползла по земле широкая ярко-желтая полоса. Ср.: *At first in the distance before them a broad, bright, yellow streak of light crept over the ground where the earth met the sky, near the little barrows and the windmills,*

which in the distance looked like tiny men waving their arms [Translated by Constance Garnett].

Лексемы других частей речи принято считать конкретизирующими, восполняющими изображенную именами существительными сеть важнейших узловых компонентов словаря писателя. Так, в отношении роли имен прилагательных в их формировании оказывается применимым следующее положение: «Приписывая предметам и явлениям окружающего мира те или иные объективно присущие им свойства, человек демонстрирует свое небезразличие к этим свойствам» [3: 386].

Имена прилагательные используются в роли определений, помогающих конкретизировать признаки в создаваемом предметном ряду элементов языковой картины мира писателя. Например, в повести «Степь» преобладает тема простора, дороги, ее бесконечности и безграничности, передаваемая с помощью ключевых слов: прилагательных *широкий, бесконечный* и глагола *тянуться.*

Между тем перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов. Теснясь и выглядывая друг из-за друга, эти холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги, до самого горизонта и исчезает в лиловой дали; едешь-едешь и никак не разберешь, где она начинается и где кончается. Ср.: Meanwhile a wide boundless plain encircled by a chain of low hills lay stretched before the travellers' eyes. Huddling together and peeping out from behind one another, these hills melted together into rising ground, which stretched right to the very horizon and disappeared into the lilac distance; one drives on and on and cannot discern where it begins or where it ends [Translated by Constance Garnett].

Мы можем отметить группу прилагательных, которые передают все многообразие цветовой палитры степи. Наиболее часто встречаются такие цветовые определения, как *рыжий, поблекший, побуревший, бурый, загорелый.*

Сжатая рожь, бурьян, молочай, дикая конопля – все, побуревшее от зноя, рыжее и полумертвое, теперь омытое росою и обласканное солнцем, оживало, чтоб вновь зацвести. Ср.: The cut rye, the coarse steppe grass, the milkwort, the wild hemp, all withered from the sultry heat, turned brown and half dead, now washed by the dew and caressed by the sun, revived, to fade again. [Translated by Constance Garnett]

Лирическая коннотация в анализируемом контексте основывается даже префиксоидом *полу*-, который здесь обладает значением ‘ослабленный признак’: не тень, а *полу*тень. В тексте же перевода актуализирован конкретный признак ‘сумрак, сумерки’. На первый взгляд, незначительная формальная деталь, но она переакцентирует смысловой подтекст: утрачивается ощущение процесса пробуждения природы.

Особо следует подчеркнуть употребления глаголов. В проанализированном художественном произведении превалируют глаголы, указывающие на субъектное передвижение в пространстве с ориентацией по конечному пункту и на перемещение в каких-либо пределах, характерные для

авторского представления о движении: *мелькать, летать, спускаться, закружиться, вспорхнуть, спрятаться, зайти, восходить, плыть, прятаться, протянуться, сливаться, исчезать, сходиться, поползти, бежать, расползаться, шмыгнуть и др*.

Летит коршун над самой землей, плавно взмахивая крыльями, и вдруг останавливается в воздухе, точно задумавшись о скуке жизни, потом встряхивает крыльями и стрелою несется над степью, и непонятно, зачем он летает и что ему нужно. Ср.: A hawk flew just above the ground, with an even sweep of its wings, suddenly halted in the air as though pondering on the dreariness of life, then fluttered its wings and flew like an arrow over the steppe, and there was no telling why it flew off and what it wanted. In the distance a windmill waved its sails [Translated by Constance Garnett].

Говоря о глагольной лексике, необходимо отметить, что в текстах пейзажных описаний преобладают глаголы настоящего и прошедшего времени несовершенного вида, что делает пейзаж статичным.

Сущность поэтической прозы определяет лирический стиль перевода, его «иносказание», смыслопорождающие возможности, ощущение эмоционально-содержательной целостности и завершённости. Достичь столь высокого изящества в тексте перевода можно только при неослабном внимании к этноязыковым коннотациям. Ср.: *Попадается на пути молчаливый старик-курган или каменная баба, поставленная бог ведает кем и когда, бесшумно пролетит над землею ночная птица, и мало-помалу на память приходят степные легенды, рассказы встречных, сказки няньки-степнячки и всё то, что сам сумел увидеть и постичь душою*. *You meet upon the way a silent old barrow or a stone figure put up God knows when and by whom; a nightbird floats noiselessly over the earth, and little by little those legends of the steppes, the tales of men you have met, the stories of some old nurse from the steppe, and all the things you have managed to see and treasure in your soul, come back to your mind.* [Translated by Constance Garnett]

Слово *курган* – древняя могильная насыпь из земли и камней. Происхождение данного слова: Происходит от др.-тюркск. kurɣan «крепость», отсюда др.-русск. коурганъ «могильный холм».

В оригинале использована *каменная баба*, а в переводе находим *stone figure* (каменная фигура) вместо stone image (каменная баба). Впервые в несколько ином этнокультурном формате это сочетание зафиксировано у поэта XII века Низами и символизировало непобедимость и бессмертие воинов. Устойчивое словосочетание каменная баба у Чехова эксплицирует историческую мифологему, концепт, а употребление в тексте перевода переменного словосочетания stone figure несколько искажает дискурсивный фон устойчивой единицы языка в тексте-оригинале.

Авторские особенности в произведении А.П. Чехова складываются из взаимодействующих лексико-семантических групп слов (или их отдельных значений), составляющих функциональные компоненты данного пространства. Для выявления особенностей языкового стиля писателя мы взяли за основу

схему разграничения понятий и явлений объективной реальности, предложенную Г.Н. Скляревской для классификации денотатов, участвующих в метафорическом процессе [4: 80], которая, по нашему мнению, также подходит для дифференциации лексики по соответствующим семантическим блокам. Опираясь на данную классификацию, мы выделяем следующие лексико-семантические группы (ЛСГ) слов, входящие созданное А.П. Чеховым степное пространство: *«Элементы земной поверхности», «Растительный мир», «Животный мир», «Небесная сфера», «Элементы атмосферы», «Время дня и года», «Воздушно-пространственная перспектива».*

Таким образом, при анализе лексического уровня степных пейзажей в чеховском идиолекте применяется метод выделения ядерных лексем (слов с семантикой природа), на которых основывается восприятие и осмысление семантики степного пейзажа. Ядерными являются традиционные элементы пейзажа, закрепленные в сознании русского человека и художественно преобразованные в авторском тексте.

В лексико-семантическую группу *«Элементы земной поверхности»* входят следующие компоненты: *степные курганы, каменные бабы, балки, холмы, ветряные мельницы, равнины, возвышенности.*

Попадается на пути молчаливый старик-курган или каменная баба; Между тем перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов. Ср.: You meet upon the way a silent old barrow or a stone figure put up God knows when and by whom. Как душно и уныло! Бричка бежит, а Егорушка видит все? одно и то же - небо, равнину, холмы… *Ср.: How stuffy and dull! The cart runs and Yegorushka sees everything? one and the same - the sky, the plain, hills.* [Translated by Constance Garnett]

На наш взгляд, появление в степном пейзаже А. П. Чехова *курганов, могильных холмов, каменных* неслучайно, нельзя говорить, что это всего лишь атрибуты степного пейзажа, связанные со степной топографией. Как отмечает Л.Г. Бабенко, «зачастую топоним в тексте представляет собой свернутый текст, текст в тексте, обладающий потенциалом культурно-исторических знаний, сознательно пробуждаемых автором и создающих ассоциативный пространственно-временной континуум. Это обусловлено тем, что топонимы напрямую связаны с историей, неотторжимы от нее, являются носителями информации о прошлом, знаками определенных культурно-исторических событий» [5: 236]. У Чехова их наличие позиционирует степь непонятной, загадочной, нереальной для его героев. Включение этих элементов в ткань пейзажа всегда объединено с авторскими раздумьями о смысле жизни, о вечности и бесконечности бытия, так как эти «*степные долгожители*» простояли в степи и еще простоят не одну тысячу лет, в отличие от человеческой жизни, которая имеет свое начало и конец.

В оригинале использована *каменная баба*, а в переводе находим *stone figure* (каменная фигура) вместо stone image (каменная баба). Впервые в несколько ином этнокультурном формате это сочетание зафиксировано у поэта XII века Низами и символизировало непобедимость и бессмертие воинов.

Устойчивое словосочетание каменная баба у Чехова эксплицирует историческую мифологему, концепт, а употребление в тексте перевода переменного словосочетания stone figure несколько искажает дискурсивный фон устойчивой единицы языка в тексте-оригинале.

Отличительной особенностью степных пейзажей А.П. Чехова является их реальность, изображенная обитателями флоры и фауны приазовской степи, причем заметна информационная полнота и точность при их описании, что нашло свое отражение в содержании лексико-семантической группы *«Животный мир».* Животный мир в степных пейзажах Чехова представлен в двух измерениях: в воздухе птицы - *коршун, грачи, перепел, соловей, чибисы, куропатки, бекасы, стрепет, дрохвы, жаворонки, кобчики, совы, сплюк, коростели, старички.*

В июльские вечера и ночи уже не кричат перепела и коростели, не поют в лесных балочках соловьи. Ср.: in the July nights, the nightingale does not sing in the woodland marsh, and there is no scent of flowers, but still the steppe is lovely and full of life. [Translated by Constance Garnett]

А также на земле животные – суслик, заяц, лисица.

Перебежит дорогу суслик, и -опять бегут мимо глаз бурьян… Ср.: *Marmot would run across the road and - again there flitted before the eyes only the high grass, the low hills, the rooks.* [Translated by Constance Garnett]

А Вася видел играющих лисиц, зайцев… Ср.: Yet Vassya saw foxes playing, hares… [Translated by Constance Garnett]

Насекомые - кузнечики, сверчки, скрипачи, медведки, стрекозы.

Кузнечики, сверчки, скрипачи и медведки затянули в траве свою скрипучую, монотонную музыку. Ср.: *In the grass crickets, locusts and grasshoppers kept up their churring, monotonous music.* [Translated by Constance Garnett].

Следует отметить, что Чехов включает в свои степные пейзажи лексемы *коршун* и *грач* не только для реалистичности степной картины, но и как своеобразные лексемы-символы, участвующие в создании статического пейзажа. На это указывает и появление в данных пейзажах лексем со значением монотонности и однообразия жизни в степи, видимого отсутствия действия.

Плавно взмахивая крыльями летит птица; коршун останавливается в воздухе, точно задумавшись; бричка точно ехала назад, а не дальше. Ср.: *A hawk flew just above the ground, with an even sweep of its wings, suddenly halted in the air as though pondering on the dreariness of life.* [Translated by Constance Garnett].

В состав лексико-семантической группы *«Растительный мир»* входят такие лексемы, как цветы: шиповник, васильки.

Запах кипариса и сухих васильков. Ср.: Smell of kerosene and rotten apples. [Translated by Constance Garnett].

Сорные травы: бурьян, молочай, дикая конопля, репейник, полынь, сурепа, перекати-поле, свинячья цибулька.

Большой двор, поросший бурьяном и репейником. Ср.: he and Yegorushka saw a big yard overgrown with weeds and burdocks. [Translated by Constance Garnett].

Деревья и кустарники: тополь, балочки, поросшие лесом, вербы, кипарис

А вот на холме показывается одинокий тополь. Ср.: then a solitary poplar came into sight on the low hill. [Translated by Constance Garnett].

Пейзаж степи открывается *«сжатой рожью, бурьяном, молочаем, дикой конопле́й».* В одной этой фразе - точное знание писателем ботаники. Конопля действительно бывает дикой и культурной. Но сочетание ржи, культурного растения, и сорняковых бурьяна и молочая создает картину дикой природы, в которую вторгается, которую осваивает человек, как Егорушка осваивает незнакомое и страшное пространство степи.

В контексте повести тополь указывает на близость реки и, таким образом, объединяет сравнительно далеко отстоящие эпизоды, являясь своего рода композиционной скрепой. Но в народной символике, в Полесье и на Украине, тополь имеет негативные коннотации, как и осина. Его не сажали вблизи жилья, ибо он, по поверьям, причиняет вред людям. Тополь, растущий вдали от жилых территорий, считался местом обитания душ мертвых [6: 283-284].

Лексико-семантическая группа *«Земная сфера»* включает в себя следующие номинации: *небо, тучи, облака, солнце, луна, звезды.* С данной семантической группой связана группа слов с общим значением *«Элементы атмосферы»*. В ее состав входят такие лексемы, как *ветер, молния, гром, гроза, дождь, туман.*

Луна взошла сильно багровая и хмурая, точно больная; звезды тоже хмурились, мгла была гуще, даль мутнее. Ср.: The moon was intensely crimson and sullen, as though it were sick. The stars, too, were sullen, the mist was thicker, the distance more clouded.

Но невидимая гнетущая сила мало-помалу сковала ветер и воздух, уложила пыль. Ср.: But the unseen oppressive force gradually riveted its fetters on the wind and the air, laid the dust. [Translated by Constance Garnett]

Лексико-семантическая группа *«Элементы атмосферы»* изображена авторскими цветовыми решениями таких явлений, как тучи (облака), туман, молния. Надо отметить, что определения, которые автор использует для описания элементов данной лексической группы, не всегда традиционны для русской литературы и являются индивидуально-авторским решением:

Из-за холмов неожиданно показалось пепельно-седое кудрявое облако. Ср.: A fleecy ashen-grey cloud unexpectedly appeared behind the hills. [Translated by Constance Garnett].

Степное пространство у Чехова не лишено и так называемых временных параметров. ЛСГ «Время дня и года» включает в себя следующие лексические средства, прямо или косвенно обозначающие время: *лето, зима, осень, утро, день, вечер, ночь, июнь, июль.*

Из этого следует, что степь у Чехова связана не только с пространством, в котором она размещена, но и с отчетом времени жизни, которое её наполняет

автор. Лексемы *утро, день, вечер, ночь, июнь* участвуют в формировании темпорального пространства степного пейзажа. Эти единицы, с одной стороны, указывают на временные границы, а, с другой стороны, на события, о которых вспоминает главный герой.

Летом зной, зимой стужа и метели, осенью страшные ночи, когда видишь только тьму и не слышишь ничего, кроме беспутного, сердито воющего ветра, а главное - всю жизнь один, один... Ср.: Sultry heat in summer, in winter frost and snowstorms, terrible nights in autumn when nothing is to be seen but darkness and nothing is to be heard but the senseless angry howling wind, and, worst of all, alone, alone for the whole of life. [Translated by Constance Garnett]

Таким образом, общая текстовая функция слов данной лексико-семантической группы - указание на время действия изображаемых событий - является основанием их объединения в одну функционально-текстовую парадигму слов.

Степному пейзажу у Чехова свойственна направленность пространства, то есть его горизонтальная и вертикальная ориентации. Семантическая группа *«Воздушно-пространственная движение»* представлена у Чехова такими элементами, как *горизонт, даль, воздух, восток, дорога, равнина.* Степное пространство у Чехова векторно устремлено вверх к облакам, солнцу или звездам – и вниз, к земле; пространство раскрыто во все стороны света и простирается до дальней полосы горизонта, до виднеющихся в дымке курганов, оно заполнено воздушной средой, охватывающей рельефы местности.

Теснясь и выглядывая друг из-за друга, эти холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги до самого горизонта и исчезает в лиловой дали; едешь-едешь и никак не разберешь, где она начинается и где кончается. Ср.*: Huddling together and peeping out from behind one another, these hills melted together into rising ground, which stretched right to the very horizon and disappeared into the lilac distance; one drives on and on and cannot discern where it begins or where it ends.* [Translated by Constance Garnett]

Исследователи языкового наследия Чехова говорят о том, что его произведениям свойственен глубокий психологизм, черты которого находят свое отражение и в степных пейзажах писателя.

Таким образом, совокупность разнообразных лексических средств создает ту изобразительную семантику, которая и выделяет степной пейзаж среди других пейзажных единиц. Языковая картина степи в произведениях А.П. Чехова складывается из взаимодействующих лексико-семантических групп слов (или их отдельных значений), составляющих функциональные компоненты данного пространства. Человек находится и вне этого пространства, так как читатель воспринимает степь глазами героя, и внутри него, так как является его активным элементом.

Проанализировав особенности лирического стиля А. П. Чехова, можно отметить следующие его особенности:

1. Существительные являются основой для построения степного описания. Выделенные в степном пейзаже Чехова преобладающие лексико-семантические

группы существительных передают все реальные приметы степного края: животные, птицы, насекомые, населяющие степь и их физические характеристики, растительный мир. Например, *лето, зима, осень, утро; коршун, грачи, перепел, соловей, чибисы; степные курганы, каменные бабы, балки, холмы, ветряные мельницы, равнины, возвышенности и др.* Автор уделяет большое внимание лексической наполняемости данных категорий, что говорит о стремлении автора как можно более достоверно описать такой близкий ему степной мир.

2. Лексемы других частей речи принято считать конкретизирующими, восполняющими представленную именами существительным сеть основных узлов словаря писателя. Имена прилагательные и слова признакового характера используются в роли определений, помогающих конкретизировать признаки в создаваемом предметном ряду элементов языковой картины мира писателя. Группа прилагательных, которые передают все многообразие цветовой палитры степи: *бледный, бледно-зеленый, поблекший*, вносящие определенную ноту в выражение значения безжизненности, омертвелости или просто покоя.

3. На наш взгляд, появление в степном пейзаже А. П. Чехова *курганов, могильных холмов, каменных баб* неслучайно, нельзя говорить, что это всего лишь атрибуты степного пейзажа, связанные со степной топографией. На одушевленность степи здесь указывают лексемы *старик-курган* и *каменная баба*, грамматическое значение которых дифференцируется в оппозиции мужской - женский пол.

4. Степь выступает как живое существо и как оживленное пространство, отражающее, проецирующее и формирующее состояние человека, что подтверждается анализом языковых единиц (ЛСГ), использованных писателем при создании степного пейзажа и образа степи.

Таким образом, А.П. Чехов стремится изобразить явления, предметы, свойства реальности такими, какими он их видит и ощущает через призму своих духовных, эстетических и интеллектуальных категорий.

Литература:

1. Озерова Е.Г. (2009) Интерпретация протодискурсивной среды поэтической прозы И.А. Бунина // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований.

2. Леденева В. В. Особенности идиолекта Н. С. Лескова: средства номинации и предикации: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01. – М., 2000. – 480 с.

3. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1: Слова указующие (местоимения). Слова именующие: имена существительные (Все живое. Земля. Космос). – М.: Азбуковник, 1998. – 807 с.

4. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 154 с.

5. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта

Наука, 2005. 496 с. 6. Агапкина Т.А. Тополь // Славянские древности: Этнолингвистический словарь. Т. М., 2012. С. 283-284.

СУБСТАНТИВАЦИЯ СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ И МЕЖДОМЕТИЙ В КАЗАХСКОМ, РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Дуйсенбина А.Т.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау
duisenbina_a@mail.ru

С начала 90-х гг. интерес ученых к явлению субстантивации заметно снизился. Однако достаточно полная изученность грамматического механизма не исчерпывает всей полноты данного языкового процесса. Представляет интерес наименее изученная семантическая сторона субстантивации, сущность которой состоит в обеспечении потребности человека в выражении мысли имеющимися языковыми средствами, без создания единиц с новым морфемным составом.

Особенного внимания требует вопрос о разграничении конверсии и субстантивации. Оба явления относятся к наиболее характерным способам образования новых единиц языка. То, что результатом этих способов образования новых единиц языка является получение нового слова, омонимичного по форме исходному слову, привело к тому, что эти явления стали считать тождественными и объединили под общим названием «конверсия». Многие авторы в объем понятия «конверсия» включили, помимо субстантивации, вербализацию и адвербиализацию. Распространенной точкой зрения на природу конверсии и субстантиваций является мнение лингвистов относительно тождественности этих явлений. К ученым, разделяющим эту точку зрения, относятся Е.И. Чапник (1952), А.Я. Загоруйко (1960), Г.П. Троицкая (1964).

А.К. Поспелова посвятила диссертационное исследование проблеме разграничения конверсии и субстантивации. По ее мнению, сущность субстантивации заключается в том, что при переходе имен прилагательных в существительные**,** они, сохраняя внешнюю форму, изменяют внутреннюю сему и полностью или же частично приобретают морфолого-синтаксические свойства существительного. Наличие подобных слов в языке, как считает А.К. Поспелова, доказывает процессуальный характер субстантивации и говорит о том, что процесс перехода прилагательных в существительные – это процесс медленный, постепенный, отличающийся от конверсии, где новое слово образуется практически мгновенно [1, с.74].

По мнению Е.А. Земской, в русском языке о конверсии как способе словообразования следует говорить лишь по отношению к субстантивации прилагательных и причастий. Так как при образовании таких субстантиватов

происходит специфическое явление: качественно и количественно преобразованная парадигма производящего прилагательного или причастия сохраняется в субстантивате. Таким образом, данный способ отличается от „обычной „ и нулевой суффиксации.

А.И. Смирницкий, рассматривая данный вопрос, пишет: «Субстантивация является не только словообразовательным средством, но она является также одним из типов конверсии, так как самым существенным для конверсии, как и для других способов словообразования, являются словообразовательные средства, при помощи которых создаются новые слова, а прочие различия относятся к вопросу дифференциации «внутри области конверсии» и поэтому не могут выдвигаться как критерии для отнесения или не отнесения данного явления к этой области» [2, с.23].

Субстантивация является не только словообразовательным процессом, она также является одним из видов конверсии, так как самым важным для конверсии являются словообразовательные средства, с помощью которых образуются новые слова, а другие различия относятся к вопросу дифференциации «внутри области конверсии» и поэтому, неправильно рассматривать их как критерии для отнесения или не отнесения субстантивации к области конверсии [2, с.19]. Мы также придерживаемся мнения о том, что субстантивацию (также как и адъективацию, адвербиализацию и др.) следует относить к конверсии в случае, когда это касается и лексических и грамматических форм слова.

В зависимости от принадлежности субстантивированной единицы к сфере языка или речи можно говорить о языковой или функциональной субстантивации; в зависимости от типичности субстантивного употребления анализируемой формы - о субстантивации узуальной или окказиональной, в зависимости от глубины и устойчивости деформации грамматических и семантических категорий слова - о морфологической или синтаксической субстантивации.

Субстантивация как лексико-грамматический процесс свойственна не только тем частям речи, которые обладают формой имени прилагательного (прилагательному, причастию, местоимению-прилагательному, порядковому числительному), но и всем другим категориям слов, потому что сущность субстантивации зависит не столько от формы трансформирующегося слова, сколько от его потенциальной способности быть носителем признака. Носитель признака – это субстанция, способная иметь при себе определения для выражения атрибутивного признака. Таким образом, понятие носителя признака шире понятия предметности: оно включает в себя и понятие предметности, а поэтому дает возможность охватить многочисленные случаи субстантивации различных грамматических форм: *старый портной, ваше «почему?», испуганное «ах»(рус.); Аллаңнан ойбайым тыныш (посл.)(каз.); das Ach,das Auf(нем.)*.

Предлоги не являются членами предложения. Их функционирование в значении существительных возможно только на основе употребления в синтаксической роли подлежащего или дополнения. Часто в значении

существительных в русском языке используются предлоги *за* и *против*: *«Одоевский взвешивал все «за» и «против»* (С.Н. Голубов). В значении существительных могут выступать и предлоги *до* и *после* (в функции дополнений): «*Он разделил историю Земли / На «до» и «после» / Нашего полета*» (А.Б. Корнеев). В немецком языке субстативируются предлоги aus, auf, ab: «Der Ball ist *im Aus*»; «Sie verschwieg nicht *das Auf und Ab* in ihrer Ehe» (Duden).

Союзы приобретают значение существительных, если выполняют синтаксические функции, присущие существительным, например, функцию подлежащего: «Есть целый ряд всяких *«но»,* при которых я «не могу закусить удила и понестись» (Л. Андреев). «Полеты должны были продолжаться три или четыре дня, но существовало одно *«если»* – если позволит погода» (С.П. Залыгин). Для немецкого языка характерен также переход служебных слов в знаменательные: «*Das Aber* passt hier nicht.»; «Sind Sie mit dem Gebotenen nicht zufrieden, erhalten Sie umgehend Ihr Geld zurück, ohne *Wenn und Aber*.» (Zeitung).

Междометия, служащие для выражения чувств и волевых побуждений, употребленные в значении существительных, утрачивают эту эмоционально-императивную окраску: «– Ать-два, ать! – хрипло надрывался офицер. От хриплого офицерского *«ать»* холодело сердце» (М.М. Пришвин). «Он спустил курок – и громадный огненный столп вылетел из ствола, и раздалось оглушительное «*Бу! Бу!*» (А.П. Чехов). «Во время разговора в позднее время случалось вдруг доносилось «*караул*» (А.П. Чехов).

Субстантивированное *спасибо* встречается почти во всех падежах. В разговорно-бытовой речи *спасибо* приобретает даже окончание существительного, например: «То-то вас, дураков, учи да учи, а *спасиба* и не дождешься!». «Такого, как я, на любой завод возьмут, да еще и со *спасибом*» (Г.Е. Николаева). *Ура*, так же, как и *спасибо*, встречается в различных падежах, например: а) в именительном: «*Ура*» все приближалось и приближалось» (Из газеты); б) в винительном: «Солдаты нестройно прокричали «*ура*» *(*А.И. Куприн). «Ein dreifaches *Hurra* auf unseren König!» (Märchen); «Mit einem donnernden *Hurra* gingen sie zum Angriff über»(Franz Kafka).В казахском языке междометия часто субстантивируются в контексте: «Аллаңнан *ойбайым* тыныш*»* **(**посл.)

Основной особенностью субстантивированных междометий является то, что их основное значение затемняется: они перестают выполнять свои обычные функции звукового выразителя чувств и волевых побуждений, на первый план выступает их дополнительное значение – значение носителя признака. В казахском языке особо выделяется субстантивация подражательных слов, являющихся отдельной частью речи: Жер бетінде болатын *шақыр – шұқыр, жарқ-жұрқ-тың* бәрі де сарайларға қамалып, қазір бір үлкен дүмпудің тұтасқан гуілін ғана естисің (Ғ. Мүсрепов). Осы сөзден соң жігітік екі ұдайылықтан, *былқ-сылықтан* арылып, сөзді бір арнаға түйген-ді (М. Әуезов).

Конверсионные возможности разных частей речи, а, следовательно, и удельный вес их в системе конверсии не одинаков. Наблюдается прямая

взаимосвязь между семантико-функциональной сущностью семантического класса и его транспозиционными возможностями. Чем богаче система значений, форм и функций части речи, тем уже ее транспозиционные возможности. Они могут быть сведены к нулю, как например, у служебных слов в казахском языке. Так, для субстантивации в казахском языке, в отличие от немецкого и русского языков, является верным положение: семантическое и структурное развитие конверсивов центробежно.

Литература:

1. Поспелова А.К. Субстантивация и конверсия в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982.
2. Смирницкий А.И.Лексикология английского языка.-М.,1956.
3. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.
4. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. Алматы, 1993.
5. Смирнова А.А. Субстантивация прилагательных и причастий в современном немецком языке. Л. Автореф-т на соискание ученой степени д.ф.н., 1989.
6. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М.1953.
7. Лопатин В.В. Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке. Русский язык. Грамматические исследования. М. 1967.
8. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartsspsache. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1976.
9. Бейсенбаева К.А. Сопоставительная грамматика русского и казахского языков / Фонетика и Морфология. Алматы, 1994.
10. Байтурсынов А. Тіл тағылымы. Алматы, 1991.
11. Жаналина Л. Сопоставительное словообразование русского и казахского языков. Алматы, 1998.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИМСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И РЕЧИ

Закирова Э.М.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
elmira.joyful@mail.ru

В мире 250 млн. слабослышащих людей. В России - 13 млн. слабослышащих и глухих, в т.ч. 1 млн. детей [1]. В Республике Казахстан, по данным Министерства труда и социальной защиты Казахстана, проживает более ***155 000 людей с инвалидностью по слуху***. Хотя еще в 1997 году, согласно данным Центра поддержки глухих инвалидов “УМИТ”, число официально зарегистрированных инвалидов по слуху составляло 55 000 [2]. Как мы можем наглядно убедиться, тенденция к увеличению людей с

ограниченными возможностями здоровья имеет место быть. Следовательно, ежегодно увеличивается и число школьников с особыми образовательными потребностями, которые нуждаются в получении качественного образования (в том числе в обучении иностранным языкам) с учетом их психофизических особенностей.

В нашей Республике для детей с ограниченными возможностями созданы специальные коррекционные организации образования, и серьезное внимание уделяется развитию инклюзивного образования. Для детей с нарушениями слуха и речи функционируют специальные коррекционные школы-интернаты, в которых проживают, обучаются ***около 5000 школьников***. Так, например, в областной специальной коррекционной школе-интернат №4 для детей с нарушениями слуха и речи города Кокшетау, Управления Образования Акмолинской области, проживает и получает среднее образование 121 учащийся [3].

Учеными (Л.С. Выготский, К.Г. Коровин, Ж.И. Шиф и др.) давно проявлялся интерес к существующим взаимосвязям, между овладением родным языком при нарушенном слухе и овладением иностранным языком при нормальном слухе. Между этими двумя процессами имеется сходство, порожденное тем, что в обоих случаях они протекают в условиях целенаправленного, специально организованного обучения языку. В методическом плане особое внимание в своих работах на это сходство обращал К.Г. Коровин, и это означало следующее: с одной стороны методы и приемы, используемые при специальном обучении глухих и слабослышащих родной речи, могут быть эффективно перенесены на обучение учащихся с нарушенным слухом иностранному языку. Так, при изучении английского языка эффективно может использоваться ***дактиль родного языка***, что помогает лучше запомнить произношение иностранного слова. Наряду с русскоязычным дактилем возможно использование и английского языка символов, когда детям предлагается сказать слово по-английски, используя ***англоязычный дактиль***. С другой стороны, как говорил К.Г.Коровин, приступая к изучению иностранного языка, слабослышащие учащиеся уже обладают опытом целенаправленно осваивать язык при нарушенной слуховой функции [4; 23]. Эти навыки они переносят на изучение нового языка.

Обучение английскому языку детей с нарушениями слуха и речи имеет свои ***особенности***. Так, например, темп изучения английского языка в целом и темп работы на уроках в частности снижен ввиду того, что каждую лексическую единицу, вводимую на уроке, необходимо оречевить каждому ученику (причем неоднократно за урок) для формирования у ученика устойчивых речевых кинестезий. Также, ввиду того, что школьники с нарушением слуха отличаются недостаточным объемом памяти, замедленным процессом формирования понятий, снижением способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, ***сокращается объем лексического и грамматического материала*** для рецептивного и продуктивного материала. Для формирования произношения на уроках на первых порах обучения используются ***фонетические зарядки***, методика которых обычно заимствована

из методики обучения чтению детей начальной школы. Подобные фонетические зарядки направлены на развитие речевого аппарата. Большое значение для компенсации нарушения слуха имеет ***развитие зрительного восприятия,*** поэтому на каждом уроке используется наглядность, зрительные опоры, памятки, наборы схем, таблицы. Особую роль для мотивации учебного процесса, для развития лингвистических навыков, для достижения многих образовательных целей играют ***дидактические игры и игровые упражнения***. Для снятия напряжения и усталости, а также для согласования двигательной и языковой активности проводятся ***физминутки***.

Словесная память глухих детей своеобразна. Глухие дети относительно более успешно запоминают отдельные слова, чем целые предложения, и хуже всего связные тексты. Глухие дети допускают пропуски букв, перестановки слогов, смешение слов, сходных по звукобуквенному набору. При первоначальном знакомстве со словами дети нередко смешивают их по значению с другими словами, имеющими близкую предметную отнесенность или звукобуквенное сходство. Согласно исследованиям В.Петшака, глухие дети, как и слышащие, правильно опознают наиболее общие эмоциональные состояния, относимые к ***модальностям радости, гнева, страха и печали*** [5; 61]. Большие трудности возникают при опознавании интеллектуальных и социально-нравственных чувств. Однако, развитие современной звукоусиливающей аппаратуры позволяет оптимально использовать слуховые впечатления детей на базе их остаточного слуха и тем самым открыть им возможность воспринимать значимую для них информацию.

Индивидуально – дифференцированный подход в обучении – это один из ведущих принципов педагогики, согласно которому в учебной работе с коллективом детей достигается педагогическое воздействие на каждого ребенка с учетом особенностей его развития. Принцип индивидуального, дифференцированного подхода в обучении детей с нарушениями слуха и речи предполагает всестороннее изучение каждого ребенка, выявление причин, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, особенностей психического и физического развития, интересов, наклонностей и способностей к учению. Ж.И.Шиф делает вывод о необходимости анализировать поведение каждого ребенка в его развитии, выявляя ***фонд индивидуальных положительных возможностей***, которые могут служить компенсацией недостатков [6; 215]. Если индивидуальные особенности, характерные для одних школьников с нарушениями слуха и речи, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т.е. присущими определенной группе учащихся. Зная психолого-педагогическую характеристику каждого ученика, его (ее) ***психофизические особенности***, в т.ч. **особенности *познавательной деятельности*** (мышление, память, внимание), становится возможным сам факт реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении детей с нарушениями слуха и речи.

Экспериментальным методом (анкетирование учащихся областной специальной коррекционной школе-интернат №4 г.Кокшетау) было

установлено, что для учащихся с нарушениями слуха и речи изучение английского языка является важным делом в жизни. Детям с нарушениями слуха и речи английский язык необходим как ***в повседневной жизни*** (для того, чтобы пользоваться компьютером и интернетом), так и ***в перспективе*** (для дальнейшей учебы и работы, для чтения литературы на английском языке, для поездок заграницу). Для школьников с нарушениями слуха и речи необходимо проведение обучения английскому языку, нацеленного на: ***формирование внятной выразительной речи; развитие слухового восприятия*** (на материале темы); ***формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции*** (с учетом всех психофизических особенностей). Основные методы обучения английскому языку детей с нарушениями слуха и речи: ***метод визуальной опоры и опоры на дидактический материал*** (обучение английскому языку с обязательным использованием дидактического материала - книги, учебники, рабочие тетради, а также наглядного материала - карточки, запись на доске, компьютерная презентация и др.); ***игровой метод*** (использование на уроке игровых различных активных методов обучения, которые выполняют такие функции как развлекательная, коммуникативная, диагностическая, и др.); ***имитационный метод*** (обучение английскому языку с помощью игровых учебно-речевых ситуаций, таких как воспроизведение за учителем текстов песен, считалок, рифмовок, зарядок); ***репетитивный метод*** (многократное повторение изученного материала, закрепление пройденной ранее темы).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что ***важнейшими компонентами урока английского языка для детей с нарушениями слуха и речи являются***:

1) тренировка и коррекция произносительных навыков;
2) использование наглядных материалов на протяжении всего урока, в особенности при введении новых ЛЕ, грамматических структур и речевых образцов;
3) использование активных игровых методов обучения иностранному языку;
4) обязательное проведение физической зарядки (физкультминутки) во время уроки;
5) рефлексия в конце урока.

Литература:

1 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://donor24hrs.com.ua/bolezni-i-ih-lechenie/sensonevralnaya-gluhota

2 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.uslishmir.kz/

3 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sc0029.kokshetau.akmoedu.kz/

4 Коровин К. Г. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.

5 Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. – 1989. - № 6. – С.61-65.

6. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М.: АПН РСФСР, 1968. – 316 с.

ДИСКУРС-АНАЛИЗ КАК ОСОБЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИЁМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кузнецова И.Н.
Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, г. Астана
Irina_Rozagi@mail.ru

Термин дискурс (от фр. discours**,** англ. discourse, от лат. discoursus «бегание взад-вперёд; движение, круговорот; беседа, разговор», т.е. речь, процесс языковой деятельности; способ говорения) является одним из самых распространённых и широко употребляемых в современной лингвистике.

При всем разнообразии определений дискурса, не удивительно что специалисты разных специальностей говорят, например, о дискурсе персональном и институциональном, культурном и культурологическом, политическом и публицистическом, деловом и рекламном, бытовом и бытийном, компьютерном и газетном, философском и научном, религиозном и педагогическом, медицинском и массово-информационном; выделяют дискурс репортажей и интервью, монологический и диалогический, письменный и устный дискурс, повествовательный и поэтический; изучают функции и структуру, содержательную и формальную связность, модальные характеристики и другие свойства дискурса [1: 220].

Несмотря на популярность дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике не существует чёткого определения термина, охватывающего все сферы его употребления. Необходимо также отметить неустоявшееся произношение самого слова. Чаще встречается ударение на втором слоге, но и ударение на первый слог, не является редкостью.

Проанализировав многочисленные труды ученых в области дискурса и дискурсивного анализа за весь период исследования, мы до сих пор далеки от создания единой и целостной теории дискурса. Даже принимая во внимание сегодняшний уровень и глубину развития лингвистических изысканий трудно отдать предпочтение тому или иному определению. Так У.Чейф отмечает, что «продолжает оставаться необходимость модели естественного дискурса, которая объединила бы разнообразные когнитивные и социальные факторы, ответственные за организацию языка. Дискурс многосторонен, и достаточно очевидна ограниченность любых попыток отразить его моделирование, сведя дискурс к одному или двум измерениям» [2: 49].

Динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения термина «дискурс», в современной лингвистике близок к понятию

«текст», трактуемый как статический объект в результате языковой деятельности. В след за Н.Д. Арутюновой, дискурс – это «речь погруженная в жизнь» [3: 137], изучать которую следует принимая во внимание всё то разнообразие подходов, сложившихся в современной науке. «Это связанный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)». Предпочтительным пониманием термина «дискурс» являются два компонента: динамический процесс языковой деятельности, вписанный в её контекст и её результат (т.е. текст). Дискурс по мнению Е.С. Кубряковой – это «ограниченный вполне определёнными временными и общими хронологическими рамками процесс использования языка (речевая деятельность), обусловленный и детерминируемый особыми типами социальной активности людей, преследующих конкретные цели и задачи и протекающий в достаточно фиксируемых условиях не только с точки зрения общих социокультурных, но и конкретных индивидуальных параметров его реализации и инстанциации»[4: 22]. Именно поэтому в современной лингвистике, исследования связной речи привели к признанию текста – целостной смысловой сущностью, основной и высшей единицей коммуникации.

Рассмотренные подходы к определению сущности дискурса вызывают необходимость поставить вопрос: является ли дискурс коммуникативным процессом или же продуктом данного процесса в виде текста. Но выработка, в данном случае текста, основана на коммуникативном взаимодействии социальных субъектов, т. е. на дискурсивном процессе. В этой связи можно заключить, что дискурс в первую очередь процесс, а уже потом продукт.

Проведённый анализподходов к содержанию понятия дискурс, позволяет заключить, что дискурс представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия двух или нескольких социальных субъектов. Данный вывод позволяет сформулировать определение дискурса как *особого процесса социальных (общественных) отношений протекающего в форме коммуникативного взаимодействия социальных субъектов и направленного на совершенствование вербальной и невербальной форм коммуникации*.Дискурс является вербальным коммуникативным действием, включающим жесты и мимику (невербальные элементы). Результат данного процесса - связанная речь, продуктом которой является текст порождаемый в событийном аспекте в виду влияния различных жизненных, психологических, прагматических и социокультурных факторов.

Необходимо отметить, что анализ подходов к содержании термина дискурс даёт основание поставить вопрос о том, является ли дискурс статичным или динамичным процессом. Поскольку процесс социальной коммуникации носит нелинейный характер, находится в постоянном развитии и неодинаков во времени и в пространстве, а речевые формы в своём развитии отличаются нарастанием сложности, то дискурс можно определить, как динамический

процесс коммуникативного действия.

Необходимо проводить разграничение между дискурсом как специфическим процессом социальных отношений *(процессом социальной коммуникации*), теорией дискурса, объектом изучения которой является данный процесс и дискурс-анализом, как методологией, используемой данной теорией, носящей междисциплинарный характер, являясь при этом составной частью современной лингвистической теории. Таким образом, в данном контексте дискурс-анализ следует определять, как особый методологический приём современных социально-лингвистических исследований.

Процесс языкового общения рассматривают в двух аспектах, с двумя основными субъектами данного процесса – говорящим и адресатом. Моделирование процессов построения дискурса существенным образом отличается от моделирования процессов понимания (анализа) дискурса. В теории дискурса существует множество работ, изучающих оба эти направления. Но соответствующий раздел лингвистики, а также междисциплинарная методология, рассматривающая дискурсивный анализ (discourseanalysis) или осуществляющая дискурсивные исследования (discoursestudies), имеет одинаковое название - дискурсивный анализ. В качестве собственно научно-методологического направления дискурсивный анализ возник только в последнее десятилетие как результат борьбы за «очищение» науки о языке от изучения речи. По мнению Ф. де Соссюра, истинным объектом лингвистики считают языковую систему (в противоположность речи), тогда как Н. Хомский призвал лингвистов изучать языковую «компетенцию» и абстрагироваться от вопросов употребления языка. В последнее время в науке о языке превалирует мнение о необходимости учёта дискурсивных аспектов в целях адекватного понимания и описания языковых явлений в процессе их употребления. Именно по этой причине дискурсивный анализ является одним из центральных разделов лингвистики.

Дискурсивные исследования ориентированы на стремление понять функционирование языка, как средства отражения мыслительных процессов; определить коммуникативные перспективы и установить тематическую связанность. В поле зрения дискурсивного метода лежит понимание текста как объективного, так и субъективного, основанного на общественном жизненном опыте человека, где неотъемлемым компонентом является определение связанности текста и лингвистические средства её достижения.

Теория дискурса основывается на философских постулатах, составляющих общенаучную методологическую основу – методологию, что способствует выделению особого раздела языкознания - лингвометодология. Данный раздел является одним из проявлений общей методологии – науки о способах познания и осмысления действительности, установок, принципов, процедур и методик рассмотрения различных наук. Задачей лингвометодологии является раскрытие природы языка в соотношении с сознанием его носителей, социумом, культурой, действительностью, коммуникацией, процессами познания мира, а также создание надёжного соответствующего инструментария, принципов описания и

анализа языка и его продуктов [5: 100].

Развитие методологии и теории дискурса «объясняется не только историко-социальными и культурными трансформациями общества но и логикой развития научных парадигм, школ, теорий и направлений»[6: 1]. Другими словами, внутренняя динамика науки является основным фактором развития дискурс анализа на фоне изменений в социальном порядке, культуре и поле массовых коммуникаций. Привлечение учёных к проблематике дискурса продиктовано индивидуализацией текста, перехода от анонимного характера сообщения к изучению его генезиса.

Целью дискурсивного анализа является выявление социального контекста, стоящего за устной или письменной речью, исследование взаимосвязи между языком и социальными процессами. Трактовка языка как дискурса включает отношение к нему как к форме социального действия, непосредственным образом укоренённого в социальных условиях его реализации [7: 2]. Данный взгляд возник в результате влияния ряда теоретических направлений в лингвистике, таких как философия, антропология и социология.

Теория речевых актов (ТРА), появившаяся в русле аналитической философии, считается одной из «идейных источников» дискурсивного анализа. В курсе лекций Джона Остина, прочитанном в Гарвардском университете в 1955 году под названием «Слово как действие», ядро ТРА представлено идеями, впоследствии нашедшими своё отражение в трудах Джона Серля и в его монографии «Речевые акты». Характерной особенностью данного направления является интерес к языку, попытка разобраться в том, что есть язык, выявить его связь с объектами мира и понять, что представляет собой значение слова [8: 22].

Дискурсивный анализ, как самостоятельная отрасль научного знания появилась во Франции в 1060 годах в результате взаимодействия лингвистики, критической социологии и психоанализа в рамках развития тенденций структурализма. Основоположниками данного направления считают Л. Альтьюссера, Р. Барта, Э. Бенвениста, Ж. Лакана. Представителей данного течения считают последователями Ф. Де Соссюра, предложившего разделение языка и речи соединив их с теорией речевых актов, лингвистикой устной речи, когнитивной прагматикой текста и т.д. Этимология самого термина – «дискурсивный анализ» имеет французике корни. Данный термин возник в результате заимствования французского контекста термина «discourseanalysis» американским лингвистом З. Харрисом в целях изучения сверхфразовых языковых единиц.

Дискурсивный анализ – относительно молодое, но интенсивно развивающееся направление исследования, соответственно единого подхода к нему пока не существует. Но на сегодняшний день возможно выделить ряд наиболее популярных из них. Это, во-первых, анализ бытового диалога. Другие, группируются вокруг ведущих учёных и их исследований. В ранний период это дискурсивные штудии Дж. Граймса и Дж. Хайндса, школы У. Чейфа, занимающиеся исследованием информационного потока (informationflow), С. Томсона и Б. Фокса, исследующие связи между грамматикой и межличностным

взаимодействием в диалоге и когнитивная теория связи дискурса и грамматики Т. Гивона. Нельзя здесь также не упомянуть «грамматику дискурса» Р. Лонгейкра, экспериментальные дискурсивные исследования Р. Томлина, исследования стратегий понимания У. Кинча и Т. Ван Дейка, социолингвистические подходы У. Лабова и Дж. Гамперса, «системно-функциональную грамматику» М. Хэллидея и общую модель структуры дискурса Л. Поланьи. Как отдельное направление в лингвистике XXвека он был заявлен К. Пайком, З. Харрисом, П. Хартманном, И.А. фигуровским и т.д.

В наши дни дискурсивный анализ сформировался как особое, хотя и междисциплинарное направление. Издаётся ряд научных журналов, рассматривающие проблемы дискурсивного анализа, такие как «Text» и «DiscourseProcesses». Проблемой дискурсивного анализа занимаются учёные США и Европы. Наиболее известными центрами дискурсивных исследований являются Амстердамский университет, получивший известность в результате работ классика дискурсивного анализа – Т. ван Дейка. В Америке это Джорджтаунский университет (с давних времён являющийся центром социолингвистических исследований с Д. Шиффриным), университет Калифорнии в Лос-Анжелесе (Э. Шеглофф – один из основателей бытового диалога), университет Калифорнии в Санта-Барбаре (Дж. Дюбуа, С. Камминг, П. Клэнси, М. Митун, С. Томсон, У. Чейф и др.), университет Орегона в Юджине (Т. Гивон, Д. Пейнт, Т. Пейнт, Р. Томлин).

Таким образом, проведённый анализ позволяет отнести дискурсивный анализ, как специфический метод к группе общенаучных методов исследования наряду с методами анализа и синтеза, индукции и дедукции и т.д. Это метод помогающий определить главное содержание коммуникативного взаимодействия субъектов друг с другом при достижении поставленной коммуникативной задачи учитывая социальные, когнитивные, прагматические и психологические факторы коммуникативной ситуации применяя различные подходы дискурсивного исследования. При этом,важно отметить, что дискурсивный анализ можно считать особым методологическим приёмом междисциплинарных исследований ориентированным на понимание языка, как средства отражения мыслительных процессов на основе жизненного и общественного опыта в понимании социальной реальности.

Литература:

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград 2002, – С 220.
2. Lakoff G. An essay in cognitive linguistics // LiM ed. Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL-1981. – Seoul: Hanship, 1982. – С. 139-193.
3. Арутюнова Н.Д. Прагматика: Лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д. Арутюнова. - М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 389 - 390.

4. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Сериялитературы и языка, том 63, № 3. – М., 2004. – С. 3-12.
5. Phillips, Nelson; Hardy, Cynthia. (2002) What Is Discourse Analysis? In N.Phillips and C.Hardy Discourse Analysis: Investigating Processes Of Social Construction. Thousand Oaks, CA: Sage. PP. 1-18.
6. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ как междисциплинарная методология: исторический аспект. Научные ведомости, № 15. – Белгород., 2008. – С. 1-8.
7. Прокошенкова Л.П., Гецкина И.Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике. С.2.Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1984, (с. не указано). словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. с.389.СССР. Сер. лит. и яз. Т.40. 1981. 4. – С. 325-332.
8. Остин Дж. Слово как действие// Новое в зарубежной лингвистике: Сборник статей. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. – С.22-29.

РОЛЬ ИРЛАНДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РАСШИРЕНИИ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОСФЕР АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Левен Я.Я., Немченко Н. Ф.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау
Ljj_1994@mail.ru

Концептуальное содержание человеческого мышления, знание людей о себе и о мире, окружающем их, вопрос, откуда люди узнают то, что они знают и каким образом организованно это знание - это те вопросы, которые ставит перед собой современная лингвистическая наука, и ответы на которые она ищет в анализе языковых фактов.

Современные исследователи изучают и описывают взаимоотношения языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета [1]. Впервые эта взаимосвязь была обнаружена в трудах Эмиля Бенвениста и основана на созданной им триаде языка, культуры и человеческой личности, исходя из которой, наука о языке представляется в виде «линзы, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность изучаемого им этноса». [2]

Основным термином понятийного аппарата культурологической лингвистики является “концепт”. В концепте наиболее четко отражаются факты материальной и духовной культуры человека, отражаются ценностные ориентации того или иного социума, система его моральных, этических и эстетических предпочтений, иллюстрируются особенности менталитета конкретного лингвокультурного сообщества.

Проблемы типологии концептов тесно связаны с проблемой категоризации, которая всегда признавалась одним из важнейших аспектов изучения языка. Е.С. Кубрякова разделяет понятия «категоризация» и «концептуализация». Концептуализация трактуется как один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека [3]. Всякое осмысление воспринимаемого материала требует категоризации (и невозможно без категоризации), результатом такого осмысления является сформированная когнитивная единица или когнитивная структура, т.е. процесс категоризации «сопровождает» процесс осмысления. При этом процесс категоризации может быть и неосмысленным, но формирование мыслительных образований происходит. Следовательно, понятия «категоризация» и «концептуализация» разделить невозможно, если дифференциальным признаком этих понятий признается формирование мыслительных образований

В анализе категоризации различают, с одной стороны, пути формирования новых категорий и пути пополнения и развития уже имеющихся, а с другой - исследование отношений между членами одной категории и критериев, в соответствии с которыми они считаются или не считаются представляющими одну и ту же категорию.

Категория - это одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию.

Проблема категоризации стала одной из наиболее важных проблем когнитивной науки, которая ставит перед собой вопрос о когнитивной деятельности человека, о том, на основании чего классифицирует вещи обычный человек и как он сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, классифицирует их и подводит под такие объединения как классы, разряды, группировки, множества и категории.

Концепты, объединяясь по определенному признаку, формируют концептосферы.

Концепты могут классифицироваться по различным основаниям. С точки зрения тематики концепты образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и др. концептосферы.

Маслова В. А. [4] с лингвокультурологической точки зрения разделяет все концепты на следующие группы:

1) мир - пространство, время, число, родина, туманное утро, зимняя ночь;

2) стихии и природа - вода, огонь, дерево, цветы;

3) представления о человеке: новый русский, интеллигент, юродивый, гений, странник;

4) нравственные концепты - совесть, стыд, грех, правда, истина, искренность;

5) социальные понятия и отношения - свобода, воля, дружба, война и т.д.;

6) эмоциональные концепты: счастье, радость;

7) мир артефактов: храм, дом, геральдика, сакральные предметы (колокол, свеча и др.);

8) концептосфера научного знания: философия, филология, математика и т.д.;

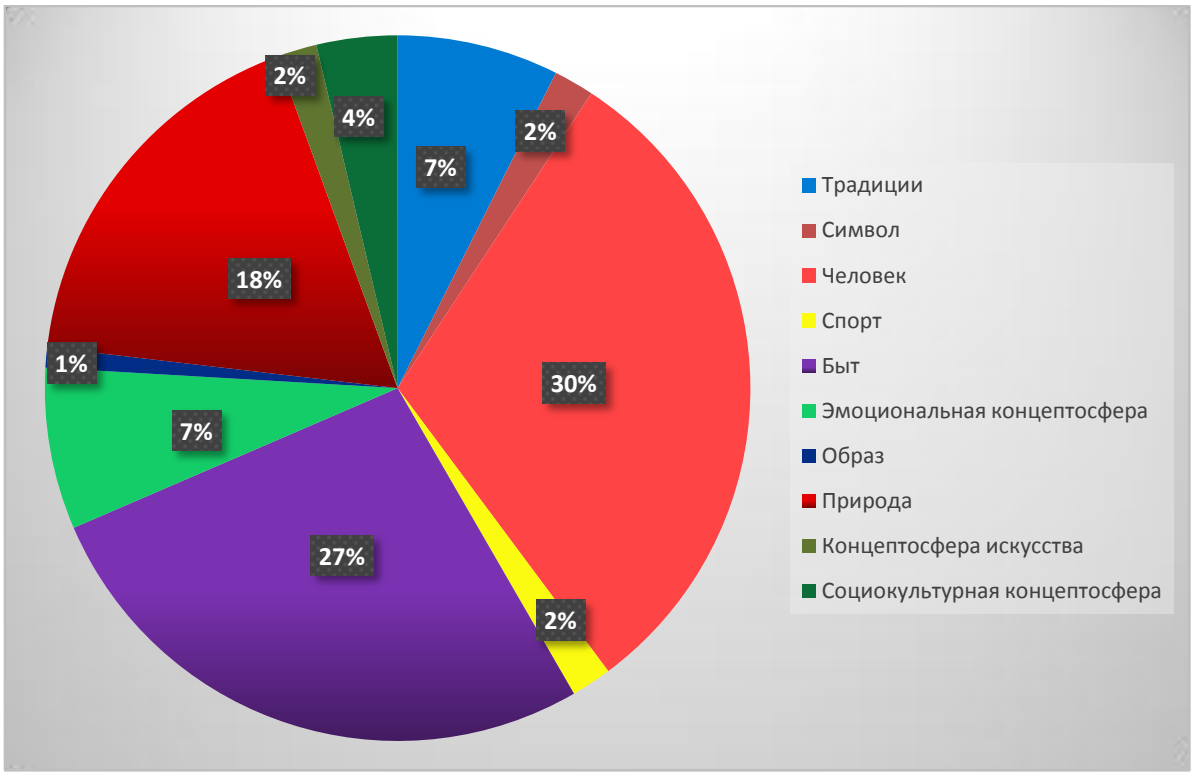
9) концептосфера искусства: архитектура, живопись, музыка, танец и другие.

Цель проводимого исследования состояла в том, чтобы выяснить какую роль ирландские заимствования сыграли в расширении базовых концептосфер английского языка.

Материалом для проведенного исследования послужили: ConciseOxfordEnglishDictionary [5], CollinsIrishDictionary [6], и англо-русский и русско-английский словарь Мюллера [7].

В ходе анализа словарных дефиниций ирландских заимствований в английском языке были выделены следующие концептосферы: «Природа», «Человек», «Быт», «Традиции», Эмоциональная концептосфера, концептосфера «Искусство», Социо-культурная концептосфера, а также концептосферы «Спорт», «Символ» и «Образ». Их можно представить в виде следующей диаграммы (Рис. 1)

Рис. 1. Ирландские заимствования в базовых концептах английского языка



Как видно из данной диаграммы ирландские заимствования оказали наибольшее влияние на расширение таких базовых концептосфер английского

языка, как: «Человек», «Быт» и «Природа». Наименьшее их влияние прослеживается в ряде таких концептосфер, как «Символ», «Спорт», «Образ», концептосфера «Искусство». Центральное положение занимают концептосфер «Традиции», а также Социокультурная и Эмоциональная концептосферы.

Взаимодействие культур опирается на опыт представителей этих культур, на их образ жизни, на окружающий их физический мир. Так как человек является носителем культуры народа и ее источником, концептосфера «Человек» подверглась наибольшему влиянию со стороны ирландских заимствований.

Второй по значимости стала концептосфера «Быт». Это может быть обусловлено тем, что не все предметы домашнего обихода могли существовать у англичан на момент их знакомства с ирландцами. Еда, напитки, одежда, обувь англичан и ирландцев отличаются друг от друга, так же как и культуры этих двух народов. Поэтому у англичан возникла необходимость в словах, описывающих эти явления общественной жизни ирландского народа.

Третье место занимает концептосфера «Природа». В данную концептосферу в первую очередь вошли слова, описывающие уникальный природный ландшафт Ирландии, а также растения, произрастающие на этих территориях и животные, которые там обитают.

В концептосферу «Традиции» вошли слова, относящиеся к мифологии ирландцев, их обычаи и ритуалы. Так как ирландцы, как и англичане, являются христианами, то и обряды их будут во многом схожи. Но из-за того, что основная часть англичан относит себя к Англиканской церкви, а Ирландцы по большей части являются католиками и протестантами, то и различия в их обрядовой жизни будут иметь место, хоть и не столь значительное.

В концептосферы «Спорт», «Искусство» и «Символ» вошли по 2% от всех проанализированных заимствований.

Структура концепта может быть представлена в виде круга, в центре которого лежит основное понятие, ядро концепта, а на периферии находится все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом.

Общеупотребительные слова составляют основу словарного состава любого языка, сфера их употребления не ограничена, они понятны и доступны всем носителям данного языка, а также используются в разных сферах общения и стилях речи. Именно общеупотребительные слова составляют ядро языковой картины мира ее носителей.

В соответствии с алгоритмом полного компонентного анализа была проведена следующая работа:

1) В толковом словаре были найдены дефиниции для каждого слова и выделены в ней отдельные семы.

2) Составлен общий список сем, встретившихся в дефинициях слов данной лексико-семантической группы.

3) Далее, была построена таблица семного состава слов анализируемой группы.

4)Отмечено наличие или отсутствие сем в каждом анализируемом значении.

Таким образом, концептосфера «Человек» (Рис. 2) была проанализирована по следующим категориям: ребенок, внешность, род деятельности, интерперсональные отношения, приезжий, социальное положение, оскорбление, мальчик или мужчина, характер, общественное объединение, девушка или женщина, часть тела, член организации, житель.

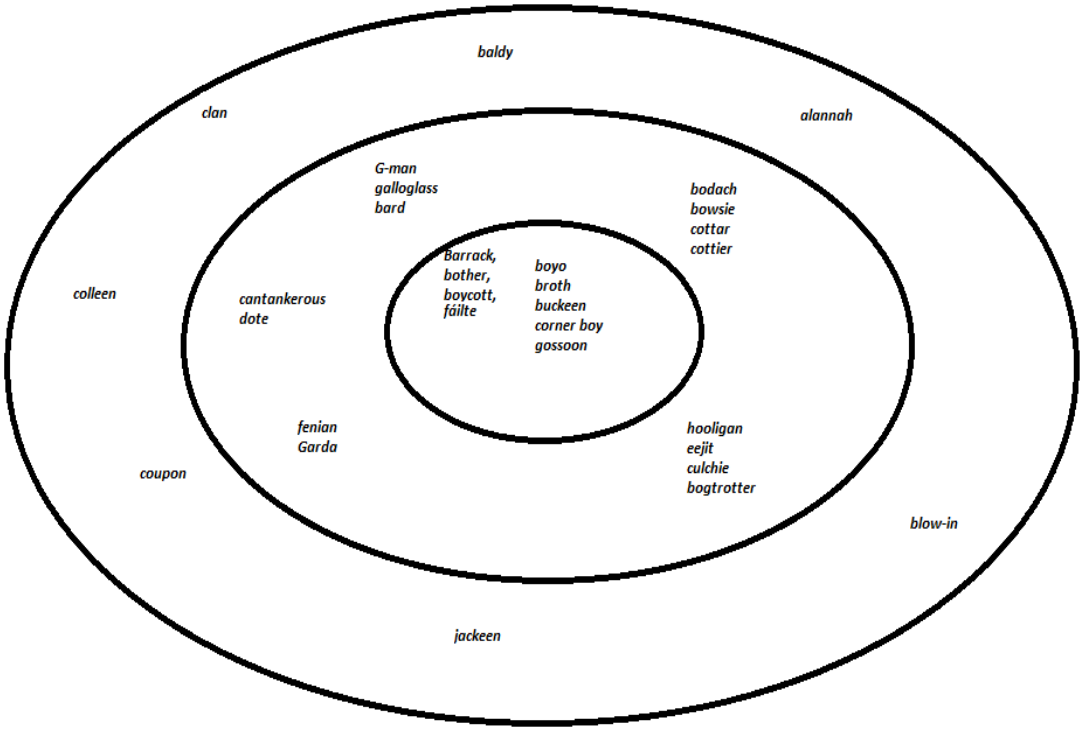
В данной концептосфере чаще всего встречаются слова, относящиеся к категориям интерперсональные отношения и мальчик и мужчина, поэтому именно эти категории составляют ядро концептосферы «Человек». К категории интерперсональные отношения были отнесены такие слова как: *bother* - тревожить, беспокоить кого-то; *boycott* - отказаться от коммерческих или социальных отношений с кем-то. В категорию мальчик и мужчина можно отнести следующие слова: *gossoon* - парень; *a broth of a boy* - очень живой мальчик или молодой мужчина; *boyo* - мальчик или мужчина и другие.

В ближнюю периферию вошли:

- ✓ род деятельности, включающий в себя такие слова как *bard* - поэт или *galloglass* - разбойник;
- ✓ социальное положение, представленное словами *cottier* - крестьянин, арендующий землю, *bowsie* - представитель низший класса населения, *bodach* - крестьянин, старик;
- ✓ оскорбление, куда вошли такие слова как: *culchie* - деревенщина, *eejit* - идиот, *hooligan* - нарушитель правопорядка и спокойствия, смутьян;
- ✓ член организации: *Garda* - представитель ирландской полиции, *fenian* - член ирландского республиканского братства;
- ✓ характер, куда можно отнести такие слова как: *dote* - милый и приятный человек и *cantankerous* - раздражительный человек.

Дальнюю периферию составили слова: *alannah* - ребенок, *baldy* -лысый человек, *blow-in* - недавно прибывший, *coupon* - лицо, *jackeen* - городской житель, *colleen* - девушка или молодая женщина.

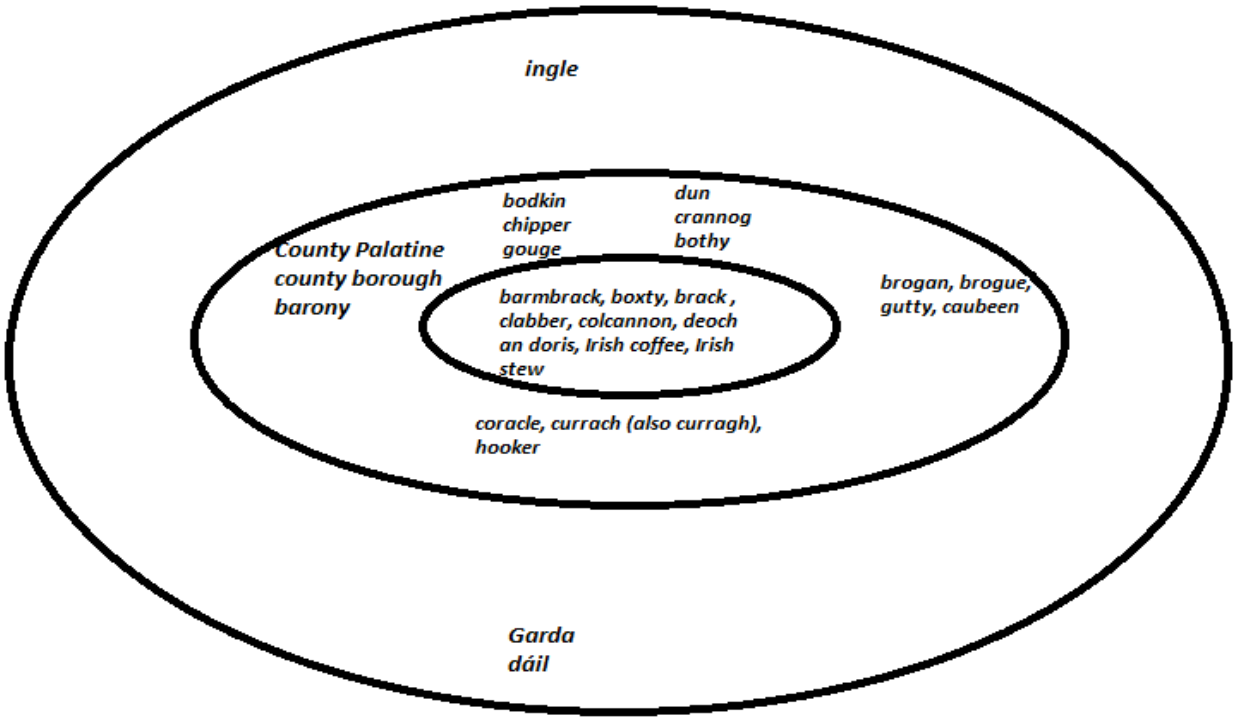
Рис 2.



Концептосферу «Быт» (Рис. 3) составили следующие категории:

- еда и напитки: *barmbrack* - мягкий пряный хлеб с кусочками сухофруктов, *clabber* - свернувшееся молоко, *colcannon* - пюре из капусты и картофеля.
- административное деление: *barony* - административная часть округа, *county borough* - крупный город, ранее имевший статус графства, *County Palatine* - графство, в котором королевские привилегии и исключительные права юрисдикции принадлежали его графу или лорду.
- инструменты и приборы: *chipper* - инструмент для нарезки ломтиками, *gouge* - долото с вогнутым лезвием.
- жилище: *bothy* - небольшая хижина для батраков или убежище в горах, *dun* - каменное укрепленное поселение.
- одежда и обувь: *brogue* - грубый башмак из необработанной кожи, *caubeen* - шляпа или берет.
- средство передвижения: *coracle* - небольшая круглая лодка с веслами, сделанная из плетеной ткани и покрытая водонепроницаемым материалом, *hooker* - одномачтовая парусная лодка.
- государственное управление: D*áil* - нижняя палата Парламента, *Garda* - полиция Ирландии.
- домашнее убранство: *ingle* - камин.

Рис. 3



Ядром концептосферы «Быт» является категория еда и напитки. Ближнюю периферию заняли категории административное деление, инструменты и приборы, жилище, одежда и обувь, средство передвижения. В дальнюю периферию вошли всего две категории: государственное управление, домашнее убранство.

Концептосфера «Природа» (Рис. 4) была представлена всего четырьмя категориями:

- Ландшафт, куда вошли такие слова, как: *curragh* - участок болотистого пустыря, *down* - хребты из волнистого мела и известняковые холмы, *bawn* - участок травянистой земли вокруг дома, луг, *ben* - высокая гора, *boreen* - узкая проселочная дорога.

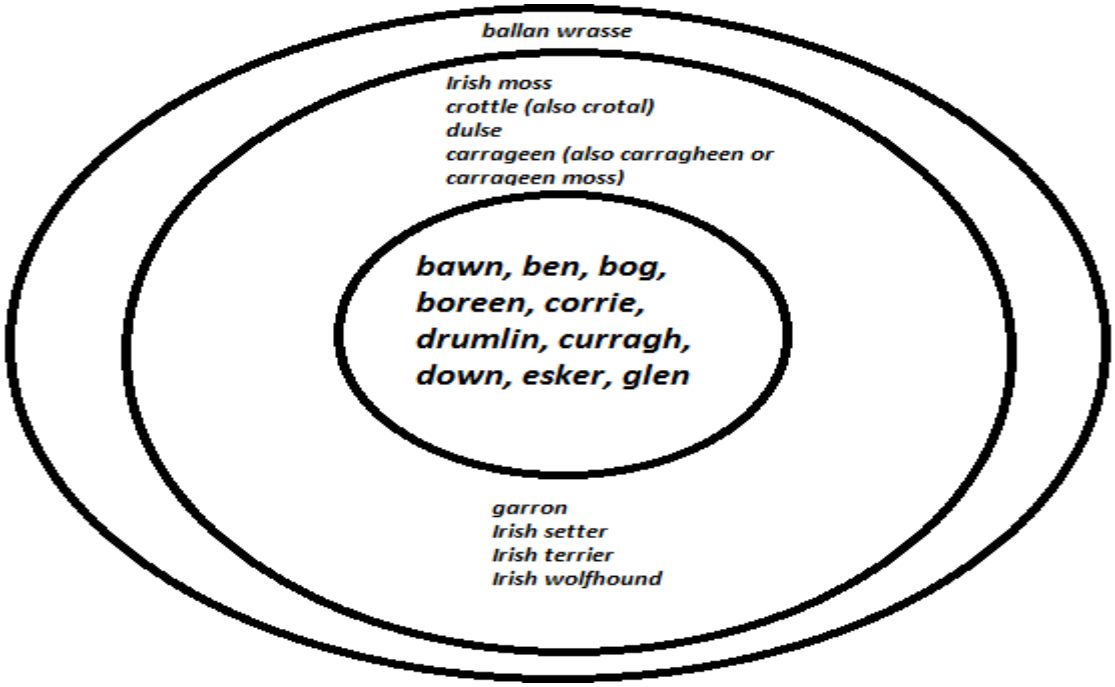
- Растения: *carrageen* - съедобная морская водоросль красной береговой линии со сплюснутыми ветвящимися листьями, *crottle* - лишайник обыкновенный, растущий на скалах.

- Животные. К этой категории были отнесены следующие слова: *garron* - высокогорный пони, а также *Irish setter, Irish terrier* и *Irish wolfhound*- названия пород ирландских собак.

- Рыба. В данную категорию вошло всего одно слово: *ballan wrasse* - крупная рыба, обитающая около скалистых берегов и рифов.

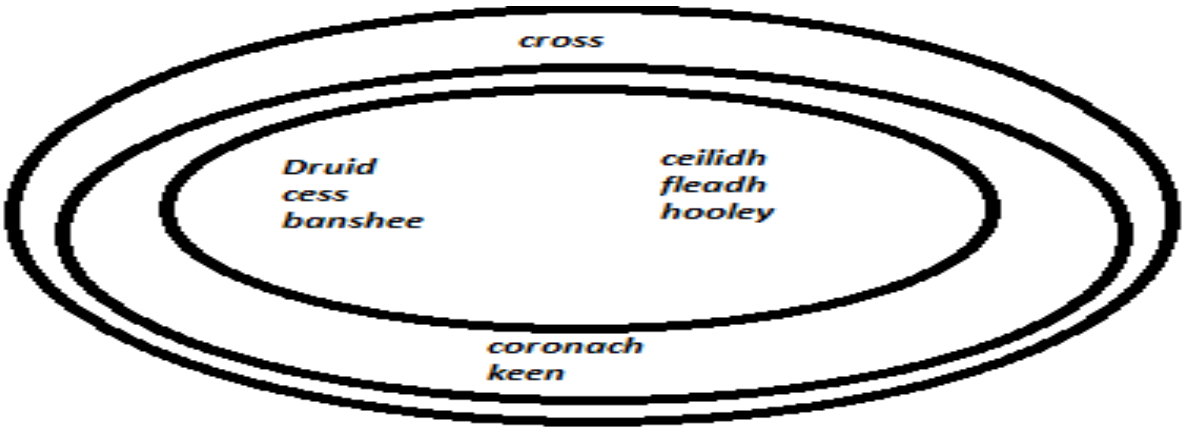
Ядро данной концептосферы представлено категорией ландшафт, ближнюю периферию заняли две категории: животные и растения, а на дальней периферии находится категория рыбы.

Рис. 4



Концептосфера «Традиции» (Рис. 5) также была представлена четырьмя семантическими группами: сверхъестественное, общественное мероприятие, ритуал, артефакт. Ядро этой концептосферы заняли две семантические группы: сверхъестественное, общественное мероприятие. Категория ритуал находится на ближней периферии, а дальняя периферия принадлежит семантической группе артефакт.

Рис. 5



В категорию сверхъестественное вошли такие слова, как *banshee* - женский дух, предвестник смерти; *druid* - маг, заклинатель, колдун, священник древней кельтской религии; а также *cess* - проклятие.

К категории общественное мероприятие были отнесены такие слова как: *ceilidh* - общественное мероприятие с традиционной музыкой и танцами;

fleadh - фестиваль народной музыки, танцев и культуры; *hooley*- шумная вечеринка.

В ближнюю периферию вошли слова *keen* - ирландская похоронная песня, сопровождаемая плачем и *coronach* - похоронная песнь.

К дальней периферии было отнесено слово *cross*- крест.

Что же касается Эмоциональной концептосферы, то сюда в основном вошли те слова, которые выражают восклицание удивления. Эти слова не проникли в английский язык из ирландского, они сначала были заимствованы ирландцами из английского языка, и лишь позднее, уже будучи измененными на орфографическом и орфоэпическом уровнях, вновь вошли в английский язык. Эти слова и составили ядро данной концептосферы. К ним относятся: *bedad, begorra, bejabers, bejesus*. Также в эту концептосферу вошли слова: *fuss* - проявление ненужного или чрезмерного волнения, активности или интереса; *hubbub* - хаотичный шум, создаваемый толпой людей; *gurn* - жалоба, обида; *keen* - плач по умершему.

Социокультурная концептосфера была представлена также четырьмя семантическими группами: предмет общественных отношений, спор, язык, изобилие. Ядром этой концептосферы стала категория предмет общественных отношений. В нее вошли такие слова как: *cess* - налог и *cottier tenure* - земля, отдаваемая рабочим под ренту на конкурсной основе. Остальные семантические категории были представлены лишь одним словом. К ним относятся: *donnybrook* - жаркий спор; *Erse* - Шотландский или Ирландский гаэльский язык; *galore*–в достатке.

К концептосфере «Спорт» были отнесены слова *garryowen* - один из видов тактики игры в регби, возникший от названия ирландского футбольного клуба, а также *hurling* - национальная ирландская игра, напоминающая хоккей.

В концептосферу «Искусство» вошли слова, обозначающие традиционно ирландские музыкальные инструменты, такие как: *bodhrán* - односторонний барабан и *clarsach* - небольшая арфа.

В концептосферу «Символ» были отнесены такие слова как: *emergency*, ставшее для ирландцев символом Второй мировой войны; и слово *brogue*, произошедшее от ирландского bróg - ботинок, но претерпевшее полное изменение на лексическом уровне и ставшее употребляться для описания особого акцента, с которым ирландцы говорят на английском языке.

Концептосфера «Образ» заняла всего один процент. В нее вошло лишь одно слово: *Erin*, являющееся архаизмом для слова Ireland, Ирландия.

Исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что ирландский язык оказал определенное влияние на расширение базовых концептосфер английского языка. В частности эти изменения коснулись таких концептосфер как «Человек», «Быт», «Природа», «Традиции», где произошло больше всего изменений на ядерном уровне, а также на ближней периферии. Очень мало примеров свидетельствуют о влиянии ирландского варианта на дальнюю периферию концептосфер, что говорит о том, что ирландский и британский вариант в своих базовых концептосферах очень тесно связаны. Эти

концептосферы приняли наибольшее количество заимствований из ирландского языка и расширили языковую и концептуальную картины мира англичан.

Литература:

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.С.216
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.С.45
3. Краткий словарь когнитивных терминов 1996:93
4. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Мн.: ТетраСистемс, 2004.- 256с.
5. Concise Oxford English Dictionary/ software by Tony Smith. - 11th edition. - Oxford University Press, 2004
6. Collins Irish Dictionary/ Edited by Maggie Seaton. - 1st edition. - HarperCollinsPublishers, 2009. - 560p.
7. В. К. Мюллер. Англо-русский русско-английский словарь. 150000 слов и выражений/ В. К. Мюллер. - М.: Эксмо, 2012. - 1200с.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА И ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ХАКАССКОЙ ПОЭМЕ[1]

Майнагашева Н.С.
Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан
Nina_71@inbox.ru

Национальное своеобразие словесного творчества этноса – актуальный вопрос современной филологии. С 1990-х гг. в трудах ученых поднимается вопрос о необходимости развития этнопоэтики, науки, призванной изучать национальное своеобразие литератур, например, в трудах В.Н. Захарова [1], В. М. Гацака [2], [3] и др.

Определяющим для этнопоэтики фактором является фольклоризм – ориентация писателей на этнопоэтику и жанры устной народной словесности, а также включение в текст литературного произведения отдельных элементов фольклора. Для каждого народа характерен свой образ мира, свой взгляд на мир и отображение мира в словесном творчестве. В данной статье для нас значимо и важно определить «комплекс взаимодействующих компонентов литературного текста, обладающих этнокультурной спецификой» [4: 323] в крупных поэтических произведениях хакасской литературы. Рассмотрим, как проявляется этническая самобытность в художественной системе

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-04-00332

литературного произведения, в частности в поэмах основоположника хакасской драматургии и поэзии А. М. Топанова (1903–1959), а также классиков хакасской литературы Н.Г. Доможакова (1916– 1976) и М.Е. Кильчичакова (1919–1990).

Актуальность обусловлена неизученностью данной проблемы не только в творчестве данных писателей, но и в хакасской литературе в целом.

Выбор же поэм для анализа («Кин богатырь» (1941–1942) А.М. Топанова [5]; «Ах тигей» (1962) Н.Г. Доможакова [6]; «Ожившие камни» (1979) М.Е. Кильчичакова [7] продиктован их идейно-тематической общностью, а также для наиболее выявления повторяющихся тех или иных мотивов у писателей, чьи поэмы написаны в разные десятилетия (с промежутком 20–25 лет) на одну тему в какой-то мере позволит говорить о принадлежности этих мотивов к художественному миру хакасской литературы как целого.

Хакасские авторы активно используют поэтику героического эпоса *алыптыг нымах*. Идейно-тематическое содержание героического эпоса связано с борьбой героев-богатырей за свою землю (*чир-суг*), владения и дом (*чурт*), свой народ как с иноземными захватчиками, так и с врагами-оборотнями из подземного мира. Трансформируясь, данный фольклорный мотив весомо обогатил и национальную литературу. Так, герои А. М. Топанова, Н. Г. Доможакова, М. Е. Кильчичакова (Кин Алып, Солбанах и Арчол) ведут борьбу за родную землю и народ. И вполне логично, что они уподобляются богатырям эпоса, фольклорным героям, на которых возложена особая миссия освобождения своей земли и своего народа от вражеского гнёта. В отличие от эпоса, в произведениях письменной литературы обозначается конкретное историческое время – времена присоединения Хакасии к Российской империи у Н. Г. Доможакова и М. Е. Кильчичакова, и годы первой и второй мировых войн у А. М. Топанова.

В эпосе, как правило, воспевались народные герои и их подвиги. По мнению фольклориста В. Е. Майногашевой, не случайно в содержании большинства хакасских героических поэм, созданных в древности и в средневековье, важнейшее место занимает тема защиты народа, родного очага, своих земель, *чурта* (владения) и скота от посягательств чужеземцев [8: 496].

А. М. Топанов – один из первых хакасских авторов, обратившихся к жанру эпической поэмы, – особое значение придаёт национальному колориту и утверждает героику борьбы трёх поколений богатырей за свою землю и свой народ. Возвышенная патетика поэмы А. М. Топанова связана прежде всего с традициями народного эпоса, где героика составляет преобладающее эмоционально-смысловое начало. Так же, как и в эпосе, автор рисует борьбу с врагами трёх поколений богатырей: богатыря Кин алып и его сыновей Чарых Чылтыс и Молат, а также сына Чарых Чылтыса – Тимир Мирген. Их рождение в поэме Топанова предзнаменовано особо ярким светом солнца: *Когда вы появились на белый свет, / Воспламеняясь, солнце загорелось*[2]. По наказу отца

[2] Здесь и далее подстрочный перевод наш – *Н.М.*

сыновья побеждают врага, выполнив тем самым главное назначение богатыря – освобождают родную землю и свой народ от врага.

Создание А. М. Топановым такого крупного поэтического произведения (1001 строка) наталкивает на мысль о том, что он был поэтом, обладавшим особой творческой психологией, близкой к психологии сказителей-хайджи, которым свойственно особое гиперболизированное восприятие предметов, явлений окружающей действительности. Без сомнения, и Топанов, и Доможаков, и Кильчичаков были яркими творческими личностями, обладавшими эпическим мышлением. И содержание их поэм – это прежде всего следование народной эпической традиции, передававшейся из поколения в поколение. Например, говоря о силе и мощи богатыря Тимир Мирген, Топанов непременно прибегает к фольклорным средствам описания: *Там, где ступала нога богатыря, / Образуется большая долина. / Там, где богатырь опирался рукой, / Широкая ложбина остаётся.* Для характеристики своих героев А. М. Топанов использует эпитеты, подчёркивающие их богатырское происхождение: *Их острый глаз / Достаёт до другого края земли. / Голос их, как ветер с громом, / Доносится за семь гор. / Помня обо всем прошлом, / Знают будущее.*

Борьба героя поэмы с врагом, как и в сказаниях, длится несколько дней и ночей. Особенно торжественно звучат слова отца, благословляющего сыновей на защиту родины, что характерно и для хакасского эпоса. В характеристике героев поэмы чаще всего используются традиционные эпитеты: *со светлым взором, с крепким сердцем, с неимоверной силой, с великим умом* и др. Ум и мудрость Кин Алыпа сравнивается с высокими горными вершинами: *Острый ум Кин Алыпа / Равняется с горным хребтом.* И ни у одного из данных авторов, как и у сказителя-хайжди нет сомнения, что именно таким является защитник своей земли. Герои произведений М. Кильчичакова и Н. Доможакова ощущают себя частицей природы и обращаются к объектам окружающего мира, как к людям. Подобное обращение человека к природе пришло из древнего мифологического сознания, крепко закрепившегося в фольклоре хакасов, а через фольклор активно проникающего и в литературу. Такими объектами чаще становятся береза, горы, реки, солнце, птицы, звери. Например, из обращения Арчола: *Самые красивые из всех деревьев, белые березы, / Не видали ли мою дорогую мать?* В обращении матери Арчола: *Слушайте меня, горы-реки, / Слушайте меня, птицы, звери!* Герой Н. Доможакова Солбанах обращается к птицам с просьбой утешить его: *Не устающая голосить, птица коростель, / Мое расстройство приглуши, Не прекращающая [издавать] звуки перепелка, / Угнетенное [мое] состояние развей.*Подобное обращение встречаем в героическом сказании. Так, например, в сказании «Алтын Арыг» героиня обращается к орлу не иначе как л*учший из птиц* с просьбой доставить её послание богатырю Саатай Мирген. В обращении к объектам окружающего мира, птицам, зверям в сказаниях чаще всего употребляются эпитет *лучший из* (птиц, зверей и т.д.). В литературном произведении, как правило, с таким обращением выступают положительные герои, в сказании же – любой из них.

Здесь просматривается распространённый сказочный приём, когда предметы окружающего мира выступают помощниками героев. В речи героев литературных произведений во всей красоте и мощи используются художественно-стилистические средства эпоса. Так, героям драмы М. Кильчичакова свойственна форма обращения к незнакомцу с вопросом о его воде-земле (*чир-суг*), о матери-отце. Хартыга, встретив Арчола и Албана, спрашивает: *В каком краю ваши земля и дом? Чьи вы потомки, К какому роду себя относите?*

Неоднократно в текстах поэм данных авторов упоминается мотив огня, очага *(очых тас*) как основы жизни. Опрокинутый очаг служит символом войны, разрухи. Арчол в поэме Кильчичакова, вернувшись домой, видит опрокинутый очаг, что вызывает тревогу. У Топанова: *Очаг черного дворца / С проклятием [направленных на них] опрокинулся)* или Тимир Мирген во время сражения на Кавказе предупреждает врага: *Перевернув [ваш] очаг,* / *Разобью вас в пух и прах.* Вновь разгорающийся очаг символизирует восстановление мира на родной земле: *К вновь зажженному очагу / Воины-богатыри вернулись.*

Частое обращение Топанова, Доможакова и Кильчичакова к изобразительно-выразительным средствам героического эпоса, например, к распространённым в эпосе постоянным эпитетам (*народ-труженик, подданный народ, лучший из птиц орел, белое облако, голубое облако, родивший отец, [с лицом] яснее луны, солнцеликий),* к сочетаниям семантически однородных слов, – приёму, широко используемому в эпосе (*ıгbр-пегер чоллар / кривые-изогнутые дороги, алып-келектер / богатыри-молодцы, сырып-сарып чалхылар / незначительные-мелкие слуги, илбbр-салбыр / неряшливый-неаккуратный, ӧkbс-чабыс / сирота-беспризорник)* связано не только с обогащением и выразительностью языка произведений, но и передачей глубины и точности описываемого предмета или явления, что также является свидетельством национального восприятия действительности.

В сюжетно-композиционной структуре поэм Н. Доможакова и М. Кильчичакова значимы женские образы, которые соотносятся с образом матери-земли, родины, подвигнувшей героев произведений на подвиг во спасение родной земли. Авторы высоко поэтизируют женские образы (Кун Сузы и Алтын Ызырга у Н. Доможакова, мать Арчола, Иртен у М. Кильчичакова), которые, подобно женщинам-богатырям из сказаний, несут в себе свет и добро. Но в поэме они не участвуют непосредственно в борьбе с врагами, а являются хранительницами очага, вдохновляют героев на подвиг. Также в поэмах имеют место женские образы, соотносящиеся с образом традиционного персонажа эпических сказаний – женщины-демона, стремящейся женить на себе хана или наследника престола. Например, в поэме Н. Г. Доможакова Улуг Хунчуй стремится женить на себе Солбанаха, и с этой целью крадет его детей. В драме М. Е. Кильчичакова Абахай символизирует тот же мифический образ, она стремится женить на себе Арчола и оставить его на своей земле.

Начало поэмы «Кин алып» напоминает зачин героического сказания, но в то же время это не копирование, а стилизация. Стилизуя зачин героических сказаний в поэме, А. М. Топанов указывает на место действия – город Берлин. Поэт переформулирует словесные формулы эпоса, создавая при этом иронический подтекст, говоря о городе Берлине. Если в эпосе пейзаж – это указание «мест расселения предков хакасов (месторождение богатыря или богатырки)», как указывают исследователи М. А. Унгвицкая и В. Е. Майногашева [9:45], то в поэме Топанова пейзаж, особенно в зачине, непосредственно связан с местом жительства врага героя поэмы – кайзера Вильгельма. При этом автор поэмы преднамеренно определяет место жительства врага – равнина без леса, с колючими кустарниками, противопоставляя его горам (*таг*), горным вершинам, т.е. почитаемым местам хакасов. Так пространственное восприятие своего народа Топанов противопоставляет образу пространства Запада, таким образом впервые противопоставляя родную культуру чужой – культуре Запада.

Итак, можно заключить, что поэтика А. Топанова, Н. Доможакова, М. Кильчичакова выросла из фольклора. Они воплотили в литературном произведении, в частности в поэме, специфику культуры этноса, его миропонимания – и все это происходит на глубинном уровне сознания национальных писателей. Они выступают выразителями особенностей национального образа мира, обычаев и традиций народа. А идеи и образы, выраженные в их произведениях, входят в *национальное* в хакасской литературе и культуре.

Литература:

1. Захаров В. Н. Русская литература и христианство // Евангельский текст в русской литературе XVIII-XX веков. – Петрозаводск, 1994 Вып 1.
2. Гацак В М Северные этнопоэтические константы // Народная культура Русского Севера. Живая традиция. – Архангельск, 1998.
3. Гацак В.М. Этнопоэтика и традиция. М., 2004.
4. Шешунова С.В. Национальный образ мира в русской литературе: П.И. Мельников-Печерский, И.С. Шмелев, А.И. Солженицын: дисс… д. филол.н.: 10.01.01: защищена …: утв. 27.03.2007 / Светлана Всеволодовна Шешунова. – Дубна, 2006. 368 с.
5. Топанов А.М. Кин Алып // Топанов А.М. Хакасияныу enb=Голос Хакасии. – Абакан, 2003. 66 с.
6. Доможаков Н.Г. Ах тигей // Доможаков Н.Г. Людям о человеке. Стихи на хак. яз. – Абакан, 1960. – С. 27 – 96.
7. Кильчичаков М. Е. Ожившие камни. Драма на хак. яз. // Ах тасхыл. Лит.-худ. альманах. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1979. – №27. – С.63-84; 1980. – №28. – С.99-127.
8. Майногашева В.Е. Хакасский героический «Алтын Арыг» // Алтын Арыг. Хакасский героический эпос / запись и подготовка текста, статья,

перевод и комментарии В. Е. Майногашевой. – М.: Главная ред. вост. лит-ры, 1988. – 589 с.

9. Унгвицкая М.А. Героический эпос – алыптых нымах // М.А. Унгвицкая, В.Е. Майногашева. Хакасское народное поэтическое творчество. – Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1972. –310 с.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО МАКРОЭТНОНИМА «НЕМЕЦ»: ЭТНО-СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Меркулова Е.П., Сулькарнаева А.Р.
Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, г. Астана
derevyanko_ekate@mail.ru, a-r-s-2008@yandex.ru

Значительное количество исследований, посвященных этническому стереотипу, было проведено такими авторитетными учеными, как Кац Д., Брейли К. (1930), Бригем Дж. (1971), Агеев В.С. (1990), Солдатова Г.У. (2000), Петренко В.Ф. (2005). Возникновение интереса к исследованию данной проблематики объясняется чрезвычайной важностью и сложностью объекта, а также все возрастающим интересом ученых к особенностям межэтнического общения, хотя в нашей стране это направление пока еще не получило должного освещения.

В данном исследовании был предложен авторский список дескрипторов, которые в той или иной степени присущи макроэтнониму «немец». Авторский список дескрипторов основывается на труде «Психология народов наций» Сухарева В.А., Сухарева М.В. [1]. Авторы данной книги очень четко сформулировали основные национальные черты характера американцев, англичан и немцев. Таким образом, указанный материал послужил базой для *генеральной совокупности объектов.*

Участие в опросе принимали студенты, магистранты, преподаватели вузов города Астаны, методисты, ведущие специалисты информационных технологий с возрастной категорией от 20 до 65 лет. Из них участников в возрасте от 20 до 25 лет составило 70%, 25-30 лет – 16%, 35-40 лет – 9%, 55- 60 лет – 2 %, 60 – 65 лет – 3%.

Все участники имеют высшее образование, за исключением студентов, составивших 22% от общего числа респондентов. Таким образом, образование контингента опрошенных явилось следующим: бакалавры – 20%, специалисты – 9%, магистранты – 27%, магистры – 3%, аспиранты – 7%, кандидаты – 7%, доктора, PhD – 5%.

В опросе принимали участие представители шести национальностей, из них: казахов – 64%, русских – 28%, корейцев – 2% , немцев – 2%, украинцев – 2%, татар – 2%.

Мультинациональными корнями обладают 35% опрошенных, у 65% респондентов родители являются одной национальности.

Опыт проживания за рубежом не менее трёх месяцев имеется у 47% респондентов: опытом пребывания в Европе обладают 17% участников, в Азии – 2%, в США – 5%, в России – 7%, в иных странах – 14%. Отсутствует опыт проживания, или имеется, но менее трёх месяцев, у оставшихся 57% участников.

Немаловажным фактором, влияющим на выбор ответа респондентов, является изучаемый (преподаваемый) ими язык. В данном пункте ответов лидирующее место занимает **английский язык** – 84% респондентов занимаются его изучением и/или преподаванием, на втором месте русский язык – 40%, на третьем немецкий язык – 16%, также изучается французский язык – 12%, казахский – 7%, итальянский – 3%, японский – 3%, корейский – 2% и испанский – 2%.

Учитывая тот факт, что респонденты данного опроса, проживающие на территории Казахстана, являются представителями шести национальностей, и ими изучается/преподается девять языков, позволим себе смелость предположить, что данный контингент, является полинациональным, что еще раз подчеркивает важность знания культурных аспектов межнациональной коммуникации, а тем самым и важность проводимого автором этносоциолингвистического эксперимента.

Анализ ответов реципиентов способствовал выявлению таких параметров, как: 1. лексическая карта макроэтнонима, базируемая на вариантах лексем, предоставленных автором и их выборе респондентами (учитывались ответы, превышающих 50% рубеж совпадений, принимаемые автором как более ликвидные); 2. уникальные характеристики макроэтнонима; 3. сходства дескрипторов 4-х анализируемых макроэтнонимов; 4. образ этнических групп по частоте реакций ответов респондентов; 5. список дескрипторов, неиспользованных респондентами при описании макроэтнонимов; 6. лексическая карта макроэтнонимов, базируемая на собственных дескрипторах респондентов. Таким же образом были рассмотрены ответы респондентов, имевших и не имевших опыт зарубежной жизни не менее трёх месяцев.

Итак, по результатам данного исследования лексико-семантическое поле макроэтнонима **немец** включает следующие дескрипторы: напористость в делах (71%); самостоятельность (55%); умеренность (54%); работоспособность (84%); чистоплотность (83%); жёсткий самоконтроль (62%); трудолюбие (76%); бесчувственность (62%); индивидуализм, дисциплинированность, воинственность, практичность (по 2%).

Напористость в делах характеризуется как положительный дескриптор, что можно подтвердить значением слова *напористый,* представленным в толковом словаре под редакцией С. И. Ожегова и Н.Ю.Шведовой, «настойчивый, решительно добивающийся своей цели» [2]. Настойчивость – личностное качество, которое характеризуется способностью преодолевать внешние и внутренние препятствия при достижении поставленной задачи.

Самостоятельность – лексема, также обладающая положительной коннотацией и обозначающая «способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой; решительность» [3].

Лексему *умеренность* можно отнести к лексемам, обладающим нейтральными коннотациями в силу своего значения, данного в словаре как «скромный в своих требованиях и желаниях; непритязательный, воздержанный. Не примыкающий к крайним общественно-политическим течениям, придерживающийся средней линии» [4].

Работоспособность расценивается как дескриптор с положительной семантической наполняемостью, «…обладающий способностью много и хорошо работать» [4]. *Трудолюбие* – «склонность, любовь к труду. Усердие в труде» [4]. Данная лексема с положительной коннотацией сходна по значению с лексемой *работоспособность*, что еще раз подчёркивает склонность немцев к плодотворной работе. Немцы весьма трудолюбивы и гордятся этим. Им действительно нравится работать. Трудолюбие является одной из важнейших черт немецкого национального характера. Для выполнения какой-то задачи, немец мобилизует все доступные ему ресурсы и сделает работу аккуратно и основательно, с учетом всех деталей и нюансов. Поверхностное отношение к работе в Германии не одобряют. Англичане говорят о немцах «they work like hell», что в переводе с английского языка означает: «работают, как черти».

Чистоплотность характеризует немца с положительной стороны, как человека «…любящего чистоту, содержащего себя в чистоте, опрятного» [3]. Ни одна фраза не греет так сердце немца, как: «alles in Ordnung», означающая, что «все в порядке, все так, как и должно быть». Категорический императив, который чтит каждый немец, звучит так: «Ordnung muss sein», – что означает: «Порядок превыше всего». Следовательно, лексема *чистоплотность* также обладает положительной семантической коннотацией.

Жёсткий самоконтроль. Самоконтроль – «контроль над самим собою, своим поведением, состоянием, своей работой» [4]. *Жёсткий* – «недопускающий отклонений, безоговорочный» [2]. Как видно из определений, лексема *самоконтроль* обладает вполне положительным семантическим значением, а определяющее её прилагательное *жёсткий* лишь усиливает стилистическую окраску данной лексемы.

Бесчувственность. Значение прилагательного *бесчувственный* трактуется как «не проявляющий интереса к окружающему; равнодушный, безучастный; преисполненный равнодушия, безучастности; лишенный сострадания; безжалостный, бессердечный» [4]. Дескриптор обладает негативной коннотацией. Исходя из своего опыта проживания в Германии (1 год), авторам хотелось бы подчеркнуть, что замкнутость и некоторая неконтактность — первые впечатления от встречи с незнакомыми немцами — создали вокруг них ореол холодности, отстранённости, бесчувственности. На самом же деле это очень постоянные в дружбе и преданные люди, малоподверженные минутным переменам в настроении.

Авторы расценивают дескриптор "*индивидуализм*" как дуальный по семантическому наполнению, поскольку индивидуализм может расцениваться противоположно в разных культурах разных этносов. К культуре индивидуализма чаще предрасположены западные страны, где во время личностного роста сотрудника деловая культура развивает более самостоятельные и инициативные качества в человеке. «Сущность западного человека европейской традиции заключается в либеральном индивидуализме как базовом принципе организации жизни общества. Именно в нём сокрыты причины и духовного взлёта, материального прогресса, и того глубочайшего духовного падения, доходящего до отторжения гуманизма» [5].

Что же касается восточных стран, то они более расположены к коллективизму, так как менталитет и развитие личности направлены на подавление самостоятельности и осознание себя как части большей группы людей [6].

Дисциплинированность. Прилагательное *дисциплинированный* – «подчиняющийся дисциплине, соблюдающий порядок» [2]. В этом качестве заключено и положительное, и слабость. Малейшее нарушение в каких-либо звеньях плана ведет к нарушению всей системы, к смятению и дезорганизации их деятельности. Не случайно английский премьер-министр У. Черчилль в свое время подчеркивал: "Ни один народ не осуществляет столь тщательно подготовку и планирование, как немцы, но в равной степени никакой другой народ не оказывается столь растерянным, когда его планы проваливаются". В целом, согласно трактовке значения данной лексемы, её семантическая коннотация является положительной.

Воинственность. Прилагательное *воинственный* – «1) склонный к отстаиванию своих интересов, прав с помощью военных действий, войны; агрессивный; 2) свойственный воину, свидетельствующий о мужестве, храбрости, готовности к бою; 3) связанный с войной, направленный к войне; 4) *разг.* активный, задиристый, боевой (о человеке); 5) выражающий готовность к активной защите своих интересов, к столкновению, спору и т.п.» [4]. Данная лексема характеризует макроэтноним **немец** дуально: как позитивно – отстаивание своих интересов, мужество, храбрость, активность, так и негативно – склонность к военным действиям, агрессия. Данный дескриптор был внесен в список респондентами, возможно в связи с историческими событиями 1941 – 1945 гг.

Практичность. Прилагательное *практичный* имеет положительную коннотацию и толкуется как «деловитый, умеющий разбираться в практических, жизненных делах» [2]. Одним из примеров практичности немцев является переход на дровяное отопление в целях избавления от рождественских деревьев.

Микроэтнонимы, описывающие макроэтноним **немец** следующие: германка (79%), фрицы (76%), ганс (74%); фашисты, шваб, бюргер, колбасник (по 2 %). Некоторые дескрипторы респондентов были недостаточно корректны в отношении данного этноса, будучи вульгарными и даже негативными по

своему семантическому значению. В этой связи они не могут быть озвучены в исследовании, но учитываются при выявлении процентного соотношения для сохранения чистоты эксперимента.

Микроэтноним *германка* обладает нейтральной коннотацией, так как является сокращением от названия государства Германия и обозначает: «1) древние племена индоевропейской этноязыковой семьи, обитавшие в центральной, западной и юго-западной Европе, а также в южной части Скандинавии; 2) представители этих племен; 3) *разг.-сниж.* то же, что: немцы», то есть уроженец Германии [4].

Микроэтноним *фриц* определяется в словаре как «название немцев, в 1941-1945 гг. воевавших на стороне гитлеровской Германии против СССР» [4]. На взгляд исследователя, лексема является дуальной по своему семантическому наполнению. С одной стороны, это характерное немецкое имя, которое может быть как полным, так и уменьшительным от имени Фридрих, в этом случае лексема обладает нейтральным семантическим значением. Если же принимать во внимание тот факт, что данная лексема означает презрительное фронтовое прозвище немцев в СССР, возникшее во время Великой Отечественной войны 1941—1945 гг., то тогда лексема приобретает негативное значение. В похожем пренебрежительном ключе имя Фриц использовалось и в других армиях союзников [7:60]. Согласно одной из версий [8], прозвище Фриц первоначально было введено в обиход самими немцами. Легендарный Барбаросса, в честь которого получил название план нападения на Советский Союз, и автор этого плана Паулюс носили одно и то же имя: Фридрих. В среде штабных работников план «Барбаросса» стали называть уменьшительно: «Фриц». А потом это прозвище перекочевало через линию фронта, став уничижительным прозвищем солдат Вермахта и немцев вообще.

Микроэтноним *ганс* является нейтральным по своему семантическому значению и вполне справедливо относится к характеристике макроэтнонима немец, так как является укороченной формой вышедшего из употребления имени Иоганн. Оно стало самостоятельным именем в полной форме и принадлежит к числу самых популярных и любимых имен, которое чаще всего употреблялось в немецких сказках («Ганзель и Грета» бр. Гримм). В настоящее время имя все еще выбирается, но чаще всего в близких формах и в двойных именах, первая часть которых – Ганс.

Микроэтноним *фашист* по отношению к немецкой нации обладает явной негативной коннотацией, что связано с историческими событиями 1941 – 1945 гг. и означает: «1) приверженец фашизма; 2) член фашистской организации; 3) *разг.* солдат или офицер гитлеровской Германии, воевавший с СССР в 1941-1945 гг. 4) а) *перен. разг.-сниж.* крайне злобный, агрессивный человек. б) употр. как бранное слово» [4].

Микроэтноним *шваб* имеет нейтральную семантическую наполняемость, так как произошел от названия немецкой провинции Швабии (нем. Schwaben) − историческая область на юго-западе Германии, где живут швабы — немцы, говорящие на особом швабском диалекте. В толковом словаре Д.Н. Ушакова,

данная лексема трактуется как «Жители средневекового немецкого герцогства и позднее провинции Швабии. Одно из названий немцев вообще (старин.)» [3].

Микроэтноним *бюргер* означает, согласно данным толкового словаря под редакцией С. И. Ожегова и Н.Ю.Шведовой «В Германии и некоторых других странах: городской житель» [2]. Следовательно, обладает нейтральной семантической наполняемостью.

Колбасник – своеобразный микроэтноним респондентов. Всем известно, что Германия – это страна колбас. Существует примерно 1500 сортов немецкой колбасы, около половины из которых относится к тому, что мы называем "сосисками". Сами немцы называют этот продукт "колбасками", Wurstchen, как уменьшительное от Wurst – колбаса. По мнению автора, лексема *колбасник* является лексемой с дуальным значением. Во-первых, Германия – это одна из самых экономически развитых стран Европы и вторая самая густонаселенная европейская страна, принимает значительное участие во всех экономических, политических и мировых процессах планеты. В этой связи назвать многочисленный этнос данного государства *колбасниками*, будет считаться пренебрежительным этнофолизмом. С другой стороны можно сказать, что данный этнофолизм обладает несколько положительной семантической наполняемостью, так как свидетельствует о том, что немецкие колбасники – настоящие профессионалы своего дела.

Делая выводы, необходимо подчеркнуть, что авторские дескрипторы в большинстве случаев обладают положительной коннотацией либо нейтральны по своему семантическому значению, а дескрипторы, предложенные респондентами, обладают семантически дуальной наполняемостью с преобладанием как положительного, так и отрицательного значения. Это говорит о том, что участники опроса в своих высказываниях по отношению к немецкому этносу также демократичны, как и в высказываниях по отношению к предыдущим этносам.

В описании данного макроэтнонима сказывается влияние исторических событий 1941-1945 гг., в связи с чем немецкий этнос приобретает негативные дескрипторы. Также автором замечено, что лексико-семантическая карта макроэтнонима «немец» более широка, в сравнении с картами двух предшествующих этнических общностей. Возможно, данный этнос более знаком респондентам и поэтому подвергся более подробному описанию. Причиной этого могли послужить военные исторические события, в которых немецкий этнос сыграл не последнюю роль, также более частые, может и не столь продолжительные, визиты участников опроса именно в Германию, − командировки, стажировки, посещение родственников либо друзей, − чем во все другие страны мира.

Перспективой данного исследования является включение казахского языка и этнонима *казах* в область исследования, проведение этносоциолингвистического эксперимента среди представителей анализируемых этносов – англичан, американцев, казахов, немцев и русских, а также дальнейшая этносоциолингвистическая диагностика лексико-

семантического пространства этнонимов казахского, английского, немецкого и русского языков посредством сопоставительного анализа, изложенного в лексической карте семантического пространства этнонимов англичанин, американец, казах, немец, русский.

Литература:

1 Сухарев В.А., Сухарев М.В. Психология народов наций. – Д.: Сталкер, 1997. - 400 с.: ил. (Серия «Психология»)

2 Толковый словарь под ред. С. И. Ожегова и Н.Ю.Шведовой. Электронный ресурс: http://poiskslov.com/word\

3 Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова. Электронный ресурс: http://poiskslov.com/word\

4 Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. Автор Т. Ф. Ефремова. Электронный ресурс: http://poiskslov.com/word

5 Андреев А.П., Селиванов А.И. «Западный индивидуализм и русская традиция». – 2004, библиотека учебной и научной литературы. Электронный ресурс: http://sbiblio.com/biblio/archive/andreev_sapadniy/

6 Общество с ограниченной ответственностью, «Портал Экономики», статья от 07 апреля 2013, рубрика Маркетинг, «Современная бизнес-культура: индивидуализм и коллективизм». Электронный ресурс http://www.experto24.ru/bisnes-i-upravlenie/marketing/sovremennaja-biznes-kultura-individualizm-i-kollektivizm.

7 Грищенко А. И., Николина Н. А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды. – Екатеринбург: Изд–во Урал. ун–та, 2006. – 217 с.

8 Сегень А. Барбаросса утонул в Волге // Наш современник. – 2003. – № 2. – С. 25–29.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Наурызбекова А.Ж.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау

aisulushka82@mail.ru

В настоящее время задачей образования является подготовка конкурентоспособных специалистов, свободно осуществляющих профессиональное общение в едином международном пространстве. Следовательно, возрастает значение формирования коммуникативной компетенции. Иными словами, современные специалисты должны знать и уметь использовать средства иностранного языка в ситуациях речевого взаимодействия. Специалист, не подготовленный к международному общению,

не владеющий одним или двумя иностранными языками, обречен на провал, поэтому роль и значения обучения иностранному языка возрастает.

Следующие принципы обучения иностранному языку (общие и частные) нашли свое отражение на занятиях и реализуются в ходе проведения речевых игр:

- коммуникативная направленность обучения;
- доминирующая роль упражнения на всех уровнях и во всех сферах овладения иностранным языком;
- обучение на речевых образцах (моделях);
- сочетание языковых тренировок с практикой;
- взаимодействие основных видов речевой деятельности; устное опережение в обучении чтению и письму;
- аппроксимация учебной иноязычной деятельности(подразумевает терпимость к ошибкм, которые не нарушают коммуникативного акта).

С точки зрения методики речевая игра представляет собой учебное задание для решения коммуникативной, системно-деятельностной и языковой задачи.

Обмен учебной информацией на иностранном языке моделирует способ деятельности всех участников общения. Коммуникативные игры разделяют согласно применяемому методическому приему на следующие группы [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2000, с.235]:

- Ранжирование-распределить в порядке значимости, по группам и т.д.;
- Запрос недостающей информации;
- Подбор вариантов;
- Поиск пары;
- Интервью;
- Ролевая игра;
- Анализ конкретных случаев (casestudy).

Будучи эффективным методом обучения, речевые игры вызывают положительный настрой со стороны студентов. Особенно импонирует возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Также не менее важно и то, что эмоциональный подъем и оживление, которые царят в аудитории во время проведения игр, а также элемент занимательности делают процесс изучения иностранного языка приятным и посильным, что особенно ценно.

Повышение мотивации обучения и получение видимых результатов сделали ролевые игры популярными в студенческой среде. После изучения новой темы и освоения студентами основных лексических единиц, отработки грамматических конструкций преподаватель объясняет правила, примерный ход и результат игры, очерчивает круг поднимаемых вопросов и создает список участников с примерным описанием из ролей.

На первых порах разумно возложить на самого учителя, а затем –на активных студентов; впоследствии вся аудитория должна иметь возможность

проявить себя и показать свои знания. Возникновение живой дискуссии и полемики по предложенной теме только приветствуется.

Новой формой речевых игр является решение проблемы (дилеммы), с которой столкнулись многие фирмы и многонациональные корпорации. Студенты предлагают свои конструктивные методы и способы выхода из сложившейся затруднительной ситуации, отождествляя себя с сотрудниками компании и действую от ее лица. После проведения мозгового штурма и коллективного выбора способа решения проблемы студентам предлагается прослушать диск с аудиофрагментом, содержащим ключ к решению данной задачи.

Таким образом, данный метод обучения способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, поскольку сознание студентами того, что они не только анализируют проблемы, связанные с будущей специальностью, но и обсуждают реальные события, позволяет им поверить в собственные силы и дает дополнительный стимул к изучению языка. Кроме того, игровой момент на занятиях способствует снятию напряжения, возникновению положительного эмоционального климата, позитивного характера общения и атмосферы взаимодействия. Студенты приобретают навыки работы в команде и создания ситуации сотрудничества, ведения дискуссии, то есть учатся логично структурировать собственное высказывание, уметь слушать собеседника, тактично реагировать на его сообщения, аргументировано доказывать свою точку зрения, корректно приводить контраргументы, делать выводы, и, что не мало важно, проявляет творческий подход к решению задач.

Приемы проведения игр помогают студентам успешно проводить анализ конкретных случаев (метод кейсов). Студентам предлагают осмыслить затруднительную ситуацию, представленную в учебниках или предложенную преподавателем. Чаще всего это история реальной компании, которая позволяет актуализировать комплекс знаний по иностранному языку и по специальности (менеджмент, маркетинг и т.д.) необходимый, чтобы решить данную проблему. При этом сама проблема однозначных решений не имеет.

В ходе проведения речевых игр не только повышается мотивация обучения, формируется положительное отношение к иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, но и происходит взрослению студентов. Ситуация успеха повышает самооценку студентов и готовит их к взаимодействию с представителями разных стран и народов.

Таким образом, задача игры- достижение поставленных целей путем «погружения» в среду, приближенную к реальным условиям профессиональной деятельности студентов.

Метод моделирования конкретных ситуации является сильным мотивирующим фактором, так как позволят обсуждать проблемы, связанные с будущей специальностью. Данный метод обеспечивает реализацию следующих целей:

- Применение полученных студентами на занятиях знаний и умений (языковые умения коррелирует с теоретическими знаниями по специальным дисциплинам);
- Развитие личных и профессиональных качеств (умение общаться, слушать собеседника, аргументировано и корректно высказывать свою точку зрения, владеть эмоциями в ходе обсуждения, т.д.);
- Формирование умений профессиональной деятельности будущих специалистов, способных адекватно принимать решения в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Таким образом, систематическое использование речевых игр способствует приобретению более глубоких и прочных знаний, развитию творческого мышления и способностей обучающихся, формированию у них мотивационной готовности к использованию приобретенных компетенций, умений и навыков в реальных ситуациях.

В результате студенты демонстрируют прекрасное владение активной лексикой конкретного раздела и грамматическими конструкциями; умение формулировать собственную мысль и реагировать на высказывания собеседника; умение излагать информацию профессионального характера полно, логично и правильно. Зачастую это происходит подсознательно, так как студенты концентрируют внимание, прежде всего, на том, что следует сказать, а не на том, как это правильно изложить по-английски. В этом двухстороннем процессе можно выделить основные функции, выполняемые преподавателем. Преподаватель осуществляет организующую, обучающую и контролирующую деятельность [Рогова, Верещагина, 2000, с.45] А студенты вырабатывают умение использовать средства языка в реальных ситуациях речевого взаимодействия в соответствии с существующими нормами и правилами коммуникативного поведения личности, а также получают навык самостоятельного принятия решения. Творческий подход и автономность действий студентов позволяют развивать их активность, заинтересованность и повышают мотивацию обучения.

Литература:

1. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск: Вышейшая школа, 2000.
2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов педвузов. 3-е изд. М.: Просвещение, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КАЗАХСКИХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
(на материале перевода трудов Ш. Уалиханова)

Немченко Н.Ф.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
nnemchenko@inbox.ru

Научная деятельность Ш. Уалиханова представляет собой широчайший спектр направлений в науке времен Российской империи. Впервые он представил миру знания о казахском народе, его традициях, религии, государственном устройстве, эпосе, сказаниях и легендах.

Научные статьи, исторические и географические очерки, дневники многочисленных путешествий представлены такими трудами как: «Об управлении казахами Большого жуза», «О Баян-Аульском округе», «Об устройстве фактории в Кашгар и дорогах в Кашгар», «Восстание дунган в Западном крае Китайской империи», «Географический очерк Заилийского края», «О Киргиз-кайсацкой Большой Орде», «О Киргиз-кайсацких могилах и древностях вообще», «Дневник поездки на Иссык-куль», «Записки о киргизах», «Географический очерк Тянь-Шаня и бассейна озера Иссык-куль», «Очерки Джунгарии», «Дневник поездки на Кульджу», «Следы шаманства у киргизов», «Киргизское родословие» и другие. Его вклад в развитие Российской науки невозможно переоценить. Современники Ш. Уалиханова и современные ученые посвящают ему свои исследования. Однако, в современном мире, в новейшей истории Казахстана его труды заслуживают более широкого изучения международным сообществом.

В этой связи, особенно актуальным представляется перевод его трудов на английский язык. Несколько лет тому назад на кафедре английского языка и МП КГУ им. Ш. Уалиханова стал разрабатываться проект по переводу трудов Ш. Уалиханова, в котором большое участие приняли студенты, магистранты и преподаватели английского языка. Предварительное исследование было направлено на определение жанрово-стилистических особенностей его языка. Многообразие интересов Ш. Уалиханова как ученого явилось стимулом для широкого диапазона исследований его языка в очерках, дневниках, письмах и литературных произведениях. Во всех работах Ш. Уалиханов стремился отразить и многообразие флоры и фауны Казахстана, своеобразие ландшафта, равно как и быта, культуры казахского народа.

Будучи потомком Абылая, Ш. Уалиханов в своих трудах уделял особое внимание устному народному творчеству казахского народа, его культурному и духовному творчеству – «Поговорки Большой Орды», «Песня об Аблае», «Образец причитаний», «Песни Урака». Ш. Уалиханов представлял свои наблюдения и результаты исследования в таких очерках, как «О формах казахской народной поэзии», «Исторические предания о батырах XVIII века».

Научные труды Ш. Уалиханова не потеряли своей ценности и в наши дни. Первый просветитель казахского народа, ярчайший ученый России не успел совершить и малой доли задуманного, но то, что дошло до нас из его творческого наследия представляет огромную ценность, так как его труды помогают воссоздать историко-политическую картину эпохи Великой казахской степи. В этой связи перевод его трудов на английский язык является одним из необходимых условий для изучения его вклада в мировую науку и культуру.

В настоящее время культура казахского народа занимает особое место и в сфере межкультурной коммуникации, поэтому очень важно передать своеобразие этой культуры на английский язык адекватными средствами.

Для достижения этой цели были поставлены задачи определения основных литературных жанров в его трудах, виды и языковые особенности каждого жанра. Далее следовало определить в текстах перевода основные лексико-грамматические трансформации, характерные для перевода его научных трудов, этнографических, географических и исторических очерков.

Были переведены, изучены и проанализированы наиболее значимые научные труды на основе собрания сочинений Ш. Уалиханова, изданного в годы прошлого столетия и написанные им во второй половине 19 века /1,2/. В этом собрании сочинений содержатся научные труды по истории, этнографии, географии Казахстана, Средней Азии и Восточного Туркестана. В них содержится большой фактический материал, отразивший политические и торговые взаимоотношения России с Западным Китаем, этническую историю и исторические предания тюркских народов.

Наибольшую трудность при переводе на английский язык представляли собой реалии или национально-маркированные слова. В проекте по переводу трудов Ш. Уалиханова они изучались отдельно и затем были выделены в следующие лексико-семантические группы:

- этнографические реалии (слова, описывающие быт, жилище, одежду, пищу, напитки, обычаи, традиции, деньги, меры, речевой этикет): Kabanbay batyr (hero, warrior), Uaki, Chankly, Cherikchi, Chonbagushy (the names of the tribes); селебе – selebe (long knives), сынтас – syntas (a stone jar), джетым – dzetym (an orphan), пул – pul (one or two kopeck coin).

- географические реалии (слова, означающие особенности рельефа, гидрографические названия, флору, фауну, природные ресурсы) – самая многочисленная лексико-семантическая группа в работах Ш. Уалиханова: Карасай - the Kazasai river, the Muzart (ice mountains), the Alatoo (mottled mountains), Каракуль – Karakul (black waters).

- общественно-политические реалии (символы, термины судебной системы, административное деление, правительство, ранги госслужащих и военных, титулы): датха – datkha (one of the highest titles), дарга – darga (a minister), кази-калян – kazi-kalyan (a judge).

- реалии культуры (изобразительное искусство, музыка, литературное творчество, мировоззрение, религия): судур – sudur (a religious superior), сипай –

sipai (a hired soldier), салык – tax (given as livestock), келеншек – kelenshek (a young woman), камчи – kamchi (a whip), джир – dzir (a rapsody).

При передаче реалий в данных лексических группах можно выделить три типа семантических соответствий: полное соответствие, частичное соответствие и отсутствие соответствия в значениях слов.

К первой группе преимущественно относятся имена собственные и географические термины. При передаче географических названий и имен собственных Ш. Уалиханов использует такой широко применяемый прием перевода как транскрипция / транслитерация. Следовательно, и при переводе на английский язык, переводчики также использовали этот прием - Абылай хан – Abylaikhan, Огуз хан – Oguzkhan. В названии реки Кзылсу Ш. Уалиханов дает значение названия – красная река (дословный перевод «красная вода»), но такие случаи редки. В большинстве случаев автор указывает на их географическое положение – Кора – река в Джунгарском Алатау (a river in Dzungarian Alatau). Если транскрипция или транслитерация невозможны, то часто приходится прибегать к созданию новых сложных слов, кальки, полукальки: кровопийца - kan icher (blood sucker), средний жуз – the Middle Zhuz, Чингиз хан – Gengis Khan, зурна – zurna, кумыс – kumis\kumiss, курган – kurgan, аксакал – aksakal, батыр – batyr, казан – kazan, Курбан-байрам – Kurban-Bairam.

Основным недостатком таких форм передачи является исчезновение реалии как носителя определенного национального, в нашем случае казахского, колорита. В подготовленном словаре реалий переводчики старались пояснять их значение на английском языке: Ugedei – the successor of Genghis Khan, Aksu river – white waters river, Akbastau – white streamhead river.

Ш. Уалиханов, употребляя реалии животного мира, дает им обширные пояснения: айшубар – табун молодых чубарых лошадей, аргамак – породистая лошадь, карабаир – порода лошади, кунан – лошадь трехлетка. В этой связи в английском языке также были использованы комбинированные способы передачи значений: malish (kind of fine-wool sheep), sek (a two-year-old ram).

К третьей группе реалий можно отнести слова, в которых полностью отсутствует экспликация их значений. Часто это имена собственные и практически все они имеют значение: Нурдаулет – Nurdaulet (нур- светлый, даулет - богатство); Мырзабек – Mirzabek (мырза – господин, бек- феодал). Ш. Уалиханов иногда раскрывает значение имен в комментариях: род Бугу (бугу - олень), Хунну (кочевой народ, живший в Центральной Азии к северо-западу от реки Хуанхэ), Khunny – nomads inhabiting the territory of Middle Asia to the north and the west of the Huang-Khe river.

Результаты анализа перевода реалий как лексических единиц показали, что с точки зрения раскрытия их значений наиболее эксплицированными являются реалии государственного строя, общественной жизни, бытовые, мифологические и религиозные. Эти понятия отсутствуют в других языках, но являются весьма характерными этническими признаками, требующими

пояснений и комментариев для восприятия этноса казахской культуры англоязычным миром.

Реалии географические, природные, этнографические, антропонимы представляют собой лексические единицы, значение которых не раскрывается и которые вошли в другие языки с помощью транслитерации / транскрипции. Их значение может быть раскрыто только с помощью специальных комментариев с целью передачи внутренней формы слова и его особого национального колорита.

Ш. Уалиханов, используя реалии казахской культуры, природы, государственно-административного устройства передает их в русском языке в основном следующими способами: транслитерация / транскрибирование и калькирование для географических, административных и общественных реалий, сопровождая их почти всегда (от 60% до 80%) авторскими пояснениями и комментариями. Следовательно, и при переводе на английский язык авторы перевода прибегали именно к этим приемам, сопровождая текст сносками и пояснениями, называемыми в переводоведении описательным переводом. Целью таких пояснений является разъяснение и уточнение семантики, национальных казахских реалий. Другими словами, при переводе трудов Ш. Уалиханова необходимо было сделать выборку всех национальных реалий и определить способы экспликации значений этой безэквивалентной лексики, в которой содержится весь колорит казахской культуры.

В очерках, дневниках, научных статьях и заметках научное повествование Ш. Уалиханов чередует с бытописанием, юмористическими набросками, лирическими отступлениями. Во всех научных трудах отражается дух степи, племена, быт и нравы казахов кочевников. Его работы изобилуют административно-хозяйственными терминами. Причем необходимо отметить, что слабые межтерриториальные или межгосударственные связи приводят к тому, что и административно-территориальные термины и термины органов власти не имеют аналогов и эквивалентов в казахском или русском языках и, следовательно, в английском языке. Другими словами, чем теснее связи административно-хозяйственной деятельности с соседними государствами, тем больше приемов транслитерации и транскрипции, аналогов и кальки употребляется для передачи данных терминов на английский язык.

Слабые связи между государствами проявляются в употреблении таких переводческих приемов, как транскрибирование/транслитерирование в сочетании с переводческими комментариями, описывающими административно-территориальное устройство, территориальное деление, титулы и должности. Ш. Уалиханов часто использует реалии, обозначающие китайские административно-территориальные единицы, органы и носителей власти. Звания и титулы составляют около половины всех терминов такого рода и Ш. Уалиханов делает пояснения и комментарии помимо общей транскрипции/транслитерации. Что касается других подобных терминов, то они связаны с русскими и среднеазиатскими заимствованиями и чаще всего Ш. Уалиханов не прибегает к специальным комментариям и пояснениям: Цзян-

дзюнь есть вице-король или генерал-губернатор края и главный начальник всех войск, здесь расположенных – Tsyan-Tsyun is a viceroy or governor general of a region and commander-in-chief of all troops in this region. Или еще один пример: На Коксу ездил зянги из Аккента. Сиб-зянга живет в Тышкане(1. Зянга – китайский военный, 2. Сиб-зянга – китайский офицер из мачжуров) - The zyangi form Akkent went to Koksu. The sib-zyanga lives in Tyshkan.(1. Zyanga - a Chinese military rank, 2. Sib-zyanga – a Chinese officer from Manchu).

Ш. Уалиханов использует комментарий как дополнительный прием, сопровождающий транскрипцию/транслитерацию. Китайские термины крайне редко переводятся с помощью аналогов или кальки. В передаче русских аналогичных терминов на английский язык калькирование и поиск аналога более частное явление: статский советник – state councilor, старший султан – senior sultan. Русский термин «пристав» переведен с помощью английского аналога marshal, что вызывает у англоязычного читателя схожую реакцию и не затрудняет понимание смысла. Таким образом, русские термины имеют больше вариантов использования аналогов и калькирования в передаче на английский язык.

Комментарии и пояснения автора позволяют сохранить национальный и исторический колорит: кусбеги, или визирь, первый министр хана управляет всеми делами государства – a kuzbegi, or vizier, the khan’s first minister, manages all affairs in the khanate.

Таким образом, перевод трудов Ш. Уалиханова можно отнести как к переводу научной литературы, так и к переводу художественного текста. Однако, прежде всего, географические очерки Ш. Уалиханова изобилуют реалиями, в которые входят географические названия, названия растений, животных, бытовые реалии, титулы. Следовательно, выбор трансформаций определяется видом реалии. Для географических названий доминирующими являются транскрипция и транслитерация, но для перевода большинства названий растений и животного мира используются аналоги, существующие в английском языке. Бытовые реалии переводятся с помощью комплексных трансформаций, в которых сочетаются транскрипция/транслитерация и описательный перевод.

Большая часть бытовых и этнографических реалий нуждается в переводческом комментарии для достижения эквивалентности перевода. Ш. Уалиханов часто предпочитает авторские пояснения для передачи казахских реалий на русский язык и поэтому эти пояснения и описания переводчиков были использованы и в переводе произведений всех жанров на английский язык, тем самым в тексте перевода сохранялась достаточная степень эксплицитности понятий, неизвестных англоязычному читателю.

Литература:

1. Валиханов Чокан Чингисович. Собрание сочинений в пяти томах. (Ред колл.: М.О. Ауэзов, К.И. Сатпаев и др.), Алма-Ата, Изд-во АН Каз ССР, 1964 г.
2. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в пяти томах (Ред. Колл.: К.И. Сатпаев и др.), Алма-Ата, Издательство Академии Наук Казахской ССР, 1961 г.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода, Москва, Р.Валент, 2004 г.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ ДЕТАЛИЗАЦИИ В СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ

Пузиков Е.Ю.
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск
yevgnp@yandex.ru

Содержательная сторона языкового знака формируется за счёт различных компонентов. В настоящее время исследователями в области семантики и прагматики достаточно подробно изучены многие аспекты взаимодействия между языковыми знаками и соответствующими им положениями дел в действительности, теория референции подробно представлена во многих работах отечественных и зарубежных исследователей.

Вместе с тем данная область лингвистики при каждом обращении даёт возможность увидеть новые факты, новые аспекты этого взаимодействия на самых различных уровнях. Например, некоторые компоненты семантических структур простых предложений можно интерпретировать по-разному, особенно такое различие обнаруживается при сопоставлении вариантов реализации определённого отрезка действительности посредством лингвистических средств различных языков. Одни из них благодаря включению в семантико-синтаксические структуры отдельных смысловых компонентов точнее описывают ситуацию, в других же такие компоненты могут быть реализованы на имплицитном уровне. Интересными представляется такие типы ситуаций, которые не отображаются полностью семантико-синтаксическими структурами существующих языков (как родственных, так и нет). Разумеется, утверждать о существовании таких ситуаций, которые не описываются полностью ни одним из живых или мёртвых языков, не представляется возможным, вместе с тем при сопоставлении языковых пар могут обнаруживаться интересные случаи корреляции.

При анализе пропозитивных структур, «интерпретируемых однозначно», в качестве опорного выступает их свойство описать реальную или потенциальную ситуацию, ограниченную наличием денотата или референта, т.е. речь идёт в первую очередь об осмысленной конструкции. Пропозитивная конструкция может не быть соотнесена с некоторой ситуацией, относящейся к текущему или возможному положению дел, т.е. её истинностный статус может быть подставлен под сомнение, однако ей нельзя будет отказать в осмысленности.

Определение элементарных семантико-синтаксических конструкций в основном применимо к простым предложениям. Основным критерием для них является монопропозитивность. Это означает, что в предложении имеется только одна предикативная группа без «дополнительных надстроек». В качестве дополнительных надстроек чаще всего могут выступать свёрнутые пропозиции: полупредикативные конструкции.

Н.Д. Арутюновой были подробно рассмотрены основные семантические типы повествовательного предложения. К ним относятся: номинализация-процесс, номинализация-факт и номинализация-пропозиция [1:71]. Первый тип номинализации используется для описания процессуальных явлений, второй – для связи уже имеющейся пропозитивной структуры с другой, третий используется для обозначения соответствия между пропозицией и ситуацией действительности. Рассмотрим функционирование элементарных семантико-синтаксических конструкций на примере процесса. Одним из наиболее распространённых примеров подобных примитивов является конструкция «агент + действие»: Agent + VP (Verb Phrase). Например, *Моя бабушка шьёт.* Агент (Ag) выступает в качестве активатора некоторого действия. В английском, немецком и французском языках данные предложения с точки зрения семантико-синтаксических характеристик совпадают с русским предложением: англ. *My grandmother is sewing*, нем. *Meine großmutter näht*, фр. *Ma grand-mère coud.* В плане синтаксических надстроек можно отметить, что английский язык стремится к акцентированию внимания на моменте протекания события посредством видовой формы Continuous, другие же предложения не демонстрируют значительных денотативных расхождений, т.е. все они отсылают к единой потенциальной ситуации. В данном случае это обусловливается значением глагола: чем ограниченнее спектр денотативных значений, тем больше соответствий обнаруживается между языковыми парами. Восприятие процесса шитья в представленных примерах одинаково, что свидетельствует о прямой соотнесённости с денотатом.

Список таких глаголов довольно ограничен. Например, предложение на русском языке *Студенты читают «Гамлета» У. Шекспира* на других языках рассматриваемой группы будет звучать как: *The students are reading Hamlet by W. Shakespeare, Die Studenten lesen Hamlet von W. Shakespeare* и *Les étudiants lisent Hamlet de W. Shakespeare*. Восприятие процесса чтения у носителей четырёх языков одинаково, оно не маркировано дополнительными оттенками. Если несколько трансформировать ситуацию и актуализировать её посредством

русского языка следующим образом: *Студенты переводят «Гамлета» У. Шекспира*, то в других языках могут появляться дополнительные компоненты значения. В английском, немецком и французском языках активируется дополнительный компонент «переводить письменно»: *The students are translating Hamlet by W. Shakespeare, Die Studenten übersetzen Hamlet von W. Shakespeare* и *Les étudiants traduisent Hamlet de W. Shakespeare*. Для устного типа перевода имеются соответствующие эквиваленты: *interpret, dolmetschen* и *interpréter*. Употребление в предложении названия литературного произведения в значительной степени склоняет говорящего к выбору глагола, означающего письменный тип перевода, вместе с тем это правило согласования требует предварительной заданности, т.е. оно семантически обусловлено. В русском языке подобное разграничение отсутствует; устаревшее слово *толмачка* могло использоваться в значении «устная переводчица», но сам глагол *толмачить* в большей степени являлся универсальным [2:412].

Представленные группы синтаксических единиц показывают, что детализация может быть минимальной, причём это в основном бывает обусловлено самой ситуацией, однозначностью её интерпретации. Необходимость детализации может быть обусловлена различными факторами, чаще всего в качестве такового выступают прагматические надстройки, стремление чётко обозначить ситуацию посредством соответствующих лексических единиц. Интересным представляется исследование формирования этих процессов в различных языках, поскольку степень детализации ситуации в определённой степени может свидетельствовать не только о прагматических, но и о когнитивных «предпочтениях» носителей того или иного языка.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – 4-е изд. – М., 2005.
Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т.4. –

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Секенова И. Д., Рыспаева Д. С.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
indira1111122@gmail.com

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. При этом выявляются несколько ее составляющих, одним из основных которые являются лингвистическая и социолингвистическая компетенции. Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и навыкам, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой.

Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, тем самым можно сказать, что подобного рода преподавание направлено на язык не как на систему, а как на речь. И чтобы адекватно решать задачи общения в конкретной ситуации необходима социолингвистическая компетентность, что непременно связана с когнитивной психологией.

Когнитивная психология — это область психологии, которая «...изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [1: 28].

Применительно к психолингвистике когнитивный подход — это такой подход, при котором мы изучаем роль познавательных процессов в речевой деятельности. Различные когнитивные модели начали зарождаться еще в недрах психолингвистики второго поколения — собственно, концепция Хомского-Миллера в определенном смысле тоже является когнитивной, особенно по сравнению с психолингвистикой первого поколения. Но, начиная с 1970-х гг., когнитивная психолингвистика выделилась (в рамках психолингвистики третьего поколения) в особое направление.

Речь, как и язык в целом, тесно связана с мышлением. В связи с этим многие ученые, например, С.Д. Кацнельсон, даже выделяют специфические этапы речевого процесса. Мышление, как и выражающая его речь, различается по степени объективности. Наиболее общим является противопоставление теоретического (объективного) и практического (субъективного) мышления (разума, рассудка). Соответственно различаются два вида речи — теоретическое и практическое рассуждение. Цель первого — установление истины. Оно следует логическим законам, непреложным и независимым от субъекта. Задача второго — принятие решения или предписание, т.е. выбор из ряда альтернатив, обусловленный субъективными оценками и интересами. Каждый из этих видов речи обладает особыми признаками (принципами установления связности, допустимостью и характером противоречий, особенностями синтаксиса, модальностями и др.) [2: 84].

Ученые рассматривают речь и речевую деятельность в самых различных аспектах. Так, например, И.Н. Горелов занимался вопросами невербальных средств коммуникации и связанных с ними проблем паралингвистики и кинесики [3: 25]. И.А. Зимняя исследует речь с точки зрения ее восприятия и в этой связи анализирует пути обучения иностранным языкам.

В сущности, в объем этого понятия, как оно употребляется в общей и специальной литературе, входит три разных, пересекающихся, но не совпадающих понятия. Это овладение родным языком (language acquisition, mother tongue acquisition). Далее, это вторичное осознание родного языка, обычно связываемое с обучением в школе. И наконец, это овладение (learning) тем или иным неродным языком. Оно может быть спонтанным, например в двуязычной семье и вообще в двуязычной или многоязычной среде (феномен «тбилисского двора»: в старом Тбилиси дети, играя во дворе со своими

сверстниками разных национальностей, в той или иной мере овладевали и русским, и грузинским, и армянским, и курдским, и ассирийским языками). Но оно может быть специально спланированным, контролируемым и управляемым — например овладение иностранным языком в школе. Именно в этом случае обычно говорят об «...обучении языку» или «преподавании языка» [4: 145].

Обучение неродному языку как обучение речевой деятельности было впервые сформулировано И.А.Зимней и автором этих строк в 1969 году: обучение иностранному языку есть не что иное как обучение речевой деятельности при помощи иностранного языка. (Позже ученые пришли к выводу, что точнее говорить об овладении языком как обучении речевому общению при помощи этого языка; сейчас нам представляется, что эти формулировки взаимодополнительны — это и обучение деятельности, и обучение общению [5: 91].

«Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с "изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка, Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [6: 291].

Проанализировав грамматическую структуру русского и английского языков, мы выявили некоторые возможные трудности овладение грамматики иностранного (английского) языка для носителей русского языка.

Как известно, в русском языке три времени – настоящее, прошедшее и будущее. Мы рассмотрели каждое из времен в обоих языках.

Настоящее время глагола в русском языке обозначает действие, которое происходит на данный момент, то есть сейчас. Глаголы этого времени отвечают на вопросы: *Что делаю? Что делаем? Что делаешь? Что делаете? Что делает? Что делают?* Также глаголы каждого из времен изменяются по лицам и числам. Например,

единственное число		множественное число	
1-е лицо	*Говор**ю***	1-е лицо	*говор**им***
2-е лицо	*Говор**ишь***	2-е лицо	*говор**ите***
3-е лицо	*Говор**ит***	3-е лицо	*говор**ят***

Будущее время глагола в русском языке обозначает действие, которое произойдет в будущем. Оно имеет две формы: простая и сложная. Простая форма будущего времени в русском языке отвечает на вопросы: *Что сделаю? Что сделаешь? Что сделает? Что сделаем? Что сделаете? Что сделают?*

Например,

единственное число		множественное число	
1-е лицо	*Напиш**у***	1-е лицо	*напиш**ем***
2-е лицо	*Напиш**ешь***	2-е лицо	*напиш**ете***

3-е лицо	*Напиш**ет***	3-е лицо	*напиш**ут***

Сложная форма будущего времени в русском языке отвечает на вопросы: *Что буду делать? Что будешь делать? Что будет делать? Что будем делать? Что будете делать? Что будут делать?*

Например,

единственное число		множественное число	
1-е лицо	*буд**у** писать*	1-е лицо	*буд**ем** писать*
2-е лицо	*буд**ешь** писать*	2-е лицо	*буд**ете** писать*
3-е лицо	*буд**ет** писать*	3-е лицо	*буд**ут** писать*

Прошедшее время глагола в русском языке обозначает действие, которое совершилось ранее и отвечает на вопросы: *Что делал? Что сделал? Что делала? Что сделала? Что делало? Что сделало? Что делали? Что сделали?* Также в прошедшем времени глаголы в русском языке изменяются не по лицам, а по родам.

Например,

В единственном числе	
Мужской род	*лежал*[], *опустел*[]
Женский род	*лежал*[***а***], *опустел*[***а***]
Средний род	*лежал*[***о***], *опустел*[***о***]
Во множественном числе	
снега таял[***и***], *растаял*[***и***]	

Английских времен тоже три – present, past и future, но в зависимости от того, является ли действие завершенным или длительным, каждое из этих времен может быть четырех типов – simple, continuous, perfect и perfect continuous. В результате в английском языке можно получить 12 временных форм.

Простое (неопределенное) время (Simple Tense)

Времена группы Simple обозначают действие самым общим образом, и не указывают на то, завершено ли оно и является ли оно длительным.

*I often **go** to the park.*

Длительное время (Continuous Tense)

Времена группы Continuous указывают на процесс, действие, длящееся в определенный момент в прошлом, настоящем или будущем.

*Sally **is doing** her homework at the moment.*

Совершенное время (Perfect Tense)

Времена группы Perfect в английском языке обозначают действия, закончившиеся к определенному моменту или происходившие ранее других действий в настоящем, прошедшем или будущем.

*I **have done** my homework already.*

Длительное совершенное время (Perfect Continuous Tense)

Времена Perfect Continuous используются для обозначения процесса, который начался и длился в течение некоторого времени до некоего момента в настоящем, прошлом или будущем.

*We **have been preparing** for our exam since morning.*

Простая форма настоящего времени, иными словами настоящее простое время (Present Simple Tense) обозначает действие в настоящем в широком смысле слова. Оно употребляется для обозначения обычных, регулярно повторяющихся или постоянных действий, например, когда мы говорим о чьих-либо привычках, режиме дня, расписании и т. д., т. е. **Present Simple** обозначает действия, которые происходят в настоящее время, но не привязаны именно к моменту речи.

Образование Present Simple

Глаголы во временной форме **Present Simple** почти всегда совпадают со своей начальной, то есть указанной в словаре, формой без частицы **to**. Лишь в 3-ем лице единственного числа к ним нужно прибавить окончание **–s.**

Утвердительные предложения:

I *play*	We *play*
You *play*	You *play*
He / she / it *play**s***	They *play*

Вопросительные предложения:

Do I play?	*Do* we play?
Do you play?	*Do* you play?
*Do**es*** he/she/it play?	*Do* they play?

Отрицательные предложения:

I *do not* play	We *do not* play
You *do not* play	You *do not* play
He/she/it *does not* play	They *do not* play

Таким образом, рассмотрев данные времена в обоих языках, можно сделать вывод о том, что некоторые затруднения у носителей русского языка при изучении английского языка могут появиться именно во множественном количестве времен и их форм. Поскольку в английском языке существуют такие временные формы, которых нельзя встретить в русском языке, тем самым являются несколько затруднительным для понимания носителями русского языка.

Литература:

1. Солсо Р. Когнитивная психология. — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 589 с. — (Мастера психологии).
2. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление**.** - Л.: Наука, 1972. — 213 с.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. URSS. 2013. 112 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -- М.: Смысл, 1997. - 287 с.

5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М-, 1991.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Смагулова С.С., Альжанова А.Б.
Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау
smagulova_saule_ 1954@ mai.ru

Профессионально-ориентированное обучение является неотъемлемой составляющей в процессе обучения студентов в вузе. В статье представлена системная методика для развития этого вида деятельности.

Стремительное вхождение Казахстана в мировое сообщество, интеграционные процессы в политике, экономике, культуре, идеологии, смешение и перемещение народов и языков поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения.

Очевидно, что содержание и технология учебного процесса по иностранному языку (ИЯ) должны отражать цели и задачи подготовки специалиста, с учетом специфики его будущей профессиональной деятельности. При реализации профессионально-ориентированного обучения ИЯ необходимо учитывать как традиционные дидактико-методические принципы, так и сравнительно новые: воспитания и развития международно-ориентированной личности; гуманистического развития обучаемых средствами ИЯ в контексте диалога культур (В.В. Сафонова); а также принципы проблемности, междисциплинарной взаимообусловленности и взаимодополняемости (И.Л.Бим).

. Профессионально-ориентированное обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуется особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Говоря о необходимости изучения иностранных языков в рамках высшего профессионального образования, важно донести до студентов мысль о том, –что незнание в науке и технике, так и в замедлении интеграции Казахстана в мировую экономическую систему. Кроме того, иностранный язык становится орудием самообразования будущего специалиста, что значительно увеличивает

его профессиональные шансы. Владение иностранным языком становится неким ключом к профессиональному успеху современного специалиста.

В начале XXI стала очевидна необходимость серьезной модернизации образования. Процессы, происходящие в мировой социально-экономической системе, повлекли за собой смену парадигмы образования. Поскольку традиционное образование устарело, нужны новые дидактические формы организации обучения в современной системе образования.

Появилась необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения иностранному языку. Главная цель сегодняшнего высшего образования вырастить многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах, обеспечивая динамическое и устойчивое развитие человечества.

Современному молодому специалисту в новом информационном обществе необходимы е профессиональные и личностные качества. Специалист должен уметь профессионально подходить к решению технических задач и проблем, использование современных информационных технологий при разработке новых образцов техники, владение графической и компьютерной культурой, умение выявлять приоритетные решения задач с учетом нравственных аспектов деятельности, способности к творческому профессиональному саморазвитию [1]. Иностранный язык (ИЯ) становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента.

Сегодня иностранный язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, в условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов, а с другой современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, требуется конкретизация и актуализация цели профессионально-ориентированного иноязычного обучения.

Цель, которая учитывала бы направленность на формирование способности к профессиональному общению в поликультурном пространстве и фокусировала бы внимание именно на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. В результате чего особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, то есть – профессионально-ориентированное обучение.

Под профессионально-ориентированным обучением понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в

свою очередь, требуют его изучения. Термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности [2]. Подготовка специалистов в технических вузах заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Сформировать стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только родного, но и английского языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности.

Подготовка специалистов в технических вузах заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения [3].

Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем.

Целью обучения иностранным языкам в технических вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. По мнению А. А. Рыбкиной, иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предполагает расширение понятия профессиональная ориентированность обучения иностранному языку, которое включает еще один компонент это профессионально-ориентированную направленность содержания учебного материала.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя методы и приемы, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности

требует: во-первых, интеграции дисциплины иностранный язык с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения свои профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [4].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения.

Отбор содержания способствует разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности. По мнению Н.Д. Гальсковой [5], в содержание обучения иностранному языку необходимо включать: - сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов; - языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им; - комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в ситуациях профессионального и делового общения, совместной производственной и научной работы; - систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Рассматривая ИЯ как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считала иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий.

По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий: четкая формулировка целей иноязычной

речевой деятельности; социальная и профессиональная направленность этой деятельности;

удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;

формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач; благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Принимая во внимание выше изложенное, возможно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: Коммуникативные умения по всем видам речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) на основе общей и профессиональной лексики.

Конечной целью профессионально – ориентированного обучения диалогической речи является развитие умения вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме.

В техническом вузе целесообразно проводить разучивание микродиалогов в виде лабораторных работ, а разговорная практика должна быть построена, в основном, с опорой на тематические логико-смысловые схемы, интерпретирующие смысловое содержание перерабатываемого текста. Такие логико-смысловые схемы позволяют гибко варьировать формы работы, вовлекая обучающихся в дискуссии « преподаватель-группа» , организуя работу студентов в парах (диалог),а также стимулируя монологическое высказывание.

Answer the questions on Text XXXA.

Think and say about:

Say in English.

Write down the following problems in words and solve them.

Обучение монологической речи заключается в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов: сообщение информации профессионального характера, выступление с докладом, расширенные высказывания в ходе дискуссии, обсуждения, как с предварительной подготовкой, так и без нее.

Обучение аудированию заключается в формировании умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке, порождаемого в монологической форме или в процессе диалога в соответствии с определенной реальной профессиональной сферой, ситуацией.

Обучение чтению заключается в формировании умений владения всеми видами чтения публикаций разных функциональных стилей и жанров, в том числе специальной литературы.

Обучение письму заключается в развитии коммуникативной компетенции, необходимой для профессионального письменного общения, проявляющейся в умениях реферативного изложения, аннотирования, а также перевода профессионально значимого текста с иностранного языка на родной и с родного на иностранный.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования Российской Федерации. М.: Изд-во Минобороны РФ, 2000. С. 18.
2. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61с.
3. Калмыкова Л.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию /Л.И. Калмыкова // Профессионально – ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. Пермь, 1986. 204 с.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М: АРКТИ Глосса, 2000. 165 с.
5. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. 39 с.
6. Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 305-307.

СИСТЕМНО И КОНТЕКСТУАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ МОНОСЕМИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ

Ташкенова Д.К.
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск
dtashkenova@mail.ru

Одним из сложных аспектов изучения и совершенствования языка наряду с грамматикой является лексика, особенно ее подсистема, связанная с ее семантическим планом. При обучении второму языку необходимо тщательно работать над его функциональным аспектом, так как полноценная коммуникация требует от собеседников понимания значения слов, используемых для передачи информации.

Настоящая статья базируется на предположении о реальности существования моносемии в языке. Слова, также как и единицы более высокого уровня, предложения, играют для людей роль передатчиков мыслей и ощущений.

Свой вклад в общую теорию слова в ее связи с мышлением внесли Л. Блумфильд, Э. Сепир, Л. Ельмслев, Ф. Брюно, В.В. Виноградов, А.А. Реформатский и другие учёные. Все они указывали на непосредственную связь

между словами и мыслями. Неслучайно Л.В. Успенский (1900-1978) в книге «Слово о словах» подчёркивал: «Беда только в том, что люди не способны без помощи слов обмениваться этими мыслями, делиться ими друг с другом» [1: 27]. Развитие мысли, действительно, происходит лишь через язык. В работе «Слово и его значение» Р.А. Будагов (1910-2001) отмечал другой проблемный момент: «Слово многозначно как лексическая единица языка, но всякий раз в реальном языковом обращении оно стремится к однозначности, к моносемии» [2: 16]. В ситуации общения его участники из всего спектра значений выбирают те, которые соответствуют их коммуникативным намерениям. Другой точки зрения придерживается А.А. Потебня, который считает моносемантические слова единственно существующие: «...где два значения, там два слова» [3: 39]. Подобной точки зрения на многозначность придерживался и Л.В. Щерба в работе «Опыт общей теории лексикографии», определяя значениям многозначного слова статус отдельных слов. Традиционно явление моносемии в лингвистике соотносится с закрепленностью «за данным языковым комплексом лишь одного устойчивого лексического значения» [4: 96]. Таким образом, в лингвистической литературе нет единого представления о природе явления моносемии.

Если мы наблюдаем одно-однозначное соответствие между словом и его значением, то мы имеем дело с моносемией. Это явление очевидным образом мотивировано принципом иконичности, и, если бы все слова языка имели бы ровно одно значение, нам потребовалось бы огромное количество новых слов для выражения каждого отдельного значения. Явление моносемии чаще всего наблюдается в сфере терминологии, официально-делового стиля, функционирования культурных реалий.

Наиболее изучено в лингвистике явление лексической полисемии, наличия у слова более одного значения – двух или нескольких. Лексическая полисемия – это «способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности» [5: 382]. Полисемия широко распространена в языках: большинство слов имеет несколько значений.

Новые значения слово приобретает в процессе употребления его в речи, затем они закрепляются в лексической системе языка. Многозначность слова возникает на основе переноса наименований с одного предмета на другой: на основе сходства реалий (по форме, внешнему виду, цвету, ценности, положению, также общности функции) – метафора и на основе смежности – метонимия, что приводит к наличию в языках многозначных/полисемантичных слов. Прямое (или основное) значение слова – это его предметно-логическое значение, которое непосредственно направлено на предметы и явления действительности. Производное, вторичное значение слова является мотивированным через его прямое значение. При этом иногда слово в прямом значении может реже употребляться или вообще выйти из активного употребления, а вторичные (переносные) значения могут стать основными [6: 136].

С точки зрения типологии полисемия мотивирована и принципом экономии, и принципом иконичности. Принцип экономии действует в данном случае постольку, поскольку несколько значений выражаются одной формой так же, как и в случае омонимии. Принцип иконичности также играет свою роль, так как значения связаны между собой. Набор взаимосвязанных значений можно воспринимать как отдельный участок нашей концептосферы [7]. Таким образом, мы наблюдаем иконическое соответствие между участком концептосферы, в котором кодируются смежные понятия, и общей формой их выражения. С этой точки зрения полисемия подобна моносемии, с той только разницей, что моносемия – это пример соответствия определенной формы выражения конкретной точке на каком-то участке концептосферы, а в случае с полисемией мы имеем не точку, а более крупное понятийное пространство, т.е. моносемия отличается от полисемии большей экономностью.

Варианты логически возможных способов соотношения формы и значения и их мотивированности можно представить в виде таблицы:

Семантич. тип	Кол-во форм	Кол-во значений	Иконичность	Экономия
синонимия	>1	1	нет	Нет
моносемия	1	1	да	Нет
омонимия	1	>1(не связаны)	нет	Да
полисемия	1	>1 (связаны)	да	Да

Языки мира кодируют понятия либо на основе принципа экономии, либо на основе принципа иконичности. С точки зрения функциональной типологии, оба эти принципа способствуют наиболее эффективной коммуникации. Ограничения, которые налагают эти принципы на форму языковых элементов, объясняются особенностями нашей среды обитания.

Принципы экономии и иконичности регулируют наше общение. Принцип экономии улучшает процесс коммуникации, поскольку способствует его сокращению за счет укорачивания наиболее частотных форм (в типологии этот процесс описывается в терминах структурного кодирования) и упрощения тех форм, которые встречаются в речи менее часто. С точки зрения парадигматики принцип экономии также способствует повышению эффективности общения, т.к. количество форм, которое необходимо хранить в памяти, оптимизируется путем уменьшения количества словоформ, которые надо запоминать. Принцип иконичности также способствует повышению эффективности общения, поскольку он позволяет минимизировать количество структур, с помощью которых мы кодируем информацию. К тому же, соответствие структур языка нашему восприятию мира позволяет минимизировать усилия при порождении речи. Таким образом, и принцип иконичности, и принцип экономии – это две стороны одного процесса – процесса улучшения качества общения [7].

Моносемантические глаголы соотносятся с глагольными лексемами, обладающими одним прямым номинативным значением – обозначением конкретных действий, состояний и отношений. Формальным признаком моносемии считаем фиксацию значений однозначных слов в толковых словарях современного английского языка за словами, у которых нет соотнесенности значений с цифровым обозначением.

Анализируя современный словарный состав современного английского языка, можно отметить, что лексика, принадлежащая к официально-деловому стилю общения, тяготеет к моносемии во избежание неясности толкования, что способствует успешной автоматизации содержания сообщения. Например, глагол berate – to talk to someone in an angry way because they have done something wrong. Глаголы, сообщающие о наличии негативных эмоций у говорящего, как abhor – to dislike something very much, usually because you think it is immoral и annoy – to make someone feel slightly angry or impatient. Употребление этих глаголов речи четко дает понять, что описывается ситуация, подвергающаяся негативной оценке со стороны наблюдателя.

Что касается полисемантических слов, то, сколько бы значений ни ассоциировалось с конкретной формой, в контексте будет функционировать какой-то один лексико-семантический вариант. Умение распознавать указанный признак, или «когнитивную модель», давшую начало наименованию предмета или явления, составляет основу лингвистической компетенции и может помочь обучающимся овладеть навыками, максимально близкими к лексическим навыкам носителя языка.

Один из постулатов Г.П. Грайса "Говори по существу", т.е. только то, что имеет отношение к предмету речи, направлен на реализацию принципа релевантности. Говорящий избирая ту или иную языковую форму, заинтересован в том, чтобы адресат как можно быстрее и точнее опознал его намерение. Следовательно, взаимопонимание – это нечто идеальное, ради чего осуществляется коммуникация. Идеальное, поскольку имеет место различать значения говорящего и слушающего, которые никогда не будут совпадать в полном объеме. Наличие моносемантических глаголов способствует меньшей энтропии в процессе декодирования сообщения реципиентом. Здесь важно отметить, что являясь центром предложения, глагол во многом определяет его синтаксическую структуру и таксономические характеристики заполняющих ее элементов.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены два случая проявления моносемии в глагольных лексемах. Прежде всего, лексема может иметь одно значение априори, такое значение системно, то есть существует вне контекста. Также следует отметить, что в норме каждое лексическое значение, выделяемое в качестве такового, описывает ровно одну типизированную ситуацию. Это справедливо и для разных значений многозначного слова, и для единственного значения какого-либо однозначного слова. Следовательно, даже многозначная лексема, употребляясь в речи, приобретает в контексте какое определенное значение, то есть стремится к моносемии.

Литература:

1. Успенский Л.В. Слово о словах. – Л.: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 296 с.

2. Будагов Р.А. Слово и его значение. – М.: Добросвет, 2003. – 64 с.

3. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – Т1.М., 1958. – 534 с.

4. Шмелёв Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М.: Просвещение, 1964. – 244 с.

5. Шмелев Д. Н. Полисемия // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 382 с.

6. Нефедова Л.А. Явление лексической моносемии немецкого языка: взгляд сквозь призму заимствования // «Филологические науки. Вопросы теории и практики». – Тамбов: Грамота, 2016. – №11(65). – С. 135-139

7. К.М. Шилихина Основы лингвистической типологии [Электронный ресурс].

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

«ҚАЗАҚ ФИЛОЛОГИЯ» секциясы
Секция «КАЗАХСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Айдарбекова Ж.Қ. (Астана, Қазақстан). Түркі енисей эпитафийлері – әдеби туынды 3

Айтуғанова С.Ш., Рүстемова Ұ.Е. (Астана, Қазақстан). Өскелең ұрпақ тәрбиесіндегі балалар прозасының рөлі мен маңыздылығы 7

Ақмағамбетова Б.Е. (Петропавл, Қазақстан). Көркем туындылардағы мөлшер атауларының мәдени-ұлттық семантикасы 11

Ақмағамбетова Г.Қ, Баязитова Г.Ә. (Петропавл, Қазақстан). Жасөспірімдердің аутодеструктивті мінез-құлқы психологиялық-педагогикалық мәселе ретінде 15

Амренова Р.С. (Көкшетау, Қазақстан). Антропонимдер – адамның болмысты қабылдауын сипаттайтын когнитивтік құрылым 19

Баязитова Г.Р. (Көкшетау, Қазақстан). Фразеологизмдердің сөзқосым тәсілі арқылы жасалуы 24

Бейсембина А.Е., Төлеубек Е. (Көкшетау, Қазақстан). Лингвистикалық зерттеулердегі қостілді тұлға мәселесі 27

Бекқожа Жылқыбекұлы (Астана, Қазақстан). Өлең тілінің өлшемдік деңгейі 32

Бекмаганбетова О.К. (Көкшетау, Қазақстан). Синтаксистік тіркестің лексикалану үрдісі 36

Бөкен Г.С., Шапауов Ә.Қ. (Көкшетау, Қазақстан). Драмадағы конфликт мәселелері (қазақ-поляк пьесалары негізінде) 40

Букаева А.А. (Көкшетау, Қазақстан). Инновациялық әдіс-тәсілдердің зерттелуі және оны қолдану ерекшеліктері 45

Дуйсебекова А.Е. (Арқалық, Қазақстан). Ақындықтың тоғысқан арналары 48

Есмағұлов А.Ы. (Көкшетау, Қазақстан). Ыбырай Алтынсариннің ағарту саласындағы мәңгілік ізі 53

Жәмбек С.Н. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ тарихындағы Қожаберген жырау тұлғасы 64

Жоламанова Т.М. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ тілі сабақтарында ойын арқылы тіл дамыту жолдары 69

Имангалина Ш.М., Жүнісова Г.М. (Астана, Қазақстан). Үш тілде оқыту жағдайында оқушылардың зерттеу қабілетін дамыту 73

Қайыржанов С. М. (Көкшетау, Қазақстан). Сындарлы сынның саңлағы 78

Какимова М.Е., Кадыров А.Ж. (Петропавл, Қазақстан). Мақал-мәтелдердің бейнелілігі 84

Кәрібозұлы Б., Өтегенова А.А. (Қызылорда, Қазақстан). Күнделіктің тарихи ерекшелігі 88

Кенжебулатова Г.Б., Есентаева С.Б., Қадыров Ж.Т. (Петропавл, Қазақстан). Т.Әміренов поэзиясының тақырыптық арналары 92

Кусаинов К. К. (Кокшетау, Казахстан). Особенности казахской ментальности и национальная самоидентификация 97

Құлыбекова Ж.С., Әбекенова Г.Н. (Петропавл, Қазақстан). Ғабит Мүсіреповтің «Автобиографиялық әңгімесін» оқыту 105

Махметова А.У., Тлегенова А.Т. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ тілі сабағында ақпаратты – коммуникативті технологияларды қолдану 109

Молдағалиева Р.Ш. (Көкшетау, Қазақстан). «Жұлдыз» концептісі және оның тілдік көрінісі 113

Нұрғазина М.Б., Мұқанова Ұ.А., Қадыров Ж.Т. (Петропавл, Қазақстан). Мұқағали өлеңдеріндегі ұлттық дүниетаным 117

Сеидахмет Г.С., Мұхтар Н.С., Қадыров Ж.Т. (Петропавл, Қазақстан). Нұрлыбек Баймұратұлы шығармаларындағы дәстүр сабақтастығы 121

Серкешбаева Г. Н. (Көкшетау, Қазақстан). Халық ауыз әдебиеті – ұлт тәрбиесінің қайнар көзі 125

Сунгубаева Н.Т. (Астана, Қазақстан). Қазақ прозасы желтоқсан оқиғасының шындығы мен көркемдігі 129

Тұрлыбекқызы М. (Көкшетау, Қазақстан). Жалпы білім берудегі қазақ тілі пәнін тіл мәдениеті, стилистика курсымен интеграциялаудың маңызы 133

Үсен А. Ә. (Астана, Қазақстан). Қазақ поэзиясындағы футуризм 137

Шалабай Б. (Көкшетау, Қазақстан). Мәтін – функционалды синтаксистің негізгі бірлігі 142

Шералиева Г.Р., Абубакирова Р.М., Қадыров Ж.Т. (Петропавл, Қазақстан). Қасым Аманжолов поэтикасының зерттелуі және өмір деректері 147

Шукуманова Б. С. (Көкшетау, Қазақстан). Интербелсенді оқыту тәсілінің ерекшелігі 151

«ОРЫС ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы
Секция «РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Анищенко О. А., Амержанова Н. С. (Кокшетау, Казахстан). Субкультура аниме как объект исследования 156

Асенова А.Б., Кельдешова С.Ш. (Кокшетау, Казахстан). Пространственные образы в русских топонимических преданиях Акмолинской области 160

Бегайдаров Е.Б. (Кокшетау, Казахстан). Двуязычие с детства: проблемы и решения 165

Большина К.И. (Кокшетау, Казахстан). Обучению научному стилю речи в контексте преподавания русского языка как иностранного 167

Буженова Г.К., Фаткиева Г.Т. (Кокшетау, Казахстан). Использование новых технологий в методике преподавания русского языка как иностранного 171

Гареева Е. А. (Кокшетау, Казахстан). Кулинарная метафора в русском и английском языках 175

Дальбергенова Л.Е. (Кокшетау, Казахстан). Типовые следственные ситуации эмоционального состояния 179

Жабагинова М.К., Искакова Г.К. (Кокшетау, Казахстан). Развитие языка – залог существования нации 183

Жапанова М.Е. (Астана, Казахстан). Роман о современности «Мангыстауский фронт» в творчестве И. Есенберлина 187

Жунусова Ж.Н., Жумагазина Ж.Ж. (Астана, Казахстан). Интерпретация субстантивных композитов (на материале русско-казахских словарей) 191

Карашулакова М.Ж. (Актобе, Казахстан). О разграничении семантического и функционального аспектов в изучении предложения 194

Касенов С.Н., Мукашева А.О. (Кокшетау, Казахстан). Функции кратких и полных форм прилагательных в контексте 198

Пилипенко М.С. (Кокшетау, Казахстан). Использование «Дальтон - технологии» как повышение активной познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы 203

Туровская Е.И. (Кокшетау, Казахстан). Из практики языкового обучения в вузе 207

Увалиева А.Ж. (Кокшетау, Казахстан). Национальная языковая картина мира (на материале лексики природы русского языка) 209

Фаткиева Г.Т., Сериков Д.Ж. (Кокшетау, Казахстан). Заимствованная лексика как лингвистическое понятие 213

Чаптыкова Ю. И. (Абакан, Хакасия). Образы отрицательных персонажей героического эпоса «Трижды женившийся Хан-Мирген» 217

«ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ» секциясы
Секция «ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Borgul N.M., Belyayeva E.P., Zayats T.V. (Kokshetau, Kazakhstan). Consecutive interpretation: basic skills and training activities 223

Сабырова А.Б. (Kokshetau, Kazakhstan). Grammar teaching – practice or consciousness raising? 227

SulkarnayevaA.R. (Kokshetau, Kazakhstan). Analysis of ma tesol classroom observation data 231

Асланян Т.М. (Петропавловск, Казахстан). Метафорика художественного пространства текста 235

Ашимова А.К. (Кокшетау, Казахстан). Неологизмы XXI века 238

Ашкеева М.М., Шарипова А.С., Жуманова Г.Ж. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ және ағылшын тілдеріндегі өтініш айту ерекшеліктері 241

Байманова Л.С., Жумабекова Ш.Д. (Кокшетау, Казахстан). Анализ тюркизмов в английском и немецком языках на материале переводов художественного произведения «Слово о полку Игореве» 245

Бондаренко Н.П., Бегман О.А. (Петропавловск, Казахстан). Интерактивное обучение как условие для развития студента языкового вуза 251

Даутова Б.Е. (с.Красный Яр, Акмолинская обл., Казахстан). Роль английского языка в процессе ресоциализации осужденных 255

Дмитриев Е.В. (Астана, Казахстан). Поэтическая проза А. П. Чехова в зеркале перевода 257

Дуйсенбина А.Т. (Кокшетау, Казахстан). Субстантивация служебных частей речи и междометий в казахском, русском, немецком языках 266

Закирова Э.М. (Кокшетау, Казахстан). Особенности преподавания английского языка обучающимся с нарушениями слуха и речи 269

Кузнецова И.Н. (Астана, Казахстан). Дискурс-анализ как особый методологический приём междисциплинарных социальных исследований 273

Левен Я.Я., Немченко Н. Ф. (Кокшетау, Казахстан). Роль ирландских заимствований в расширении базовых концептосфер английского языка 278

Майнагашева Н.С. (Абакан, Хакасия). Национальный образ мира и фольклорные мотивы в хакасской поэме 287

Меркулова Е.П., Сулькарнаева А.Р. (Астана, Казахстан). Лексико-семантическое пространство макроэтнонима «немец»: этно-социолингвистический эксперимент 292

Наурызбекова А.Ж. (Кокшетау, Казахстан). К вопросу о повышении мотивации обучения 298

Немченко Н.Ф. (Кокшетау, Казахстан). Особенности перевода казахских реалий на английский язык (на материале перевода трудов Ш. Уалиханова) 301

Пузиков Е.Ю. (Петропавловск, Казахстан). Особенности смысловой детализации в синтаксических конструкциях коммуникативного уровня 307

Секенова И. Д., Рыспаева Д. С. (Кокшетау, Казахстан). Когнитивные аспекты обучения иностранному языку 309

Смагулова С.С., Альжанова А.Б. (Кокшетау, Казахстан). Обучение профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе 314

Ташкенова Д.К. (Петропавловск, Казахстан). Системно и контекстуально-обусловленная моносемия глагольных лексем 319

«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 21» атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
21 сәуір

МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«УАЛИХАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ - 21»
21 апреля

MATERIALS
of International practical science conference
"UALIKHANOV READINGS - 21"
21 st of April

Том 3

Редакционно-издательский отдел
Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
Подписано в печать 20.04.17 г. Объем 20,5 п.л. Тираж 300 экз.
Заказ №63
Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
баспаханасында басылған
Отпечатано в типографии
Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
Наш адрес: Казахстан, Акмолинская обл., г. Кокшетау,
ул. Ақан-сері, 24 РИО КГУ им. Ш. Уалиханова
e-mail: www.kgu.kz