

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ**

ШЫМКЕНТ УНИВЕРСИТЕТІ



**«ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ БІЛІМ: ЖАҢА ТӘСІЛДЕР
ЖӘНЕ ӨЗЕКТІ ЗЕРТТЕУЛЕР»**

**Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының
ЕҢБЕКТЕР ЖИНАҒЫ**

СБОРНИК ТРУДОВ

**Международная научно-практическая конференция
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ
И АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»**

**V том (3 бөлім)
Том V (3 часть)**

Шымкент, 2022

ӘОЖ 001
ББК 72
Ғ 96

Редакциялық кеңес: Пралиев Ғ.С., (бас редактор), Сейтқұлов Н.А.,
Әжіметов Н.Н., Тастанбекова Ғ.Р., Құланова С.Ш., Жаңабаев Д.Ж.

Редакционный совет: Пралиев Ғ.С., (главный редактор), Сейтқұлов
Н.А., Ажіметов Н.Н., Тастанбекова Ғ.Р., Құланова С.Ш., Джанабаев Д.Ж.

Ғ 96 **«Ғылым және білім: жаңа тәсілдер және өзекті зерттеулер»**
халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының еңбектер
жинағы. V том (3 бөлім). -Шымкент: «Нұрлы Бейне», 2022. -357 бет

Материалы международной научно-практической конференции
**«Наука и образование: новые подходы и актуальные
исследования»**. Том V (3 часть). -Шымкент: «Нұрлы Бейне», 2022. -
357с.

ISBN 978-601-08-2247-4

Жинаққа «Ғылым және білім: жаңа тәсілдер және өзекті зерттеулер» халық-
аралық ғылыми-практикалық конференциясының ғылыми еңбектері енді. Еңбектер
жинағын халықаралық және республикалық ЖОО ғылыми-педагогикалық
қызметкерлері, студенттері, магистранттары және жас ғалымдардың баяндамалары
күрайды.

Мақалалардың мазмұны ғылымның педагогика және психология, жаратылыс-
тану, филология, математика және информатика, әлеуметтік ғылымдар, дене
шынықтыру және спорт салалары бойынша жан-жақты мәселелерді қамтиды.

В сборник вошли научные труды международной научно-практической
конференции «Наука и образование: новые подходы и актуальные исследования».
Сборник трудов состоит из докладов научно-педагогических кадров, студентов,
магистрантов и молодых ученых зарубежных и отечественных университетов.

Содержание статей охватывает широкий круг вопросов в области педагогики и
психологии, естествознания, филологии, математики и информатики, социальных
наук, физической культуры и спорта.

ӘОЖ 001
ББК 72

ISBN 978-601-08-2247-4

© Шымкент университеті, 2022

АЛҒЫ СӨЗ

Қазақстан индустриялық-инновациялық даму кезеңіне қадам басты. Бұл заманауи экономикалық талаптарға сай жүзеге асады. Отандық ғалымдар бұл кезең ғылыми жүйенің қайта бағдарламалануымен сипатталады, сондықтан тиісті нормативтік көрсеткіштермен реттелетін ғылым ұйымдық, кадрлық, инфрақұрылымдық, қаржылық салаларда өзгерістерге ұшырап, сол арқылы дамып, өрлеу үстінде деп есептеймін.

Бүгінгі таңда мемлекеттің ғылыми әлеуеті жоғары болып қалуда. Қазақстан көптеген ғылыми салаларда: химия және химиялық технология, физика, биотехнология, материалтану, энергетика, геология, ветеринария және ғылым мен техниканың басқа да көптеген салаларында жетекші орын алады. Зерттеулері әлемде үлкен қызығушылық тудырып отырған елде күні бүгінге дейін айтулы ғалымдар еңбек етуде.

Бүгінде қазақ ғалымдары даңқты дәстүрлерді жалғастыруда – олар ғылымның ең перспективалы бағыттарын дамытып, жаңа технологияларды дамытып, шәкірт тәрбиелеуде. Ел үкіметінің ғылымды қолдауға, ғылыми-зерттеу секторын, оның ішінде жас зерттеушілерді дамытуға ерекше көңіл бөлуі ғажап емес.

Конференцияның негізгі мақсаты ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижелерін талқылау; жастарды ғылыми-зерттеу қызметіне белсенді тарту; оқу орындары арасында тәжірибе алмасу және ынтымақтастық орнату деп есептеймін. Нәтижелер барлық қатысушыларға пайдалы және ұсынылған ұсынымдар іс жүзінде қолдау табады деп үміттенемін.

Біздің өткізіп отырған конференция ғылым дамуының қазіргі кезеңіндегі көптеген өзекті мәселелерді қозғайды, атап айтқанда:

- Жаратылыстану ғылымдары (биология, экология, география, физика, химия);
- Педагогика және психология;
- Филология (шет тілдері, қазақ және орыс тілдері, әдебиет);
- Математика. Информатика. Бағдарламалау;
- Әлеуметтік ғылымдар (тарих, құқықтану, экономика, саясаттану);
- Дене шынықтыру және спорт.

Конференцияның барлық қатысушылары мен ұйымдастырушыларына жемісті жұмыс, сындарлы диалог және тиімді өзара іс-қимыл тілеймін!



*Сейтқұлов Н.А.
Шымкент университетінің ректоры,
п.ғ.д., профессор*

METAPHOR, METONYMY AND ANAMORPHOSIS*Анарметов А.**магистрант**Шымкент университети, Шымкент қ.*

In his study of aphasia as a linguistic problem, Roman Jakobson discusses the metonymic and metaphoric poles of language.¹ He begins by exploring two different ways in which aphasia may manifest itself, based on what he sees as the twofold character of language. He divides language into two areas: similarity and substitution, and context and contiguity. According to Jakobson, patients suffering from aphasia exhibit disorders stemming from either one of these areas, what Jakobson calls similarity disorder and contiguity disorder. Similarity disorder entails an impairment in the ability to select and substitute, a difficulty with metalinguistic operations, whereas contiguity disorder is a difficulty with combination and contexture, an inability to maintain “the hierarchy of linguistic units.”² From this argument Jakobson goes on to link these two disorders with the concepts of metaphor and metonymy. He states that discourse may develop in two different directions; one topic of conversation leads to another either through their similarity or through their contiguity. He names the first metaphoric and the second metonymic. Jakobson points out that in normal conversation both operations take place at the same time, and that it is only in aphasic patients that we see one operation dominating another. Yet individuals may favour one mode of speech over another. Jakobson claims, however, that in literature we see these operations functioning more distinctively, according to genre. He gives as an example Russian lyrical songs, which tend to favour metaphoric constructions, whereas heroic epics favour metonymic constructions. Jakobson states that Romanticism and symbolism are predominantly metaphoric, whereas realism tends towards the metonymic pole. He observes that scholars prefer the metaphoric mode, since it is an easier tool to use, or as he puts it: “the researcher possesses more homogeneous means to handle metaphors, whereas metonymy, based on a different principle, easily defies interpretation.”

Jakobson’s use of the metaphoric and the metonymic applies mainly to linguistic usage. Other scholars have extended them to the act of reading and interpreting texts as well. Gillian Overing has used Jakobson’s theories in her analysis of *Beowulf*.³ The metonymic mode, according to her, concerns itself with details, refraining from organising them into a unified whole, which is the domain of the metaphoric mode. Metonymy resists closure and resolution. Overing presents a list of characteristics that are typical of the metonymic mode: flexibility of association and meaning; resistance to conclusion or decisive interpretation; avoidance of interpreting one thing in terms of another in favor of seeing those things for themselves; deferral, which can be indefinite, of resolving meaning into a static or fixed core; emphases on the here-and-now of immediate perception, on the process and experience of meaning construction rather than on its end-product.⁴ The metaphoric mode, on the other hand, moves “toward resolution of a juxtaposed dyad into a third overarching, meaning-encompassing element” and privileges product over process.⁵ As is evident from her explanation of the different concepts, Overing privileges metonymy over metaphor. Overing argues for a metonymic reading of *Beowulf*, striving towards an openended reading, allowing for conflicting messages, unsolved cruces. Overing claims that Old English poems “embody the free interplay of signification elements made possible by the absence of a governing center, or metaphoric overview.”⁶ Applying Overing’s list of characteristics on the scholarship on *Wife and Wulf*, the approaches of scholars may be distributed along the axes of metaphor and metonymy. Amongst scholars employing the metaphoric mode we find a search for a fixed meaning, a solution to end all questions. Other metaphoric readings look for similarities/substitutions between texts or cultures. They look for the source of the text they are studying, trying to fix the meaning by deciding on the source of

phrases, sentiments or arguments within the text, or they may look for similarities or analogies between the Anglo-Saxon culture and other cultures, historical or modern. Old English research has traditionally been carried out in this metaphoric mode. Just as the study of the metonymic mode in language has been slow to develop, according to Jacobsen, so have metonymic readings of Old English poetry. Attempts at metonymic studies have been met with suspicion by proponents of the metaphoric mode.⁷ The metonymic readings of *Wife and Wulf* tend to look at emotions and atmosphere; they are content to acknowledge difficulties in interpretation without showing concern at a lack of solution. The critics do not expect to achieve a “definition” of Old English texts that is “correct” and “true.” All we can do, they argue, is to look at details, and how they relate to each other and other texts. A concept which, like metonymy, allows for a deferral of meaning is anamorphosis. The dictionary definition of anamorphosis is a “distorted projection or drawing of anything, so made that when viewed from a particular point, or by reflection from a suitable mirror, it appears regular and properly proportioned; a deformation.”⁸ This definition gives a negative impression of the concept, but in literary criticism it can be used for positive purposes in interpretations of texts. To use Laden’s definition, anamorphosis is “a mode of perception where under certain conditions distorted (figurative) images/objects appear to be undistorted or ‘normal’ (literal).” One way of employing this mode of perception is to allow one’s reading to “oscillate between several levels of meaning at virtually the same point in time,”⁹ that is, allowing a text to be both figural and literal at the same time. As Laden points out, the movement between distorted/figural and undistorted/literal perceptions is “unsettling” and “disturbing.”¹⁰ I argue, however, that it can also be a liberating way of reading Old English poetry. In the poems *Wife and Wulf* the reader encounters words and concepts that have several possible meanings. One example is the word *sið* in *Wife*, which can mean both ‘journey’ and ‘fate.’ Scholars have traditionally been trying to establish which of the possible meanings of a word should be used in reading these poems. If one instead uses anamorphosis, the reader can allow a concept to oscillate between two or more meanings, thus giving the text an added richness. Emily Jensen has written an article on the meaning of the word *eorðscræf* in *Wife*, a word that can mean ‘earth-cave’ as well as ‘grave.’¹¹ Her query is whether the word should be seen as a figural or literal sign, whether the narrator is actually living in a hole in the ground, or whether the word is a metaphor for her emotions. Perceived through anamorphosis the cave can be a figural and a literal sign at the same time, allowing for interplay between different layers of meaning, creating a richer poem than we would have if we restricted our reading to only one mode of interpretation.

In an article from 1990 Stuart Hall postulates two different positions, two “ways of thinking about” cultural identity.¹⁴ The first position is to view cultural identity as a shared culture, a common past with “common historical experiences and shared cultural codes which provide us, as ‘one people’, with stable, unchanging and continuous frames of reference and meaning.” This position sees cultural identity as a fixed object to which an individual either belongs, or does not. It exists as an artefact separate from the people who share this identity. This is the attitude to culture that we find in, for example, the history writing of Macaulay. It is assumed that there is an “English” identity which is easily definable and that any given individual is either “English,” or not. There is no fluidity, nothing in-between, no one is “semi-English,” there is no moving between identities. The second position defines cultural identity as a process, a constant negotiation. As Hall puts it, it is a “matter of ‘becoming’ as well as of ‘being.’” Cultural identity is not a stable, unchanging object. It is subject to the changes of time, and rather than being the recovery of historical facts that will “secure our sense of ourselves into eternity, identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past.” It is the second position that Hall explores in his later work on cultural identities. He points out that structuralism and poststructuralism have questioned whether we can speak of a stable subject. Quoting Foucault, Hall claims that what we need is “not a theory of the knowing subject, but rather a theory of discursive practice.”¹⁵ Identities take place within representation and are constructed through the relation to the Other,

the “constitutive outside.”¹⁶ Since the presence of a knowing subject is doubtful, questions of agency have come to trouble Hall and other theorists of identity. Are we creating our identities, or are they created for us? Referring to Foucault, Hall argues that the subject is produced “through and within discourse, within specific discursive formations, and has no existence, and certainly no transcendental continuity or identity from one subject position to another.” Many discussions of identity constructions and cultural identities concern negotiations between two or more contemporary cultures, specifically in a postcolonial setting where people negotiate between cultures of unequal dominance. Hall, for example, studies the intersection of West Indian culture with that of white Britain. Other studies look at the culture emerging in former colonies, where the “natives” are constructing identities different from those imposed by their former masters.

What concerns this thesis, however, are the negotiations between the contemporary culture of Anglo-Saxonists and the re-constructed, assumed culture of the AngloSaxons. This means that not only is an identity constructed, but that it is based on a culture which does not exist outside the field of Old English study. One might argue that Anglo-Saxon culture is created by the scholar herself. This means that discussions of identity construction within the field of Old English studies will necessitate their own specific parameters. Identity construction, as discussed in cultural studies, is often based on the assumption of post-colonials forming their identities in the space “inbetween,” as Homi K. Bhabha expresses it,¹⁸ between the dominant and the “native” culture. Resistance is often featured. In the case of Anglo-Saxonists the premise is somewhat different. Quite often the subjects are themselves members of a dominant culture, white and western, and the culture they seek out is by many seen as the basis of imperialist British culture. The language of cultural studies thus sometimes jars with the subjects discussed, and it is also understandable that in the current academic climate, it can become embarrassing to appear to liaise with a dominant, oppressive culture. Yet ideas of the construction of cultural identity can be used as tools to structure the discussions of the construction of a professional identity within Old English studies. Hall’s “second position,” viewing identity construction as a process, is a good way, I argue, to look at how students are first moulded into Anglo-Saxonists through exposure to selected Old English texts, as well as theories and ideas of AngloSaxon society, and afterwards, as scholars, create a professional identity based on their notions of this society. This thesis will not, to any great extent, be concerned with the initial moulding, but will be restricted to identity construction through interpretations of *Wife and Wulf*.

Bibliography

1. Albano, Robert A. “The Role of Women in Anglo-Saxon Culture: Hildeburh in *Beowulf* and a Curious Counterpart in the *Volsunga Saga*.” *English Language Notes* 32 (1994): 1-10.
2. Alfano, Christine. “The Issue of Feminine Monstrosity: A Reevaluation of Grendel’s Mother.” *Comitatus* 23 (1992): 1-16.
3. Bal, Mieke. *Lethal Love: Feminist Literary Readings of Biblical Love Stories*.
4. Bloomington: Indiana University Press, 1987. -. “The Rape of Narrative and the Narrative of Rape.” *Literature and the Body*. Ed. Elaine Scarry. Baltimore:
5. The Johns Hopkins University Press, 1988. 1-32. -. “Scared to Death” *The Point of Theory: Practices of Cultural Analysis*. Ed. Mieke Bal and Inge E. Boer. New York: Continuum, 1994. 32.

UDC 811.111.(07)

PECULIARITIES OF THE OLD ENGLISH POEMS

Анарметов А.
магистрант
Шымкент университеті, Шымкент қ.

The philological approach suited modernist ideas which began to spread in the early years of the twentieth century. Modernism assumed that there existed a truth which could be found, and argued for “the undesirability of metaphysics and all form of blurredness. The philological approach later received competition from new theories of reading and

interpretation, some of them developed by American scholars, such as New Criticism and Oral Formulaic theory. Some scholars also began to apply exegetical, or patristic, criticism to Old English texts.

New Criticism was the first approach to offer an alternative to philology. Scholars who embraced this theory left history and philology in order to pursue issues of aesthetics. They tried to show that Old English poetry was art, and as such was of more than historical and linguistic interest. The earliest proponents of this approach had a clear political agenda, in that they saw literature as “a conscious ideology for reconstructing social order’ in the years after the first world war.” Later scholars were not so outspoken in their political aims. New Criticism made it possible, however, to speak of “literary merits” where none had previously been found, and scholars like Stanley B. Greenfield, through the use of close reading, showed new aspects of Old English literature, demonstrating “the persuasive power of close reading to disclose the harmonies, balances, and patterns of texts.”

The ideas of New Criticism were later challenged by Oral Formulaic theory. One of the first discussions of this theory was an article by Francis P. Magoun in 1953. Magoun, building on the research of Milman Parry and Albert Bates Lord, argued that oral poetry, which he regarded Old English poetry to be, consists entirely of formulas of varying length and does not have a fixed text until it is written down, an idea at odds with the postulations of New Criticism. Magoun saw Old English poetry as an example of a folk tradition of oral composition stretching back through the centuries and being the same type of composition that Tacitus described in his *Germania*. Magoun’s suggestions have later been adopted and developed by scholars such as Carol Braun Pasternack and A. N. Doane. If Oral Formulaic theory stressed the unfixedness and popular origin of Old English poetry, exegetical criticism instead placed emphasis on learned, literary texts. Exegetical criticism, very forcefully put forward by D. W. Robertson Jr., argued that all medieval literature sprang out of a Latin, Christian context, and that it was impossible to understand vernacular literature without this framework. Exegetical criticism also maintained that all medieval literature, be it religious or secular, was allegorical.

We will see the recurrence of this idea in some of the research on *Wife*. These different ways of looking at Old English poetry: philology, New Criticism, Oral Formulaic theory and Exegetical criticism were the main influences in Old English studies for many years, with philology perhaps being the strongest of these influences, and they cast long shadows. Later approaches such as post-structuralism, postmodernism, postcolonialism, semiotics and feminism have not been able to gain much foothold in the field. In 1989, Daniel Calder claimed that in Old English studies “the pre-Saussurean confidence in ‘scientific’ versions of both empiricism and historicism seems to have survived relatively intact.” Calder, surveying the research of the preceding twenty years, came to the conclusion that [w]hile the rest of the world of letters has been turned upside down by various new theories and approaches, the yearly bibliographies in the *Old English Newsletter* hardly reflect even a ripple from these earthquakes that have so severely shaken all the other areas and periods of English literature.⁶⁶ Part of the blame for this theoretical inertia Calder places on scholars such as E. G. Stanley and Stanley Greenfield. Calder states that they have taken it upon themselves to defend the field against what they perceive as misreadings, caused by, in the opinion of Stanley, lack of philological knowledge. These are charges we recognise from Kemble and his colleagues. On the *Ansaxnet* some scholars have lauded the imminent death of theory, and expressed the hope of a return to a more scientific stance. Michael Drout has stated that Old English studies are closer to natural science than literary studies of later periods. Critical works based on postmodern theories have also been referred to as dealing with “gee-whiz stuff,” suggesting that the resistance to theory is still thriving in some quarters. The development of Old English studies during the twentieth century is mirrored in the interpretations of *Wife* and *Wulf*. In the early part of the twentieth century these poems attracted almost no interest, quite possibly because they seemed to resist demands for clarity and resolution, whilst at the same time they were not obviously linked to a heroic literature. Between 1902 and 1950 there were only two articles published on *Wife* and four on *Wulf*. These six articles are either discussions of linguistic difficulties in the texts or attempts at

linking them to Norse or Germanic literature. This direction of research was followed for the next three decades and beyond. Scholars tried to provide backgrounds for the poems, either as parts of song cycles, or by constructing a plot that would explain the action of the poems; perceived linguistic and structural anomalies were investigated and some scholars tried to establish whether the poems were Christian or pagan. In 1976 came the first article that suggested that female characters in Old English poetry warranted study on their own terms. Two of those characters were the narrators of *Wife and Wulf*. This article was followed the year after by a study of wider scope by Bernice Kliman, in which she compared women in Old English literature with women in Middle English. In the following years there was a trickle of articles dealing with women in Old English poetry, but not many employed feminist theories, and it can generally be said that, with a few exceptions, scholars have been as reluctant to use feminist theories as they have been to use other contemporary theories such as poststructuralism or deconstruction. Theoretical background Old English studies began as part of philology, and philology still has a strong grip on the field: grammar, palaeography, manuscript studies, editing, and related topics constitute a large part of the research carried out in the field. This study of the mechanics of Old English literature has been termed *method* by Allen Frantzen. He has set this concept up as the opposite of meaning, literary interpretation. In Frantzen's opinion, *method* is privileged over meaning by many Anglo-Saxonists. *Method* is regarded, so to speak, as "hard science," objective and producing tangible results, whereas meaning is "soft science," full of conjectures and producing results open to debate. The philological bias leads, according to Frantzen to a concept of professional discipline in which *method* is always seen as prior to and productive of meaning, isolated from interested social circumstances and linked to technological improvement (more *method*) and therefore neutral.

Because Old English studies are so strongly guided by traditional approaches to language history and historiography, it seems only reasonable to try and step outside tradition when attempting to study the manifestations of it. In order to do so I have drawn upon the ideas of New Historicism in my analysis. This approach is, of course, developing its own tradition, even though it has been claimed that there is, as yet, no model nor any instructions for applying New Historicism; yet it is at least a developing tradition at odds with the dominant tradition I investigate. Where the tradition of Old English sees a long line of indisputable facts, seamlessly joining up to form a non-conflicting image of Anglo-Saxon society and its literature that can only be interpreted along a certain fixed set of lines, New Historicism allows a more impressionistic view of the same field, where not all questions can be answered, some questions only produce further questions, and the critics themselves are very much part of the object studied. New Historicism cannot explain every aspect of the chosen subject. It will not present a smooth surface, a "solution to Old English studies," but as Stephen Greenblatt says: "[a] criticism that never encounters obstacles, that celebrates predictable heroines and rounds up the usual suspects, that finds confirmation of its values everywhere it turns, is quite simply boring." The tradition of Old English research often treats texts as if they never change.

When a query concerning the interpretation of, for example, a line in *Beowulf* is raised, the immediate concern of the scholars is how it would have been understood by its "original" audience, not how it has been read since and is read today, or its possible, alternate readings. As Jerome McGann puts it: "[e]very text has variants of itself screaming to get out or antithetical texts waiting to make themselves known." These variants and antithetical texts are not part of the tradition of Old English studies. It is rarely acknowledged that every new reader is implicated in the work on these poems. New Historicism, however, can be said to rescue the texts from a "living death": "no work of art is inherently and forever doomed to function in a conservative manner, since the work's effect is liable to change as the context of its reception changes." In this thesis I look at how the poems change when read by different critics, as they attempt to negotiate the tradition. My study questions those approaches and affiliations that critics employ because "that is how it always has been done," readings based on what seems to be "common sense" or "well-known" facts, what Roland Barthes calls "the decorative display of what-goes-

without-saying.” Traditional historiography within Old English research desires an objectivity that cannot be realised. As McGann has stated: “criticism must factor itself and its own mediations into its explanations.”⁸² The critic must therefore also realise that she or he contributes to the material studied. In this study claims are made as to the biases of scholars who analyse *Wife and Wulf*, but I realise that I myself am biased, and can hope at best to give a minimally slanted and partial image of how Old English studies are constructed. The structuring and interpreting of the collected material can instead be seen to produce what Sonja Laden has called a “virtual” history, a “conceivable” version of events.⁸³ The claims I make about the approaches, alliances and results of the scholarship on *Wife and Wulf* are based on my readings, and are as such, biased; I can only claim that my “virtual history” is one way, out of many, of looking at them. In this introduction I have located Old English within a framework of tradition, and shown how the field has grown within and through this tradition. It is now time to move on to my “conceivable” version of events.

Bibliography

1. Albano, Robert A. “The Role of Women in Anglo-Saxon Culture: Hildeburh in *Beowulf* and a Curious Counterpart in the *Volsunga Saga*.” *English Language Notes* 32 (1994): 1-10.
2. Alfano, Christine. “The Issue of Feminine Monstrosity: A Reevaluation of Grendel’s Mother.” *Comitatus* 23 (1992): 1-16.
3. Bal, Mieke. *Lethal Love: Feminist Literary Readings of Biblical Love Stories*.
4. Bloomington: Indiana University Press, 1987. —. “The Rape of Narrative and the Narrative of Rape.” *Literature and the Body*. Ed. Elaine Scarry. Baltimore:
5. The Johns Hopkins University Press, 1988. 1-32. —. “Scared to Death.” *The Point of Theory: Practices of Cultural Analysis*. Ed. Mieke Bal and Inge E. Boer. New York: Continuum, 1994.

UDK: 81'139

PICTORIAL AND MULTIMODAL METAPHORS

Асылбекова А.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

So far, we have studied the so-called verbal metaphors, i.e. metaphors expressed in words per se. However, such kind of metaphors is rarely to be found in advertisements, let alone, those appearing on pages of glossy magazines. Moreover, studying in which order a potential customer examines different parts of advertisements, Ogilvy arrives at the conclusion that visuals always come first, only then the textual parts (caption, headline and copy respectively) are examined (Ogilvy 1985). Such findings incited researches to scrutinise metaphors expressed in the form of pictures, with Charles Forceville being a pioneer in this field. Forceville’s findings echo those by Ogilvy as he claims that “non-verbal communication is more easily comprehensible and has greater emotional appeal than verbal communication” Studying pictorial metaphors, Forceville divides them into the following four types (Forceville 2009. 3):

On the whole, pictorial metaphors present a powerful medium, but even those examples provided above cannot be treated as purely pictorial for they contain certain verbal components as well. Indeed, Forceville agrees that “...advertisements are very rarely of a purely pictorial nature” (Forceville 1996. 70), instead “metaphors contained in advertisements tend to be multimodal since they use both images and texts” (de Carlos 2011. 16). In general, multimodal metaphors are such metaphors that “have a source and a target domain that belong to different modes” (ibid.), which encompasses not only text and images, but also music, smells, taste, touch

and so on (de Carlos Moreover, "...the components studied in isolation carry an incomplete message")

The advertisement is minimalistic in nature: it contains a short headline ("Stop at nothing"), a subhead (0 calories per serving), an image (four bottles standing in a row), a one-sentence body ("The zero calorie sports drink") and the company's name. At the same time, if we considered solely the visual component, we would not infer much meaning from it (Are all these four bottles advertised? What is the relation between them?). The analysis of its verbal component would not reveal much either: what does the headline have to do with the subhead? Therefore, it is only the interplay of both components that discloses the message of the given advertisement. "Stop at nothing" (in other words, "never stop") denotes the movement represented in the picture – that from drinks containing more calories to drinks containing less and less calories with the product advertised being the final point, hence the headline suggests doing quite the opposite to what it says – do stop (choosing) and drink "Powerade Zero". Thus, we have proved that all elements of the advertisement should be taken into consideration.

In addition, a broader context may also be of importance. This may include what Brierley calls "the editorial environment" (Brierley 1995. 136-137) or the position of the advertisement in a certain section ("The ad may run in a section appropriate to the product market (car section, fashion, beauty)" (ibid.)). The time when the issue with the advertisement in question appears may also be regarded as a certain context ("...if it is two days before Valentine's Day or Easter or Bonfire night, it might mean a special anniversary for the target consumers; or it might be timed to coincide with an exhibition for the target consumers" (ibid.)). The advertisement of "Stella Artois" beer serves as a good example, because both factors play a leading role in it (Cosmopolitan, 2015, December).

The advertisement appeared in December issue in the section dedicated to Christmas presents called "You-want-you-know-it gift guide", which supports the original claim "Crafted as a Holiday Gift" and the message "Give Beautifully" in unveiling BRAND (BEER) IS A GIFT metaphor. However, Brierley warns advertisers against "tailoring the ad to a specific environment" (ibid.), because it is likely to lose its value partially or even completely when the period ends.

Let us now move on to the structure of print advertisements or their layout, whose knowledge will enable us to describe how exactly the metaphor is realised in them. It is obvious that such a widespread phenomenon as print advertisements draws attention of various scholars, thus there exist a great number of classifications suggested by them (Goddard, Ogilvy, Brierley). At the same time but it seems reasonable to discuss a division of elements proposed by Cheong (Cheong 2004) as the one belonging to the multimodal discourse analysis. Moreover, this classification belongs to the most practice-oriented ones and it is applied by researchers (e.g. Dwi Nugroho) in their study of metaphors encountered in advertisements. This generic structure of print advertisement goes as follows (visual elements are in pink, verbal elements are in green, elements in bracket are optional):

Bibliography

1. Ogilvy, David (1995). *Ogilvy on Advertising*. New York: Vintage Books.
2. Forceville, Charles (2009). *A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor*. Lecture 2. When is something a pictorial metaphor? (webpage). Retrieved October 15, 2016, from <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville2.pdf>
3. Brierley, Sean (1995). *The advertising handbook*. London: Routledge.

DIFFERENCE OF REASONS FOR EMPLOYING METAPHORS IN ADVERTISING*Асылбекова А.**магистрант**Шымкент университеті, Шымкент қ.*

As we have already stated, there may be numerous reasons for resorting to metaphors in advertisements, ranging from obvious ones to those that are more complex. First, metaphors serve as attention grabbers that make us linger on a particular advertisement and scrutinize it. The processing of such advertisement stimulates our imagination, induces us to invent its interpretations, which, in its turn, makes us feel rewarded (Luu Trong 2010. 75). The last component is especially important, because feeling rewarded and the pleasure arising from it result in the development of a favourable attitude towards the brand (Meyers-Levy, Malaviya 1999.). In other words, the pleasure brought by the advertisement starts to be perceived as the pleasure brought by the brand itself. Let us exemplify the above-given claims with the help of one metaphors traced by Luu Trong – BRAND IS A CONTAINER – used in Yomost yoghurt advertisement campaign. First, the unusual comparison of yoghurt to a concert captures our attention and invites us to linger on the content of the advertisement and its message. Trying to understand it, we employ our imagination and the image of a pasture appears in our head. We fancy a summer pasture with juicy green grass, colourful flowers with pleasant smells and ripe sweet berries. Here another metaphor comes into play – FLAVOURS ARE SOUNDS or SMELLS ARE SOUNDS – for a concert is a musical performance. We now imagine the sounds that may be heard at a pasture: grass hissing, bees buzzing, crickets chirring and so on. All in all, the satisfaction (or feeling rewarded) that the potential customer gets from the advertisement does not only result from deriving meanings, but also from recalling and reliving pleasant sensations in the mind’s eye. These positive associations and the customers’ successive positive attitude are explored by Xianrong and Xingliang who complement conceptual metaphor theory with relevance theory to carry out their analysis. Introduced by Sperber and Wilson in “Relevance: Communication and Cognition” in 1986, this theory claims “every act of communication is an ostensive-inferential process”. The advertiser makes a certain product ostensive (or demonstrative, illustrative), supplying information about it, while the potential customer plays the inferential (or deductive, untangling) role, interpreting the information given (ibid.). However, this interaction does not solely deal with sharing information, but rather with sharing a certain message, an impulse inducing some action, so “the advertiser invariably has a communicative intention” (ibid.), thus advertising can be regarded as a communicative act. Xianrong and Xingliang illustrate this proposition with the help of “Hine X.O.” cognac advertisement. The advertisement employs the conceptual metaphor BRAND IS A SUPERB HORSE, which induce the audience to derive certain implicatures. The term “implicature” may be defined as “a combination of linguistically encoded and contextually inferred conceptual features” (Sperber, Wilson 1995. 182). In simple terms, the term describes an instance when some meaning is neither expressed implicitly nor it can be logically derived and the only way to obtain it is by deducing it from the context (Oxford English dictionary). For example, “when an academic referee writes the candidate's handwriting is excellent to convey that he has nothing relevant to commend” (Collins English Dictionary). Thus, such implicatures can be classified into following sets

- “(1) a. Hine X.O has the best quality of fine cognacs.
- b. Hine X.O remains incomparable in fierce competitions.
- c. Hine X.O is produced by elaborate procedures .
- (2) a. Drinking Hine X.O can give you a feeling of maturity, dignity and delicacy.
- b. Drinking Hine X.O can give you indefinite pleasure”

Referring to the above-mentioned relevance theory, Xianrong and Xingliang claim that if the purpose of the advertisement were purely informational (implicature set 1 – what Sperber and Wilson call “strong implicatures”, which are immediate, more general, less ambiguous and thus more reliable (Sperber, Wilson 1995. 193-202) – provide facts about the quality, position on the market and producers), the use of metaphor would be redundant and even harmful (“he [the advertiser] can save the reader’s while and effort by just saying it directly, thus increasing the relevance of his advertisement to the audience” (Xianrong, Xingliang 2009. 100)). Thus, the advertisement must have a certain communicational goal. Comparing the cognac to a superb horse, transferring their knowledge of the latter, the potential customer deduces the second set of implicatures (called “weak implicatures” – more personal, more ambiguous, thus less reliable (Sperber, Wilson 1995. 193-202)). It may, of course, be argued, that due to the differences in experience concerning some phenomenon (in the given case with superb horses) various people will arrive at different conclusions, not all of them being positive (“sometimes a superb horse fails in a race” (so may the cognac) or “riding a superb horse can give you a possibility of being injured...” (so does the unwise consumption of the cognac) (Xianrong, Xingliang 2009. 100)). However, Xianrong and Xingliang explain that “the human cognitive system is structured in the way that it only picks out and processes the information which has the greatest positive cognitive effects for the smallest processing effort” (ibid.). Thus, as far negative interpretations of cognitive metaphors are unlikely to arise, the above-mentioned difference in interpretations is advantageous for the advertiser, all of them being positive and creating a favourable image of the brand and benevolent attitude towards it on the part of the audience.

Bibliography

1. Luu Trong, Tuan (2010). ‘Metaphors in Advertising Discourse’. In: *Studies in Literature and Language*, Vol. 1, No. 6 Montreal: Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture, 75-81.
2. Meyers-Levy, Joan and Malaviya, Prashant (1999). ‘Consumers’ processing of persuasive advertisements’ In: *Journal of marketing*, 63. 45-60. Retrieved October 25, 2016, from <https://archive.ama.org/archive/ResourceLibrary/JournalofMarketing/documents/2444275.pdf>
3. Sperber, Dan and Wilson, Deirdre (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
4. Xianrong, Zhang and Xingliang, Gao (2009) ‘An Analysis of Conceptual Metaphor in Western Commercial Advertisements’. In: *Asian Social Science*, Vol. 5, No, 125 Toronto: Canadian Center of Science and Education, 97-104.

UDK: 81'139

THE ORIGINS AND DEVELOPMENT OF ENGLISH HISTORICAL BACKGROUND OF THE ENGLISH LANGUAGE

Аширбаева Ж.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Around 1600, the English colonization of North America resulted in the creation of a distinct American variety of English. Some English pronunciations and words "froze" when they reached America. In some ways, American English is more like the English of Shakespeare than modern British English is. Some expressions that the British call "Americanisms" are in fact original British expressions that were preserved in the colonies while lost for a time in Britain (for example trash for rubbish, loan as a verb instead of lend, and fall for autumn; another example, frame-up, was re-imported into Britain through Hollywood gangster movies). Spanish

also had an influence on American English (and subsequently British English), with words like canyon, ranch, stampede and vigilante being examples of Spanish words that entered English through the settlement of the American West. French words (through Louisiana) and West African words (through the slave trade) also influenced American English (and so, to an extent, British English). American English is particularly influential, due to the USA's dominance of cinema, television, popular music, trade and technology (including the Internet). But there are many other varieties of English around the world, including for example Australian English, New Zealand English, Canadian English, South African English, Indian English and Caribbean English.

Basic English is simplified for easy international use. It is used by some aircraft manufacturers and other international businesses to write manuals and communicate. Some English schools in the Far East teach it as an initial practical subset of English.

Special English is a simplified version of English used by the Voice of America. It uses a vocabulary of 1500 words.

English reform is an attempt to improve collectively upon the English language.

Seaspeak and the related Airspeak and Policespeak, all based on restricted vocabularies, were designed by Edward Johnson in the 1980s to aid international co-operation and communication in specific areas.

European English is a new variant of the English language created to become the common language in Europe.

Manually Coded English - a variety of systems have been developed to represent the English language with hand signals, designed primarily for use in deaf education. is now the fourth most widely spoken native language worldwide (after Chinese, Spanish, and Hindi), with some 380 million speakers. English is also the dominant member of the Germanic languages. It has lingua franca status in many parts of the world, due to the military, economic, scientific, political and cultural influence of the British Empire in the 18th, 19th and early 20th centuries and that of the United States from the early 20th century to the present. the global influence of native English speakers in cinema, airlines, broadcasting, science, and the Internet in recent decades, English is now the most widely learned second language in the world, although other languages such as French and Spanish also retain much importance worldwide. students worldwide are required to learn at least some English, and a working knowledge of English is required in many fields and occupations. is spoken in many countries, even if it isn't the primary language. Germany speaks German, but many people are also fluent in English. Same with countries like Denmark, France, and Spain. is an Anglo-Frisian language brought to Britain by Germanic settlers from various parts of northwest Germany.

The original Old English language was subsequently influenced by two successive waves of invasion. The first was by speakers of languages in the Scandinavian branch of the Germanic family, who colonised parts of Britain in the 8th and 9th centuries. The second wave was of the Normans in the 11th century, who spoke a variety of French. to the Anglo-Saxon Chronicle, around the year 449, Vortigern, King of the British Isles, invited the Angles to help him against the Picts. In return, the Angles were granted lands in the south-east. Further aid was sought, and in response came Saxons, Angles, and Jutes.

The Chronicle talks of a subsequent influx of settlers who eventually established seven kingdoms. Modern scholarship considers most of this story to be legendary and politically motivated. Germanic invaders dominated the original Celtic-speaking inhabitants, whose languages survived largely in Scotland, Wales, Cornwall, and Ireland. The dialects spoken by the invaders formed what would be called Old English, which resembled some coastal dialects in what are now north-west Germany and the Netherlands. Later, it was strongly influenced by the North Germanic language Norse, spoken by the Vikings who settled mainly in the north-east (see Jórviík). the 300 years following the Norman Conquest in 1066, the Norman kings and the high nobility spoke only a variety of French. A large number of Norman words were assimilated into Old English. The Norman influence reinforced the continual evolution of the language over the

following centuries, resulting in what is now referred to as Middle English. In the 15th century, Middle English was transformed by the Great Vowel Shift, the spread of a standardised London-based dialect in government and administration, and the standardising effect of printing. Modern English can be traced back to around the time of William Shakespeare.

Classification and related languages.

The English language belongs to the western sub branch of the Germanic branch of the Indo-European family of languages. Apart from English-lexified creole languages such as Tok Pisin and Bislama, the nearest living relative of English is Scots (Lallans), spoken mostly in Scotland and parts of Northern Ireland. Like English, Scots is a direct descendant of Old English, also known as Anglo-Saxon. Scots, the next closest relative is Frisian-spoken in Germany and the Netherlands. Other less closely related living languages include German, Low German, Dutch, Scandinavian languages and Afrikaans. Many French words are also intelligible to an English speaker (pronunciations are not always identical, of course) because English absorbed a tremendous amount of vocabulary from French, via the Norman language after the Norman conquest and directly from French in further centuries; as a result, a substantial share of English vocabulary is quite close to the French, with some minor spelling differences (word endings, use of old French spellings etc.), as well as occasional differences in meaning.

English is the second or third most widely spoken language in the world today. A total of 600-700 million people use the various dialects of English regularly. About 377 million people use one of the versions of English as their mother tongue, and an equal number of people use them as their second or foreign language. English is used widely in either the public or private sphere in more than 100 countries all over the world. In addition, the language has occupied a primary place in international academic and business communities.

The current status of the English language at the start of the new millennium compares with that of Latin in the past. English is also the most widely used language for young backpackers who travel across continents, regardless of whether it is their mother tongue or a secondary language. It is the primary language in Anguilla, Antigua and Barbuda, Australia (Australian English), the Bahamas, Barbados (Caribbean English), Bermuda, Belize, Canada (Canadian English), the Cayman Islands, Dominica, the Falkland Islands, Gibraltar, Grenada, Guernsey, Guyana, Ireland (Irish English), Isle of Man, Jamaica (Jamaican English), Jersey, Montserrat, New Zealand (New Zealand English), Saint Helena, Saint Lucia, Saint Kitts and Nevis, Saint Vincent and the Grenadines, Trinidad and Tobago, the Turks and Caicos Islands, the United Kingdom (various forms of British English), the U.S. Virgin Islands and the United States. It is also an important minority language of South Africa (South African English), and in several other former colonies and current dependent territories of the United Kingdom and the United States, for example Guam and Mauritius. Hong Kong, English is an official language and is widely used in business activities. It is taught from infant school, and is the medium of instruction for a few primary schools, many secondary schools and all universities. Substantial numbers of students acquire native-speaker level. It is so widely used that it is inadequate to say that it is merely a second or foreign language, though there are still many people in Hong Kong with poor or no command of English. A majority of English native speakers (67 to 70 per cent) live in the United States. Although the U.S. federal government has no official languages, it has been given official status by 27 of the 50 state governments, most of which have declared English their sole official language. Hawaii, Louisiana, and New

Mexico have also designated Hawaiian, French, and Spanish, respectively, as official languages in conjunction with English. In many other countries, where English is not a major first language, it is an official language; these countries include Cameroon, Fiji, the Federated States of Micronesia, Ghana, Gambia, India, Kiribati, Lesotho, Liberia, Kenya, Namibia, Nigeria, Malaysia, Malta, the Marshall Islands, Pakistan, Papua New Guinea, the Philippines, Rwanda, the Solomon Islands, Samoa, Sierra Leone, Singapore, Swaziland, Tanzania, Zambia and Zimbabwe. It is the most widely learned and used foreign language in the world, and as such, some linguists believe that it is no longer the exclusive cultural emblem of 'native English speakers',

but rather a language that is absorbing aspects of cultures world-wide as it grows in use. Others believe that there are limits to how far English can go in suiting everyone for communication purposes.

Many people feel that the use of English through media such as the Internet and its constant, informal use by others has led to a diminution in the importance of using the language correctly, thus resulting in a 'dumbing down' of the English language. English is the language most often studied as a foreign language in Europe (32.6 per cent), followed by French, German, and Spanish. It is also the most studied in Japan, South Korea and in the Republic of China (Taiwan), where it is compulsory for most secondary school students. See English as an additional language.

Bibliography

1. Brook G.L. A history of the English Language. Ld., 1958.
2. Jespersen, Otto. A Modern English Grammar on Historical Principles. Copenhagen, 1942. Part VI.
3. Kellner L. Historical Outlines of English Syntax. Ld., 1882.
4. Kenyon, John S. (1950). American pronunciation (10th ed.). Ann Arbor: George Wahr.
5. Kortmann, Bernd; Schneider, Edgar W.; Burridge, Kate; Mesthrie, Rajend; & Upton, Clive (Eds.). (2004). A handbook of varieties of English: Morphology and syntax (Vol. 2). Berlin: Mouton de Gruyter.
6. MacNeil, Robert; & Cran, William. (2005). Do you speak American?: A companion to the PBS television series. New York: Nan A. Talese, Doubleday.

UDK: 81'139

ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE

Аширбаева Ж.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

English is so widely spoken, it has been referred to as a "global language". While English is not an official language in many countries, it is the language most often taught as a second language around the world. It is also, by international treaty, the official language for aircraft/airport communication. Its widespread acceptance as a first or second language is the main indication of its worldwide status. There are numerous arguments for and against English as a global language. On one hand, having a global language aids in communication and in pooling information (for example, in the scientific community). On the other hand, it leaves out those who, for one reason or another, are not fluent in the global language. It can also marginalise populations whose first language is not the global language, and lead to a cultural hegemony of the populations speaking the global language as a first language.

Most of these arguments hold for any candidate for a global language, though the last two counter-arguments do not hold for languages not belonging to any ethnic group (like Esperanto). A secondary concern with respect to the spread of global languages (including major non-English languages such as Spanish) is the resulting disappearance of minority languages, often along with the cultures and religions that are primarily transmitted in those languages. English has been implicated in a number of historical and ongoing so-called 'language deaths' and 'linguicides' around the world, many of which have also led to the loss of cultural heritage. Language death caused by English has been particularly pronounced in areas such as Australia and North America where speakers of indigenous languages have been displaced or absorbed by

speakers of English in the process of colonisation and regional variants of dialects of the English language

British and the Americans has spread English throughout the globe. Because of its global spread, it has bred a variety of English dialects and English-based creoles and pidgins. Major varieties of English in most cases contain several subvarieties, such as Cockney within British English, Newfoundland English within Canadian English, and African American Vernacular English ("Ebonics") within American English. English is considered a pluricentric language, with no variety being clearly considered the only standard. Consider Scots as an English dialect. Pronunciation, grammar and lexis differ, sometimes substantially. Of English's wide use as a second language, English speakers can have many different accents, which may identify the speaker's native dialect or language.

For more distinctive characteristics of regional accents, see Regional accents of English speakers. For more distinctive characteristics of regional dialects, see List of dialects of the English language. As English itself has borrowed words from many different languages over its history, English loanwords now appear in a great many languages around the world, indicative of the technological and cultural influence wielded by English speakers. Several pidgins and creoles have formed on an English base - Tok Pisin was originally one such example. There are a number of words in English coined to describe forms of particular non-English languages that contain a very high proportion of English words - Franglais, for example, is used to describe French with a very high English content. phonology

North American English lacks this sound; words with this sound are pronounced with /ɑ/ or /ɔ/. According to The Canadian Oxford Dictionary (1998), this sound is present in Standard Canadian English.

Many dialects of North American English do not have this vowel. See Cot-caught merger.

The North American variation of this sound is a rhotic vowel.

Many speakers of North American English do not distinguish between these two unstressed vowels. For them, roses and Rosa's are pronounced the same, and the symbol usually used is schwa /ə/.

This sound is often transcribed with /i/ or with /ɪ/.

The velar nasal [ŋ] is a non-phonemic allophone of /n/ in some northerly British accents, appearing only before /g/. In all other dialects it is a separate phoneme, although it only occurs in syllable codas.

The alveolar flap [ɾ] is an allophone of /t/ and /d/ in unstressed syllables in North American English and increasingly in Australian English. This is the sound of "tt" or "dd" in the words latter and ladder, which are homophones in North American English. This is the same sound represented by single "r" in some varieties of Spanish.

In some dialects, such as Cockney, the interdental /θ/ and /ð/ are usually merged with /f/ and /v/, and in others, like African American Vernacular English, /ð/ is merged with /d/. In some Irish varieties, /θ/ and /ð/ become the corresponding dental plosives, which then contrast with the usual alveolar plosives.

The sounds /ʃ/, /ʒ/, and /ɹ/ are labialised in some dialects. Labialisation is never contrastive in initial position and therefore is sometimes not transcribed.

The voiceless velar fricative /x/ is used only by Scottish or Welsh speakers of English for Scots/Gaelic words such as loch /lɒx/ or by some speakers for loanwords from German and Hebrew like Bach /bax/ or Chanukah /xanuka/, or in some dialects such as Scouse (Liverpool) where the affricate [kx] is used instead of /k/ in words such as docker /dɒkxə/. Most native speakers have a great deal of trouble pronouncing it correctly when learning a foreign language. Most speakers use the sounds [k] and [h] instead.

Voiceless w [ɱ] is found in Scottish, Irish, some upper-class British, some eastern United States, and New Zealand accents. In all other dialects it is merged with /w/. and Aspiration and aspiration of stop consonants in English depend on dialect and context, but a few general rules can be given:

- Voiceless plosives and affricates (/p/, /t/, /k/, and /tʃ/) are aspirated when they are word-initial or begin a stressed syllable and are not part of a consonant cluster—compare *pin* [p^hɪn] and *spin* [spɪn]. In some dialects, aspiration extends to unstressed syllables as well. In other dialects, such as Indian English, most or all voiceless stops may remain unaspirated.

- Word-initial voiced plosives may be devoiced in some dialects.

- Word-terminal voiceless plosives may be unreleased or accompanied by a glottal stop in some dialects (e.g. many varieties of American English)—examples: *tap* [t^hæp̚], *sack* [sæk̚].

- Word-terminal voiced plosives may be devoiced in some dialects (e.g. some varieties of American English)—examples: *sad* [sæd̚], *bag* [bæg̚]. In other dialects they are fully voiced in final position, but only partially voiced in initial position.

groups is an intonation language. This means that the pitch of the voice is used syntactically, for example, to convey surprise and irony, or to change a statement into a question. English, intonation patterns are on groups of words, which are called tone groups, tone units, intonation groups or sense groups. Tone groups are said on a single breath and, as a consequence, are of limited length, more often being on average five words long or lasting roughly two seconds. The structure of tone groups can have a crucial impact on the meaning of what is said. For example:

/du: ju: ni:d 'eni θɪŋ/ Do you need anything?

/aɪ dəʊnt | nəʊ/ "I don't, no"

/aɪ dəʊnt nəʊ/ I don't know of intonation tone group can be subdivided into syllables, which can either be stressed (strong) or unstressed (weak). There is always a strong syllable, which is stressed more than the others. This is called the nuclear syllable. For example: | was | the | best | thing | you | could | have | done!, all syllables are unstressed, except the syllables/words "best" and "done", which are stressed. "Best" is stressed harder and, therefore, is the nuclear syllable. nuclear syllable carries the main point the speaker wishes to make. For example: had stolen that money. (... not I) had stolen that money. (... you said he hadn't) had stolen that money. (... he wasn't given it) had stolen that money. (... not this money) had stolen that money. (... not something else) nuclear syllable is spoken louder than all the others and has a characteristic change of pitch.

The changes of pitch most commonly encountered in English are the rising pitch and the falling pitch, although the fall-rising pitch and/or the rise-falling pitch are sometimes used. For example: do you want to be paid? ^ów? (rising pitch. In this case, it denotes a question: can I be paid now?) ^òw (falling pitch. In this case, it denotes a statement: I choose to be paid now) grammar displays minimal inflection compared with some other Indo-European languages. For example, Modern English, unlike Modern German or Dutch and the Romance languages, lacks grammatical gender and adjectival agreement.

Case marking has almost disappeared from the language and mainly survives in pronouns. The patterning of strong (eg. *speak/spoke/spoken*) versus weak verbs inherited from Germanic has declined in importance and the remnants of inflection (such as plural marking) have become more regular. the same time as inflection has declined in importance in English, the language has developed a greater reliance on features such as modal verbs and word order to convey grammatical information. Auxiliary verbs are used to mark constructions such as questions, negatives, the passive voice and progressive tenses. without exception, Germanic words (which include all the basics such as pronouns and conjunctions) are shorter and more informal.

Latinate words are regarded as more elegant or educated. However, the excessive use of Latinate words is often mistaken for either pretentiousness (as in the stereotypical policeman's talk of "apprehending the suspect") or obfuscation (as in a military document which says "neutralise" when it means "kill"). George Orwell's essay "Politics and the English Language" gives a thorough treatment of this feature of English. English speaker is often able to choose between Germanic and Latinate synonyms: "come" or "arrive"; "sight" or "vision"; "freedom" or "liberty"—and sometimes also between a word inherited through French and a borrowing direct from Latin of the same root word: "oversee", "survey" or "supervise". The richness of the

language is that such synonyms have slightly different meanings, enabling the language to be used in a very flexible way to express fine variations or shades of thought. See:

List of Germanic and Latinate equivalents. exception to this and a peculiarity arguably unique of English is that the nouns for meats are commonly different from and unrelated to those for the animals from which they are produced, the animal commonly having a Germanic name and the meat having a French derived noun. Examples include deer and venison, ox or cow and beef, or swine and pork. This is assumed to be a result of the aftermath of the Norman invasion where a French speaking elite were the consumers of the meat, produced by English speaking lower classes. everyday speech, the majority of words will normally be Germanic. If a speaker wishes to make a forceful point in an argument in a very blunt way, Germanic words will usually be chosen.

A majority of Latinate words (or at least a majority of content words) will normally be used in more formal speech and writing, such as a courtroom or an encyclopedia article. is noted for the vast size of its active vocabulary and its fluidity. English easily accepts technical terms into common usage and imports new words which often come into common usage. In addition, slang provides new meanings for old words. In fact this fluidity is so pronounced that a distinction often needs to be made between formal forms of English and contemporary usage. See also sociolinguistics. of words in English the General Explanations at the beginning of the Oxford English Dictionary state:

Vocabulary of a widely diffused and highly cultivated living language is not a fixed quantity circumscribed by definite limits.... there is absolutely no defining line in any direction: the circle of the English language has a well-defined centre but no discernible circumference. vocabulary of English is undoubtedly vast, but assigning a specific number to its size is more a matter of definition than of calculation. Unlike other languages, there is no Academy to define officially accepted words. Neologisms are coined regularly in medicine, science and technology-some enter wide usage; others remain restricted to small circles. Foreign words used in immigrant communities often make their way into wider English usage.

Bibliography

1. Brook G.L. A history of the English Language. Ld., 1958.
2. Jespersen, Otto. A Modern English Grammar on Historical Principles. Copenhagen, 1942. Part VI.
3. Kellner L. Historical Outlines of English Syntax. Ld., 1882.
4. Kenyon, John S. (1950). American pronunciation (10th ed.). Ann Arbor: George Wahr.
5. Kortmann, Bernd; Schneider, Edgar W.; Burrige, Kate; Mesthrie, Rajend; & Upton, Clive (Eds.). (2004). A handbook of varieties of English: Morphology and syntax (Vol. 2). Berlin: Mouton de Gruyter.
6. MacNeil, Robert; & Cran, William. (2005). Do you speak American?: A companion to the PBS television series. New York: Nan A. Talese, Doubleday.

UDK: 81'139

LISTENING AND SPEAKING AS SUCCESSFUL LANGUAGE SKILL AMONG YOUNG LEARNERS

Бейсенбаева З.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Even though children are all unique learners, they show some characteristics that they have in common with their peers in particular ages. As already mentioned above, W. Scott and L.

Ytreberg (1990) divide the children into two main groups. This is a suitable division for discussing characteristics of children up to seven years of age and from eight to ten (or eleven) years old.

This learner group includes pupils in the first and second classes of primary schools, and also children who come across foreign language even before in kindergartens. When speaking about this age range, some authors (Reilly & Ward 1997; Slattery & Willis 2006) name this group very young learners. This diploma thesis is not focused on this learner group but it is important to mention that some children can take the characteristics from this period over.

W. Scott and L. Ytreberg (1990) mention some features which are typical for this learner group. Children's understanding comes through what they can see, hear, touch and interact with. They acquire knowledge and abilities thanks to their direct experience. Both authors further emphasize the physical world which is dominant in this period. These children have ability to grasp meaning, which means that they understand situations more quickly than they understand the language used.

The role of imagination should not be neglected. Children of this age often enjoy fantasy and another typical feature is that they sometimes have difficulty in separating what is fact and what is fiction. They are also able to use a wide range of intonation patterns in their mother tongue and like to play and imitate sounds of a language (Scott & Ytreberg, 1990).

W. Scott and L. Ytreberg (1990) point to the fact that children up to the age of six or seven are very self-centred. It is said that they are often happy playing and working alone because they do not see the point to work together. What is further natural and both authors introduce this feature, these children are very enthusiastic and have positive attitude to learning. They love to play and learn best when they enjoy themselves. Emphasises the role of games which are very effective activities for learning, "they too provide an opportunity for the real using and processing of language while the mind is focused on the 'task' of playing the game" (p. 6).

A. Pinter (2006) talks about other characteristics of this learner group. Children up to the age of seven are not able to realize the process of learning and that they are language learners

.A. Pinter (2006) further says that, "They have a holistic approach to language, which means that they understand meaningful messages but cannot analyse language yet".

Among another dominant feature of these learners which should be mentioned belongs their short attention and concentration span. M. Slattery and J. Willis (2006) mention a limited attention span and add that they need a variety in learning because they can get easily bored and lose their interest.

The characteristics of children from eight to ten or eleven years old will be discussed. As already mentioned before, these learners about eight years old are a target group for the practical part of this diploma thesis.

In contrast to the first group (children up to seven years old), these children have already well developed reading and writing skills (Pinter, 2006). M. Slattery and J. Willis (2006) talk about their reliability and responsibility for school activities and routines.

A. Pinter (2006) stresses a feature which is significant for these learners, "they show a growing interest in analytical approaches, which means that they begin to take an interest in language as an abstract system" (p. 2). W. Scott, L. Ytreberg (1990) and A. Pinter (2006) continue that they have an adequate level of awareness about their own learning and about themselves as language learners.

According to Scott and Ytreberg (1990), young learners between the ages of eight and ten (eleven) are able to work and cooperate with others and they are able to learn from others. Both authors further mention children's ability in recognising the difference between fact and fiction.

Finally, I would like to mention one more feature of young learners. They have the instinct for interaction and talk. Halliwell (2006) emphasises the fact that children need to talk and without talking they are not able to improve this skill and become good at it.

Learning characteristics of young learners are provided in the subchapter above. This subchapter deals with some significant teaching tips that relate to the specifics of this age learner group.

As it was already mentioned in the previous subchapter, physical world is dominant for young learners and it is known that they learn and understand best through their senses. The most significant senses are especially vision, hearing and touch and they should be involved into teaching. S. Halliwell (2006) recommends to teachers to make full use of gesture, intonation demonstration, actions and facial expressions. Scott and Ytreberg (1990) also talk about involving the senses that will always help the pupils to learn. Both authors agree that most activities for the young learners should include movement.

Young learners need demonstrations. Teachers should have plenty of objects and pictures to work with for the reason to demonstrate what they want pupils to do (Scott & Ytreberg, 1990).

Since concentration and attention spans are short, variety in learning is necessary. M. Slattery and J. Willis (2006) recommend to teachers to plan their lessons with different activities. W. Scott and L. Ytreberg (1990) emphasize that variety is not only in changing the activities, there is also a need to involve variety into pace, organization or voice. In spite of the fact that older pupils can concentrate for longer periods and teachers should allow them to do so, these pupils still need lots of variety.

Children love to be asked to use their imagination. Halliwell (2006) says that teachers should “stimulate the children’s creative imagination so that they want to use the language to share their ideas” (p. 7).

S. Phillips (1993) agrees that if an activity is enjoyable, it will be memorable; “the language involved will ‘stick’, and the children will have a sense of achievement which will develop motivation for further learning” (p. 8). This process creates a positive attitude towards learning English.

For young learners music and rhythm are an essential part of language learning. Children really enjoy learning and singing songs. Pupils are through songs and chants able to absorb a great lack of language. It is meant vocabulary and some pieces of grammar, pronunciation and intonation as well. S. Phillips (1993) recommends using songs and chants for the reason to teach them the sounds and rhythm of English and to reinforce structures and vocabulary.

S. Phillips (1993) introduces some more points in teaching young learners that should be born in mind. It is important to include the activities that are simple enough for the children to understand what is expected of them. Naturally, the task should be within their abilities, which means it needs to be achievable but at the same time sufficiently stimulating for them. Children have to feel some satisfaction with their work. The next mentioned point by this author is that the activities for young learners should be largely orally based. They should be involved in a large proportion of class time. Author adds that written activities should be used rarely with children of six or seven years old, because they are often not yet proficient in the mechanics of writing in their mother tongue.

When discussing a use of English in English lessons, it is advisable to speak in English as much as possible, because young learners have little opportunity to hear English outside the classroom. However, W. Scott and L. Ytreberg (1990) claim that teachers have to decide for themselves how much mother tongue they use. They further point to the fact that teacher’s tone of voice and body language can very often express the meaning of what they are saying without switching languages. Moreover, teacher can use mime, acting, puppets and any other means to get the meaning across. S. Phillips (1993) mentions some situations when the use of English is counter-productive. It is often better for all pupils if teachers give instructions for a complicated activity in mother tongue or when children are asked to express their feelings and attitudes, it is also counter-productive to expect them to use their limited knowledge of English.

It is agreed that once children feel secure and content in the classroom, they can be encouraged to become independent and adventurous in English learning (Scott & Ytreberg,

1990). W. Scott and L. Ytreberg (1990) specify that, “Security is not an attitude or an ability, but it is essential if we want our pupils to get the maximum out of the language lessons” (p. 10).

W. Scott and L. Ytreberg (1990) agree that it is important to establish routines. For instance, pupils have a weather chart so that the weather can be written down every day at the beginning of the lesson. The routines build up familiarity and security.

The physical organization of the classroom is also important. S. Phillips (1993) suggests that ideal classroom would have easily movable desks and chairs, an open space for some action activities, a quiet corner for reading or self-study, and a table and notice-board where the children’s work can be displayed. W. Scott and L. Ytreberg (1990) point out to the importance of the physical surroundings. It is known that children respond well to surroundings which are pleasant and familiar. Both authors provide some tips. If it is possible, teacher can put on the walls calendars, posters, postcards, pupil’s drawings, writing etc. There can be plants, animals or any kind of interesting physical object, “anything which adds character to the room, but still leaves you space to work”.

Bibliography

1. Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). Teaching English to Children. New York: Longman. Print.
2. Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). Very young learners. Oxford: Oxford University Press. Print.
3. Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press. Print.
4. Halliwell, S. (2006). Teaching English in the Primary Classroom. London: Longman. Print.

UDK: 81'139

LISTENING AS THE CLOSEST LANGUAGE SKILL TO SPEAKING

Бейсенбаева З.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

When mentioning a presenting new language orally above, it is appropriate to discuss the next oracy skill which is closely connected with speaking skills.

Just as in mother tongue learning, teaching English should start with a stress on listening and then speaking. A. Pinter (2006) emphasizes that listening and speaking are two main skills which are taught especially if children have not yet learnt to read and write or not with confidence. W. Scott and L. Ytreberg (1990) say that when the pupils start to learn a foreign language, the main source of the language is through their ears and what the pupils hear. A. Pinter (2006) further claims that, “Young beginners need to start with plenty of listening practice, and opportunities to listen to rich input will naturally lead to speaking tasks” (p. 45). Listening is a very significant skill for children. C. Read (2007) states that through listening children become familiar with the sounds, rhythm, and intonation of English. What is important, listening also allows children to recognize, understand and respond to language non-verbally before they produce it themselves. A major source of listening material for children is also a classroom language, for example, when a teacher gives instructions, organizes and manages different classroom activities and gives the children feedback stresses that, “Through repetition and routines, you will build up an expanding repertoire of language that children understand and respond to as part of everyday communication in class” (p. 17).

Different speaking activities require different groupings. For speaking activities are typical: work in pairs, work with the whole class and work in groups (Scott & Ytreberg, 1990).

W. Scott and L. Ytreberg (1990) claim that pair work is a very useful and efficient way of working in language teaching and it means that everyone is occupied in the class and everyone is working on the same thing, but not all pairs will finish at the same time. S. Phillips (1993) says that pair work is most commonly used in speaking activities. She provides some suggestions related to organization of pair work. When teacher can set up such an activity, it is a good idea to demonstrate what pupils are supposed to do. Teacher uses 'open pairs', which means that she selects two children to do part of the activity while the rest of the class watches (Phillips, 1993). W. Scott and L. Ytreberg (1990) summarize that it is simple to organize and explain pair work.

When discussing work focused on speaking activities with the whole class, W. Scott and L. Ytreberg (1990) introduce speaking activities where all pupils get up and move around the classroom. These activities are available in "*Teaching English to Children*" (Scott & Ytreberg, 1990) in Chapter 4. Usually, work with the whole class is used when teacher presents new language orally and some controlled activities are based on this interaction, which is mentioned in the subchapter below.

The last mentioned type of interaction is group work. Group consists of three or more children. S. Phillips (1993) claims that it is usually inefficient to have groups of more than five pupils.

M. Slattery and J. Willis (2006) summarize working in pairs and groups. They claim that pupils get more opportunities to speak, they learn a lot from each other and they gain confidence because they are speaking in private rather than to the whole class. Teachers can find that some children are embarrassed speaking in front of the whole class and that they feel more confident speaking in pairs or small groups. Both authors further provide some teaching tips concerning with speaking in pairs and groups. It is important to make the instructions very clear, teachers should show the children first what they are supposed to do and they should also help them to acquire phrases which pupils use when they talk to each other (Slattery & Willis, 2006).

In this subchapter the types of speaking activities will be introduced and categorized.

At the beginning of introduction speaking activities with young learners, I would like to mention the first 'step' that allows children to move from listening to speaking and to begin to participate in interactions. A. Pinter (2006) introduces the term 'unanalyzed chunks', which means that "children can remember phrases from previously heard input and use them without conscious analysis" (p. 56). These chunks can be learnt from a teacher or from songs, rhymes, chants, stories, and dialogues. An example is provided, if a teacher uses repetitively some phrases, there will be some pupils who catch this and learn it as an unanalyzed chunk. For pupils is not important to know how many words is a phrase consists of, or what each word means in isolation. A. Pinter (2006) further claim that chunks help speakers to produce language faster because they do not have to think about the individual words. S. Phillips (1993) has the same opinion as A. Pinter (2006), she says that it is easier to teach short phrases first, such as everyday classroom language like greetings and requests. What is more, children get used to the sound and rhythm of the language.

The previous paragraph is devoted to the first children's spoken speech. These following paragraphs are focused on the particular types of activities for the development children's speaking skills.

W. Scott and L. Ytreberg (1990) introduce four types of speaking practices. First of all, they mention so-called controlled practice. Both authors claim that controlled practice is closely connected with the presentation new language orally and it is important for pupils to practice new language as soon as they have heard it. There is very little chance that pupils make a mistake because a teacher establishes the pattern. C. Lindsay and P. Knight (2006) say that controlled activities focus on the producing language by learners accurately. According to W. Scott and L. Ytreberg (1990) these activities provide the basis for an oral work, but they are not always focus on producing 'real' language at once. Pupils are supposed to use correct, simple

and useful language within a situation or context, which is the purpose of this practice. Pupils have to repeat sentences and do the same thing several times in controlled practice because teachers help to children through familiarity and safety to build up their security in the language.

Controlled activities include drills. A. Pinter (2006) suggests how to make drills in a funny and purposeful way. It can be through, for example, guessing games when the purpose of the activity is meaningful to pupils, which is a guessing the right answer. However, all pupils' questions follow the same pattern.

Concerning with the interaction, controlled activities are usually done through a pair work. It is good to mention that when teacher presents the language pattern for the following controlled activity at first this activity is done with the whole class.

When talking about correction in controlled activities, pupils are supposed to produce correct language. Consequently, if they make mistakes, they should be corrected by a teacher at once. W. Scott and L. Ytreberg (1990) highlight that, "the pupils are only imitating or giving an alternative, so correction is straightforward" (p. 34).

The next speaking practice that is mentioned by W. Scott and L. Ytreberg (1990) is guided practice. This type of speaking activity follows directly from controlled practice. W. Scott and L. Ytreberg (1990) say that, "Guided practice usually gives the pupils some sort of choice, but the choice of language is limited" (p. 38). For this guided practice is typical, that one pupil has to do something with the information he or she gets from the second pupil.

A. Pinter (2006) mentions some kind of guided activities in that a teacher provides some model patterns to pupils. After that, pupils have a choice of what to substitute in these patterns. The type of exercises is called surveys where each pupil is asked and the results are displayed. A. Pinter (2006) notes that, "The advantage is that this practice is personalized and gives everybody a chance to talk" (p. 58).

Chain work is a designed type of guided activities by W. Scott and L. Ytreberg (1990). Chain work usually uses some picture cards or word cards. This activity is useful for practicing whatever vocabulary or structure that a teacher and pupils work on at that time. An example of the chain work is designed in the second subchapter in the practical part of this diploma thesis.

When discussing the interaction, guided practice is often done either in pairs or in small groups (Scott & Ytreberg, 1990).

Just as controlled activities, guided activities are focused on producing correct language so teachers should correct pupils' mistakes and provide the language needed for the activity.

Bibliography

1. Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). Teaching English to Children. New York: Longman. Print.
2. Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). Very young learners. Oxford: Oxford University Press. Print.
3. Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press. Print.
4. Halliwell, S. (2006). Teaching English in the Primary Classroom. London: Longman. Print.

UDK: 81'139

PROBLEM IN THE WORKS E. HEMINGWAY AND ARTHUR MILLER

Бек С.

Магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

The vision of war is one of suffering, and destruction. War represents all the dark, diabolic powers and its quest is monomaniacal. Concerning the philosophy of love and war, one can see that Catherine and Fredric represent love and peace. Their escapism from war with all its vices and darkness softens the agony and burdens of war.

Hemingway has a message for mankind that we must seek a world devoid of wars. Life should continue within its continuum wheel for the welfare of the humanity

Tragedy presents situations that emphasize vulnerability, situations in which both physical and spiritual security and comforts are undermined, and in which the characters are pressed to the utmost limits – overwhelming odds, demonic forces within or without or even both. Against

this tragic protagonist are the powers whether human or divine governed by fate or chance, fortune or accident, necessity or circumstances, or any combination of these elements.

Tragedy testifies to suffering as an enduring, often-inexplicable force in human life. In the suffering of the protagonist there is some human cause. Tragic vision implies that suffering can call forth human potentialities, it can clarify human capabilities, and that there is a spiritual progress achieved through this suffering. In fact, tragedy provides a complex vision of human heroism, a riddle mixed with glory and jest, nobility and irony. Tragedy presents not only human weakness and liability to suffering, but also its nobility and greatness. It is, therefore, understandable why tragedy does not occur to puppets or to people with little value.

According to Hemingway, the external forces of the war also doom Fredric Henry in "A Farewell to Arms", which have left him alone after the death of Catherine. The philosophy is that the world breaks everyone impartially, and death falls on the earth without mercy [13, 158]. However, death in war is violent and catastrophic and it comes suddenly and unreasonably, it is not like one who dies on his deathbed. Hemingway has been conscious of the doom and of the unavoidable death, yet his works disclose a love for life. The world breaks everyone but those that will not break it kills.

In this age few tragedies are written. It has often been held that the lack is due to a paucity of heroes among us, or else that modern man has had the blood drawn out of his organs of belief by the skepticism of science, and the heroic attack on life cannot feed on an attitude of reserve and circumspection. For one reason or another, we are often held to be below tragedy-or tragedy above us. The inevitable conclusion is, of course, that the tragic mode is archaic, fit only for the very highly placed, the kings or the kingly, and where this admission is not made in so many words it is most often implied.

I believe that the common man is as apt a subject for tragedy in its highest sense as kings were. On the face of it this ought to be obvious in the light of modern psychiatry, which bases its analysis upon classic formulations, such as the Oedipus and Orestes complexes, for instance, which were enacted by royal beings, but which apply to everyone in similar emotional situations.

More simply, when the question of tragedy in art is not at issue, we never hesitate to attribute to the well-placed and the exalted the very same mental processes as the lowly. And finally, if the exaltation of tragic action were truly a property of the high-bred character alone, it is inconceivable that the mass of mankind should cherish tragedy above all other forms, let alone be capable of understanding it.

As a general rule, to which there may be exceptions unknown to me, I think the tragic feeling is evoked in us when we are in the presence of a character who is ready to lay down his life, if need be, to secure one thing--his sense of personal dignity. From Orestes to Hamlet, Medea to Macbeth, the underlying struggles that of the individual attempting to gain his "rightful" position in his society [17, 187].

Sometimes he is one who has been displaced from it, sometimes one who seeks to attain it for the first time, but the fateful wound from which the inevitable events spiral is the wound of indignity, and its dominant force is indignation. Tragedy, then, is the consequence of a man's total compulsion to evaluate himself justly.

In the sense of having been initiated by the hero himself, the tale always reveals what has been called his tragic flaw," a failing that is not peculiar to grand or elevated characters. Nor is it necessarily a weakness.

The flaw, or crack in the character, is really nothing and need be nothing, but his inherent unwillingness to remain passive in the face of what he conceives to be a challenge to his dignity, his image of his rightful status. Only the passive, only those who accept their lot without active retaliation, are "flawless." Most of us are in that category. But there are among us today, as there always have been, those who act against the scheme of things that degrades them, and in the process of action everything we have accepted out of fear or insensitivity or ignorance is shaken before us and examined, and from this total onslaught by an individual against the seemingly

stable cosmos surrounding us from this total examination of the "unchangeable" environment comes the terror and the fear that is classically associated with tragedy.

More important, from this total questioning of what has previously been unquestioned, we learn. And such a process is not beyond the common man. In revolutions around the world, these past thirty years, he has demonstrated again and again this inner dynamic of all tragedy.

Insistence upon the rank of the tragic hero, or the so-called nobility of his character, is really but a clinging to the outward forms of tragedy. If rank or nobility of character was indispensable, then it would follow that the problems of those with rank were the particular problems of tragedy. But surely the right of one monarch to capture the domain from another no longer raises our passions, nor are our concepts of justice what they were to the mind of an Elizabethan king.

The quality in such plays that does shake us, however, derives from the underlying fear of being displaced, the disaster inherent in being torn away from our chosen image of what or who we are in this world. Among us today this fear is as strong, and perhaps stronger, than it ever was. In fact, it is the common man who knows this fear best.

Now, if it is true that tragedy is the consequence of a man's total compulsion to evaluate himself justly, his destruction in the attempt posits a wrong or an evil in his environment. And this is precisely the morality of tragedy and its lesson. The discovery of the moral law, which is what the enlightenment of tragedy consists of, is not the discovery of some abstract or metaphysical quantity.

The tragic night is a condition of life, a condition in which the human personality is able to flower and realize itself. The wrong is the condition which suppresses man, perverts the flowing out of his love and creative instinct. Tragedy enlightens and it must, in that it points the heroic finger at the enemy of man's freedom. The thrust for freedom is the quality in tragedy which exalts. The revolutionary questioning of the stable environment is what terrifies. In no way is the common man debarred from such thoughts or such actions.

Seen in this light, our lack of tragedy may be partially accounted for by the turn which modern literature has taken toward the purely psychiatric view of life, or the purely sociological. If all our miseries, our indignities, are born and bred within our minds, then all action, let alone the heroic action, is obviously impossible.

And if society alone is responsible for the cramping of our lives, then the protagonist must needs be so pure and faultless as to force us to deny his validity as a character [5, 83]. From neither of these views can tragedy derive, simply because neither represents a balanced concept of life. Above all else, tragedy requires the finest appreciation by the writer of cause and effect.

No tragedy can therefore come about when its author fears to question absolutely everything, when he regards any institution, habit or custom as being either everlasting, immutable or inevitable. In the tragic view the need of man to wholly realize himself is the only fixed star, and whatever it is that hedges his nature and lowers it is ripe for attack and examination. Which is not to say that tragedy must preach revolution.

The Greeks could probe the very heavenly origin of their ways and return to confirm the rightness of laws. And Job could face God in anger, demanding his right and end in submission. But for a moment everything is in suspension, nothing is accepted, and in this stretching and tearing apart of the cosmos, in the very action of so doing, the character gains "size," the tragic stature which is spuriously attached to the royal or the high born in our minds. The commonest of men may take on that stature to the extent of his willingness to throw all he has into the contest, the battle to secure his rightful place in his world.

There is a misconception of tragedy with which I have been struck in review after review, and in many conversations with writers and readers alike. It is the idea that tragedy is of necessity allied to pessimism.

Even the dictionary says nothing more about the word than that it means a story with a sad or unhappy ending. This impression is so firmly fixed that I almost hesitate to claim that in truth

tragedy implies more optimism in its author than does comedy, and that its final result ought to be the reinforcement of the onlooker's brightest opinions of the human animal.

For, if it is true to say that in essence the tragic hero is intent upon claiming his whole due as a personality, and if this struggle must be total and without reservation, then it automatically demonstrates the indestructible will of man to achieve his humanity. The possibility of victory must be there in tragedy. Where pathos rules, where pathos is finally derived, a character has fought a battle he could not possibly have won. The pathetic is achieved when the protagonist is, by virtue of his witlessness, his insensitivity or the very air he gives off, incapable of grappling with a much superior force. Pathos truly is the mode for the pessimist. But tragedy requires a nicer balance between what is possible and what is impossible. And it is curious, although edifying, that the plays we revere, century after century, are the tragedies. In them, and in them alone, lies the belief--optimistic, if you will, in the perfectibility of man. It is time, I think, that we who are without kings, took up this bright thread of our history and followed it to the only place it can possibly lead in our time--the heart and spirit of the average man.

The tragic heroes in William Shakespeare's plays often share the same personality traits. Othello, Hamlet, Macbeth, and King Lear all show similar attributes which suggest that the playwright used a basic mold to form some of his most notable characters. Beyond the hamartia of pride, which is a common characteristic of Shakespeare's tragic heroes, a number of other personality flaws are repeated. This often-repeated mold of a tragic hero has lasted well beyond Shakespeare's tragedies and has evolved to become the standard form for the tragic heroes of today's tragedies, both in literature and film (Burton 251).

Othello, a play that came a few years after Hamlet-as Othello commits acts of emotion and temporary insanity from his extreme emotions when he kills Desdemona or commits suicide. In King Lear, insanity becomes a more permanent state for King Lear after he is banished from his own kingdom by his daughters. This insanity leads King Lear to rediscover himself and through his insanity, he actually gains wisdom and knowledge through a better understanding of the world. Shakespeare used insanity often in his plays and showed it in his tragic heroes a way to advance and further their development and over-all

Bibliography

1. Auwera J. van der. Pragmatic presupposition: Shared beliefs in a theory of irrefutable meaning // Syntax and Semantics. Vol. 11: Presupposition. N.Y., 2003. P. 249-264.
2. Bower G.H., Black J.B., Turner T.J. Scripts in memory for texts // Cognitive Psychology, 2002. Vol. 11. P. 177-220.
3. Barker L., Barker D. Communication. – New Jersey: Englewood Cliffs, 2003. – 480 p.
4. Bell D. The End of Ideology. – USA: Free Press, 2000. – 260 p. Berlin B., Kay

UDK: 81'139

E. HEMINGWAY'S "FIESTA" AS A NEW APPROACH TO THE LITERARY HERO

Бек С.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Ernest Miller Hemingway (July 21, 1899 - July 2, 1961) was an American writer and journalist. He was part of the 1920s expatriate community in Paris, and one of the veterans of World War I later known as "the Lost Generation." He received the Pulitzer Prize in 1953 for The Old Man and the Sea, and the Nobel Prize in Literature in 1954.

Hemingway's distinctive writing style is characterized by economy and understatement, and had a significant influence on the development of twentieth-century fiction writing. His

protagonists are typically stoical men who exhibit an ideal described as "grace under pressure." Many of his works are now considered classics of American literature.

The Sun Also Rises (Later Fiesta) is the first major novel by Ernest Hemingway. Published in 1926, the plot centers on a group of expatriate Americans in Europe during the 1920s. The book's title, selected by Hemingway (at the recommendation of his publisher) is taken from Ecclesiastes 1:5: "The sun also ariseth, and the sun goeth down, and hasteth to his place where he arose." Hemingway's original title for the work was Fiesta, which was used in the British, German and Spanish editions of the novel.

The novel explores the lives and values of the so-called "Lost Generation," chronicling the experiences of Jake Barnes and several acquaintances on their pilgrimage to Pamplona for the annual fiesta and bull fights. After serving in World War I, Jake is unable to consummate a sexual relationship with Brett Ashley because of either psychological or physical damage that leaves him impotent. However, he is still attracted to and in love with her. The story follows Jake and his various companions across France and Spain. Initially, Jake seeks peace away from Brett by taking a fishing trip to Burguete, deep within the Spanish hills, with companion Bill Gorton, another veteran of the war. The fiesta in Pamplona is the setting for the eventual meeting of all the characters, who play out their various desires and anxieties, alongside a great deal of drinking.

Jake Barnes: The narrator of the story, Barnes is an American World War I veteran who suffers from physical injuries and psychological damage that renders him, which leads him to become unable to pursue a sexual relationship with Brett. Having lost direction of his life as a result of his experiences during the war, Barnes attempts to satisfy himself through hard work, drinking, and bull fights. **Lady Ashley, or Brett:** Brett is the object of lust for most of the male characters of the book. Portrayed as elusive and promiscuous, Brett, like Barnes, also lacks direction in life and finds emptiness in activities that she would have normally enjoyed during pre-war times. She is engaged to Michael.

Robert Cohn: His status as an outsider as a result of being Jewish has caused Cohn to develop an inferiority complex. Despite attempts to be civil and courteous, Cohn is the object of scorn from other characters. The novel's plot turns on his attempt to recover a brief affair he had with Brett, leading him to tag along with the group of expatriates, much to their collective vexation.

Michael Campbell, or Mike: A Scottish veteran of the war, Michael is close friends with Jake and Bill, and engaged to Brett. Though he attempts to hide his contempt for Cohn, his fiery temper usually manifests itself during periods of heavy drinking. Also, he is bankrupt as a result of his excessive borrowing.

Bill Gorton: An old friend of Barnes, Bill is also a veteran of the war and is less cruel than Michael in his attitudes towards Cohn. Despite also being a heavy drinker, Bill is often more light-hearted than the rest of his peers.

Pedro Romero: The star bullfighter of the fiesta, Romero is introduced to Jake and his friends, falls in love with Brett, and then they split up when they recognize her inability to commit to a sustained relationship. His autonomy, steadfastness, and commitment make him a model for Jake, who possesses none of these qualities even though he aspires to them. Furthermore, the younger Pedro Romero having been born in 1905 represents the younger Civic Generation, often referred to as the Greatest Generation.

This served to further demonstrate the Lost Generation's feelings of insecurity and disillusionment compared to their next-younger Generation.

The novel has heavy undercurrents of suppressed emotions and buried values. Its weary and aimless expatriates serve as metaphors for society's lost optimism and innocence after the war. The topic of war is rarely discussed explicitly by any of the characters, but its effects are alluded to through the sexual impotence of Jake and his war wound, and the behavior of the other characters, whom Carlos Baker described as "floundering in an emulsion of ennui and alcohol." The war is also present as the tragedy that affects the way characters are able to deal

with themselves, and post-war society. The themes of the novel are cast against the background of the Biblical quotation the book opens with: "One generation passeth away, and another generation cometh; but the earth abideth forever. The Sun Also Rises is considered one of Hemingway's best novels alongside A Farewell to Arms and For Whom the Bell Tolls.^[citation needed] It is considered ground-breaking in its economic use of language for creating atmosphere and recording dialogue. Upon its publication, many U.S. critics denounced its focus on aimless, promiscuous, and generally licentious characters. On the other hand, it was extremely popular with a young and international readership. Since then, the novel has gained general recognition as a modernist masterpiece.

While most critics tend to take the characters seriously, some have argued that the novel is satirical in its portrayal of love and romance. It shows Jake and Cohn, the two male protagonists, vying for the affections of Brett, who is clearly unworthy of the naive praise they heap on her (Cohn openly, Jake implicitly). This could be true in the sense that all of Hemingway's writing "pokes fun at" humans, their vulnerabilities and foibles. However, Hemingway is usually considered too dismayed with the human condition to have been anything but serious, and the situations of his characters so pathetic as to have moved well beyond simple sarcasm.

In *The Sun Also Rises*, gender issues are dealt with very seriously by critics, though there is little consensus among them. Some critics charge that the depiction of Brett as a 'liberated woman' is intrinsic to her divisiveness in relationships throughout the novel, and therefore that Hemingway saw strong women as causing trouble, particularly for the men who otherwise dominate the novel.

The reading of Brett as a 'strong' or 'liberated woman' is itself debatable, however, as she seems unable to live outside a heterosexual relationship. Twice divorced, she has a sexual relationship with almost every man she meets, which suggests a neurotic and necessarily unsuccessful craving for security rather than independence from men. In this reading, Brett is as much a victim of the war and its destruction of social mores as are the male characters. Other critics have argued that Brett signifies the castration of Jake, meanwhile defenders suggest that Brett actually becomes the main character by being the only person Jake is truly interested in. Although the reasons vary significantly from critic to critic, the majority of critical opinion still labels Brett's character as an expression of misogyny.

Another point of criticism is Hemingway's depiction of character Robert Cohn, a Jewish man who is often the subject of mockery by his peers. Though some critics have interpreted this as anti-Semitism on the part of Hemingway, defenders of the book argue that Cohn is depicted in a sympathetic manner, mocked not due to his religion but due to his failure to serve during World War I. Interestingly, Hemingway is reported to have said that Cohn was the "hero" of the book, and Harold Loeb, the Jewish writer who served as a model for Cohn, defended Hemingway from charges of anti-Semitism.

Rises Jake Barnes is the character who maintains the typical Code Hero qualities; while Robert Cohn provides the antithesis of a Code Hero.

Jake Barnes, the narrator and main character of *The Sun Also Rises*, is left impotent by an ambiguous accident during World War I. Jake's wound is the first of many code hero traits that he features. This physical wound, however, transcends into an emotional one by preventing Jake from ever consummating his love with Lady Brett Ashley. Emotional suffering can take its toll on the Code Hero as it did with Jake Barnes.

Despite the deep love between Jake and Lady Brett, Jake is forced to keep the relationship strictly platonic and stand watch as different men float in and out of Lady Ashley's life and bed. No one other than Jake and Brett ever learn the complexity of their relationship because Jake's hopeless love for Brett and the agony it entails are restricted to scenes known to themselves alone. Therefore, Jake suffers in silence because he has learned to trust and rely only upon himself, which is conducive to the Hemingway Code as well. Jake is an American who travels to Europe to satiate his appetite for exotic landscapes and to escape his pain. Jake tries to live his life to the fullest with drinking, partying, and sporting with friends. With these pastimes, Jake

hopes to hide from his fault and get on with the life he has been made to suffer. Watching and participating in sports help accentuate the Code Hero's masculinity and provide the sense of pride Jake has lost. This gain of pride is essential in the Hemingway Code. Jake attends fishing trips with friends, he visits Pamplona, Spain to witness the running of the bulls, and he acts as a mediator between arguing friends.

These characteristics reveal his strong character built of courage and grace. Jake, as with any Code Hero, is a man of action who spends more time achieving goals than talking about them.

Jake's friend, Robert Cohn violates everything a Hemingway Code Hero represents. He is rich, gifted, and skillful and is ready to discuss his emotions in detail. Robert refuses to admit defeat when Brett rejects him repeatedly. Unlike Jake, when Cohn is hurt, he insists on complaining to everyone instead of suffering in silence. Cohn does nothing to assert his masculinity, either. He allows people, especially women to ridicule him and knock down his self esteem. Cohn obviously can not stand up for himself and does not take action when he should. Consequently, Robert has no self control. When a matador sleeps with Brett, whom Cohn is in love with, he takes out his jealousy by beating him repeatedly. Although a man of action, Jake, the quintessential Hemingway Hero, knows when to control himself, Robert Cohn does not. On the whole, Jake Barnes strictly adheres to the qualities of the typical Hemingway Code Hero. He relies solely on himself, utilizes his assets, enjoys bullfights and other honorable activities. He is an individual of action and speaks not of what he believes; rather he just does what he believes to be right subtly without any fanfare. Jake has lived with disappointment and frustration all his life, yet he overcomes it and uses the lesson to his advantage. On the other hand, Robert Cohn, who has had the easy life is the perpetual loser. He allows people to walk all over him and continually feels sorry for himself. Robert Cohn is the false knight, who, in theory should be the victorious protagonist but will always turn out to be a shallow person who lives on the fringes of life. In the end, the person who does not possess the Code Hero qualities can never discover himself, and therefore never truly be happy.

Bibliography

1. Auwera J. van der. Pragmatic presupposition: Shared beliefs in a theory of irrefutable meaning // Syntax and Semantics. Vol. 11: Presupposition. N.Y., 2003. P. 249-264.
2. Bower G.H., Black J.B., Turner T.J. Scripts in memory for texts // Cognitive Psychology, 2002. Vol. 11. P. 177-220.
3. Barker L., Barker D. Communication. – New Jersey: Englewood Cliffs, 2003. – 480 p.
4. Bell D. The End of Ideology. – USA: Free Press, 2000. – 260 p.

UDK: 81'139

MISTAKES STAGES OF LEARNER LANGUAGE DEVELOPMENT REGARDING ERRORS

Валибаева Д.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

First, it is necessary to establish some terminology. Norrish (1983) distinguishes between an **error** which he defines as “a systematic deviation from the accepted code” (p. 127), a **mistake** which is “a non-systematic deviation from the language code indicating incomplete learning” (p. 127), and a **lapse** which he characterizes as “a non-systematic deviation from the language code due to human limitations such as fatigue, poor memory, etc.” (p. 128). Brown (2007) agrees with the distinction of errors and mistakes as he believes they are “technically two very different

phenomena” (p. 217). However, he uses the terms ‘lapse’ and ‘mistake’ as synonyms. He explains that both native speakers and learners of a language make mistakes which are “the result of some sort of temporary breakdown or imperfection in the process of producing speech” (p. 217). For this reason, if the mistake is pointed out to the person, they are able to self-correct it. This criterion is supported by Corder (1967) as well as James (1998).

Some researches attempted to divide errors into categories based on their cause. A generally accepted division is to errors of performance and errors of competence, which corresponds to the division of mistakes and errors presented above. *Errors of performance* are termed as *mistakes*. They are non-systematic errors which occur “due to memory lapses, physical states, such as tiredness and psychological conditions such as strong emotion” (Corder, 1967, p. 166) and learners are easily able to correct themselves. On the other hand, *errors of competence* are referred to as *errors*. They are seen as a “systematic deviation made by learners who have not yet mastered the rules of L2” (Amara, 2015, p. 60).

Furthermore, Burt (1975) identified global and local errors. *Global errors* impede communication and prevent the message from being understood in its full meaning. *Local errors*, on the contrary, affect solely a part of an utterance, but do not hinder comprehension of the message.

In addition, Medgyes (1989) describes overt and covert errors. *Overt errors* are made because students’ main goal is effective communication even if it is through erroneous utterances. Many learners, nevertheless, feel that errors are undesired in language learning and they are not willing to take a risk. As a result, they resort to reduction strategies which “implies using only well-oiled structures and words, or, in extreme cases, avoiding topics where communication is likely to lead to errors” (Medgyes, 1994, p. 62). Thus, learners produce seemingly error-free utterances. Medgyes calls these *covert errors*. He adds that covert errors impede language learning, whereas overt errors are a sign of development.

Moreover, if an error stabilises and stays in learners’ interlanguage, it is called a *fossilised error*. Many students might feel stressed or discouraged because of these errors. However, states fossilisation is a natural stage in the learning process and is common for many learners. What is more, it should not be considered as something unchangeable as its name might suggest. Awareness of errors and their treatment in early stages may prevent them from becoming fossilised.

Lastly, devised an error typology based on solely two syntactic categories: *grammatical errors* and *lexical errors*. Lexical errors are further subdivided into *errors in the chain of language*, i.e. issues with word order, and *errors in choice of individual words or word forms*. In the like manner, identified four categories of errors:

1. *Grammatical errors: morphological errors* (e.g. problems with nouns, verbs, adjectives or adverbs), and *errors of syntax* (e.g. problems with phrases, clauses, sentences and paragraphs).

2. *Lexical errors: formal errors* (e.g. malformations), and *semantic errors* (e.g. wrong collocations).

3. *Substance errors*. They are misspellings, punctuation and typographic errors.

4. *Discourse errors*. These errors relate to pragmatics. They occur due to a wrong formation of an utterance or misunderstanding and misinterpretation.

As language learning is a dynamic process, it is not a surprise that learners undergo different stages of their language development. This concerns committing errors, too. Brown (2007) described four stages of learners’ linguistic progression in terms of errors. He admits he drew on an earlier model devised by Corder which included three stages: *pre-systematic*, *systematic*, and *post-systematic*.

1. *Stage of random errors*. In this stage, learners are not aware, or only vaguely aware, of the system of the language. Therefore, they make guesses and experiment with linguistic choices. For this reason, it is not uncommon that the very same learner utters “He cans swim,” “He can to swim,” or “He can swimming,” in a short period of time. Corder called this stage ‘*pre-systematic*’.

2. **Emergent stage.** The learner has already grasped some knowledge of how the language behaves. Nevertheless, it is still too inconsistent. ‘Backsliding’ is a common characteristic of this stage. It means that “the learner seems to have grasped a rule or principle and then regresses back to some previous stage” (Brown, 2007, p. 228). The learner is still unable to correct their own mistakes, even when pointed out. They also tend to avoid certain structures or topics.

3. **Systematic stage.** The learner is more consistent in their second language production than in the previous stage. “While those rules that are stored in the learner’s brain are still not all well-formed, they are more internally self-consistent and, of course, they more closely approximate the target language” (Brown, 2007, p. 228). The most prominent difference between the second and the third stage is that the learner is able to correct their own mistakes.

4. **Stabilization stage.** In this stage, “the learner has relatively few errors, and has mastered the system to the point that fluency and intended meanings are not problematic” (Brown, 2007, p. 229). The learner is able to correct themselves without the error having to be pointed out. Brown (2007) contends that fossilisation might occur in this stage if the learners stabilize too quickly. Corder refers to this stage as ‘*post-systematic*’.

Nonetheless, Brown emphasizes that these stages do not describe the whole linguistic knowledge of a learner, but might vary in different language areas. It may happen, then, that the learner is in stabilization stage regarding the use of past simple, whereas still remains in the emergent stage with respect to present perfect.

Bibliography

1. Corder, S. P. (1967). The Significance of learner’s errors. *The International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
2. Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.
3. Medgyes, P. (1989). Error and the Communicative Approach. In R. Freudenstein (Ed.), *Error in Foreign Languages: Analysis and Treatment* (pp. 70-79). FIPLV: Eurocentres.

UDK: 81'139

TYPES OF ERROR CORRECTION AND LEARNER REPAIR AT ENGLISH LESSON

Валибаева Д.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

An issue which is often studied in relation to types of error correction is learner repair, i.e. learners’ response to feedback on errors. analysed the relationship between types of corrective technique and students’ repairs. He found that repetitions with some change (recasts) used along with reduction and emphasis increased the rate of student repair. On the other hand, repetitions with change (recasts) used along with expansion of the utterance caused that learner repair occurred less frequently. Similarly revealed that error correction which did not result in learner repair occurred when teachers used implicit corrective technique with no metalanguage or students’ response.

Some years later, study showed that the teacher corrected approximately half of the erroneous utterances. 70% of the time the teacher used recasts which led to learner repair in only 21% of the cases.

In the same fashion, Lyster and Panova (2002) examined an adult English classroom over a period of 4 weeks. They found that repetition resulted in 83% learner repair, followed by elicitation in 73% of all the situations. Learner repair after metalinguistic feedback added up to 29%, and after clarification requests 23%. On the other hand, learner repair was lower following

recasts, translation, and explicit correction, and amounting to 13%, 4%, and 0%, respectively. “In comparison with other feedback types, recasts do not promote immediate learner repair, which, in the case of recasts, involves repetition” (p. 6). also found that feedback types which encourage learners’ self-repair were more likely to lead to repair of lexical and grammatical errors. On the other hand, recasts proved to lead to repair of pronunciation errors.

Since the learner reacted to the correction, we may assume that they realised what the problem was. However, the learner may not have noticed the error itself, but merely repeated what the teacher uttered. For this reason, teachers must observe students’ errors and their repairs on a regular basis and analyse whether the error correction they provide is effective or not. If not, they should adapt the technique used for feedback in order to suit the learners’ needs.

Anxiety is “the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system” (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, p. 125). Traditionally, there has been a division into three categories: *trait anxiety*, *situational anxiety*, and *state anxiety*. These categories might be depicted on a continuum representing stability at the one end, and transience on the other, with trait anxiety belonging to the stability end of the continuum, and state anxiety to the transience end. Trait anxiety represents a general predisposition to be nervous in a variety of situations, whereas state anxiety is solely an occasional case experience of such a state. The middle of the continuum, i.e. situational anxiety, represents the probability of a person of becoming nervous or anxious in a specific type of situation.

Teachers cannot disregard that many people may suffer from *foreign language anxiety*, i.e. a form of situational anxiety, which prevents them from successful learning. MacIntyre (1998) describe foreign language anxiety as “the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language” (p. 27). In a similar way, explain that it is a “distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 31). It may be associated with three contexts: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. The feeling of anxiety may appear even though learners are strongly motivated, or are otherwise good learners in other contexts.

It has been studied by many scholars how affective variables are interrelated with language anxiety. Many scholars (1996; Brown, Robson & Rosenkjar, 2001) proved the obvious, i.e. personality traits such as introversion and extroversion influence the level of anxiety. This means that introverts tend to be more nervous or anxious than extroverts in activities in which they have to cooperate with others. Furthermore, in his study, Young (2004) identified main causes of learner anxiety. Among other factors such as low self-esteem, competitiveness, lack of group membership, perfectionism, and others, he discovered that overt explicit error correction influences the level of anxiety as well. When their affective filter is high, learners may, as a result, even become oblivious to errors they make and the corrective feedback they receive. Similarly, Krashen (1982) adds that “the most serious flaw in error correction is its effect on the affective filter. Error correction has the immediate effect of putting the student on the defensive. It encourages a strategy in which the student will try to avoid mistakes, avoid difficult constructions, focus less on meaning and more on form” (p. 74-75).

Ehrman (1996) explains that learners protect their emotional equilibrium and self-esteem through defence mechanisms. These might be manifested in the reluctance to participate, avoidance of work, or negative attitude towards language learning. Nonetheless, Brown (2001) found that this is associated with lower level students. The results of his study showed that proficient learners were emotionally stable and less anxious.

Having stated the above, teachers should try to understand the causes and impacts of language anxiety. They should try to establish a friendly and cooperative rapport in classrooms so as to reduce or completely avoid feelings of anxiety. Furthermore, they should develop strategies to boost learners’ self-confidence in order to help their learners overcome their fear.

Bibliography

1. Lyster, R. & Panova, I. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.
2. MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
3. Krashen, S. D. (1992). Comprehensible input and some competing hypotheses. In R. Courchêne, J.I. Glidden, J. St. John, and C. Therien (Eds.), *Comprehension-based Second Language Teaching* (pp. 19-38). Ottawa: University of Ottawa Press.
4. Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. R. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Z. Dornyei & R. W.
5. Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.

UDC 811.111. (07)

THE LEXICAL-SEMANTIC AND STYLISTIC STRUCTURE OF SHORT STORIES

Жақсылық А.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

In linguistics the term "text" can designate as: a) some speech education (the sequence of signs of some language, some sign system) arising during communicative process, and owing to these or those reasons considered as rather finished and rather autonomous from other similar educations; b) written fixing of some speech piece, some sequence of language signs.

With concept the text representatives of various schools operate and various contents invests in it. It is represented to us that the definition of the text given by professor I.R. Galperin most adequately opens the maintenance of this concept from the linguistic point of view, we take it as a basis as our research assumes the analysis of written text. Definition of the text by I.R. Galperin consists in the following: "The text is a message, objectivated in the form of written, consisting of a number of the statements united by different types of a lexical, grammatical and logical link, the having certain modal character, pragmatic installation and respectively literature processed".

The text as functionally complete speech whole is defined by the purpose of speech activity and corresponds to its any look.

When studying the text its structure (both syntactic, and semantic) and function is investigated. Functional characteristic is defined as his skill to communicate, that is ability to bear definitely the organized and directed information. Structural characteristic of the text comes down to underlining linearity of arrangement of its constituents. Semantic characteristic of the text (unlike an accidental set of independent offers) consists in its coherence, i.e. in connectivity. In a research of structure of the text it is possible to allocate three main directions:

1) the text linguistics studying regularities of its semantic and structural organization. The text is studied in terms of its partitioning at the super phrase level and such units as the paragraph, difficult syntactic whole (super phrase unity, the prosaic stanza) and ways of combination of these super phrase unities in the text are allocated. Is exposed to the analysis as well semantics of the text; are studied: a coreferention, a semantic ratio of the nominations in the text, a role of implication and a Presupposition in creation of the text and to that similar questions. And, as V.G. Gak emphasizes, "the analysis of structure of the text cannot be

separated from studying of its substantial party, and both of these aspects of linguistics of the text — structural and semantic closely intertwine".

2) the text linguistics studying regularities of the organization of texts of various genres where characteristic elements of structure come to light (for example, typical beginnings, or endings) is made the logical analysis of the text. The text is dismembered on units of meaning, types of the logical relations between these units (the sequence, return, implication, opposition, etc.) come to light and also standard functions of characters and the relation between them are studied;

3) the text linguistics studying functional-semantic types of the speech: narrations, descriptions and reasoning. Presentation about forms of the speech arose in antique rhetoric. At the beginning of the 20th century classification of the text on these three parameters received a serious scientific basis and further development, having become an initial concept not only literary criticisms, but also theoretical stylistics. Opposition of a monologue to dialogue was added to the narration, the description and a reasoning (which have monological character) (i.e. the text is classified in terms of the main types of the monological and dialogical speech. Interest in text linguistics in respect of the description and classification by main types of the speech finds the expression in often appearing articles, researches, monographs. In V.A. Kukhareenko's works and A.M. Tsaryova is carried out the semantic-syntactical analysis of functional and semantic types of the speech of texts of works of fiction. In terms of nominative aspect are investigated a situational basis of the text, are allocated: the situations developing and advancing subject action (narration); the situations representing a background, an environment only accompanying the main events (description); the situations fixing statement of thoughts of the hero storyteller concerning the concrete observations and events stating the relation to them of the hero, his assessment of these events (reasoning).

The aspiration to investigate all speech fabric of the text and to establish new, exact methods of the analysis of the coherent text is characteristic of these works.

So, the structural-semantic direction in a research of the text answers a question as the text and what its characteristic structural elements is organized; the text linguistics studying types of texts seeks to open a situational basis of the text.

As we investigate the detective text in respect of partitioning it on semantic fragments, it is important to us to find out a question of connectivity, integrity, actual division, pragmatics of the text, a presupposition as these categories are fundamental and define all text categories. We concern other categories on the material statement course. In a type of the fact that marked by us categories cover semantic area of the text they are semantic categories.

Let's stop on a question of pragmatic category of the text. It is necessary to notice that the pragmatic category sign is based on the relation of the person to text language. Pragmatic properties and the relations cannot be expressed by means of a language system as sign system. They can be realized only in a product of speech activity — the text.

Presupposition as the semantic category of the text, is already rather thoroughly investigated. It is found out that each offer in the speech has a certain Presupposition, and semantics of such offer can be symbolically presented as PR, S is a Presupposition + the offer. In our research many detective texts begin advance of a plot with a Presupposition of the previous events.

The following semantic category of the text — category of actual division - is one of important categories of connectivity of the text; its role is big also in composite syntactic links between offers. As we know, understand a way of inclusion of the offer in a subject context on the basis of which it arises as actual division of the offer. Let's remind, the subject is the known in this situation, a rheme is what speaking reports about a subject.

The connectivity of the text is an interdependence of statements in this text, their relations among themselves which are shown both in the linear sequence, and in structural regularity and explicit by language means of various levels. Language means of semantic connectivity which exist between components in internal structure of the text are various lexical and grammatical

means of communication: it is repeatability of separate words or a word (lexical level of a word); aspectual-temporal correlation of verbal forms, use of articles, etc. (morphological level); realization of the unions, parenthesis and other means of communication (syntactic level); anaphora, passive (grammatical means of inter phrase level). The connectivity of the text is shown already on two or several consecutive offers belonging one speaking (in case of the mono-logical speech), or several speaking (in the dialogical speech).

As for integrity of the text, it, as well as connectivity, is the integral category of the text, and both categories are set by the system of the text. Though the integrity as category of the text is insuperable linguistically, it is possible to assume that the integrity in the text consists in unity of its contents and a form. The integrity of the text "is characteristic of the text as semantic unity as uniform structure, and is defined on all the text".

At the text structurally not only its contents, but also its registration. It is known that any text can exist in two main forms: oral and written, and within a written form it is necessary to distinguish hand-written and printing. Irrespective of a way of a demonstration, any text becomes significant only in the course of functioning.

Therefore in the communicative act it has to be considered as a product of speech human activity.

Oral and written forms of the speech represent various structures in which there are elements which are not corresponding each other is unambiguous (for example, the difference between capital and lower case letters which is not expressed in oral speech).

Process of communication between the sender (author) of the text and its addressee (reader) is carried out in two specified text forms differently. If in an oral form of transfer of the text listening can perceive various paralinguistic means (gestures, a mimicry) used by speaking besides intonation, relying on the knowledge communication situations, then in writing transfer of the text the reader is deprived of all this.

As perception of literary works happens mainly through reading, external means of the organization of the text, i.e. its graphic design is business of great importance. Graphics defines integrity of all speech work, and, graphic means in writing of the text are synonymous on the function to phonetic, lexical and other means of language.

So, its such form-building means as a punctuation, capital letters, a font, a gap, a hyphen and also headings, epigraphs, footnotes, notes which are considered by most of researchers as a component of this text belong to the external organization of the text.

The external form of the text is one of means of expression of its substantial party, and external means of the organization of the text are connected from it internal organization. They submit the text as the whole, coherent education. By means of external means the reader obtains information on semantic essence of the text. Partitioning of the text on paragraphs is graphic means of external design of the text.

Bibliography

1. Chesterton G.K. Father Brown Selected Stories. - London: Oxford univ. press, 1978. - 319 p.
2. Иртеньева Н.Ф. Классификация текстов по их отношению к действительности //Лингвистика текста/Межвуз. сб. науч. трудов. Пятигорск, 1980, с. 3-14.
3. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе/Монография. - Тверь, 1998. - 200 с.
4. Dijk T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. - The Hague-Paris: Mouton, 1981. - 331 p.
5. Searle J. R. et. al. (On) Searle on Conversation. Amsterdam, 1992.
6. Holdcroft D. Searle on conversation and structure//SEARLE J.R. et. al. (On) Searle on Conversation. Amsterdam, 1992.

THE SEMANTIC SPACE OF THE SHORT STORIES: CONTENT PLAN AND EXPRESSION PLAN

Жақсылық А.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

The detective text belongs to texts of the epic narration. Such form of the narration gives an objective picture of the world and opens huge opportunities for reproduction of life of people as objective reality, not limited to neither time, nor space. There are works of a big epic form (for example, the novel) and a small epic form (for example, the story) between which there are transitional forms. Treat epic works: epic (epic poem), poem, novel, story, short story, sketch and some other.

A.K. Doyle, A. Christie and E. A. detective texts considered by us. Short stories — a small epic form are most often presented in the form of the story. To give definition to the studied type of detective texts, we will address their contents. Their contents includes the narration which is characterized by the beginning and the end and in which lines of the represented event and human characters rather fully reveal. The originality of the detective text consists in a pressed of its statement, art saturation.

The studied type of detective texts belongs to a sort of epic works, the field of classical detective prose, to a type of stories, to genres of detective stories, to narration type about crimes and their disclosure (similar approach can be found at V.Y. Propp).

To genre of detective literature (stories, novels) more than 100 years. Works of detective literature are a steady literary form as they always lean on the same subject design - disclosure of mysterious crime. All action in the classic detective story is built around two central characters (the detective-detective and the criminal), to one of whom is predetermined to act as the hero especially positive, and to another - especially negative. That this typological that defines a genre of the detective novel or story.

The famous German playwright and the critic B. Brecht noted that "the detective novel is a poetic fiction which is never given for reality, but in it there are reality elements" that "the detective novel it gives pleasure already to what shows the people acting, gives to the reader the chance of empathy of actions".

Language of a genre of the classic detective story easy, fluent, not burdening attention, imperceptible.

Investigating A.K. Doyle, A. Christie, E.A. works. On, it is possible to find the main lines (signs) of the detective text:

- 1) credibility of fiction which considerably defines a basis of the detective text;
- 2) limitation of types of characters and their standard functions.

From these signs the uniformity of creation of a plot of stories which consists in disclosure of a mystery of some dangerous and difficult crime follows.

Thus, we will understand set of the works united by community of a plot which core is the mystery of some dangerous and difficult crime and all events as "genre" of the detective text, actions develop in the direction of its disclosure (outcome).

In our work we consider and we analyze concrete texts — detective works by the English writers A.K. Doyle, A. Christie, E.A. Poe.

The text of detective works is characterized by certain lines or, in other words, the defined "semantic space" which distinguishes it from texts of other genres. The term "semantic space" is used for designation of the substantial party of the text, and at the same time its use is noted by polysemy with other text phenomena in connection with broad understanding of category of text space. "The semantic space of the text is a mental education in which formation the verbal

literary work containing a set of language signs caused by intension of the author — the words, offers difficult syntactic whole participates, first, (virtual space); secondly, interpretation of the text by the reader in the course of his perception (relevant semantic space)". The mental semantic space (the plan of contents) of the art text is volume, is open and capable to express not only obvious, directly explicit meanings, but also implicit, implicit. It is possible to assume that the denotative-reference component of mental space more in the text explicit while conceptual information mainly is output from the text since most often it implicitly.

Along with virtual and relevant semantic spaces in the art text the space of the storyteller and space of characters, space of the reader of the text differ. "Their interaction does art space of all work multidimensional, volume and deprived of uniformity, at the same time dominating in respect of creation of integrity of the text and its internal unity there is a space of the storyteller which mobility of the point of view allows to unite different foreshortenings of the description and image". From a position of the sender of the text the integrity is concretized in a concept of a plan (motive, intension) which exists to the ready text and then finds the expression in is mute, always undergoing these or those changes. The text from this point of view is intended for realization of a plan. In the ready text the plan is transformed to a subject and the idea of the whole text. So, the integrity assumes "unity of a plan, the semantic program from which as from a kidney the flower, grows, the text develops. Only that speech piece is called complete which cornerstone a certain semantic unity is". Detective works belong to narrative texts at which the purpose and result of narrative process is defined as connection of events with the final act of their end. The narration at writers of detective works is not only many-sided prism of reflection of fictional reality, but also a form of its internal disclosure and ideological judgment. In all detective works there is a certain secret (the criminal is not identified); this secret needs to be revealed and therefore the narration is developed in search of the answer to questions who where when as (coordinates of narrative space) committed a crime. The narration (narrative) advances the subject line. The secrecy of the detective story remains from the beginning of the narration (tie) to a plot outcome, and only in an outcome there is its disclosure.

Detective texts describe the successful efforts of the detective hero directed to identifying the criminal. From this it follows that the detective work is distinguished from works of other genres not on the basis of the fact that in it improbable incidents, and on absolutely accurate composition, on the structural signs, on the syntax are described. We understand a work system, i.e. internal structure of the narrative text of the literary and art work in which laws of the structure of a plot are a tie (in the standard terminology), then development (the action course) and the culmination (outcome) as composition of the detective text.

Events in the detective text are events of the confined quasi-factual world; they are developed in some local and temporal space. Knowing that events could not take place in reality, the reader sometimes believes that all events and all acts of characters are possible and necessary and also occurred in the invented, transformed space of works of A.K. Doyle, A. Christie, E.A. Poe.

It should be noted the special dynamics of actions characteristic of detective works in which only those persons who play the special role in development of a plot appear, they, actually, also form semantic space of characters. Each character acts definitely. In terms of standard actions (acts) he is of interest to expansion of space of the storyteller. Following V.Y. Propp, it is possible to consider standard acts of characters functions. All plots of the detective works investigated by us are based on repeatability of the same functions and therefore would probably be possible to present invariant structure of composition of detective texts in the form of final number of these standard functions. The constancy of subject nature of detective works and their uniformity consisting in disclosure of a mystery of some dangerous and difficult crime testify to stability and specificity of a genre of the detective work. All texts analyzed by us are under construction by means of six subject lines:

1. Introduction and short characteristic of the hero detective (Holmes, Poirot, Mrs. Marple, etc.);

2. Hero story-teller's introduction (Watson, Hastings and so forth);
3. Client's introduction;
4. Secret (mysterious problem);
5. Crime studying;
6. Crime detection.

In the detective work the chosenness of one hero — the detective (Sherlock Holmes, Hercule Poirot, Mrs. Marple, etc.), and around the detective is characteristic and his acts there are other characters whose set is defined by functions: it can be his assistants (Watson, Hastings, etc.) and antagonists (the criminal and his accomplices) who were injured and the saved witnesses and eyewitnesses.

As G.K. Chesterton noticed the detective work is a drama of paints, but not persons" and therefore the detective work usually does not open psychology of characters.

Detective texts describe the successful efforts of the detective hero directed to identifying the criminal. From this it follows that the detective work is distinguished from works of other genres not on the basis of the fact that in it improbable incidents, and on absolutely accurate composition, on the structural signs, on the syntax are described. We understand a work system, i.e. internal structure of the narrative text of the literary and art work in which laws of the structure of a plot are a tie (in the standard terminology), then development (the action course) and the culmination (outcome) as composition of the detective text.

Thus, a genre of the detective work are texts with the maximum simplicity of a plot (limitation and by that the repeatability of characters consisting in uniformity of a plot), texts in which the fictional quasi-factual reality is presented. But the reality is directly connected in the development with dynamics of communicative processes. In the texts analyzed by us it should be noted amazing similarity of situations. Existence of the probabilistic restrictions imposed on the choice of elements and their combinations in a situation gives us the chance to speak about language of the studied detective (fictional) texts and to apply linguistic methods to its analysis.

Bibliography

1. Chesterton G.K. Father Brown Selected Stories. - London: Oxford univ. press, 1978. - 319 p.
2. Иртенъева Н.Ф. Классификация текстов по их отношению к действительности //Лингвистика текста/Межвуз. сб. науч. трудов. Пятигорск, 1980, с. 3-14.
3. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе/Монография. - Тверь, 1998. - 200 с.
4. Dijk T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. - The Hague-Paris: Mouton, 1981. - 331 p.
5. Searle J. R. et. al. (On) Searle on Conversation. Amsterdam, 1992.
6. Holdcroft D. Searle on conversation and structure/SEARLE J.R. et. al. (On) Searle on Conversation. Amsterdam, 1992.

UDC 811.111.(07)

WEIGHTS AND MEASURES WERE AMONG THE EARLIEST TOOLS INVENTED BY MAN

Жандарбекова М.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

Weights and measures were among the earliest tools invented by man. Primitive societies needed rudimentary measures for many tasks: constructing dwellings of an appropriate size and shape, fashioning clothing, or bartering food or raw materials.

Man understandably turned first to parts of his body and his natural surroundings for measuring instruments. Early Babylonian and Egyptian records and the Bible indicate that length was first measured with the forearm, hand, or finger and that time was measured by the periods of the sun, moon, and other heavenly bodies. When it was necessary to compare the capacities of containers such as gourds or clay or metal vessels, they were filled with plant seeds which were then counted to measure the volumes. When means for weighing were invented, seeds and stones

served as standards. For instance, the "carat," still used as a unit for gems, was derived from the carob seed.

As societies evolved, weights and measures became more complex. The invention of numbering systems and the science of mathematics made it possible to create whole systems of weights and measures suited to trade and commerce, land division, taxation, or scientific research. For these more sophisticated uses it was necessary not only to weigh and measure more complex things—it was also necessary to do it accurately time after time and in different places. However, with limited international exchange of goods and communication of ideas, it is not surprising that different systems for the same purpose developed and became established in different parts of the world—even in different parts of a single continent.

The notion of a measurement as a comparison has historical significance. Long before the time of scientific measurements, ancient people must have been aware of relative measurements. For instance, they might have explained, "It is heavier than a rock" or "It is longer than a tree." Children in elementary school learn to appreciate measurement as a comparison through such activities as:

1. Comparing the length of a book to the length of a pencil.
2. Holding a box of chalk in one hand and a box of erasers in the other, and judging intuitively, "The chalk is heavier than the erasers."
3. Placing not overlapping sheets of paper on the top of the desk and comparing: "It takes about six sheets of paper to cover my desk."

A measurement is an expression, such as 3 inches, which includes a number (3 in this case) and a unit of measurement (inch in this case). A measurement is not a number in the sense of belonging to a set of numbers such as counting numbers. It is for this reason that most of the newer texts include operations on measures only, rather than measurements. An expression such as three inches plus four inches is assumed to be meaningless, since addition is defined as an operation on numbers, not on measurements.

If it is necessary to "combine" measurements, then the actual operation is performed on the measures. To find the length of a segment as long as one 3 inches long and one 4 inches long placed end to end, the operation "three plus four" is performed, and the answer is reported as seven inches. While such technicalities seem trivial to the scientist and engineer (they operate measurements with no resulting difficulty or error), pupils learn to operate on measures and interpret the results in terms of the unit used in the problem. They may even include the unit parenthetically as shown below to keep in mind the units used in the problem.

- 4 (ft.)
- 3 (ft.)
- 8 (ft.)
- 15 (ft.)

Standard units, such as inch, foot, pound, square yard, and so on, are so common that many people feel they are decreed from above. Actually, they developed in a haphazard way from the convenient, yet imperfect and varying, units of our ancestors. For example, the inch may have come from the length of the thumb joint and the yard from the length of an arm. Even today we apply crude non-standardized units which are adequate for the immediate purpose. Some examples are: He lives six blocks from school; use a pinch of salt in the cookie batter; the job will take all afternoon.

One of the strong features of newer programs of measurement is the deliberate introduction of nonstandard units, so that children will understand how arbitrary the choice of a unit actually is. Only then will they realize the importance of standardization in measurement and appreciate that the history of measurement is essentially a struggle for standardization. Experiences with non-standard units in the classroom can include such a simple-to-arrange activity as reporting the length of a book as a number of toothpick-lengths, or using body units, such as the pace or the width of the hand, to describe lengths.

The arbitrary nature of units of measurement does not mean that you are free to choose any kind of unit you wish. The idea intuitively evident but seldom made explicit is that the unit of measurement must be the same kind as the object being measured. If a segment is to be measured, then the unit must be a segment. If an angle is to be measured, then the unit must be an angle. If the area of a region is to be measured, then the unit must be a region.

Connected with the arbitrary nature of units of measurement is the increasing importance of the metric system. There seems little doubt that residents of the United States will eventually be using the metric system in everyday affairs, as most of the rest of the world does now. While it is not yet completely agreed that children should have mastered the fundamentals of the metric system before leaving the sixth grade, it is becoming more common to introduce the metric system in elementary grades as part of the program on teaching measurement, and not simply as mathematical enrichment.

The statement that all measurement is approximate may seem quite confusing, both to teachers and pupils, because textbooks often demand exact results to measurement problems. A more acceptable statement is that all measurements which are the result of a physical act of measuring are approximate. The reasons for this include human shortcomings, the use of imperfect measuring instruments, and the actual nature of matter itself. But measurement within the mathematical model of sets of points is exact; the theory does not simply give good estimates for answers. A line segment (which is an idea) has an exact measurement of length, but you cannot determine exactly the length of a piece of wood. It makes sense to talk about a segment exactly 3 inches long, but it means nothing to claim that a piece of wood is exactly 3 inches long.

Physical measurements, while not exact, are made correct to some unit. For example, you may measure correct to the nearest foot, the nearest inch, the nearest half inch, and so on. The word "precision" is used in measurement in a very technical sense. The smaller the unit of measurement, the more precise is the physical measurement. The smaller the unit of measurement, the greater is the precision.

In everyday life, if a boy's height is reported as 59 inches, there is no difficulty if people believe his height is exactly 59 inches. Similarly, if a road sign indicates Salinas is 38 miles away, the fact that this may be only correct to the nearest mile will seldom cause serious problems. In mathematics, however, certain conventions are observed with regard to precision.

Despite the fact that all measurements resulting from physical application of instruments are approximate, we should not lack confidence in reported measurements. We can make measurements to almost any required degree of precision by the use of smaller units. It is possible, for example, to measure by scientific instruments correct to the nearest millionth of an inch. Realizing the distinction between the idealized mathematical model and the physical world will help to determine when approximation is necessary.

Measurement standards are not static. They evolve continually to reflect advances in science and in response to changing industrial and other needs. It is necessary, therefore, to maintain an active research base in measurement science, so that the nation can obtain the most advanced and accurate calibrations and the most up-to-date expertise and advice on measurement are available to industry, society and government. Research in measurement science is a long-term activity that must necessarily be done in advance of industrial and other requirements. Today's research provides the base for tomorrow's calibration services. The national benefits of an active research base in are not only long-term, they are also immediately available through the expertise of the staff that comes only from being active in research.

The advantages to be gained by having all measurement standards in one institute are now widely recognized. A considerable synergy now exists between the many areas of metrology and an institute that contains them all stands to gain significantly, not only in efficiency, but also in the quality and vibrancy of its science. Many techniques of atomic physics are common to all of these areas. This was foreseen more than 100 years ago by Maxwell during his presidential address to the British Association for the Advancement of Science in 1870:

“Yet, after all, the dimensions of our earth and its time of rotation, though, relatively to our present means of comparison, very permanent, are not so by physical necessity. The Earth might contract by cooling, or it might be enlarged by a layer of meteorites falling on it, or its rate of revolution might slowly slacken, and yet it would continue to be as much a planet as before. But a molecule, say of hydrogen, if either its mass or its time of vibration were to be altered in the least, would no longer be a molecule of hydrogen.

If, then we wish to obtain standards of length, time, and mass which shall be absolutely permanent, we must seek them not in the dimensions, or the motion, or the mass of our planet, but in the wavelength, the period of vibration, and the absolute mass of these imperishable and unalterable and perfectly similar molecules.”

Al-Farabi was a renowned philosopher and jurist who wrote in the fields of political philosophy, metaphysics, ethics and logic. He was also a scientist, cosmologist, mathematician and music scholar. In Arabic philosophical tradition, he is known with the honorific "*Second Master*", after Aristotle. He is credited with preserving the original Greek texts during the Middle Ages because of his commentaries and treatises, and influencing many prominent philosophers, like Avicenna and Maimonides. Through his works, he became well-known in the East as well as the West.

Bibliography

1. Ayatova Tanat Tanirberdievna, Synthesis of the list of children: (The material on the article): the abstract of the dissertation. Candidate of philological sciences: 10.02.06 / AH KazCCP. In-app Syntax. - Alma-Ata, 1988. – p. 26
2. Alan C., Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics, 2nd Edition, Oxford University Press: Oxford, U.K., 2004.
3. Alhambra D. Arabe-Espa~nol Espa~nol-Arabe, Maurice G. Kaplanian, Editorial Ramon Sopena: Barcelona, 1996 (c. 12,000 words).
4. Andy H. and Dennis S., Beyond S.: Powerful New Principles for Improvement, The Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 2 (Oct., 2008), pp. 135-143.
5. Boyer, M. (2009). "UNIT 2 Measurement Systems: The Apothecary System". Math for Nurses: A Pocket Guide to Dosage Calculation and Drug Preparation (7th ed.). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health | Lippincott Williams & Wilkins. pp. 108–9.

UDC 811.111. (07)

ANALYSIS OF USAGE OF MEASUREMENT IN THE KAZAKH POETIC FOLK LEGEND KYZ-ZHIBEK AND TOLEGEN

Жандарбекова М.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

People in ancient times had very curious ways of measuring. For example, nomadic tribes often used a measure such as “*day horse rides*” which meant a distance that could be travelled by horse on one day. In the Kazakh poetic folk legend *Kyz-Zhibek and Tolegen*, main protagonist makes a forty-day horse ride trip, which can vary between 1200-1500 miles (1900-2400 km), almost unimaginable space for ancient people. Another measurement unit common to almost all cultures is “*stone’s throw*” which means a much smaller length, which is equivalent to a distance within throwing a stone. In old letters about the award of land in Russian Empire, the following phrase can be found: “*From the churchyard in all directions to the bovine roar,*” and it meant – at a distance from which you can still hear the roar of a bull. Similar measures were also in other nations and places: “*cow scream*” or “*cock crowing*”.

When in Japan, yet did not know the horseshoes for horses and shod with their thatched soles, a measure of “*straw shoe*” appeared – the distance on which this shoe worn. In Spain, a measure of distance is known – *a cigar*: a path that a person can pass while smoking a cigar. In Siberia, in ancient times, a measure of distance – “*beech*” was used. This is the distance at which a person ceases to see separately the horns of a bull.

The unit to measure time also took interesting forms such as “*until the cauldron of water boils.*” It is documented that Estonian sailors used to declare that there were still “*three pipes*” to the shore meaning the time spent on smoking pipes.

Until recently, a unit of apothecary weight was called a “*grain*”, which means grain of salt. The unit of mass of precious stones and pearls is “*carat*” – the weight of the seed of one of the beans is 200 mg. and this unit of measure is still commonly used to these days. In the Roman times, the measure of the land plots was the “*Yuger*” (from *Yugum* – armo). This is a piece of land plowed for a day by two oxen, harnessed to a wooden yoke.

More detailed analysis of ancient Russian measurement units can shed a light to the evolvement and development of measuring in everyday lives of common people. In Ancient Russia, there were their own dimensions. And the first measuring devices were parts of the body: fingers, palm, foot, human steps. Since one always carries them with him and can use them in any conditions. The most common ancient measures of length are *the finger* (перст), *the vertex* (вершок), *the span* (пядь), *the sazhen* (сажень), *the elbow* (локоть), *the arshin* (аршин).

The Russian “*finger*” was equal to the width of the index finger, which is approximately 2 cm wide. Although it was not included in the official system of measures, it was used for a long time to determine the size of small objects. The word “*perst*” (перст) is now became obsolete, but it was preserved in other forms such as a word for ring (перстень) and in some proverbs and common sayings. With the length of the finger is connected and another old Russian measure of length – the vertex, dating back to the *Domostroy*. *Domostroy* is a XVI century Russian set of household rules, instructions and advices pertaining to various religious, social, domestic, and family matters of the Russian society. In it, the vertex used to be called the upper part of something. Speaking of the vertex as a unit of length, we had in mind the top of the finger. Initially, the top was determined by the length of two phalanges of the index finger, and this is approximately 4 cm and 5 mm.

Everywhere the shares of a buckle were used: half, quarter, etc. In addition, in a number of areas, a measure of the length of a “*korh*” (fist) was used in everyday life, equal to two vertices (the width of a palm pressed into the fist).

The third unit of length, akin to the finger and the top, since it also leads from the finger, became an inch. This name was fixed after the measure, originally equal to the length of the phalanx of the thumb, about 2 cm and 5 mm.

The word “*inch*” of Dutch origin and appeared in the Russian language due to Peter I. The very unit of length was borrowed from the English by them and soon went into official use on a par with the top. The inch is a unit of length in the (British) imperial and United States customary systems of measurement now formally equal to 1/36 yard but usually understood as 1/12 of a foot. Nowadays the most varied values are measured in inches: the thickness of the boards and tiles, the length of the nails and bolts, the diameter of the pipes and some parts, the dimensions of the car tires and disks, etc. Moreover, they involved the parameters of various devices and storage media, for example, the diagonal of the monitor screen or the diameter of the hard disk. In fractions of an inch, the height of the font is also expressed in computer typing (it is measured in points, taking 1 point equal to one seventy-second).

The most ancient man-made measures (mentioned in documents from the XII century) refers to the “*span*”. The status of the official unit of length, for which its relations with other units were established, was appropriated to it only in the 16th century. The name of the measurement occurred according to one version from the Slavic verb “*five*” – to stretch, and on the other from the word “*pastern*” – a hand. There are three ancient Russian squares. The small span was determined by the distance between the ends of the extended thumb and index finger.

The great span was the distance between the ends of the thumb and little finger. Finally, adding to the small span two lengths of the joint of the index finger (according to some sources - the middle finger), it was possible to obtain a span with a somersault. If we estimate the value of each measure in centimeters, we get approximately 19 cm, 23 cm and 27 cm.

Before us, the name of the measurement came in figurative expressions and winged words. Therefore it is used, as a rule, in a figurative sense. Sometimes a "span" is understood as a small part of something.

To the ancient measures of length, used everywhere in Russia, also referred to the "elbow", as evidenced, in particular, by the *Russian Truth* of Yaroslav the Wise (XI century). The size of the "elbow" was determined by the distance from the elbow fold to the end of the elongated middle finger or the hand that was compressed into the fist, which was approximately 46 cm and 38 cm, respectively.

Thus, in the old Russian "old elbow" there were exactly two spans: great (in the first case) or small (in the second). In some documents, a large elbow is also mentioned, equal to the length of the arm from the base of the shoulder to the thumb, and this is approximately 54 cm or two inches with a somersault.

As a measure, the elbow was widely used (along with a span and a sazhen) in the construction industry. He acquired special importance in trade: at retailing fabrics was considered the basic unit of length, and at wholesale purchases played the role of a control measure.

Since the end of XI century, elbow began to be replaced by a larger unit of length – "arshin", the use of which began with trade relations with the East. For a long time, elbow and arshin were applied simultaneously with each other: the first to measure the fabrics of Russian production, the second - of foreign. However, over time, *arshin* began to dominate, penetrated into various industries and in the XVII century was recognized as the official measure of length in the state. In the XVI-XVIII centuries its value was about 72 cm and according to some sources was one and a half times more than at the elbow (according to the *Trade Book* 2 arshin were equal to 3 cubits).

Some studies of Russian language point that the word arshin goes back to the Persian "arsh" – an elbow that was once borrowed from the Turkic languages, from where it got into Russian. Arshin was equal to the length of the arm - from the base of the shoulder to the tip of the elongated middle finger. In the second half of the 17th century, arshin was used together with the top in various branches of production. In the written books of the Arms Chamber of the Kirillo-Belozersky Monastery (1668) it is written: "... a cannon brass regimental, smooth, nicknamed Kashpir, Moscow case, length three arshina, fifteen inches (10.5 versts) Pishchal large cast iron, , with belts, a length of three arshin three pairs with half a vertex. " The ancient Russian measure "elbow" continued to be used in everyday life for measuring cloth, cloth and woolen fabrics. As follows from the Trade Book, three elbows are equated to two arshines. The span as an ancient measure of length continued to exist, but since its significance changed due to the agreement with a quarter of arshin, this name (the span) gradually disappeared from use. The span was later replaced by a quarter arshin.

The name "sazhen" comes from the Slavic word shag – a step. At first it meant a distance to which you can step. Then they began to distinguish between sazhen - mahovy, oblique, official, measured, large, Greek, church, royal, marine, trumpet. This was measured only by the length of the pipes in the salt mines. Flight or dimensional sazhen – the distance between the outstretched fingers of outstretched hands (176 cm). Sazhen simple (152 cm) - the distance between the reach of the extended arms of a person from the thumb of one hand to the thumb of the other. Sazhen oblique (248 cm) - the distance between the sole of the left foot and the end of the middle finger of the elongated right hand.

From the second half of the 18th century, the vertical units, in connection with bringing the arshin and sazhen to a multiple ratio with the English measures, were replaced by small English measures: an inch, a line and a point, but took root only an inch. Lines and points were applied

relatively little. The lines expressed the dimensions of the lamp glasses and the caliber of the guns (for example, a ten- or 20-linear glass, known in everyday use). Points were used only for certain sizes of gold and silver coins. In mechanics and engineering, an inch was divided into 4, 8, 16, 32 and 64 parts.

A measure of length equal to 1/10 of an inch was called a “*line*” (obviously, because it could be postponed with a ruler). The point, equal to 1/10 of the line, refers to the smallest ancient Russian measures of length. Perhaps the word precision came from here.

To measure large distances in antiquity, a measure was introduced, called the “*field*”, and then a “*verst*” appeared in its place. The name is derived from the word twirl, which in the beginning meant turning the plow, and then the row, the distance from one to the other turning the plow during plowing. The length of the verst at different times was different - from 500 to 750 fathoms. And the verst, it was not one, but two: track - it measured the distance and the land - it measured the land.

Bibliography

1. Ayatova Tanat Tanirberdievna, Synthesis of the list of children: (The material on the article): the abstract of the dissertation. Candidate of philological sciences: 10.02.06 / AH КазССР. In-app Syntax. - Alma-Ata, 1988. – p. 26
2. Alan C., Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics, 2nd Edition, Oxford University Press: Oxford, U.K., 2004.
3. Alhambra D. Arabe-Espa~nol Espa~nol-Arabe, Maurice G. Kaplanian, Editorial Ramon Sopena: Barcelona, 1996 (c. 12,000 words).
4. Andy H. and Dennis S., Beyond S.: Powerful New Principles for Improvement, The Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 2 (Oct., 2008), pp. 135-143.
5. Boyer, M. (2009). "UNIT 2 Measurement Systems: The Apothecary System". Math for Nurses: A Pocket Guide to Dosage Calculation and Drug Preparation (7th ed.). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health | Lippincott Williams & Wilkins. pp. 108–9.

UDK: 81'139

HOW TO TEACH LITERATURE: APPROACHES TO TEXTS FACTS TO BE REMEMBERED BY TEACHERS

Куанова П.
магистрант
Шымкент университети, Шымкент қ.

According to the studies done by George A. Miller (1956) there is a limited capacity of working memory in learners' brains. It is said that they can hold only up to seven new information items in their short term memory so it can be transferred into their long term memory. Therefore teachers should plan their lessons according to this fact and there should not be more than seven of new items in every lesson. (Miller, 1956)

As it is mentioned above, emotional responses to what is being taught are crucial for the learning process but teachers should be very careful not to invoke any kind of negative feelings such as threat, embarrassment or insecurity. Humour in a class is recommended but attention must be paid so it does not slide towards sarcasm and irony which could cause students' unwillingness to learn and a very probable dislike of the particular teacher.

“We are also social creatures, the most social on earth. The ways we deal with each other, from personal to international relationships, can have as much an influence on our behaviour as our instinctive reactions” (Taflinger, 1996, para. 2). Therefore teachers should be encouraged to

involve as many group activities in their lessons as possible because the brain obviously needs interaction to develop itself and to take the information in (Learning Strategies).

Every teacher should be familiar with the Latin saying *Repetitio est mater studiorum* which simply emphasizes the importance of repeating and rehearsing already gained knowledge in order for it to integrate into the long term memory. It might seem pointless to students that teachers ask them clarifying questions but the result is highly beneficial.

Teaching adolescents might be the most challenging task for teachers. They must be very careful when approaching them and therefore careful selection of what is going to be taught is needed. The following chapter will focus on approaches and strategies of teaching literature to adolescent students.

Teaching literature might seem as a very challenging activity for many teachers as the danger of using too much TTT is very high. Authentic texts might be approached from many different ways, but it is essential to ask questions when teaching literature so the perfect balance between talking time of students and teachers can be found. As Carter and Long (1991) point out in their *Teaching Literature* “such questions could be answered individually, as a group activity, or interactively with the teacher” (Carter, Long, 1991, p. 36).

Every question asked in a literature classroom serves a certain purpose. The main purpose of any kind of asking is to help students understand a particular text as well as the nature of literature in general.

There are many ways of how particular questions could be divided, the thesis will follow a division made by Carter and Long (1991) in their *Teaching Literature*. Teachers should be aware of the distinction between low-order and high-order questions. Low-order questions are a type of questions which are trying to retrieve factual information, literal meanings, or content of a text. They are particularly useful when setting preliminary orientation to a text. On the other side of the spectrum stand high-order questions, which are not oriented to obtain factual content or literal meanings. They have more to do with “involving the learner’s own responses, inferences, knowledge and experience of the world. They are of a ‘higher’ interpretive order and seldom have a ‘right’ answer” (Carter, Long, 1991, p. 37). They usually tend to be ‘how’ and ‘why’ questions which are able to encourage students to think more deeply about reasons for an answer.

A subgroup called closed questions comes under the category of lower-order questions. Closed questions usually require a very accurate response which is based on the acquired information. Their main focus is on the content of a particular text. Whereas open; higher-order questions have a tendency to support any kind of a student’s exploration and investigation. Their focus is on “the imaginative or symbolic content of a text or the context of a meaning which it generates” (Carter, Long, 1991, p. 37).

All of the above mentioned questions should be asked in order to raise interest and cause any kind of an emotional response from students. Questions, higher-order questions in particular, should be used because they offer many possibilities of answering and students are therefore intellectually challenged and unknowingly forced to think and connect their ideas and opinions.

The preceding section introduced a variety of questions which are all designed to help learners with understanding an authentic text better. It is not only questions, which matter in a literary classroom, students’ responses are equally important.

The field of literature has been studied by many educated people and it might seem as if there were not any more new or innovative answers that could possibly come from students. But as Derrida (as cited in Lima, 2010) states “reading and interpretation are not merely acts of reproducing what writers express in texts” (p. 112). Therefore teachers should not require one correct response because it has been stated in a valid source. Of course the support of these materials is needed but as Carter and Long (1991) point out in their *Teaching Literature* “it is only fair to add that much of this material is well thought-out and can provide useful support to one’s literary studies” (p. 43). Teachers should avoid being influenced by the works of other authors and literary critics, they might help them to make their work easier but at the same time

it does not give many opportunities for creativity. Learners should not be restricted and their inventiveness is a factor to be supported as predicted answers are not desirable in a literature classroom “one’s own responses are stifled and the text itself given only an equal share with what other people, such as literary critics and commentators, have said about it” (Carter, Long, 1991, p. 43).

The starting point of getting students to think and respond constructively is again in careful selection of texts. Further development of the lesson could involve activities for deeper understanding of the text. Types of activities which support students’ thinking about literature vary and should not be omitted.

As it has been mentioned previously, using literature in ESL classrooms is a great source for students’ personal growth and development. It helps them understand the language better, as well as they gain “greater understanding of the world around us” (Carter, Long, 1991, p. 3). Besides these factors, reading authentic texts enables teachers to create a variety of follow-up tasks.

Creating a successful discussion might be a very challenging task for teachers as they must take into consideration a number of factors that might influence the task. Careful lesson planning is essential and as it is mentioned in Gower, Phillips, Walters (2005) *Teaching Practice* “discussions take a lot of preparation if the teacher is not going to dominate” (Gower et al., 2005, p. 107). It is assumed that students will have the language to be able to participate in a discussion since they are able to read authentic texts. Also they should be given a text which they would be interested in and which would support them when developing an opinion. Discussions are great opportunities for learners to improve their speaking skill and therefore it might be favourable to group students as “group discussion is a better choice, for more students could open their mouth and state their own ideas” (Huang, 2009, p. 140). To avoid teachers ending up doing all the talking themselves, they need to make sure that their students had enough of time to read and think about the text. Students also need to have time for organizing their thoughts so they are able to present them sufficiently. In order for the discussion not to fail, it needs to be thought through well and attention must be paid so it is not dominated by one or two strong students.

Selecting/sequencing is a teaching technique which relies on the knowledge of teacher's students and their reading skills as well as their overall learning abilities. When teachers are aware of all these factors, they can start selecting approaches and strategies that will help them to achieve selected objectives. From this point onward the selecting becomes more practical as she can start selecting the right material that is appropriate not only from the language point of view but also from the point of view of the usefulness of selected texts and their further possible use. Sequencing then stands for organizing tasks so that teachers are able to always build on the following one. As James Scrivener (2005) mentions in his *Learning Teaching* “one straightforward way of it is to think of parts (or stages) of a lesson as 'building brick' components. We can build different lessons by putting the bricks together in various sequences” (Scrivener, 2005, p. 115).

Immersing and Facilitating has very much to do with getting students engaged in selected activities and to be able to personalize the tasks so they “link their lives to the classroom”. Their experience could be used as a variety of lead-in exercises which involves them in the activities and teachers “can provide them with concepts, critical lenses, or frameworks in a more deductive manner that serve to help illuminate those experiences. Students show high level of engagement when involved in activities which require their vigorous participation. Teachers must also always bear in mind that when explaining a certain task it is favourable to mention the purpose of given activity.

Modelling is an activity or anything that is going on in the classroom which stands on the opposite side from simply telling students what to do. Demonstrating plays an important role especially when it comes to giving instructions.

Demonstrating also involves showing students how to participate in a certain task which is ideally within their ZPD. It is not only the tasks that should be modelled or demonstrated,

teachers should model their techniques, approaches and strategies as well “By modelling your own uses of strategies or approaches, you are providing students with assistance in how to employ new, unfamiliar ways of thinking or responding. You are building on students' familiar knowledge to help them understand the unfamiliar” .

When using orienting techniques on students in the classroom teachers should take on a role of an organizer, or better to say, when considering the purposes of the thesis and the above mentioned metaphor with taking students on a journey, a tour guide. Orienting is very much connected with modelling since through demonstrating the teacher is able to orient her students. “It is not too much to say that the most important thing for the teacher to consider, as regards his present relations to his pupils, is the attitudes and habits which his own modes of being, saying, and doing are fostering or discouraging in others”. David Hansen identifies in his *Teaching is a Moral Activity* three aspects that should be present in every classroom and they are manner, tact, and style. Under the term manner comes teacher's particular behaviour which she shows in class. There are many character qualities that an ideal teacher should have, but among all it is suitable to mention flexibility, patience and tolerance and the ability to establish good relationship with her students. Tact is a necessary quality that teachers must use in everyday situations that can happen during classes and especially when their students are of an adolescent age. Style is a permanent virtue that has to do with the way teachers are interacting with students and which mirror individual teacher's attitudes and beliefs.

Bibliography

1. Miller, George A., (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *The Psychological Review*, vol. 63, 81-97. Retrieved from <http://www.musanim.com/miller1956/>
2. 35. Taflinger, R. (1996). Human Cultural Evolution. Retrieved from <http://public.wsu.edu/~taflinge/culture1.html>
3. Carter, R., Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. New York, NY: Longman Publishing.
4. Scrivener, J., (2005). *Learning Teaching*. (2nd ed). Oxford, UK: Macmillan.

UDK: 81'139

REASONS AND BENEFITS OF USING LITERATURE WITH THE ENGLISH LANGUAGE LEARNER

Куанова П.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

“Books are the treasured wealth of the world and the fit inheritance of generations and nations. Books stand naturally and rightfully on the shelves of every cottage. They have no cause of their own to plead, but while they enlighten and sustain the reader his common sense will not refuse them” (Thoreau, 1854).

As Henry D. Thoreau (1854) stated, books are the wealth of the world and it is books that are understood as literature for the purposes of the thesis and it is these books that should be used in classrooms.

Literary texts are authentic material which has the ability to have an enormous influence on a language learner. They have a great potential to teach them not only about the culture of a certain nation but they are also a source for language teachers. When selecting the right texts, in both cases, when a teacher selects a text or it is a decision of the learner, it is highly engaging and therefore motivational. Through authentic texts students have the opportunity to learn and

understand a variety of different cultures which automatically broadens their minds as well as it raises their language awareness.

Therefore authentic texts could be considered as a stimulus for language acquisition and in most cases literary texts are able to encourage students to shape and talk about their opinions and feelings. Not to mention that literary education is greatly valued in today's world and it still has a very high status among people of the educated sphere. According to Lazar (1993) "it develops student' interpretative abilities and it educates the whole person" (p. 19).

literature in English provides students with the chance to penetrate and become aware of the social, political and historical events which form the background to a particular novel, poem or play. Students are able to gain useful perceptions but they should always treat it critically- they should always evaluate and question it (Lazar, 1993, p. 16).

It seems as if teaching literature had so many advantages that it does not really need any kind of justification. It also seems rather obvious that some pieces from English literature are and always will be taught but little is found about how to teach it. Carter and Long (1991) came up in their work *Teaching Literature* with more reasons to teach literature as they developed models, each containing a set of learning objectives for students of literature (Carter, Long, 1991).

- The Cultural Model

Students are able to accumulate a great wisdom through authentic texts, not to mention that he or she gains the skill of recognizing specific expressions which could be specific for certain culture or historical period. Through reading they also learn more about human perspectives, sentiments and ideas.

- The Language Model

Literature is made from language. Therefore language figures between the learner and the authentic text as an instrument. The questionable aspect of authentic texts is whether literary texts are a good source of correct grammatical structures and vocabulary. Clarification might be needed from teachers in some particular cases.

- The Personal Growth Model

It is a certain kind of a test of the teacher's success in teaching literature to observe the extent to which students carry with them beyond the classroom the enjoyment and love for literature. For students it can be a start of a life long journey.

Teaching literature is clearly very beneficial for students from many aspects. But using authentic texts in the classroom is possible only under the condition that students' reading skills are on such high level, so they are able to understand certain texts without any major difficulties. The following chapter is dedicated to approaches to reading and its strategies so students can easily move to reading literature.

Reading is a receptive skill, which does not necessarily enable learners to produce language since the main purpose of reading is to receive and understand the text. Every learner reads in a different way and most likely at a different speed as well. Students might come across a variety of difficulties when reading in a foreign language. One of the most common difficulties learners might have is the unknown vocabulary appearing throughout the text, which leads to an overuse of dictionaries, which are rather undesirable in ESL classrooms.

"In order to make students better readers, we need first of all to raise their awareness that it's not always essential to understand every word" (Scrivener, 2005, p. 184). Reading is also a very time consuming activity and teachers must manage their time well to be able to consider a reading task effective. Teachers should try to involve as many reading approaches as possible to make sure that their students are able to read a certain text without any major difficulties.

Top-down reading strategy partially relies on a particular reader's background knowledge. With the help of one's background information, the reader is able to predict the meaning of the piece of reading he or she is about to do and develop an idea which is later, during the actual reading, rejected or confirmed.

"Top-down processing is thought to be an effective way of processing language; it makes the most of what the person brings to the situation" (Teaching English, 2013). Top-down reading

comes to a great use in a classroom where literature is taught. Teachers can develop many discussions or other activities based on predicting what the authentic text is going to be about from the title or an excerpt. One of the aims of a top-down strategy is to activate ‘content schemata’ “which is knowledge relative to the content domain of the text” (Carrell, 1987, p. 461). These schemata are closely connected with the overall background of a particular learner. Background knowledge plays an important role in learning another language not only when it comes to reading literature but also as it has been said “a high degree of background knowledge can overcome linguistic deficiency” (Lee, 2009, p. 182).

During bottom-up reading, the reader is looking at individual meanings and grammatical structures of a certain language. From these individual parts the learner tries to make up the sense of the whole reading text. “Bottom-up processing is not thought to be a very efficient way to approach a text initially, and is often contrasted with top-down processing, which is thought to be more efficient.”(Teaching English, 2013) Bottom-up reading strategy focuses on decoding written symbols and therefore it is not as suitable for reading literature as top-down strategy as “the focus is never the meaning of the whole text , but detailed linguistic forms- from phoneme to lexical, syntactic levels” (Lee, 2009, p. 182).

A comparison was made between bottom-up and top-down reading techniques by H. Douglas Brown (2007) in *Teaching by Principles* when he compares “bottom-up processes with the image of a scientist with a magnifying glass or microscope examining all the minute details of some phenomenon, while top-down processing is like taking an eagle’s eye view of a landscape below” (Brown, 2007, p. 358). It seems as if top-down reading strategy was more useful when it comes to teaching literature, but to make sure students are on a proficient level of reading it is desirable to combine both strategies (Brown, 2007).

Bibliography

1. Thoreau, Henry D. (1854). *Walden*. Boston: Ticknor and Fields.
2. Lazar, G., (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Carrell, Patricia L. (1987). Content and Formal Schemata in ESL Reading. *TESOL Quarterly*, vol. 21, 461-481. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3586498>
4. Lee, Ch. (2009). *Studies on Reading Strategies and Teaching Literary Works*.
5. Brown, Douglas H. (2007). *Teaching by Principles*. (3rd ed). San Francisco State University, USA: Pearson/Longman.

UDK: 81'139

PRINCIPLES OF MODERN COMMUNICATION INTERRELATION BETWEEN STUDENTS AT THE ENGLISH LESSON

Махмутова Ж.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

Why are some students ‘worse’ than others? It is very easy to label a student as ‘good’ or ‘bad’ and then expect them to match the label ever after, but there are a number of reasons why learners may be better or worse at English. Many of the reasons are temporary and can be overcome.

- They have a different starting point. Perhaps they learnt or did not learn. English at primary school or kindergarten.
- They have had a very poor teacher.
- They have missed out on an important stage of learning but have good skills in a different area.
- They have been labeled as ‘bad at English’ and how they believe it, so why bother? They are bored and demotivated.

- They are less mature than others students or lack confidence to get involved.

So, in fact, there are good reasons why a less able student may, potentially, will be a good language learner. It is realization that has undermined the old idea of streaming where, on labeled, a student got stuck. A mixed ability class should offer all the students in it an appropriate challenge to help them to progress in their own terms. Unfortunately, we all have to work within the bureaucracy of education – exams, tests and soon – in other words in someone terms else. If classes operate a dividing line of ‘pass’ and ‘fail’ in everyday activities, it can create a sense of failure and a feeling that the task of learning is too hard.

What are the characteristics of good mixed ability classes?

The thought of having to develop a completely new approach in order to deal with mixed ability teaching is understandably frightening. In practice, what is needed most is a change of emphasis in the classroom to create the context where all the learners feel valuable and have the space and confidence to try. All these characteristics share a common feature – they aim to make classroom inclusive for all students.

- There is a sense of discipline and shared purpose in the class. The students have learned to work together and to be self – directed for sports periods.

- Linguistic and non – linguistic skills are valued and everyone can contribute even if the contributions are not linguistics.

- Students work and drawing are displayed on the wall or kept in a class folder that is regularly reviewed. All the students in the class will be involved and each student will have something appropriately challenging to work on.

- To provide a range of challenges for different abilities, there will be a range of achievable objects for many tasks. Many of these objectives will be small and immediate, like learning five new words, saying one sentence correctly or repeating an earlier exercise and getting it right.

- There will be and space for everyone to think. Students learn that they don’t need to think when the teacher asks a question because the most able students will answer. They can be encouraged to note down the answer or put up their hands briefly when they know, without giving the answer. This way, all students in the class will have the chance to think about the question.

- There will be opportunities for regular assessment against a personal standard. For example: I got three sentences right last time and five rights this time! Is a great step forward? If students are helped to measure themselves against their own personal achievements, all students, including the stronger ones, can focus on improving their own performance and value regular opportunities to find out how they are progressing.

- The syllabus will be planned to allow different rate of progress within each lesson, so that students can work at the best speed for them. However, the general pace of the syllabus will be same for all students. They can feel that they are learning together. The more vocabulary and engage in more challenging practice.

What makes a successful mixed ability activity?

Activities need to be quick and easy to prepare and they need to take account of the practicalities of teaching. In the following activity, there is little extra preparation because it uses one piece of material a standard course book dialogue. Memorization is the common starting point while the dialogue is a springboard for more challenging work.

The teacher writes the dialogue on the board and establishes the context own language then all students can participate. The students take the parts of Helen and Katrina and they say the dialogue in pairs. They do it again. Each time, the teacher erases a few more words until the students can repeated the dialogue from memory. Now the students then talk about their pictures using the questions and answer they memorized as a basis. Every student will have something to say and will be able participate in activity. The better students will be able to communicate more.

The activity has several features that make it suitable for mixed ability teaching:

- The starting points are the same for all the students – predicting the context in their own language, and then memorizing.

- The starting points are don't depend upon previous linguistic knowledge. Other non – linguistic starting point might be: using music, drawing or painting. Mining, generating ideas or sharing world knowledge in the own language.

- Linguistic and non – linguistic skills integral to the success of the activity.

- There is more than one objective – memorization, drawing, a simple controlled dialogue, dialogue departing further from the memorized model. Every conversation in this activity, however fluent or halting it may be success because students are asking and answering something real about their families.

In 1970, Campbell and Wales proposed that the Chomskyian notion of competence should be extended beyond purely grammatical competence to include a more general communicative ability. Language does not occur in isolation, as a Chomsky seems to suggest, it occurs in a social context and reflects social rather than linguistic purposes. A child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate to the context in which they are made. 'He knows when and when not to talk about with whom, when, where and in what manner'. He has communicative competence as well as linguistic competence. There are many different ways of saying the same thing – of asking someone to be quiet, for example, we choose one rather than another according to the criterion of 'appropriateness' to the situation.

Theories of communication competence imply that teachers must do more than just supply learners with a number of language structures to manipulate. There are cases of people being unable to use a language after years of normal teaching : 'Foreign language cripples with all the necessary muscles and sinews, but unable to walk alone'. Teachers must demonstrate how language items are used, and in what situations they are appropriate. They must show learners that a choice of words is possible, indeed necessary, and will colour the propositional content of what they say. They must teach them, in short, the 'use' of language as well its 'usage'.

Teaching communicative competence.

The crucial question is how to bridge the gap between linguistic competence and communicative competence, how to develop a smooth transition between 'skill - using'. Rivers warns that a schizophrenic situation can develop between these two types of activity: in 'skill - getting' the emphasis is on the going, not on the destination, whereas in 'skill - using' students are aiming at the goal of communicative competence. The gap is so difficult to bridge because the classroom environment by its very nature makes genuine communication extremely elusive: as we have already said, communication stems from necessity and this element is usually absent in a classroom situation. A student often knows in advance what he will say and what everybody else will say too. He and everybody else ask questions to which they already know the answer:

T: (Referring to a picture or a text) Ask what Johnny was doing at 3 o'clock yesterday.

S 1: What was Johnny doing at 3 o'clock yesterday?

S 2: He was sitting under a banana tree.

Nobody is exchanging any information and consequently nobody really needs to listen what is being said. The element of choice talked about the last section is missing – there is too much control, there are no surprises. Necessity, in the form of doubt, of unpredictability, of an 'information gap', can however be created in the classroom by the use of activities where the participants are only in possession of part of the total information. Students then have a certain amount of choice in what to say, they ask questions because they don't know the answer then a reason for listening to one another.

'Jigsaw' listening or reading is one way of providing an information gap: each student or group of students has one section of the whole tape or text or certain bits of information that the others don't have and they must swap ideas and information in order to discover the whole. Activities where one person or half the class, has all the information and the rest none, also make for 'authentic' communication. Someone, for example, might have geometric design and must give the others precise instructions for drawing exactly the same thing or using Lego, one group of students could give another instruction to make specific model.

For example of pure manipulation would be drill in which the teacher says a sentence and the student repeats it after him. Most teaching techniques used in the language class, however, are mixed and involved both manipulation and communication. Indeed, manipulation and communication can be regarded as two extremes, and classroom activities can be arranged on a scale stretching between the two extremes. Activities involving strict control of what the student are allowed to say or write at the manipulative end of the scale.

We move from manipulation to communication by relaxing the controls and allowing student more and more freedom. For example, a favorite type exercises is one in which students are asked to repeat after the teacher a sentence such as 'There is an apple on the table'. The teacher says 'letter' and the students construct a new sentence: 'There is a letter on the table'. This activity is completely manipulative. But, if the teacher gives the clues to the class in the form of real objects or pictures, a small element of communication has been introduced, since the students are now required to supply the words corresponding to the objects.

Bibliography

1. Don Byrne. 'Teaching Oral English'. pp. 78-83. London, 1985 y.
2. Susan Holden. 'Second Selections from Modern English teacher'. pp. 72-77. Longman Handbook for language teachers.
3. George Jacobs, Stephen Hall. 'Implementing Cooperative learning'. pp. 2-6. October, 1994 y. English teaching forum
4. Keith Johnson, Keith Marrow. 'Communication in the classroom'. pp. 70-77. Longman, 1986 y.
5. Thomas Karl. 'Teacher Development making the right moves'. pp. 61-64. Washington, 1994 y.
6. Paul Nation. 'Group work and language learning'. pp. 83-86. New Zealand.
7. Rebecca L. Oxford. 'Language learning strategies'. pp.4-8. Alabama, 1994 y.
8. Joanna Pleura. 'Using simulations to Enhance oral competence'. pp. 40-43. April, 1996 y. English teaching Forum

UDK: 81'139

THE PROBLEM OF THE LEARNERS COMMUNICATING

Махмутова Ж.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

The problem which the learners have at the production stage may be viewed under three headings:

a) ***Linguistic***. The students, it is sometimes argued, don't know enough of the language to speak with ease. Free expression will merely tax their limited competence and result in errors which could be avoided if their expression continued to be guided. All this is in a sense true but largely irrelevant. It has already been pointed out that they must be trained to cope with a variety of new.

And of course teacher will be helping discreetly much of the time. A great deal will depend of the activities they are called upon to perform. Free discussion, for example belongs to the stages of language learning and even then has to be carefully prepared for. What one particularly wishes to avoid at this stage is the frustration that can result from not being able to say anything in a given situation. As for mistakes, it is better that they should occur in the classroom, where they provide feedback for remedial teaching rather than later, when the teacher is no longer in a

position to help the students. We need not to be unduly worried that mistakes overhead will be picked up by other students in the classroom: learning rarely takes place so easily!

b) *Psychological*. There are two main problems to be noted here. In the first place, while many students are happy to speak in chorus or under the teacher's direction, they are inhibited when asked to express themselves freely in the presence of the whole class. This may be because they have never been sufficiently encouraged 'to have a go'. But in part this may also be due to the fear of being corrected by the teacher in front of their peers.

This situation can be set right in two ways. Firstly, the teacher should avoid unnecessary correction. When he does feel that it is called for, he should do it obliquely rather than directly – leading the learner to perceive his mistake rather than rubbing his nose in it. Secondly, provision must be made on an increasing scale for the students to work on. A step was made in this direction through paired practice. This must now be taken a stage further through group work. The second problem is that of interest. In order to talk the students must have something to talk about. But how do we select topics and themes which will arouse their interest? There is no easy answer here but clearly the starting point must be the learners themselves: their own background and experience. Whatever activities we involve in must relate – or be shown to relate.

c) *Cognitive*. Here we must consider the question of providing the students with something to talk about: a topic, a theme, a stimulus of some kind. The first thing to note this need be verbal. A picture or set of pictures may be far more effective in conveying ideas to talk about the students. The special role of pictorial aids at this purpose should not call for specialized knowledge. If information is needed to arouse talk, it can be provided through a text or through a pictorial aid.

There's nothing more irritating than trying to convey an important piece of information to someone who is clearly paying more attention to his smartphone. Typically, in a small business, each employee has significant responsibility and can potentially be the single point of failure. Small-business employees and owners must pay close attention to the information provided by co-workers. Practicing active listening techniques can prevent you from zoning out and missing critical details.

Focus

Avoid distractions. Multitasking -- like checking your smartphone for emails -- is tempting but prevents you from giving your full attention to the message. Resist bad habits such as thinking about what you will say in response rather than listening to the speaker's points. This is especially difficult, but even more critical, if the topic is heated or you are involved in a dispute. Take notes to stay focused on the key points if you find your attention is wandering.

Body Language

Look directly at the person talking to you. Don't read through papers on your desk, look at your computer or stare out the window, because it will appear that you are not paying attention. Smile or nod to convey your interest and enthusiasm for the topic. Avoid folding your arms, tapping your fingers impatiently or looking at your watch. These gestures will be interpreted as signs that you are unreceptive to the information presented, impatient with the conversation and eager for the speaker to stop talking.

Interaction

Avoid interrupting. Failing to wait your turn will irritate the speaker, derail his train of thought and prevent him from presenting the message in a cohesive way. Don't change the subject or deflect the conversation by talking about your own experiences, because this conveys that you aren't interested in the speaker's message or you don't value his experience. Likewise, avoid offering unsolicited advice. The speaker may simply want to vent or share his thoughts on a subject.

Understanding and Reflection

Ask questions to ensure you understand the message. Don't jump to conclusions -- allow the speaker to deliver the whole communication before you respond. Reflect the speaker's message back to him at appropriate points during the conversation by summarizing, clarifying or expanding on a critical piece of the message. Sentences such as "So you're saying that ..." or "I understand you want to ..." confirm you have heard and processed what the speaker has said. Practice reflecting with a trusted colleague to become more comfortable with the technique and avoid sounding forced and insincere.

Communication is a subject that is a lot more nuanced than you might think. Having good communications skills isn't just about being able to write and speak. When we say that a communicator is effective, we are basically saying that they are capable of getting the undivided attention of their audience and successfully passing their message across. It doesn't matter whether what is being communicated is part of a daily memo or a speech at the company's general meeting; the need for business communication is real and urgent. There are lots of tools that can be used to communicate with your audience effectively.

Additionally, there are other tools that can help you learn and practice the art of communication and approach perfection. Learning all about these communication tools and how to use them is one of the reasons for taking a business communication class.

Tools to Help Improve Communication Skills

Role playing isn't something unique to business. It is typically a significant part of every human being's learning process, right from childhood. Children learn mostly by imitating what they see the adults around them doing. Your greatest influences were the adults you spent the most time with and trusted the most. These could be parents, nannies, teachers, elder siblings and so on. When you play games with your own or with other children, you assume different roles that adults take on and act them out. In the process, you cement the learning process of what is expected by societal standards.

There are a lot of elements of role playing that make it highly adaptable for use in business communication. Role-playing activities can actually help you and your employees develop great communication skills and strengthen the ones you already have. If, for example, you would like to learn better techniques in oral communication, role playing can help by putting you in situations where you need to use oral communication. The same works for other forms of nonverbal communication, namely body language.

Role-playing is also a great tool for teaching empathy. Through taking part in role-playing activities, you can figuratively put yourself in the shoes of some other party that you usually have a difficult time understanding, such as your customer, your supplier, a government official such as a compliance officer, and even your competition. By forcing yourself to think, act and feel like they would in various situations, you gain a better understanding of what makes them tick.

This empathy makes it much easier for you to get your message across to your audience members, because you can use their bodily and verbal cues to figure out what is going on in their minds and, as a result, alter your message delivery to fit. At the end of the day, you communicate your message much more clearly.

The Use of Body Language

Most of your communication isn't verbal, but is lurking just beneath your conscious control and perception. You may be telling the funniest joke in the world to the most impressionable person in the world and fail to get as much as a smile out of them. It's not that the joke isn't funny; it's just that it came in the wrong packaging. Maybe you didn't gesture the right way, or you stood perfectly still when you were supposed to pace around, or you simply didn't have the right facial expressions when delivering the punch line. This is the realm of body language, where arguably most communication really takes place.

Body language is a kind of nonverbal communication that involves a variety of things, such as eye contact and whether or not you make it, how you use your arms and hands when you speak, your posture, your facial expressions and the general way you use parts of your

body other than your voice to communicate your message. When you just use your voice to communicate, you're only using one part of this magnificent communication medium you have at your disposal – your body. The different gestures you make with your body can range from the overt to the subtle. However, you can use them to convey even more meaning than might be interpreted from the words coming out of your mouth.

The very first aspect of body language that you must pay attention to is your posture. How do you stand? Where are your hands when you are talking? Do you use them to gesture a lot? What about your eyes? Do you make eye contact or do you look everywhere but at your audience? If, for example, you stand stiffly and cross your arms across your chest, your audience will probably take it as a defensive position, even if your words are aggressive and the exact opposite. If you put your hands in your pockets during a speech, the audience might take it that you're hiding something or aren't being very straightforward in general.

You should learn as much as you can about body language because the right or wrong body language could be the difference between landing your next big customer and languishing with small customers because you just can't seem to close the deals that really matter. It could be the difference between motivating your employees to hit their targets and work at their full potential and bringing them into another mundane year performance-wise.

Bibliography

1. Don Byrne. 'Teaching Oral English'. pp. 78-83. London, 1985 y.
2. Susan Holden. 'Second Selections from Modern English teacher'. pp. 72-77. Longman Handbook for language teachers.
3. George Jacobs, Stephen Hall. 'Implementing Cooperative learning'. pp. 2-6. October, 1994 y. English teaching forum
4. Keith Johnson, Keith Marrow. 'Communication in the classroom'. pp. 70-77. Longman, 1986 y.
5. Thomas Karl. 'Teacher Development making the right moves'. pp. 61-64. Washington, 1994 y.
6. Paul Nation. 'Group work and language learning'. pp. 83-86. New Zealand.
7. Rebecca L. Oxford. 'Language learning strategies'. pp.4-8. Alabama, 1994 y.
8. Joanna Pleura. 'Using simulations to Enhance oral competence'. pp. 40-43. April, 1996 y. English teaching Forum

UDK 81-133

PECULIARITIES PASSIVE VOICE IN BUSINESS ENGLISH

Молдабек А.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

The previous subchapter focused on the general rules of using and avoiding passive voice and partly also on the particular requirements of scientific style. This subchapter, however, will present also several concrete recommendations provided mainly by authors of business English textbooks. Describing the scientific style, explains that it is efficient to employ such a writing style that allows no misunderstanding. One of the possible means to such an achievement is the minimisation of the passive voice. "Although the passive voice is sometimes necessary, often it not only makes the writing dull but also can be ambiguous or overly impersonal. (...) Often passive voice is simply more awkward, less direct and less clear..." findings, active voice is preferred, because passive voice "might suggest indifference or a lack of responsibility." This seems to be a generally accepted practice also in many of the current business English textbooks. Write, many of the contemporary scholars advocate the use of active voice against the use of passive. The short extracts presented below support this tendency:

- Whenever possible, use active voice to let the subject perform the action. (...) Passive voice should be used when communicating bad news. This avoids negative overtones and personal criticism.

- Active verbs should be used rather than passive verbs, because usage of “to be” and passive verbs makes sentences less energetic. Active verbs make sentences more “active”, as the name suggests. It is more likely to convince readers that the writer really cares and the readers can believe in him, if he uses active verbs. In recent years, many foreign scholars and researchers advocate the use of the active voice, make the article more concise and clear, and keep in line with the mainstream of international academic development.

- Passive writing is wordy, roundabout, and sometimes downright confusing. To avoid this infectious disease, learn how to spot passive verbs and make them active.

- Write passively only for good reason.

- Sentences with passive-voice verbs often create confusion, because the subject of the sentence does not perform an action. (...) Use strong active-voice verbs in place of forms of to be, which can lead to wordiness. Avoid passive voice when you can.

- A sentence written in passive voice is the shifty desperado who tries to win the gunfight by shooting the sheriff in the back, stealing his horse, and sneaking out of town. (...) Passive writing is popular in business because it helps the writer avoid responsibility and remain anonymous. Customers are suspicious of writing that evades responsibility. Employees and managers distrust ideas that appear more vague than strong. (Roberts, n.d., online)

- Passive Voice: Why It Is Evil and How to Recognize It. (Wheeler, n.d., online)

- Avoid passive voice: minimize the use of "to be" verbs. Use action verbs.

- Name the performer of the action to make it easier to identify the subject and avoid the passive voice.

- Passive voice is not wrong grammatically, but it can be cumbersome, lengthy, and vague. In most cases, the active voice is your best choice. There was a time when many business documents were written in third person to give them the impression of objectivity. This formal style was often passive and wordy. Today it has given way to active, clear, concise writing, sometimes known as “Plain English.” As business and industry increasingly trade across borders and languages, writing techniques that obscure meaning or impede understanding can cause serious problems. Efficient writing styles have become the norm.

- In general, try to use the active voice. It produces shorter, more vigorous sentences.

- The passive voice liquidates and buries the active individual, along with most of the awful truth. Our massed, scientific, and bureaucratic society is so addicted to it that you must constantly alert yourself against its drowsy, impersonal pomp.

However, not all authors fight the passive voice with such a drive. Although majority of businesses today use less passive in their writing, not all business English textbooks fully reject it. On the market there are such business writing manuals which provide information in which situations it would be required or recommended to use passive voice. It should be noted that the reasons correspond with the rules applied to the use of passive voice in general.

An interesting finding was pointed out. They draw a distinction between active voice, which - according to them - is "direct and forceful", and therefore writing employing the use of active voice is "vigorous and effective"; and a passive voice, which is preferred in a situation when it is needed to avoid mentioning the doer of an action.

Writers of business and professional communications strive to use the active voice; in fact, it is called the voice of business. (...) Because the passive voice can be used to avoid mentioning the performer of the action (...), the passive voice is sometimes called the voice of tact.

Writing advisers have been condemning the English passive since the early 20th century. (...) The references to passive constructions in the vast body of work on English grammar, usage, style, and writing are unremittingly negative. Passives, we are told firmly, over and over again, should be shunned. A diverse assortment of unpleasant maladies will afflict your work, it is claimed, if you use passives: your writing will become weak, dull, vague, cowardly, bureaucratic, and dishonest.

They conclude that directness achieved by the use of active voice is today generally preferred and passive voice might be desired in situations requiring tact and indirectness. In the table below this attitude is provided with example sentences included. He claims that when used in general situations, passive voice may make a dull impression, but when used appropriately, it helps avoid "accusatory and self-congratulatory" expressions:

In general, avoid passive voice in order to make your writing lively and direct.	
Dull and indirect in passive voice	Lively and direct in active voice
The new procedure was developed by the operations team.	The operations team developed the new procedure.
Legal problems are created by this contract.	This contract creates legal problems.
Reception preparations have been undertaken by our PR people for the new CEO's arrival.	Our PR people have begun planning a reception for the new CEO.
However, passive voice is helpful when you need to be diplomatic or want to focus attention on problems or solutions rather than on people.	
Accusatory or self-congratulatory in active voice	More diplomatic in passive voice
You lost the shipment.	The shipment was lost.
I recruited seven engineers last month.	Seven engineers were recruited last month.
We are investigating the high rate of failures on the final assembly line.	The high rate of failures on the final assembly line is being investigated.

Bibliography

1. Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26 (1), 103-120. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490606000020>
2. Kosanovic, S., & Milun, T. (2013). Integrating disciplines – English for business and economics. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 16 (1), 95-100. Retrieved March 17, 2016, from http://www.ugb.ro/etc/etc2013no1/15_S.Kosanovic.pdf
3. Pilátová, A. (2012). *English as a corporate language* (Bachelor's diploma thesis). Retrieved from: http://is.muni.cz/th/363152/pdf_b/bachelor_thesis_final.pdf

UDK 81-133

DEVELOPMENT AND IMPORTANCE OF BUSINESS ENGLISH

Молдабек А.
магистрант
Шымкент университети, Шымкент қ.

Anyone familiar with modern commercial life will readily admit the importance of written English in business. The mail-order houses and advertising agencies alone annually transact business to the value of hundreds of millions of dollars by means of written language. The daily mail of many corporations is so vast that it is delivered to them in automobile trucks. Today it is difficult to think of a normal person who does not need to write a business letter.

This is not true any more, of course; or at least not absolutely true. In 1921, when this statement was created, the situation regarding business communication was different from today. Although nowadays we may be communicating more (in both spoken and written way), the use of new technical devices and applications has definitely reduced the piles of paper post. However, I included the statement here because it is also partly true, even today - without written communication companies would not be capable of performing almost any business activity or they would be at least severely paralyzed. Written business communication is therefore very important.

English certainly plays a significant role in general. According to Kosanovic and Milun (2013), it is not necessary to describe how English is important on a global scale since it has become a lingua franca and "its practical use nowadays is almost a prerequisite worldwide" explains that English now has transformed into the fourth period of its evolutionary process (*Modern English* period being the first stage and so called *Global English* being the fourth). He describes the *Global English* stage as a period within which English is used in a postmodern world functioning as lingua franca and existing under new cultural and linguistic, political and economic circumstances. According to Talbot (2009), English is used as a communication tool even in multinational situations: "It may not be the predominant language of the group, but it is the most likely to be understood by the majority - at least at a basic level - so it becomes a powerful tool for communication and inclusion." (p. Xiii). Huhta (1999) compares language skills to a bridge, which helps to transport meaning between both individuals and whole cultures:

Sometimes the bridge may just barely support one's weight, as when you manage to get your shopping through by mimics and gestures in a foreign culture. Sometimes the bridge will carry, and simply let the strangers through with the correct fare for tolls, but wondering what the tolls were all about and why. Optimally the bridge will carry everything required and be recognized for how well it serves the clients and fits perfectly in its natural environment.

"the language of buying and selling has existed for many centuries and has been changed and modified according to the specific needs of the users of such language." (p. 109). Also Louhiala-Salminen (1995) explains that language is important when creating and maintaining business partnerships, and this fact is supported by the strength of emphasis which is placed on the necessity of communication skills in the qualifications of people operating in business. "They have to be able to *make use of* the language efficiently in order to achieve their goals; language is used as a tool, and the user has to know how to handle it in a particular business situation." (p. 12)

English has therefore become an important tool of communication among various groups and across several fields. One of the fields strongly affected by the necessity of lingua franca existence is, of course, business. Without a common communication channel aimed at the target group it is difficult to expand to new markets or to find partners. So English used in business has become an object of interest not only for businesses, but later also for many scholars, who attempted to describe its features distinguishing it from the standard. The scholars focused on the situations in which business English is used, under what circumstances and how precisely. Despite of the current importance of English in the field of business, however, it is still acknowledged as quite a new topic in academic research. As Pierini (n.d.) states, "one of the most striking characteristics of business English outside teaching is that research on the subject appears to have been relatively limited until two decades ago." (p. 110) the importance of English within international - or business - communication was caused mostly by the globalization and changes accompanying the start of 21st century.

English is regarded as crucial for business for several reasons. Its necessity is directly influenced by the essentiality to remain competitive, but also by the complex international partnerships and proprietary relations among individual companies "So far isolated companies, focused mainly on design and improvement of local processes become parts of large international, multidomestic and multicultural bodies." (p. 83). Apart from positive aspects of

these changes, the businesses must face new language-related challenges - being internally heterogeneous, they must still be capable to perform uniform communication towards their employees, partners, customers, shareholders and competitors, and at the same time remain flexible and do not allow their internal heterogeneity (or complexity) affect the overall competitiveness. "Language is a natural integrating and unifying element, which indisputably affects value for stakeholders, resulting both from tangible outputs and intangible cultural or intellectual contributions."

As Stan states, "English has become an indispensable skill in the international competitive global context.". Stan further explains that without learning English we might not be able to participate in international communication, and also that without effective use of English as a mutual communication device we may not be capable of performing financial and business transactions successfully. "That is, successful business depends on efficient, clear and coherent communication, operated in a multi-faceted process, involving people accelerating production of and exchanging information." . Also in her study reveals that the evidence shows the growing influence of English as a lingua franca in Europe, as well as who claim that "if our students, as future members of the EU, are to reap benefits of an integrated Europe and be more competitive work wise in the global arena, the ability to converse and to do business in English is vital." argues that apart from the fact that English is now in Europe regarded as an international language used in business (as well as in e.g. technology), "in Europe the spread of English went even beyond that and it is becoming the language that puts together the whole continent. Due to the integration of labor market of the European Union the need for one common language is crucial." (p. 19)

According to still more people are required to use English language at work. states that almost for everyone who intends to be successful in business the knowledge of English is regarded as an absolute must, which affects not only top corporate managements, but now also lower hierarchical degrees - such workers as foremen and others. "The major findings showed that a growing number of business people need to have a solid command of English in their work, i.e. they have to be able to do business in English; thus the language is regarded as an inseparable part of their professional identity, and not a separate skill mastered by certain *language specialists*." economic development encourages the use of English language as a common medium: "Although an incoming company may not be headquartered in an English-speaking country, it will typically establish a joint venture with a local concern. Joint ventures (...) tend to adopt English as their lingua franca, which promotes a local need for training in English." Later on he comments also on the consequences for the employees of such businesses - the jobs in these new companies might be better paid and connected with a higher level of attractiveness for the applicants on one hand, but on the other hand they may require a certain level of language skills as a necessary prerequisite.

However, six years later in his other book, admits that in the future English might not be the only player in the field of business communication: "English is no longer the 'only show in town'. Other languages now challenge the dominance of English in some regions. Mandarin and Spanish, especially, have become sufficiently important to be influencing national policy priorities in some countries." (p. 62) Despite of this fact, however, it is clear, that English is still indispensable for business communication and as such is therefore also being influenced and adapted.

Bibliography

1. Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26 (1), 103-120. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490606000020>
2. Kosanovic, S., & Milun, T. (2013). Integrating disciplines – English for business and economics. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 16 (1), 95-100. Retrieved March 17, 2016, from http://www.ugb.ro/etc/etc2013no1/15_S.Kosanovic.pdf

3. Pilátová, A. (2012). *English as a corporate language* (Bachelor's diploma thesis). Retrieved from: http://is.muni.cz/th/363152/pdf_b/bachelor_thesis_final.pdf

UDK: 81'139

CRITICISM OF TRADITIONAL ASSESSMENT

Садуллаева Ш.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

The vast condemnation of traditional assessment methods warrants attention in this chapter. First, traditional assessment has been berated for failing to show the essential connection between learning and assessment. Second, it does not respect the student or act in his best interests. Third, traditional assessment doesn't reflect the principles of cognitive thinking. Last, traditional assessment methods may narrow instruction and may restrict teacher freedom.

- Misunderstanding of the connection between learning and assessment. Perhaps the most valid criticism of traditional assessment is that instead of strengthening the connection between learning and assessment, in practice it actually illuminates the differences. This problem can be traced, the researcher believes, to the misunderstanding of the relationship between assessment and learning. This misunderstanding leads in many situations to the distinct separation of assessment from learning. For example, teachers often reserve tests until after the summation of learning and utilise tests as a measurement of how students have performed, rather than how they are performing. Thus, test results have come to be valued as a means of assessing work already completed. They are rarely used to guide learning in progress.

Critics, such as Maeroff and Rust suggest that assessment must be viewed not as an end, but as a concrete means towards an achievable goal. Students need to be shown that they can successfully master learning tasks; they need assessment more effective, according to Wiggins would be in changing the basic relationship that often exists between tester and student. He contends that once it is recognised that students are the primary "clients" of assessment, greater attention should be directed towards their needs, which is essentially to improve their performance. Wiggins, who views the assessor as a guide who helps the student prepare for real-life situations, faults traditional testing with relegating the student to an inactive role. He insists that, "the aim of education is to help the individual become a competent intellectual performer, not a passive 'selector' of orthodox and prefabricated answers". He supports his statement by offering the analogy of a doctor who is considered an expert in his field, not just by virtue of the set of rules and propositions that he possesses, but rather because he acquires the skill to adapt those guidelines to the individual patient and his unique case history.

Stiggins takes Wiggins' point of view even further by suggesting a plan for assessment that will not merely check learning, but rather advance learning. In order to promote assessment for learning teachers need to:

- Understand and clearly explain in advance the achievement objectives that their students are expected to reach.
- Notify their students about the learning goals, in simple understandable terms from the onset of the learning process.
- Become knowledgeable of assessment theories and principles and be able to devise exercises and scoring methods that accurately reflect student achievement.
- Utilise classroom assessment to build students' confidence in themselves as learners and help them assume responsibility for their own learning
- Explain classroom assessment results into recurrent descriptive feedback for students, affording them specific insight as to how to improve

- Continue to modify instruction based on the outcome of classroom assessment
- Involve students in regular self-assessment, with the same standards in tact so that students can witness their own development over time and feel they have control of their own success
- Vigorously involve students in communicating with their teacher and their families about their degree of achievement and improvement.

Students who learn to supervise their own learning and make active decisions increase their success and obtain the foundation for lifetime learning.

An additional flaw of traditional assessment is that it is often based in secrecy . Students are, at times, unaware of the type of questions they will be asked, sometimes they don't know when they'll be tested and the standards of judgment are frequently unclear. The decision regarding marks is also often arbitrary. Some test results are kept secret and the test paper is not released. It is unfair that, although a great deal often rests on test results, students are prevented from seeing their graded paper and from being permitted to understand their errors. They are barred from any opportunity to learn from their mistakes and often are prevented from knowing where they have made mistakes. Tests that deny the use of resources give students the understanding that resources are not valuable tools, and that they can't be utilised in 'real-life' situations. This practice is detrimental in that it hinders their ability in the future to call upon resources, both technical and human to succeed in actual situations when we are expected to use resources. This implication that one is on his own, devoid of any advice or guidance not only does not reflect real life situations, but misleads students into believing that it is unnatural to seek help.

Additional problems with traditional assessment are ensconced in questions that are unclear. There are usually no opportunities for students to clarify their understanding

of questions that are inherently or deliberately vague. As a result, incorrect answers do not truly reflect understanding of the material tested. Another limitation of commercially available multiple-choice tests, Burt and Keenan contend is that evaluators may not know whether an ESL student is having trouble with selected items because of "difficulties with reading, with the vocabulary or with the cultural notions underlying the test items". In other words, the student might very well know the material, but be at a disadvantage to providing correct or acceptable responses.

An additional complaint that is frequently directed at traditional assessment is that it doesn't really measure what students know and are able to do. "Understanding", Wiggins explains, "is best assessed by pursuing students' questions, not merely by noting their answers". While recognising the obvious convenience of traditional assessment procedures .

Traditional assessment, critics believe that traditional testing methods are a poor indicator of genuine ability or real knowledge. One can concede that traditional exams do test recall of isolated facts and the ability to answer quickly under pressure. Yet testing which consists primarily of isolated items does not test critical thinking and reasoning knowledge.

- Norm-referenced instead of criterion-referenced assessment. Another disadvantage of standardised testing is that it is generally evaluated by normreferenced assessment. Norm-referenced assessment, tests are interested in scoring students in relationship to other students for selection purposes. Not only do these tests primarily feature closed questions, norm-referenced, standardised achievement tests give the impression that answers are always right or wrong . These types of questions disallow students the opportunity to develop individual strains of thought. In addition, they fail to encourage sophisticated thinking and an abstract approach to problem solving. A more serious problem is that norm-referenced assessment is intended to measure an individual student's performance in relation to others. It is fundamentally competitive and scoring is according to rank. Therefore, able students may be denied consideration or admittance to programs simply because there are a limited number of accepted applicants.

Criterion-referenced assessment, on the other hand, which does not often occur in traditional assessment, recognises the accomplishments of everyone who meets the given

standards. The goal of criterion-referenced tests is to get a description of the specific skills and knowledge that each student can demonstrate. This type of assessment is suitable for performance and project evaluation, and can be useful in planning instruction. The obvious benefit of this type of assessment is that attention is given to individual student accomplishment.

- Doesn't reflect the principles of cognitive thinking. One of the most popular forms of traditional assessment is standardised testing. It became popular in the 1970s when the disappointment in existing educational systems resulted in demands for accountability. The objective was to search to identify the best students for acceptance and selection purposes. Brown shares the view that many of the characteristics of past assessment have resulted from the purpose to select, and not to teach and learn. She believes that assessment should advance learning opportunities, rather than sort people into groups.

A disadvantage of traditional assessment is that as classroom assessment has gained importance, learning and assessment practices suitable for standardised testing are no longer relevant. In short, assessment needs are different today because learning goals are different. H. Torrance insists: "Assessment of simple rote responses and memorised information does not prepare students to assume positions and responsibilities in the 21st century." They need assessment that will develop problem solving skills and encourage creativity. Hanna and Dettmer agree that learners need to search for and actively process information.

Traditional assessment causes young children to possibly know certain things without really understanding them and without being able to make generalisations from specific examples to similar problems in different contexts. He argues that more 'authentic' or realistic tasks than traditionally used call on students to develop higher-order skills and capabilities such as problem solving, investigation and analysis. These are the skills they should be learning.

Cohen shares the view that current assessment strategies are an inadequate measurement for the depth of education that a student receives especially as far as language is concerned. He contends that standards need to change over time, maintaining that the "whole language" approach to language learning leads to a wider interpretation of assessment than the simple assessment of grammar and spelling. Cohen suggests that, for example, instead of the traditional testing of the number of words spelled correctly on a twenty word test, it would be more appropriate to use the words in telling a tale or writing a one-page story. Cohen complains that although assessment focuses upon products of learning, it generally ignores the processes of learning. In addition, current assessment strategies neglect important areas, such as creative thinking and problem solving. Keeping the above in mind, it is clear that traditional assessment procedures are lacking. The most detrimental aspect of traditional assessment is the disservice it does to the student.

- Narrows instruction and restricts teacher freedom. A major criticism of traditional assessment is the "narrowing effect" that traditional tests can have on curriculum content and teaching methods. The problem of standardised testing is manifold as it results in test-driven curriculum. Since heavy weight is accredited to test scores, tests have a sizeable influence on what is taught. As a result, teachers are pressured to teach what is tested and in those exact formats. This is detrimental as it confines the curriculum and limits teachers' freedom. An additional misuse of this type of testing is that it is considered as criteria for teacher and school evaluation. Teacher accountability has become the ability to teach well to the test. The use of standardised tests for statistical purposes focuses on test results and ignores the direct interests of the students. The above-mentioned reasons clearly explain the dissatisfaction with traditional assessment methods. However, this dissatisfaction with traditional assessment has led to more effective and equitable means of assessment. The next part provides an identification and discussion of alternative assessment and its impact on learning.

Bibliography

1. Brown, H.D. Language assessment: principles and classroom practices. White Plains: Pearson Education 2004.- p.155

2. Darling-Hammond, L., Aness, J. & Falk, B. Authentic assessment in action - studies in schools 1995.-p. 165
3. Eisner, E.W. The use and limits of performance assessment. Kappan Professional Journal, 80(9): 1999.-p. 658-661.

UDK: 81'139

THEORETICAL CONSIDERATIONS OF ASSESSMENT IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Садуллаева Ш.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

In addition, assessment offers students a form of closure at varied stages of learning. They expect a test at the end of a unit so they can feel a sense of accomplishment before they continue on to other more intricate tasks and objectives. Assessment enables them to feel proud that they have mastered a subject or sounds the alarm that they are not quite up to par. Formal assessment, primarily in the guise of testing has become a bastion for educators who relish the scientific results that such evaluation yields. Written tests that are numerically scored have become the standard that teachers rely on. They, their students and parents easily relate to numerical grades and their universal meaning. Formal assessment in the form of tests has been widely used for accountability; to measure and compare student achievement on municipal, state, national and global levels. Educational ministries and institutions depend on the results of assessment in order to evaluate educational policies. They make curriculum decisions, create policies, distribute material, allot funding, and hire staff based on the results of test scoring data. Policy makers frequently offer incentives, such as increased funding and additional benefits, for schools that produce high scores on examinations and sanctions on schools that do not. Testing is also used to separate the better achievers from less successful achievers. As a result, the educational system has come to depend on wide-scale testing for admittance and rejection purposes. However, the gross misuse of assessment for selection has recently come under attack. The reason for the dissatisfaction is that traditional tests are in reality a poor judge of what students really know and they fail to measure many of the important facets of learning. An additional problem is that teachers teach to the test as opposed to the skills or the wider curriculum. The greater issue is whether large-scale assessment should occupy such a pivotal role in accountability or in facilitating or retarding student advancement. Shouldn't most time, effort and resources be dedicated to assessment in the classroom, where actual learning takes place regularly? These questions and issues warrant a thorough investigation into what assessment entails and the principles of assessment. This chapter explores the theories underlying assessment procedures and endeavors to provide an acceptable definition of assessment and identify the principles that influence assessment. Regular assessment occurs daily in the classroom, where teachers listen to and observe their students on a steady basis. They are able to sense with relative accuracy, which students seem to understand and which students appear confused.

Assessment is a valuable tool for teachers and students for a myriad of reasons. Firstly, teachers need to assess their students in order to monitor their progress. Teachers want to know that their students are paying attention and that they are on task. In addition, it is important for teachers to ascertain that their students have mastered material that has previously been taught before they advance to more comprehensive and complex subjects. Secondly, assessment is an effective diagnostic instrument for identifying individual students who need additional help, but are either too uncomfortable or embarrassed to seek assistance. This implies that not only the

lack of mastery of objectives are identified, but difficulties in the process of mastery are also identified in the process. Thirdly, in addition to determining whether the learner passes or fails, assessment also has an influence on possible admission to university study or certification. Students themselves want assessment for several reasons. Primarily, they look for a tangible means of gauging their own achievement, and usually regard the grade on a paper or examination as a reflection of their achievement. Assessment practices have perpetuated the understanding that a passing grade affirms success, while a failing grade shows the inability to measure up to desired standards [1].

There are several classification of assessment that are utilised at different times and for different purposes:

1. Baseline assessment is usually done at the start of a grade, but can also occur at the beginning of any learning cycle. It is used if teachers would like to determine what the learners already know and can do before they commence teaching at the beginning of a year. Baseline assessment enables teachers to determine learning deficits early on and adapt teaching strategies accordingly Fraser, Loubser & Van Rooy.

2. Diagnostic assessment. Diagnostic testing is designed to diagnose specific features in an area of study. For example, in diagnostic language testing, the test might diagnose the phonological characteristics of English that are difficult for the student. These tests assess learners' strengths and weaknesses and often are used for remedial purposes.

3. Formative assessment. Formative assessment is assessment that is intended to ascertain what progress a student is making during learning and to provide feedback on it. It means assessment "that is specifically intended to provide feedback on performance to improve and accelerate learning". A. Airasian points out the distinguishing features of formative assessment, such as:

- It monitors and guides a process while it is still in progress.
- Assessment takes place during the process.
- The use of assessment information is to improve and change a process while it is still going on [2].

Clearly formative assessment is in tune with the understanding that assessment monitors work in progress with the intention of improving student achievement. Assessment of this kind can complement learning and guide students towards greater accomplishment. Continuous assessment, which is assessment that occurs "on and off" throughout a time of learning, should be used for formative purposes. Continuous assessment is beneficial for several reasons:

- It requires teachers to think about assessment throughout the learning process.
- It facilitates the implementation of an outcomes-based curriculum.
- It provides learners with greater opportunities to take control of their own learning
- It enables teachers to assess a diversity of learners according to differences in rates and styles of learning.

Stiggins agrees that assessment for learning purposes can best be achieved through continuous assessment.

4. Summative assessment. The distinguishing feature of summative assessment is that it occurs at the end of a program. Other characteristics of summative assessment, outlined by A. Airasian are:

- It judges the success of a process at its completion.
- The time of assessment is at the end of a process.
- The use of assessment is to judge the overall success of a process and to give a grade.

Clearly, summative assessment is concerned with the definitive and definite outcome of student performance. As attention is not given to works in progress nor in providing constant and continuous guidance, it is obvious that this type of assessment contributes little to ensuring successful learning outcomes.

5. Ipsative assessment measures individual improvement by comparing the grade or level at the start and the finish of a learning programme. This type of assessment, which also is the

basis of qualitative research, has been ignored in favor of other types of assessment. However, greater academic advancement can be attained not by forcing students into competition with each other, but rather by stressing the importance of the individual's own academic development and progress.

6. Norm-referenced assessment is a test or other kind of assessment created to give an appraisal of a performance that is interpretable in terms of an individual's comparative rank in some known group. Often in this type of assessment, easier questions might be eliminated and more difficult questions added in order to facilitate ranking. Furthermore, norm referenced tests often have strict, unreasonable time limits in order to further prevent a wide range of students from being successful.

Particular abilities, skills or behaviors are each specified as a criterion, which must be reached. Linn and Gronlund suggest three ways in which teachers can make criterion-referenced analyses. For example:

1. Describe the particular learning tasks a student is able to perform.
2. Show the percentage of tasks a student performs correctly.
3. Compare the test performance to a set performance standard and decide whether the student meets a specified standard.

Clearly, criterion-referenced assessment is in tune with the growing understanding that the potential value of assessment goes beyond testing, particularly high stakes and accountability testing. Unlike norm-referenced testing, which does little to enhance the learning potential of individual students, criterion-based assessment contributes to the student's productivity.

8. Measurement and measurement instruments. Any assessment method depends on measurement and reliable measurement instruments. Measurement is the process of quantifying or allocating a number to a performance. It is the methodical distribution of numbers or names to features that are under study. A measurement instrument measures by utilising a sophisticated device or systematic procedures. A test, for example, is a formal systematic procedure to gather information under uniformed conditions. Traditional assessment tests rely on scoring questions according to point values that are decided upon prior to testing. Alternative assessment tasks require different measurement instruments that are suitable for judging performance tasks and projects. Mere numerical grading cannot efficiently or effectively assess more complex and multifarious activities. Evaluation based on clear and explicit performance criteria are needed. The most commonly used measurement instruments for alternative assessment are scoring guides, such as checklists and rubrics. They describe what to look for in products or performances to judge their quality.

9. Checklists. Checklists are a written list of performance criteria that students are supposed to reach. They are a valuable addition to any assignment since they provide clear and explicit direction for students. There are innumerable items, which can be included on a checklist, such as:

- a) I included a cover page and table of contents;
- b) I wrote the bibliography correctly;
- c) I asked five grammatically correct questions to ten different people for my survey;
- d) I checked for language and spelling mistakes.

The decision of which items to include should depend on the objective of the assignment as well as on the skills that are being checked. Checklists must be given to the students prior to commencing an assignment in order to be effective so that they know what they are expected to do. Once a student's performance is completed, a checkmark is recorded next to those criteria that have been successfully met. Checklists can empower students with self-confidence and motivation by affording them with specific and clear criteria [3].

Bibliography

1. Brown, H.D. Language assessment: principles and classroom practices. White Plains: Pearson Education 2004.- p.155

2. Darling-Hammond, L., Aness, J. & Falk, B. Authentic assessment in action - studies in schools 1995.-p. 165
3. Eisner, E.W. The use and limits of performance assessment. Kappan Professional Journal, 80(9): 1999.-p. 658-661

UDC 811.111.(07)

THE APPEARANCE OF NEOLOGISMS DURING THE ENGLISH RENAISSANCE

*Тлеуова А.
магистрант
Шымкент университеті, Шымкент қ.*

The 16th century there was a flood of new publications in English, prompted by a renewed interest in the classical languages and literatures, and in the rapidly developing fields of science, medicine, and the arts. This period, from the time of Caxton until around 1650, was later to be called the “Renaissance”, and it included the Reformation, the discoveries of Copernicum, and the European exploration of Africa and the Americas. The effects of these fresh perspectives on the English languages were immediate, far-reaching and controversial. focus of interest was vocabulary. There were no words in the language to talk accurately about the new concepts, techniques, and inventions which were coming from Europe, and so writers began to borrow them. Most of the words which entered the language at the time were taken from Latin, with a good number from Greek, French, Italian, Spanish, and Portuguese. Then, as the period of word-wide exploration got under way, words came into English from over 50 other languages, including several indigenous languages of North America, Africa, and Asia. Some words came into English directly; others came by way of an intermediate language. Many came indirectly from Latin or Italian via French. writers, such as Thomas Elyot, went out of their way to find new words, in order (as they saw it) to ‘enrich’ the language. They saw their role as enabling the new learning to be brought within the reach of the English public-whether this was access to the old classical texts, or to the new fields of science, technology, and medicine. There were many translations of classical works during the 16th century, and thousand of Latin and Greek terms were introduced, as translators searched for an English equivalent and could not find one. Some, indeed, felt that English was in any case not an appropriate vehicle for the expression of the new learning. English, in this view, did not compare well with the tried and tested standards of Latin or Greek, especially in such fields as theology or medicine. It was a language fit for the street, but not for the library. as now, the influx of foreign vocabulary attracted bitter criticism, and people leaped to the language’s defense. Purists opposed the new ‘inkhorn’ terms, condemning them for obscurity and for interfering with the development of native English vocabulary. Some writers (notably, the poet Edmund Spenser) attempted to revive obsolete English words instead - what were sometimes called ‘Chaucerisms’ - and to make us of little-known words from English dialects. Algate (‘always’), sicker (‘certainly’), and yblent (‘confused’) are examples. The scholar John Cheke used English equivalents for classical terms whenever he could, such as crossed for ‘crucified’ and gainrising for ‘resurrection’. increase in foreign borrowings is the most distinctive linguistic sign of the Renaissance in English. Purist opinions did not, in the event, stem the influx of new words - nor have it ever, in the history of this language.

From Latin and Greek, adapt, agile, alienate, allusion, anachronism, anonymous, appropriate, assassinate, atmosphere, autograph, benefit, capsule, catastrophe, chaos, climax, conspicuous, contradictory, crisis, criterion, critic, delirium, denunciation, disability, disrespect, emancipate, emphasis, encyclopedia, enthusiasm, epilepsy, eradicate, exact, exaggerate, excavate, excursion, exist, expectation, expensive, explain, external, extinguish, fact, glottis, habitual, halo, harass, idiosyncrasy, immaturity, impersonal, inclemency, jocular, larynx,

lexicon, lunar, malignant, monopoly, monosyllable, necessitate, obstruction, pancreas, parasite, parenthesis, pathetic, pneumonia, relaxation, relevant, scheme, skeleton, soda, species, system, tactics, temperature, tendon, thermometer, tibia, tonic, transcribe, ulna, utopian, vacuum, virus.or via French, anatomy, battery, bayonet, bigot, bizarre, chocolate, colonel, comrade, detail, docility, duel, entrance, equip, explore, grotesque, invite, moustache, muscle, naturalized, passport, pioneer, probability, progress, shock, surpass, ticket, tomato, vase, vogue, volunteer.or via Italian, balcony, ballot, cameo, carnival, concerto, cupola, design, fuse, giraffe, grotto, lottery, macaroni, opera, piazza, portico, rocket, solo, sonata, sonnet, soprano, stanza, stucco, trill, violin, volcanoor via Spanish and Portuguese

Alligator, anchovy, apricot, armada, banana, barricade, bravado, cannibal, canoe, cockroach, cocoa, corral, desperado, embargo, guitar, hammock, hurricane, maize, mosquito, mulatto, negro, potato, port (wine), rusk, sombrero, tank, tobacco, yamother languages(Malay), bazaar (Persian), caravan (Persian), coffee (Turkish), cruise (Dutch), curry (Tamil), easel (Dutch), flannel (Welsh), guru (Hindi), harem (Arabic), horde(Turkish), keelhaul (Dutch), ketchup (Malay), kiosk (Turkish), knapsack (Dutch), landscape (Dutch), pariah (Tamil), raccoon (Algonquian), rouble (Russian), sago (Malay), sheikh (Arabic), shekel (Hebrew), shogun (Japanese), troll (Norwegian), trousers (Irish Gaelic), turban (Persian), wampum (Algonquian), yacht (Dutch), yoghurt (Turkish).

Anglo-Saxon forms, borrowings, and the use of affixes account for most of what appears within the English lexicon, but they do not tell the whole story. People do some creative, even bizarre things with vocabulary, from time to time, and a fascinating topic in lexicology is to examine just what they get up to. The general term for a newly-created lexeme is a coinage: but in technical usage a distinction can be drawn between nonce words and neologisms. nonce word (from the 16th-century phrase for the nonce, meaning ‘for the once’) is a lexeme created for temporary use, to solve an immediate problem of communication. Someone attempting to describe the excess water on a road after a storm was head to call it a fluddle - she meant something bigger than a puddle but smaller than a flood. The new-born lexeme was forgotten (except by a passing linguist) almost as soon as it was spoken. It was obvious from the jocularly apologetic way in which the person spoke that she did not consider fluddle to be a ‘proper’ word at all. There was no intention to propose it for inclusion in a dictionary. As far as she was concerned, it was simply that there seemed to be no word in the language for what she wanted to say, so she made one up, for the nonce. In everyday conversation, people create nonce-words like this all the time. there is never any way of predicting the future, with language. Who knows, perhaps the English-speaking world has been waiting decades for someone to coin just this lexeme. It would only take a newspaper to seize on it, or for it to be referred to in an encyclopedia, and within days (or months) it could be on everyone’s lips. Registers of new words would start referring to it, and within five years or so it would have gathered enough written citations for it to be a serious candidate for inclusion in all the major dictionaries. It would then have become a neologism - literally, a ‘new word’ in the language. neologism stays new until people start to use it without thinking, or alternatively until it falls out of fashion, and they stop using it altogether. But there is never any way of telling which neologisms will stay and which will go. Blurb, coined in 1907 be the American humorist Gelett Burgess (1866-1951), proved to meet a need, and is an established lexeme now. On the other hand his coinage of gubble, ‘to indulge in meaningless conversation’, never caught on. Lexical history contains thousands of such cases. In the 16th century - a great age of neologisms - we find disaccustom and disacquaint alongside disabuse and disagree. Why did the first two neologisms disappear and the last two survive? We also find effectual, effectuous, effectfull, effectuating, effective. Why did only two of the five forms survive, and why those two, in particular? The lexicon is full of such mysteries.

However many words there are in English, the total will be small compared with those which do not yet exist. Native speakers, however, seem to have a mania for trying to fill lexical gaps. If a word does not exist to express a concept, there is no shortage of people very ready to

invent one. Following a ten-minute programme about neologisms on BBC Radio 4 in 1990, over 1000 proposals were sent in for new English lexemes. Here are a dozen of the more ingenious creations.- a pre-conference drink- the tendency of a dog on a leash to want to walk past poles and trees on the opposite side to its owner- the guarantee that in any group photo there will always be at least one person whose eyes are closed- a smoker's cough- physical violence associated with the game of soccer- said of people who care about litter- said of people who don't care about litter- the cause of nightly noise when you live in a neighborhood full of cats- someone who complains about everything- what happens to your breakfast cereal when you are called away by a 15-minute phone call, just after you have poured milk on it- that part of the toilet seat which causes the phone to rink the moment you sit on it- the time that elapses between when hiccups go away and when you suddenly realize that they have- a compulsive desire to invent new words

Loadsamoney, an informal label for someone who flaunts wealth, first came to notice in the mid-1980s as the name of a character invented by British alternative comedian Harry Enfield. It caught on, and was given a boost in May 1988, when Labour Party leader Neil Kinnock used it to label the Conservative government's policy of encouraging the creation of wealth for its own sake. Journalists began referring to a Loadsamoney mentality and the Loadsamoney economy, and gradually the prefix began to take on a life of its own. Later that year we find in various newspapers: loadsasermons, loadsaglasnost, loadsaspace, loadsapeople.affixes seem to have found new life in the 1980s. Mega-, for example, was used with dozens of forms, such as -trendy, -sulk, -worry, -terror, -plan, -bid, -brand, and -city. The suffixing use of -friendly was found not only with user- (its original usage), but also with audience-, customer-, environment-, farmer-, girl-, nature-, and many more. Sexism brought a host of other -isms, such as weightism, heightism and ageism. Rambo-based coinages included Ramboesque and Ramboistic. Band-aid gave birth to Sport-aid and Nurse-aid. And the Watergate affair of the mid-1970s lived on linguistically, -gate continuing to attach itself to almost any proper noun where there may be a hint of wicked goings-on, as in Irangate, Lloydstage, and the remarkable Gospelgate (for the wrongdoing of US televangelists).

It is by no means clear how we should spell most of the items in the following list - and accordingly they tend to be omitted from dictionaries, whose focus is generally on the written language. They are nonetheless an important element in the English lexicon, providing speakers with a signal that they are unable to retrieve a lexeme - either because it has slipped their mind or perhaps because there is a lexical gap in the language. Such nonsense words occur in many variant forms and pronunciations, just some of which are recorder here.

Bibliography

1. Sheard, John. *The Words we Use*. N.Y. 1954. p.3
2. Maurer D.W., *High F.C. New Words - Where do they come from and where do they go*. American Speech., 1982.p.171
3. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика. Омонимические средства языка*. М.1974. стр.46
4. Беляева Т.М., Потапова И.А. *Английский язык за пределами Англии*. Л. Изд-во ЛГУ 1971Стр. 150-151
5. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*.М. Высшая школа 1959. стр.212-224

NEOLOGISMS. THEIR MEANING AND DIVISION BY THEIR STRUCTURE

Глеуова А.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Neologism - 1) The use of new words or old words with new meaning: "His particular grievance was neologisms... even the newspaper, he complained, had got into the habit of using the adjective "off-coloured" - properly applied only to certain diamonds - to describe the pigmentation of half-caste people (New Yorker);

2) New word or expression or a new meaning for an old word: Such neologisms are clipped words like lube for lubricating oil and co-ed for coeducational; back-formations like to televise (1931) from television...; artificial or made-up formations like carborundum, cellophane and pianola (Simeon Patter);

3) The introduction of new view of doctrines, especially on religious subjects (The world encyclopedia).are perhaps the non-literary and the professional translator's biggest problem. New object and processes are continually created in technology. New ideas and variations on feelings come from the media. Terms from the social sciences, slang, dialect coming into the mainstream of language, transferred words, make up the rest. A few years ago, three hundred "new" words were said to be counted in four successive numbers of the French weekly language express. It has been stated that each language acquires three thousand new words annually. In fact, neologisms cannot be quantified, since so many hover between acceptance and oblivion and many are short-lived individual creations. What is obvious is that their number is increasing steeply and as we become more language as well as self-conscious, articles, books and specialist and general dictionaries devoted to them appear more commonly. Since they usually arise first in a response to a particular need, a majority of them have a single meaning and can therefore be translated out of context, but many of them soon acquire new (and sometimes lose the old) meanings in the Target Language.can be defined as newly coined lexical units or existing lexical units that acquire a new sense. Unless they are opaque, obscure and possibly cacophonous (compare "yum" and "yuck"), neologisms usually attract and please everyone, but purists are so attached to Graeco-Latin conventions. (Once there was a fuss about oracy) that they jibe at so-called violations of English grammar ("who did you get it from?"). Unlike the French, the English have no basis from which to attack new words. Most people like neologisms and so does the media and commercial interests exploit this liking. Multinationals with their ingenious advertising, make efforts to convert their brand names (Coke, Tipp-Ex, Tesa, Bic, Schweppes, etc.) into eponyms (i.e. any word derived from a proper noun including acronyms) and in appropriate cases you have to resist this attempt when you translate.is any word which is formed according to the productive structural patterns or borrowed from another language and felt by the speakers as something new. Example: tape-recorder, supermarket, V-day (Victory day). The research of cosmic space by the Soviet people gave birth to new words: Sputnik, spaceship, space rocket. For that period all these words were new. Buranov and A.Muminov in their book "A practical course in English lexicology" (1990) said that neologisms may be divided into:

4) **Root words:** Ex: jeep - a small light motor vehicle, zebra - street crossing place etc;

5) **Derived words:** Ex: collaborationist - one in occupied territory works helpfully with the enemy, to accessorize - to provide with dress accessories;

6) **Compound:** Ex: air-drop, microfilm-reader.words are as a rule monosemantic. Terms, used in various fields of science and technology make the greater part of neologisms. New words belong only to the notional parts of speech: to nouns, verbs, adjectives etc.are mainly formed by:

7) Word formation (mainly production types): -gen, -ogen: carcinogen (biological term); -ics: psycholinguistics, electronics;

nik: filmnik; folknik;

8) Semantic extension: heel - a tractor (old meaning: heel - the back part of foot); to screen - to classify;

9) Borrowing: telecast, telestar (Greek), sputnik.also deal with metaphor. The translation is concerned with certain particular problems: metaphor, synonyms; proper names, institution and cultural terms, grammatical, lexical and referential ambiguity, cliché, quotations; cultural focus, overlap and distance, idiolect; neologisms; jargon, the four categories of key terms.can be categorized as:)

- formal - completely new words. These are rare - the locus classicus is the 17th century word for 'gas' (from 'chaos') - in the semantic translation. If they are original, they should be transcribed, and recreated, if recently coined. Brand names should be transcribed or given their TL brand names;)
- eponyms - recently based on proper names, including inventors and names of firms and towns. (For the purposes of translation theory at any rate, I am extending the meaning and area of 'eponym' to include all instances of transferred use of proper names, e.g. 'macadamise', 'Stalingrad', 'academic. The secondary meaning of antonomasia (use of a proper name to express a general idea) is also included within my definition of 'eponym'. The translator often has to be careful not to transcribe these (boycotter, but not limoger) and in particular beware of the Western nations' chauvinism about their medical vocabulary (Roentgen, Graves, Hodgkin, Wilson etc.);)
- derived - formed with production prefixes (i.e. de-, mis-, non-, pre-, pro-) and suffixes (e.g. -ism, -ize, -ization), e.g. misdefine, non-event, encyclopaedism, taxon, paraclinique, etc. If such neologisms are transparently comprehensible, the translator can cautiously 'naturalise' them, assuming that Latin and Greek roots are acceptable in the TL - particularly in technological texts;)
- new collocations, e.g. 'urban guerrilla', 'unsocial hours', route fleurie, ouvrier spřcialisř ('skilled worker'). Normally it is unwise to attempt a loan or 'through translation' unless the translator is officially authorized to do so, otherwise he has to 'normalise'. Is 'scenic route' acceptable for route fleurie?) phrasal (nouns or verbs) - 'trade-off', 'zero-in', etc. The translator has to normalise these in the TL usually by translating into two or three words;)
- acronyms (now a translation label for any combination of initial letters or syllables, and apparently the most productive element in European languages). International acronyms are usually translated (e.g. EEC, CEE, EG) - national acronyms are usually retained with, if necessary, a 'translation' of their function, rather than their meaning, e.g. CNAA-CNAA, degree-awarding body for higher education colleges (non-university) in the United Kingdom; EDF, the French Electricity Authority, ZUP, areas for priority housing development. Words derived from acronyms have to be normalised (e.g. cřřřitiste, 'member of CGT, the French TUC', onusien (related to UNO); smicard, 'minimum wage earner');
- blends ("portmanteau" words), i.e. combinations of two words, highly productive. These either become internationalisms for at least European languages if they have Latin/Greek roots (e.g. 'meritocracy', 'tachygraph', 'eurocrat', 'bionics', many medical terms) or they are 'borrowed' (e.g. sovkhoz, sovnarkom, sovprome) or adopted (e.g. motel). If no recognized equivalent exists they should be translated (e.g. Abkřřft, 'mania for abbreviations', ecotage, 'environment cult', but 'workaholic ergomane (?)). Opaque blends such as 'ruckus' should where possible have both components (ruction, rumpus) translated;)
- semantic, old words with new meanings, e.g. 'sophisticated', 'viable', 'credible', 'gay', base (F), Base (G). These should be 'normalised' (i.e. translated by a normal word) but 'base' should perhaps replace the patronizing 'rank and file' and the excruciating 'grassroots', as an old word with a new meaning (cf. 'chalk face');
- abbreviations (shortened form of word). These are commoner in French and German than English: e.g. Uni, Philo, 'Beeb', 'vibes', bac, Huma; they are normalised (i.e. translated unabbreviated), unless there is a recognized equivalent (e.g. bus, metro, plus sci-tech terms)..Newmark proposes to review twelve types of neologisms and discuss the translation of particular instances by way of the appropriate contextual factors. P.Newmark is a professor and he has many years of experience in teaching translation techniques. In the below frame you can see types, contextual factors and translation procedures for the translation of neologisms.

Neologisms. These are very common in newspaper vocabulary. The newspaper is very

quick to react to any new development in the life of society, in science and technology. Hence, neologisms make their way into the language of the newspaper very easily and often even spring up on newspaper pages, e.g. lunik, a splash-down (the act of bringing a spacecraft to a water surface), a teach-in (a form of campaigning through heated political discussion), backlash or white backlash (a violent reaction of American racists to the Negroes' struggle for civil rights), frontlash (a vigorous antiracist movement), stop-go policies (contradictory, indecisive and inefficient policies).above-listed peculiarities of brief news items are the basic vocabulary parameters of English newspaper style.vocabulary of brief news items is for the most part devoid of emotional colouring. Some papers, however, especially those classed among "mass" or "popular" papers, tend to introduce emotionally coloured lexical units into essentially matter-of-fact news stories, e.g.

"Health Minister Kenneth Robinson made this shock announcement yesterday in the Commons." (Daily Mirror)

"Technicians at the space base here are now working flat out to prepare GeAiini 6 for next Monday's blast-off." (Daily Mail)

"Defense Secretary Roy Mason yesterday gave a rather frosty reception in the Commons to the latest proposal for a common defense policy for all EEC countries." (Morning Star)as vocabulary is, it is not so much the words and phrases used in brief news items that distinguish them from other forms of newspaper writing. The vocabulary groups listed above are also commonly found in headlines and newspaper articles. The basic peculiarities of news items lie in their syntactical structure.the reporter is obliged to be brief, he naturally tries to cram all his facts into the space allotted. This tendency predetermines the peculiar composition of brief news items and the syntactical structure, of the sentences. The size of brief news items varies from one sentence to several (short) paragraphs. And generally, the shorter the news item, the more complex its syntactical structure.following grammatical peculiarities of brief news items are of paramount importance, and may be regarded as their grammatical parameters.

Translation of neologisms.

The English language is very rich in neologisms - the word has been created recently and perhaps will not live in the language for a long time. It is very seldom that we find equivalent for the translation of neologisms and for the most part we use descriptive translation and word-for-word translation /people of good will, top level talks.usually make out the meaning of the new words with the help of the context, but it is also necessary to take into consideration the way of their formation.

Bibliography

1. Sheard, John. The Words we Use. N.Y. 1954. p.3
2. Maurer D.W., High F.C. New Words - Where do they come from and where do they go. American Speech., 1982.p.171
3. Апресян Ю.Д.Лексическая семантика. Омонимические средства языка. М.1974. стр.46
4. Беляева Т.М., Потапова И.А. Английский язык за пределами Англии. Л. Изд-во ЛГУ 1971Стр. 150-151
5. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка.М. Высшая школа 1959. стр.212-224

BORROWINGS AND HOMONYMY

Хадиметова З.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

In the history of the English language, lexical losses were not always associated with the disappearance of the concepts themselves, which were passed by one or another lexeme. Most often there was a loss of old tokens with their replacement by other words or their displacement from certain areas of communication. Because of the Anglo-French bilingualism common in the 11th-13th centuries, many primordial-English words were replaced by French ones without "a significant change in their semantic volume. The place of most of the missing homonyms in the English language is occupied by French or Scandinavian borrowings. Thus, Brunner says that sometimes the replacement of Old English words is due to the fact that as a result of phonetic changes in the CA, the period of somewhat different words coincides in its sound form. Of these similar homonyms, only one remains, the rest are replaced by borrowings. So, for example, the Old English helian "cover", helan "cover" and haelan "heal" would have one hale form in Middle English, but of them only heal "heal" is preserved, and instead of the other two, borrowing from French is used - the verb to cover [1].

Brunner states the fact of borrowing, however, he does not explain what causes, other than the identity of the form, contributed to the assimilation of the borrowed word. Menner also mentions that he sees the task of his research not just a demonstration of the correctness of the principle of Gilleron about the identity of forms, but he would like to suggest possible ways

The applications of this theory, which in the past have been undeservedly ignored by researchers. One of the further directions, according to the scientist, could be the consideration of the participation of French borrowings in the resolution of the conflict. The reasons for replacing ordinary English words with French ones are often difficult to detect. After all, the culturological conditions influenced the assimilation of foreign words.

In his research, Espersen gives a list of everyday vocabulary and explains the reason for borrowing vocabulary with fashion for everything French. It is in this that he sees the reason for the fastening of the words cover, cry, turn, use Espersen, 1935, p. 69 1. It is quite natural that the fashion or popularity of the use of any foreign language vocabulary could have some influence, but. Probably, "homonymy helped the substitution of a number of native English words for French or Latin in this and a number of other cases."

Menner sees the influence of the conflict of homonyms and in the event of a clash of two CA homonyms of the period - notiani "use" (OE notian) and notiang "notice" from the Old French noter. French borrowing use "use" for the first time begins to be used around 1303 years, as indicated by the dictionary entry in NED. In the CA. Period there was a synonym for the verb "use" the verb brucan. However, in the modern period its use is very limited: it can be found only in the North and Scottish dialects. Menner, when examining this case, comes to the following conclusion: "It is quite difficult to prove the influence of French borrowing, however, a combination of circumstances makes one suspect that the homonymy of the original and borrowed word was one of the factors of the formation of use - a word that is very common in modern English.

This statement seems plausible to us, but it is possible to explain the reasons that led to the conflict of identical forms and to that particular result of homonymy resolution only if we consider the following factors: a) the total volume of the semantic structure of the verbs CA. Period; B) the presence of synonyms; C) the existence of one-root and related words. Considering all these facts in aggregate can give a clear picture of the changes that have occurred.

On the development of English foreign languages had a much greater impact than on the development of many other European languages. English is characterized by a large number of borrowings. Significant influence on the English language was provided by the Scandinavians who settled on the British Isles, and later the French Normans, who conquered England. As a result of the Norman conquest, French became the language of the ruling classes and educated strata of the population.

Borrowings are characterized broadly in the works of Baudouin de Courtenay, Paul, Pisani, Bloomfield, Haugen. Borrowings penetrate all levels of the language, while the lexical level of the language is the most permeable for borrowing. The easiest permeability of the lexical level for borrowing is well explained by Andreev's scheme, in which the levels are arranged in the order "phonetic - morphological - syntactic - semantic, taking into account an increase in the transition to more

The high level of the number of units, the degree of their connection with the objective reality and the complexity of modeling. [2]. Whatever the foreign language influence - directly in the linguistic or cultural aspect, the first changes will be visible in the vocabulary. The majority of Scandinavian words have a "purely democratic character". Espersen rightly notes that if you scan a large number of scandals And to try to draw a conclusion about the influence of the culture of one language on another, it is not difficult to see that all these lexical units "denote the most ordinary things and actions and naturally do not represent any new way of thinking for people whose language assimilates these new words". The only thing that unites them is their commonness. This clause is true for a large number of verbs, such as to thrive, die, cast, hit, take, call, want, scare, scrape, scream, scrup, drown, Gape, guess "[19; p. 70]. In fact, all researchers note the belonging of Scandinavian borrowings to household vocabulary. This becomes particularly evident if we consider the nature of French borrowings. In this case, "we find in the language confirmation of what history tells us, namely, that the French represented wealth, power, sophistication, an aristocratic element in the English nation". The words were borrowed thanks to the dominance of the French language in the field of legal, political, religious and cultural life. All these words were gradually introduced and in many cases completely superseded the aboriginal. Bloomfield distinguishes between the "higher" or dominant language spoken by the conquerors or any privileged group of the population, and the language "inferior", in which the vanquished people speak ... ". Probably, we can fully note that the French language, after the Norman conquest, was a "higher" language, while English - "inferior".

As applied to lexical material, it is very useful to consider not only the ways of its penetration into the recipient language, but also the interaction of borrowed words and the system of the recipient language. The process of assimilation of borrowings into the recipient language is an important problem. Yartseva notes that it is important to consider how, when introducing new lexemes, the semantic structure of the dictionary changes, adapting foreign language expressions, how new terminological spheres are being created, synonymous series are being rebuilt and develop. Zabavnikov fully agrees with this formulation of the question and believes that "the development of a borrowed word is facilitated by such moments as the inclusion of this word in the system of semantic links with other words of the recipient language, namely in the synonymous relationship. The presence of synonymous bonds can lead to a change in the initial meaning of the borrowed word, which is already a special evidence of development. In English, homonyms, as a rule, enter into synonymous links with French and Scandinavian words.

In this case, in our opinion, important for the assimilation of a foreign language is, first, the volume of the semantic structure of the word, a. Secondly, the nature of the connections of meanings. Although synonyms for homonyms have one important advantage - the uniqueness of the form, but certainly the leading is the semantic aspect, it guides and defines the development of the word in all other relationships.

An important factor for explaining the consolidation of borrowing is Haugen's theory, which considers the problem of linguistic borrowing in the general theoretical sense. He notes

that any borrowing presupposes the previous stage of at least a mini-possession of two languages, and if we are talking about a significant level of borrowing, then, according to Haugen, "for any mass borrowing of words, a large group of bilinguals is necessary." [3]. As for the concept of "borrowing," Haugen defines it as an attempt to reproduce in one language models previously observed in another language. Therefore, in a borrowing language for the first time, such a model is always an innovation, that is, successful (and sometimes not very perfect) imitation of a sample of another's language.

Consequently, an important factor for the possible consolidation of borrowing is the coexistence of two languages in one territory for a long time. In addition, as noted above, the introduction of new vocabulary into the recipient language is facilitated by a large number of bilinguals. Such a state of affairs was characteristic of both Scandinavian and French languages. But the Scandinavian and French influences on English were far from equal, which obviously determined the difference in the nature of borrowing. The reason is, first of all, in the following cultural and linguistic factors:

- Between the speakers of the Scandinavian dialects and the Anglo-Saxon population there were no sharp social differences. Since the 9th century, a mixed population has been formed in the field of Danish law. As Espersen points out, "if the Scandinavian and English languages were very closely related to one another, the reason obviously consists in a more consistent combination of two peoples that could ever exist." They fought like brothers, and then settled together as brothers". Between the conquerors and the local population there were no social contradictions, which facilitated the rapid assimilation of the two nationalities.

Bibliography

1. Malakhovsky L.V. The theory of lexical and grammatical homonymy. - L. : Nauka, 1990. – 239p.
2. Arnold I.V. Lexicology of the modern English language. - Moscow: Higher School, 1986. - 269p.
3. Guralnik, T.A., Features of youth slang in the American version of modern English. // Semantics and pragmatics of language in the dialogue of cultures. - Samara: Publishing house of the Samara State University, [Text] 1999. - 398 p.

UDC 811.111.(07)

THE PROBLEM OF CONFLICT OF HOMONYMS

Хадиметова З.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

The most important function of language is communicative - language serves as a means of communication between people. All his thoughts and feelings are expressed by words, which are an amazing means of combining the inner mental activity of man with the external form of expression. "Language or word, in the broadest sense, has the ability to express the concept with articulate sounds".

The emergence of words is associated with the nomination, that is, with the processes of naming an object, a phenomenon, a property. According to Kharitonchik, "construction material is needed to construct utterances in which the speaker conveys one or another thought to his interlocutor and reports some information" [1]. Such "building material" are words. "In the epistemological aspect, a direct lexical nomination is always the process of invoking facts of reality in the signs and assets of people by turning facts of reality into facts of the language system, into values and categories reflecting the social experience of native speakers".

Necessity of calling a world of diverse objects, feelings, properties, material objects, facts, events is dictated by the needs of the language collective. The lexical nomination is used to name the external and internal experience of a person. The development of science, technology, the wealth of the surrounding world does not allow us to speak about the finiteness of this experience. However, the creation for each object, phenomenon or property of an individual designation would lead to the emergence of a cumbersome language system that is virtually unusable. The principle of "least effort" operates in the language.

The appearance of the secondary nomination can be facilitated by the limitations imposed by human memory, since it is difficult to keep the number of signifiers equal to the number of signifieds. In Mauller's monograph devoted to the problems of grammatical homonymy in English, it is noted that "the increase in the number of signifiers is objectively undesirable, since it threatens to overload human memory" [2].

Secondary nomination is the use of already existing words to denote various phenomena of reality. This leads to the asymmetry of the linguistic sign, that is, the situation where several signifieds correspond to one signifier and vice versa. So there is a phenomenon of polysemy - the presence of one word of several meanings and homonymy - the same shape at different meanings. The appearance in the language of polysemy can be explained by the need to reflect the real world, "the relations existing in the surrounding reality, and to consolidate the results of the abstracting and analyzing work of thinking as completely, brighter and more economically as possible".

The causes underlying the homonymy are primarily related to the historical development of the linguistic system, with phonetic, phonological, morphological, and semantic changes that the language undergoes in the course of its history, and since such changes always occur in the lexical system, then The emergence of homonymy is inevitable. As is known, homonymy can occur in the language in at least several ways:

- 1) as a result of the sound convergence, that is, the sound coincidence of words originally differing in their sound;
- 2) due to the semantic divergence, that is, the divergence of the meanings of the same word (decay of polysemy);
- 3) due to the borrowing or the formation of new words that coincide in sound with the words already available in the language;
- 4) by word formation;
- 5) as a result of the paronymic attraction.

As we see, homonymy is a natural phenomenon. According to Ivanova's just remark, the appearance in the language of homonyms due to sound coincidence "is, in fact, a random result of certain regularities".

Since similar patterns exist in any language, it is quite natural to assume that any natural language has homonymy. This assumption is confirmed even with a superficial study of the lexical composition of languages. To a greater or lesser extent, homonyms are available in all languages. Probably, even if someone wanted to choose for their communication some artificial language devoid of homonymy, then in the process of natural development homonyms in it would necessarily appear (as happened, for example, in the Esperanto language).

The history of homonyms was inconsistent. The problem of homonymy and similarity of forms was not given sufficient attention until the twentieth century. During the XIX century, no serious study of homonyms was conducted. As Eman notes, "for the Young grammars with their special Kpyr of interests, the problem of homonymy as a whole played a subordinate role". Homonymy was not seen as a special linguistic phenomenon. Most philologists treated him as an accidental, non-compulsory language, "clogging" him and interfering with communication. However, in the XX century the attitude to this problem has changed. As Vinogradov notes, "at the present time the problem of homonymy is given very great importance in the most diverse areas of linguistic research" [3].

In the modern world, pedagogical practice and science solve the problem of improving language teaching methods and forms aimed at solving the problems of modernizing education, improving the quality and efficiency of vocational training. In the article, the author focuses on the question of the formation of communicative competence in language education. Communicative competences are seen as a broad term that is based not only on the structural features of language, but also includes its social, pragmatic, and contextual features. Considering that the leading methodological principle in teaching languages is the principle of communicative orientation, the authors consider it important to select and organize linguistic material, specify situations and spheres of communication. On the basis of the analysis of the educational material, the authors conclude that the content of school language education is important, focused on the development of motivation of students to learn languages and on the formation and improvement of skills of cognitive, communicative, practical and creative activity.

In the conditions of integration, which currently covers almost all spheres of public life, the requirement of language knowledge is dictated by vital necessity. It is the search for work, better living conditions, realization of their creative and intellectual abilities and skills, career growth and achievement of success in professional activity, education abroad, advanced training and many other things. Such need of life is the best motivation for learning languages, including foreign languages. In the theoretical part of this work, the formation of the communicative competence of students was considered as one of the main goals of a teacher in teaching English (like any other foreign) language. Over the past decade, the methodology of teaching English has undergone significant changes. The reason for this is the updated educational standards, taking into account the requirements for the upbringing of a competent, creative, comprehensively developed personality. The main goal of learning a foreign language is not the ability to learn the rules and translate texts, but the ability to fully immerse yourself in the world of the language and culture of his country, as well as successfully communicate with a native speaker, taking into account not only the grammatical language rules, but also the peculiarities of the mentality.

It was drawn up to develop a series of lessons on the theme «Health and body care» (caring about health), based on a program of training the subject.

This methodological development is aimed at studying grammatical material in the process of acquiring new and developing already acquired communication skills, expanding the horizons and vocabulary of students. A series of lessons designed for the advanced class learning English. The studied grammatical rules of this teaching material are quite difficult for the fifth grade pupils to master, while the difficult grammatical material does not diminish the need for the development of communicative language skills.

We believe that the main purpose of language teaching is to develop communication competence of students, to master language as a means of communication; to achieve communication competence at the threshold level, i.e. knowledge not only of language forms (learning vocabulary and grammar), but also belief about how to apply them for the purposes of actual communication. Perhaps the heavy learning burden for students at school does not allow to devote more time for language learning, but this issue requires, in our view, special attention. In addition, participation in other cultures and participation in cultural dialogue is considered important in the acquisition of second and other foreign languages now. This goal is achieved by creating a capacity for intercultural communication. Exactly training organized on the basis of communication tasks, communication training on the basis of modern methods and techniques that is a distinctive feature of the lesson of language, Russian language (Russian language and literature), including.

It should be noted that communication is based on the theory of speech activity. Communicative language instruction is of an activity nature, as speech communication is realized through «speech activity,» which in turn serves to solve the problems of productive human activity in conditions of «social interaction» of communicating people. Participants of communication try to solve imaginary and actual tasks of joint activity through language. The activity essence of communication-oriented language education is carried out in the context of a

humanistic approach to learning. This approach creates positive conditions for dynamic and creative development of the individual in the activity. A humanist approach involves learning that is student-based. This means that teaching, or rather interacting students, is the center of cognitive activity in the lesson.

As for the definition of the concept, according to etymological studies, the development of communicative competence of students is based on the concept of «competence» which has Latin roots and comes from «compete» which is translated into Russian as «compliant» I achieve, «I approach» This concept has been applied in pedagogical literature for a long time, but increased interest in it has appeared only recently. This is obviously because modern education must meet the demands of the rapidly changing reality around us. In connection with the fact that the purpose of language education is to develop a culture of communication in the process of forming all components of foreign-language communicative competence, these competences involve the formation as purely linguistic skills (lexical, grammatical, phonetic) as their normative application in written and oral speech.

Bibliography

1. Malakhovsky L.V. The theory of lexical and grammatical homonymy. - L. : Nauka, 1990. – 239p.
2. Arnold I.V. Lexicology of the modern English language. - Moscow: Higher School, 1986. - 269p.
3. Guralnik, T.A., Features of youth slang in the American version of modern English. // Semantics and pragmatics of language in the dialogue of cultures. - Samara: Publishing house of the Samara State University, [Text] 1999. - 398 p.

UDK: 81'139

ULSTER SCOTS AGENCY AND ULSTER-SCOTS LANGUAGE

Чулдакова Ж.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

(Called Ulstèr-Scotch by the Ulster-Scots Agency and Ulster-Scots Language Society) generally refers to the dialects of Scots spoken in parts of Ulster in Ireland. Some definitions of Ulster Scots may also include Standard English spoken with an Ulster Scots accent. This is a situation like that of Lowland Scots and Scottish Standard English - where lexical items have been re-allocated to the phoneme classes that are nearest to the equivalent standard classes. Ulster Scots has been influenced by Mid Ulster English and Ulster Irish. Ulster Scots has also influenced Mid Ulster English, which is the dialect of most people in Ulster.

As a result of the competing influences of English and Scots, varieties of Ulster Scots can be described as 'more English' or 'more Scots'.dialects were brought to Ulster during the early 17th century, when large numbers of Scots speakers arrived from Scotland during (and following) the Ulster Plantation. The earliest Scots writing in Ulster dates from that time, and until the turn of the 19th and 20th centuries, written Scots from Ulster was almost identical with that of Scotland.the 1990s, new orthographies have been created, which seek "to be as different to English (and occasionally Scots) as possible". It has been claimed that the recent "Ulster-Scots language and heritage cause has been set rolling only out of a sense of cultural rivalry among some Protestants and unionists, keen to counter-balance the onward march of the Irish language movement.

Anglo-Saxon kingdoms, East Anglia and Mercia, and their kings were either tortured to death or fled. Finally, in 870 the Danes attacked the only remaining independent Anglo-Saxon kingdom, Wessex, whose forces were commanded by King Aethelred and his younger brother Alfred. At the battle of Ashdown in 871, Alfred routed the Viking army in a fiercely fought uphill assault. However, further defeats followed for Wessex and Alfred's brother died.

As king of Wessex at the age of 21, Alfred (reigned 871-99) was a strongminded but highly strung battle veteran at the head of remaining resistance to the Vikings in southern England. In early 878, the Danes led by King Guthrum seized Chippenham in Wiltshire in a lightning strike and used it as a secure base from which to devastate Wessex. Local people either surrendered or escaped (Hampshire people fled to the Isle of Wight), and the West Saxons were reduced to hit and run attacks seizing provisions when they could. With only his royal bodyguard, a small army of thegns (the king's followers) and Aethelnoth ealdorman of Somerset as his ally, Alfred withdrew to the Somerset tidal marshes in which he had probably hunted as a youth. (It was during this time that Alfred, in his preoccupation with the defence of his kingdom, allegedly burned some cakes which he had been asked to look after; the incident was a legend dating from early twelfth century chroniclers.)

By the 890s, Alfred's charters and coinage (which he had also reformed, extending its minting to the burhs he had founded) referred to him as 'king of the English', and Welsh kings sought alliances with him. Alfred died in 899, aged 50, and was buried in Winchester, the burial place of the West Saxon royal family.

By stopping the Viking advance and consolidating his territorial gains, Alfred had started the process by which his successors eventually extended their power over the other Anglo-Saxon kings; the ultimate unification of Anglo-Saxon England was to be led by Wessex. It is for his valiant defence of his kingdom against a stronger enemy, for securing peace with the Vikings and for his farsighted reforms in the reconstruction of Wessex and beyond, that Alfred - alone of all the English kings and queens - is known as 'the Great'.

Well-trained by Alfred, his son Edward 'the Elder' (reigned 899-924) was a bold soldier who defeated the Danes in Northumbria at Tettenhall in 910 and was acknowledged by the Viking kingdom of York. The kings of Strathclyde and the Scots submitted to Edward in 921. By military success and patient planning, Edward spread English influence and control. Much of this was due to his alliance with his formidable sister Aethelflaed, who was married to the ruler of Mercia and seems to have governed that kingdom after her husband's death.

Edward was able to establish an administration for the kingdom of England, whilst obtaining the allegiance of Danes, Scots and Britons. Edward died in 924, and he was buried in the New Minster which he had had completed at Winchester. Edward was twice married, but it is possible that his eldest son Athelstan was the son of a mistress.

Edward's heir Athelstan (reigned 925-39) was also a distinguished and audacious soldier who pushed the boundaries of the kingdom to their furthest extent yet. In 927-8, Athelstan took York from the Danes; he forced the submission of king Constantine of Scotland and of the northern kings; all five Welsh kings agreed to pay a huge annual tribute (reportedly including 25,000 oxen), and Athelstan eliminated opposition in Cornwall.

The battle of Brunanburh in 937, in which Athelstan led a force drawn from Britain and defeated an invasion by the king of Scotland in alliance with the Welsh and Danes from Dublin, earned him recognition by lesser kings in Britain.

Athelstan's law codes strengthened royal control over his large kingdom; currency was regulated to control silver's weight and to penalise fraudsters. Buying and selling was mostly confined to the burghs, encouraging town life; areas of settlement in the midlands and Danish towns were consolidated into shires. Overseas, Athelstan built alliances by marrying four of his half-sisters to various rulers in Western Europe.

He also had extensive cultural and religious contacts; as an enthusiastic and discriminating collector of works of art and religious relics, he gave away much of his collection to his followers and to churches and bishops in order to retain their support.

Athelstan died at the height of his power and was buried at Malmesbury; a church charter of 934 described him as 'King of the English, elevated by the right hand of the Almighty ... to the Throne of the whole Kingdom of Britain'. Athelstan died childless.

Son of Edward the Elder, succeeded his half-brother, Æthelstan, with whom he had fought at Brunanburh. Combated the Norse Vikings in Northumbria and subdued them in Cumbria and Strathclyde. He entrusted these lands to an ally, Malcolm I of Scotland. Edmund met his death when he was killed at Pucklechurch, in Gloucestershire, by a robber. King of Wessex and acknowledged as overlord of Mercia, the Danelaw and Northumbria. A challenge to Eadred, which serves to illustrate one of his chief qualities, developed in the north, in the early 950's. Eric Bloodaxe, an aptly named, ferocious, Norse Viking who had been deposed by his own people, established himself as king of Northumbria at York, apparently with the fearful acquiescence of the Northumbrians. Eadred responded by marching north with a considerable force to meet the threat. He proceeded to ravage the Norse-held territories, then moved back to the south. He was attacked on the way home by Eric's forces. Eadred was so enraged that he threatened to go back to Northumbria and ravage the entire land.

This prospect frightened the already frightened Northumbrians into abandoning Eric Bloodaxe. It must be that they viewed Eadred as more formidable than a bloodthirsty Viking, who had been thrown out of a society known for its bloodthirstiness, because he was too bloodthirsty and tyrannical for them. In any case, according to the "AngloSaxon Chronicle", "the Northumbrians expelled Eric."

As to his personal side, William of Malmesbury provides some illumination. He says that Eadred was afflicted with some lingering physical malady, since he was, "constantly oppressed by sickness, and of so weak a digestion as to be unable to swallow more than the juices of the food he had masticated, to the great annoyance of his guests." Regarding his spiritual side, apparently the pillaging, ravaging and laying waste that he did, had no deleterious effects on him. As Malmesbury states, he devoted his life to God, "endured with patience his frequent bodily pains, prolonged his prayers and made his palace altogether the school of virtue." He died while still a young man, as had so many of the kings of Wessex, "accompanied with the utmost grief of men but joy of angels."

On the death of Eadred, who had no children, Eadwig was chosen to be king since he was the oldest of the children in the natural line of the House of Wessex. He became king at 16 and displayed some of the tendencies one could expect in one so young, royalty or not. Historians have not treated Eadwig especially well, and it is unfortunate for him that he ran afoul of the influential Bishop Dunstan (friend and advisor to the recently deceased king, Eadred, future Archbishop of Canterbury and future saint), early in his reign. An incident, which occurred on the day of Eadwig's consecration as king, purportedly, illustrates the character of the young king. According to the report of the reliable William of Malmesbury, all the dignitaries and officials of the kingdom were meeting to discuss state business, when the absence of the new king was noticed. Dunstan was dispatched, along with another bishop, to find the missing youth. He was found with his mind on matters other than those of state, in the company of the daughter of a noble woman of the kingdom. Malmesbury writes, Dunstan, " regardless of the royal indignation, dragged the lascivious boy from the chamber and...compelling him to repudiate the strumpet made him his enemy forever." The record of this incident was picked up by future monastic chroniclers and made to be the definitive word on the character of Eadwig, mainly because of St. Dunstan's role in it.

Dunstan was, after that incident, never exactly a favorite of Eadwig's, and it may be fair to say that Eadwig even hated Dunstan, for he apparently exiled him soon after this. Eadwig went on to marry Ælgifu, the girl with whom he was keeping company at the time of Dunstan's intrusion. For her part, "the strumpet" was eventually referred to as among "the most illustrious of women", and Eadwig, in his short reign, was generous in making grants to the church and other religious institutions. He died, possibly of the Wessex family ailment, when he was only 20.

Edgar, king in Mercia and the Danelaw from 957, succeeded his brother as king of the English on Edwy's death in 959 - a death which probably prevented civil war breaking out between the two brothers. Edgar was a firm and capable ruler whose power was acknowledged by other rulers in Britain, as well as by Welsh and Scottish kings. Edgar's late coronation in 973 at Bath was the first to be recorded in some detail; his queen Aelfthryth was the first consort to be crowned queen of England.

Edgar was the patron of a great monastic revival which owed much to his association with Archbishop Dunstan. New bishoprics were created, Benedictine monasteries were reformed and old monastic sites were re-endowed with royal grants, some of which were of land recovered from the Vikings.

In the 970s and in the absence of Viking attacks, Edgar - a stern judge - issued laws which for the first time dealt with Northumbria (parts of which were in the Danelaw) as well as Wessex and Mercia. Edgar's coinage was uniform throughout the kingdom. A more united kingdom based on royal justice and order was emerging; the Monastic Agreement (c.970) praised Edgar as 'the glorious, by the grace of Christ illustrious king of the English and of the other peoples dwelling within the bounds of the island of Britain'. After his death on 8 July 975, Edgar was buried at Glastonbury Abbey, Somerset.

The sudden death of Edgar at the age of 33 led to a succession dispute between rival factions supporting his sons Edward and Ethelred. The elder son Edward was murdered in 978 at Corfe Castle, Dorset, by his seven-year-old half-brother's supporters.

Ethelred, the younger son of Edgar, became king at the age of seven following the murder of his half-brother Edward II in 978 at Corfe Castle, Dorset, by Edward's own supporters.

For the rest of Ethelred's rule (reigned 978-1016), his brother became a posthumous rallying point for political unrest; a hostile Church transformed Edward into a royal martyr. Known as the Un-raed or 'Unready' (meaning 'no counsel', or that he was unwise), Ethelred failed to win or retain the allegiance of many of his subjects. In 1002, he ordered the massacre of all Danes in England to eliminate potential treachery.

Not being an able soldier, Ethelred defended the country against increasingly rapacious Viking raids from the 980s onwards by diplomatic alliance with the duke of Normandy in 991 (he later married the duke's daughter Emma) and by buying off renewed attacks by the Danes with money levied through a tax called the Danegeld. The Anglo-Saxon Chronicle in 1006 was dismissive: 'in spite of it all, the Danish army went about as it pleased'. By 1012, 48,000 pounds of silver was being paid in Danegeld to Danes camped in London.

Bibliography

1. McArthur, Tom (2002). Oxford Guide to World English. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-866248-3 hardback, ISBN 0-19-860771-7 paperback.
2. Bragg, Melvyn (2004). The Adventure of English, London: Sceptre. ISBN 0-340-82993-1
3. Peters, Pam (2004). The Cambridge Guide to English Usage. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-62181-X.
4. Simpson, John (ed.) (1989). Oxford English Dictionary, 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
5. Britain, Penguin Books, London, 1966
6. Thorpe, Lewis, trans., Geoffrey of Monmouth: The History of the Kings of; G. R. Elton, Modern Historians on British History, 1485–1945:
7. A Critical Bibliography, 1945–1969 (1971);

THE DIALECTS ARE SIGNIFICANTLY INFLUENCED BY WELSH SCOTTISH GRAMMAR

Чулдакова Ж.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

English, Anglo-Welsh, or Wenglish refers to the dialects of English spoken in Wales by Welsh people. The dialects are significantly influenced by Welsh grammar and often include words derived from Welsh. In addition to the distinctive words and grammar, there is a variety of accents found across Wales from the Cardiff dialect to that of the South Wales Valleys and to West Wales. monophthongs

The vowel of cat /æ/ is pronounced as a more central near-open front unrounded vowel [æ]. In Cardiff, bag is pronounced with a long vowel [a]. In North Powys, a pronunciation resembling its New Zealand and South African analogue is sometimes heard, i.e. trap is pronounced /trp/

The vowel of end // is a more open vowel and thus closer to cardinal vowel than R.P.

The vowel of "kit" // often sounds closer to the schwa sound of above, an advanced close-mid central unrounded vowel

The vowel of hot // is raised towards // and can thus be transcribed as or

The vowel of "bus" // is pronounced as, which is a shortened version of the vowel in R.P. bird and is encountered as a hypercorrection in northern areas for foot. It is sometimes manifested in border areas of north and mid Wales as an open front unrounded vowel /a/ or as a near-close near-back vowel /ʊ/ in northeast Wales, under influence of Cheshire and Merseyside accents.

In accents that distinguish between foot and strut, the vowel of foot is a more lowered vowel, particularly in the north

The schwa of better may be different from that of above in some accents; the former may be pronounced as, the same vowel as that of bus

The schwa tends to be supplanted by an // in final closed syllables, e.g. brightest /bəi.tst/. The uncertainty over which vowel to use often leads to 'hypercorrections' involving the schwa, e.g. programme is often pronounced /prɔ.rəm/ monophthongs

The vowel of car is often pronounced as a more central open back unrounded vowel and more often as a long open front unrounded vowel /a/

In broader varieties, particularly in Cardiff, the vowel of bird is similar to South African and New Zealand, i.e. a lowered close-mid front rounded vowel [ø]

Most other long monophthongs are similar to that of Received Pronunciation, but words with the RP /əʊ/ are sometimes pronounced as [o] and the RP /e/ as [e]. An example that illustrates this tendency is the Abercrave pronunciation of play-place [pleples]

In northern varieties, coat and caught/court are often merged into /kɔ:t/

In Rhymney, the diphthong of there is monophthongised

Fronting diphthongs tend to resemble Received Pronunciation, apart from the vowel of bite that has a more centralised onset [æɪ]

Backing diphthongs are more varied:

The vowel of low in R.P., other than being rendered as a monophthong, like described above, is often pronounced as [o]

The word town is pronounced similarly to the New Zealand pronunciation of tone, i.e. with a near-open central onset

The /ju/ of R.P. in the word due is usually pronounced as a true diphthong [jɛ]

Consonants

A strong tendency (shared with Scottish English and some South African accents)

towards using an alveolar tap (a 'tapped r') in place of an approximant (the r used in most accents in England).

Rhoticity is largely uncommon, apart from some speakers in Port Talbot who supplant the front vowel of bird with //, like in many varieties of North American English and accents influenced by Welsh

Some gemination between vowels is often encountered, e.g. money is pronounced [m.ni]

In northern varieties influenced by Welsh, pens and pence merge into /pens/ and chin and gin into /dn/

In the north-east, under influence of such accents as Scouse, ng-coalescence does not take place, so sing is pronounced /snj/

Also in northern accents, /l/ is frequently strongly velarised. In much of the south-east, clear and dark L alternate much like they do in R.P.

The consonants are generally the same as R.P. but Welsh consonants like [x] are encountered in loan words such as Llangefni and Harlech English refers to the varieties of English spoken in Scotland. It may or may not be considered distinct from the Scots language. It is always considered distinct from Scottish Gaelic, a Celtic language. The main, formal variety is called Scottish Standard English or Standard Scottish English, often abbreviated to SSE. SSE may be defined as "the characteristic speech of the professional class [in Scotland] and the accepted norm in schools." In addition to distinct pronunciation, grammar and expressions, Scottish English has distinctive vocabulary, particularly pertaining to Scottish institutions such as the Church of Scotland, local government and the education and legal systems. Standard English is at one end of a bipolar linguistic continuum, with focused broad Scots at the other.

Scottish English may be influenced to varying degrees by Scots. Many Scots speakers separate Scots and Scottish English as different registers depending on social circumstances. Some speakers code switch clearly from one to the other while others style shift in a less predictable and more fluctuating manner. Generally there is a shift to Scottish English in formal situations or with individuals of a higher social status. Speech of the middle classes in Scotland tends to conform to the grammatical norms of the written standard, particularly in situations that are regarded as formal. Highland English is slightly different from the variety spoken in the Lowlands in that it is more phonologically, grammatically, and lexically influenced by a Gaelic substratum. Pronunciation features vary among speakers (depending on region and social status), there are a number of phonological aspects characteristic of Scottish English:

Scottish English is a rhotic accent, meaning /r/ is pronounced in the syllable coda. As with Received Pronunciation, /r/ may be an alveolar approximant, although it is also common that a speaker will use an alveolar tap. Less common is use of the alveolar trill [r] (hereafter, <r> will be used to denote any rhotic consonant).

While other dialects have merged / before /r/, Scottish English makes a distinction between the vowels in herd, bird, and curd.

Many varieties contrast /o/ and / before /r/ so that hoarse and horse are pronounced differently.

/or/ and /ur/ are contrasted so that shore and sure are pronounced differently, as are pour and poor.

/r/ before /l/ is strong. An epenthetic vowel may occur between /r/ and /l/ so that girl and world are two-syllable words for some speakers. The same may occur between /r/ and /m/, between /r/ and /n/, and between /l/ and /m/.

There is a distinction between /w/ and /hw/ in word pairs such as witch and which.

The phoneme /x/ is common in names and in SSE's many Gaelic and Scots borrowings, so much so that it is often taught to incomers, particularly for "ch" in loch. Some Scottish speakers use it in words of Greek origin as well, such as technical, patriarch, etc. The pronunciation of these words in the original Greek would support this. (Wells 1982, 408).

/l/ is usually velarized (see dark l) except in borrowings like "glen" (from Scottish Gaelic "gleann") which had unvelarized l in their original form. In areas where Scottish Gaelic was

spoken until relatively recently (such as Dumfries and Galloway) and in areas where it is still spoken (such as the West Highlands), velarization of /l/ may be absent in many words in which it is present in other areas, but remains in borrowings that had velarized /l/ in Gaelic, such as "loch" (Gaelic "loch") and "clan" (Gaelic "clann").

Vowel length is generally regarded as non-phonemic, although a distinctive part of Scottish English is the Scots vowel length rule (Scobbie et al. 1999). Certain vowels (such as /i/, /u/, and /æ/) are generally long but are shortened before nasals and voiced plosives. However, this does not occur across morpheme boundaries so that *crude* contrasts with *crewed*, *need* with *kneed* and *side* with *sighed*.

Scottish English has no //, instead transferring Scots /u/. Phonetically, this vowel may be pronounced or even. Thus *pull* and *pool* are homophones.

Cot and *caught* are not differentiated in most Central Scottish varieties, as they are in some other varieties.

In most varieties, there is no /æ/-/ɑ:/ distinction; therefore, *bath*, *trap*, and *palm* have the same vowel.

The happy vowel is most commonly /e/ (as in *face*), but may also be /ɪ/ (as in *kit*) or /i/ (as in *fleece*).

/θs/ is often used in plural nouns where southern English has /ðz/ (*baths*, *youths*, etc.); *with* and *booth* are pronounced with /θ/. (See *Pronunciation of English th.*)

In colloquial speech, the glottal stop may be an allophone of /t/ after a vowel, as in [bər]. These same speakers may "drop the g" in the suffix *-ing* and debuccalize /θ/ to [h] in certain contexts.

// may be more open for certain speakers in some regions, so that it sounds more like (although // and // do not merge). Other speakers may pronounce it as , just like in many other accents, or with a schwa-like ([ə]) quality. Others may pronounce it almost as in certain environments, particularly after /w/ and /hw/.

Bibliography

1. McArthur, Tom (2002). *Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-866248-3 hardback, ISBN 0-19-860771-7 paperback.
2. Bragg, Melvyn (2004). *The Adventure of English*, London: Sceptre. ISBN 0-340-82993-1
3. Peters, Pam (2004). *The Cambridge Guide to English Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-62181-X.
4. Simpson, John (ed.) (1989). *Oxford English Dictionary*, 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
5. Britain, Penguin Books, London, 1966
6. Thorpe, Lewis, trans., *Geoffrey of Monmouth: The History of the Kings of*; G. R. Elton, *Modern Historians on British History, 1485–1945*:
7. *A Critical Bibliography, 1945–1969* (1971);

UDK: 81'139

COLOUR TERMS AS TYPE MODIFIERS IN ENGLISH LANGUAGE

Шайлаббаев О.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

The primary aim of this article is to present some general observations pertaining to the usage of colour terms in English on the basis of frequencies obtained in the BoE. Since the figures presented in this chapter receive closer scrutiny and theoretical treatment in the chapters

to follow, we can regard this chapter as a point of departure for the analysis of colour terms in context. Most of this chapter is concerned with the frequency of colour terms in relation to various parameters. Thus, primarily my observations are subjected to statistical analysis, using some elementary tools. However, some brief discussions of semantic issues are also offered. The use of statistical calculations in linguistic studies related to semantics is a rather recent phenomenon and the value of the method was briefly discussed in Section 0.3.3. Statistics are useful in that they can serve as good reference points for comparisons with other researchers' results. This is one of my aims here, and as far as possible, I compare my material with previous research in the area of colour semantics or other studies which mention related observations.

3.2 Word frequency

The frequency of colour terms in texts has repeatedly been proposed as one useful criterion in judging whether or not a term can be regarded as a BCT. It has been argued that the more frequent the occurrence the greater the salience of the term. Hays et al. (1972) were the first to make this claim, and it has been repeated by several others. Corbett and Davies (1995), in their evaluation of methods employed in identifying BCTs, consider word frequency in texts and they analyse material from a number of different languages. In the case of English, they use the figures provided by Johansson and Hofland's (1989) analysis of the LOB corpus. It should be pointed out that, while doing so, they only consider colour words in their adjectival function. The advantage of such an approach, Corbett and Davies (1995: 329) claim, is that it allows "more reliable comparisons with other languages." I am far from convinced that this is necessarily the case. Although colour terms are prototypically adjectival and are said to be prototypical adjectives (cf. Dixon 1982: 46), it is quite clear that colour terms are also nominal in character, and my view in the matter is that it would be wise to consider colour terms irrespective of their formal label if we want to achieve a clear picture of this particular semantic domain. From their examination of the LOB figures, Corbett and Davies report a high correlation between frequency and the evolutionary hierarchy suggested by Berlin and Kay ($\tau = 0.77$, $p < 0.001$).¹ Similar high correlations between frequency and the B&K hierarchy have been observed by McManus (1983, 1997) in his studies of poetry and various computerised databases.² Generally, the analysts have seen this as evidence of the accuracy of Berlin and Kay's theory.³ Whereas the frequencies of BCTs have been studied previously, very few studies have been devoted to ECTs regarding their frequency in texts. To the best of my knowledge, the only two studies addressing this subject have been Frank's (1990) on advertising, and my own, Steinvall (2000), on Victorian poetry. Thus this is very much unexplored territory, and consequently there is no other material with which comparisons can be made. This is also one reason why the focus in this chapter is on BCTs. ECTs are dealt with in greater detail in Chapters 5 and 6. In Figures 3:1 and 3:2 below the data of the colour terms under investigation are presented. It should be pointed out that the frequencies of the terms gold, golden and silver have been calculated on the basis of a random sample of one thousand tokens

The problem of yellow It seems that yellow frequently causes problems for investigators who would like to see a correspondence between frequency and the B&K hierarchy; see, for example, Corbett and Davies (1995) and McManus (1997). It is interesting to note that this phenomenon is not confined to English, but seems to have wider significance: in the lists of Hays et al. (1972) we find the words representing YELLOW deviating from the expected pattern in French, German, Spanish, Russian and Romanian. Corbett and Davies (1995) using different corpora confirm the patterns for Russian and French. In a later version of their article, Corbett and Davies (1997: 206) observe the problem of the yellow category term and concede that "[w]e have no explanation for this, but it seems to be a common problem." If we take a closer look at Figure 3:1, however, I think that we can identify a plausible reason for the relatively low frequency of yellow. It can be presumed that the large number of occurrences of the colour terms gold and golden should affect the frequency of yellow. ⁵ Indeed, there is also the term blond(e) signifying a yellow colour in the domains of HAIR and, more rarely, BEER. Strangely enough, Corbett and Davies seem to have overlooked these colour words; golden at least should have been mentioned in their presentation – Johansson and Hofland (1989: 170) report 46 instances of

golden. True, not all of these are necessarily instances of colour representation, but the same problem arises in the cases of silver and bronze, which are considered by Corbett and Davies. Blond(e) and gold have low scores as adjectives and could justifiably be excluded. If we summarise the scores for yellow, gold, golden and blond(e) 6 in BoE, we get a figure for the yellow category which is on a par with the figures for the other elemental colour terms green and blue: 26 317. Thus it would seem that the unexpectedly low frequency of the primary BCT yellow and corresponding terms in other languages could be due to the fact that this category, YELLOW, is not structured in the same way as the other primary colour categories. Whereas we find a clear predominance of the BCT in other categories, this is not true of YELLOW, where terms denoting gold and its colour are very frequent and where there is a special term for yellowish hair. I feel confident that we will find similar patterns in, for instance, Russian and French. We can only speculate why this is so, but the great importance of gold in European cultures, and elsewhere, would no doubt provide a good explanation.

The proportions of colour term categories One feature of basic level terms is that they constitute the type of words preferred in everyday language use (cf. Brown 1958, Lakoff 1987 and Chapter 2). Although, as pointed out previously (2.6.2), there is no immediate relation between BCTs and basic level, it is still interesting to note that the overall pattern of BCT usage is overwhelming in the BoE. Approximately 92 % of all tokens involving the colour terms under investigation are BCTs.⁷ Figure 3:3 below gives a picture of the domination of BCTs. It might be claimed that this picture is slightly misleading since phrases such as charcoal grey and azure blue are counted twice, both as ECTs (charcoal and azure) and as BCTs (grey and blue), although the actual specific designata (the nuances the phrases refer to) occur only once. Thus it could be argued that the figures show a slightly more dominant picture for BCTs than is actually true. On the other hand, the aim of the figures is specifically to illustrate the frequency of the terms, and in view of this I think it is justifiable to treat phrases in this way.

There are a few possible explanations for this pattern. One explanation would suggest that we are concerned here with a diachronic phenomenon. That is, some collocations of black and white were formed at a time when there were few colour terms around. Thus, they represent, as it were, relics or fossils from the past. Another explanation suggests that we take the contrast of lightness as primary when we categorise the colour of objects. It has been argued (MacLaury 1997, Kay and Maffi 1999) that lightness may be more basic from a conceptual and perceptual point of view,¹² and these frequencies may support that claim. Furthermore, the antithetical character of this dimension (white vs. black) makes it particularly suitable in terms of categorisation of things. It would then seem that, although we can “zoom in” and be more precise in our designation, there is no communicative pressure to do so and thus we get a high frequency of achromatic terms. In Chapter 4 I try to suggest a model which may explain the pattern preference of black and white.

Colour terms as nouns It is generally agreed that colour terms are bona fide adjectives. However, in contrast to other such adjectives (e.g. the adjectival classes Dimension, Age and Value, cf. Dixon 1982: 55), colour words are readily conceived of as nouns. We have no problem in understanding the meaning of a colour term as relating to the profile of a certain area in the colour domain. Clausner and Croft (1999: 12) make the interesting observation that “[c]olor concepts function like proper names for different locations in the COLOR domain (the focal colors).” We can say that whenever we refer directly to the colour domain, we use colour terms in their nominal form. This fact has had methodological implications, as mentioned earlier in Chapter 1 (pp 25-28). Lyons (1999: 48) points out that one has to distinguish between referential use (involving reference to the colour domain itself, i.e. nominal use) and descriptive or attributive use (involving adjectival use). Since context-free studies, naming colour chips for instance, imply referential use, Lyons claims that traditional colour term studies have only explored the first type of use. Regular language use on the other hand is primarily a matter of the second type. 1 10 100 1000 10000 100000 0 200 400 600 800 1000 1200 1400 Age of the term Number of tokens in the BoE 74 Chapter 3 Kay (1999: 78) rejects this analysis emphatically,

stating that “[w]orkers in the B&K tradition have not, to my knowledge, studied color nouns ...” The discussion was presented in some detail in Chapter 1, and I shall not reiterate here. My aim is not to resolve this issue, it is much more modest: as this seems to be an area which has been ignored (even deliberately so, recall that Corbett and Davies (1995: 329) omit nominal usage from their account for the sake of “allowing more reliable comparisons with other languages”), I intend to present the most obvious aspects that could be obtained from the BoE in this respect. This section, then, explores nominal usage of a sample of colour terms, to estimate the frequency of occurrence of colour terms as nouns. For this particular study, I did not examine all tokens, of course – the size of my material precluded such an approach.

In fact, this would have been possible if I had relied on the tags that the BoE supplies. However, although some people claim that machine tags have a high degree of accuracy mention a figure as high as 95-97% – my own impression is that the polysemous nature of many colour terms severely affects the reliability of machine tags.¹⁵ Instead, I chose to examine a random sample of 200 instances of a collection of 25 colour terms. The terms that I looked at were the eleven BCTs, the six most frequent ECTs (with the exception of golden (which cannot be used as a noun) and gold (my sample only contained 84 occurrences), plus eight more terms, which were randomly chosen from my selection of colour terms.¹⁶ The study demonstrated that the proportions of nominal usage differed somewhat. In Table 3:1 below, the colour terms are ordered according to their overall frequency in the BoE, chartreuse being the least frequent term and black the most frequent. Simply put, it would appear that the more frequent a term is the lower the proportion of nominal usage. In fact this was quite the opposite to what I had expected – my working hypothesis was that figurative usage of the most common terms would mean they were more frequently used as nouns. One factor that may have affected this picture is the exclusion of plurals. On the other hand, my impression is that plurals referring to colour space are fairly infrequent.

Bibliography

1. Adams, F.M. and C.E. Osgood 1973. A Cross-Cultural Study of the Affective Meanings of Color. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, no. 2, 135-156
2. Andrick, G.R. and H. Tager-flusberg 1986. The Acquisition of Colour Terms. *Journal of Child Language*, vol. 13, 119-134.
3. Archibald, J. 1989. A Lexical Model of Color Space. In Corrigan, R., F. Eckman and M. Noonan (eds.), *Linguistic Categorization*. Amsterdam: John Benjamins, 31-53.

UDK: 81'139

FIGURATIVE COLOUR EXPRESSIONS AND CLASSIFICATORY USE OF COLOURS

Шайлавбаев О.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Basic assumption As the presentation above illustrates, the figurative use of colour terms has been explained in various ways: metaphor, symbol and metonymy. In my analysis, I follow Verosub's, Niemeier's and Verspoor's insight that metonymy is the basis of the figurative use of colour terms. This assumption has in practise an axiomatic character and thus my analysis does not take any other option into consideration. The axiom can be formulated as follows: Ultimately, all cases of figurative use of colour terms go back to metonymic processes in which some experience is linked to a contiguous colour. This is not to exclude metaphorical mappings from the entire framework, but such a process can only be of a secondary nature, i.e. there must first have been a metonymic process.

Research in the area of synesthesia may in the end demonstrate that direct metaphorical mappings in the basic domain are possible, but, in my opinion, the evidence presented so far is not convincing, and the phenomenon is far too rare to set its mark on whole speech communities.⁹ The emphasis on cultural and experiential grounds may be felt to be a case of stating the obvious, but there is lexicographic evidence of an opposing view. The quotes below from the OED appear to indicate a belief that the inherent character of the colour forms the basis for the figurative meaning of the term. Rhetorically. With reference to the qualities of this colour: bright-hued, brilliant, splendid, gaudy, gay; (of sin) deep-dyed, grave, heinous. purple patch, passage, piece, a brilliant or ornate passage in a literary composition. (The OED: purple, sense A.3.a [emphasis added]) In allusions to the glaring effect of the colour. 1820 Hazlitt Lect. Dram. Lit. 16. The deathblow which had been struck at scarlet vice and bloated hypocrisy. (The OED: scarlet, sense B.2.a [emphasis added]) I find it very questionable indeed to claim that there are associations of this kind. If this were so, people would have no trouble interpreting phrases like purple prose, since they would be self-explanatory.

However, my own experience is that native speakers unaware of this phrase find it almost impossible to figure out the meaning unless they are presented with some context. To my mind, it seems much more likely that these meanings arise from intricate patterns of metonymy based on culturally defined meanings of a colour. I hope to be able to show that this is so as we proceed. If these motivations are no longer apparent, it may be argued that these senses have become independent and should be treated as homonyms. I return to this issue in 7.6.1.

Figurative colour expressions and classificatory use Before we take a look at the metonymical processes involved in the creation of figurative colour expressions, I would like to point to the resemblances that exist between figurative use and type modification. The phenomenon of type modification or as it was also designated, classificatory use, was dealt with in Chapter 4. It was demonstrated that a few colour terms, notably the Primary Basic Colour Terms, are frequently used to categorise purposes with respect to the noun they modify. Thus, the function of the term is not to describe an entity but to classify it as belonging to a category. A property used for this purpose should thus be both salient and general, and I argued in Chapter 4 that this might explain the preference for certain colour terms. Conceptually, this process was described as a kind of reference point construction in which the term for a salient colour was used as the vehicle for accessing the category. It seems that figurative use of colour terms to a certain extent parallels this description. It is classificatory and thus related to type and not token. What is sought after is generality and not precision and it is therefore hardly surprising that the same terms that are frequently used for type modification are also used figuratively.

This becomes particularly apparent if we take into account the most frequent figurative use of black in the BoE, in reference to people of African origin. Consider the phrases below. Black people Black community Black pride Black music Black English Except for the first phrase, black has here a figurative meaning suggesting ‘of black people,’ thus the primary domain of BLACK is no longer the colour domain. It should also be noticed that these examples are not really on an equal footing. The first two figurative expressions, black community and black pride, primarily evoke a sense of African-American people – we cannot talk of community and pride being modified. However, in the last two examples, this is precisely the case. Black music and black English are a type of music and a type of English¹⁰ and not just anything performed or spoken by this particular racial and social group. Thus, the phrases give rise to other meanings than just race. Experience and knowledge (which to varying degrees may be based on prejudice) are likely to generate more attributes than just race. Admittedly, the link to African-American people is strong, but in principle these entities have become independent and, as was argued in Chapter 4, it can be claimed that they are less compositional than the first types mentioned above. A white artist can play black music (cf. (6) below), but it might be questionable whether a white person would ever be categorised as belonging to the black community.

I think the fact that Elvis' first national TV appearance and *Brown vs. Board of Education* happened just about the same time is no coincidence. I mean, he was the first white man who sang black music and made it acceptable for white kids to listen to it. (BoE:npr) The whole issue of black and white in reference to race is a very delicate matter, and the most important reason why this is so is precisely the additional meanings that arise in type modification. The close relation between social, political, economic, cultural and racial issues creates a situation in which white and black have absorbed a great many attributes which may be important in certain contexts. This example serves to illustrate that the figurative use of colour terms appears to presuppose a process similar to that of type modification. In the case of figurative usage, a colour has to co-occur with some object or some other quality to the extent that a reference to the colour can suggest the object or the other quality. It seems that there are other similarities between figurative use and classifying use of colour terms.

Quite often, it appears, the function of the figurative expression is to classify a subtype. Consider examples such as blue movie, purple prose, yellow journalism, black magic, and white lie. They all refer to subtypes: a type of movies, a type of prose, a type of journalism etc. However, in contrast to the examples of type modification discussed in Chapter 4, the colour terms above refer to abstract notions and not to concrete colours. Below the process of connecting the colour term and the abstract quality is discussed in some detail. 7.5 Metonymical processes in this dissertation I have earlier shown that metonymy plays a central role in colour semantics. One such important role is its presence in the derivation of colour terms, which appears to be based on a + thing for salient property+ metonymy. Below I survey the two types of metonymical processes that are involved in the creation of the figurative use of colour terms. One of these is the exact opposite of that mentioned above; a property stands for some entity.

The patterns correspond to two general configurations of metonymy-producing relationships identified by Radden and Kövecses (1999). They can be described as part-whole and part-part, respectively. The first type is very productive in the use of colour terms and it is this process that is usually referred to when discussing figurative colour expressions, cf. Niemeier (1998). The second type, however, entails an attribute standing for another attribute and in Radden and Kövecses' analysis this usually takes place at a higher level of organisation – that of an event.¹¹ However, I think it can be used for lower levels and I suggest that the formation of some colour metonyms can be modelled successfully in this way.

Part-whole metonymy Part-whole metonymy is a simple and very productive type of metonymy. We find it in an example such as (7) below. (7) The tests that the military administers to all recruits or to all potential recruits before they come in is rather similar to other standardized tests in that blacks tend to score lower than whites. (BoE: npr) The mapping relies on a simple part-whole relationship in which a salient attribute may stand for the entire category. In the context of race, Radden and Kövecses (1999) suggest the metonymy + defining property for the category+, but this is far too strong a suggestion in my opinion. As mentioned above in Section 7.4, blackness in this sense can be problematised largely in social contexts. As additional evidence the racial classifications in apartheid South Africa can be mentioned. Instead I prefer the slightly less absolute + salient property for the category+. This kind of metonymy is very close to the classificatory phrases black people and white people. Using the figure that was introduced in Chapter 2, we can illustrate the difference as below.

Conceptual structure of the phrase blacks. As the figures illustrate, the difference can be said to be that in the nominal phrase the primary domain is explicitly mentioned together with the typifying attribute, whereas in the second case the primary domain is maintained although unmentioned and the salient attribute stands for the whole category. We can contrast this metonymy with that forming new ECTs, described in Chapter 5. Whereas that type of metonymy introduces a new primary domain (colour), here it is retained although indirectly accessed via the mentioning of the salient colour attribute. Warren (1999: 123) discusses referential metonyms and noun-noun compounds, but her observations are also valid here. She notes that what they have in common is that “they involve two referents which are connected by an implicit link.”

The main difference is that in the case of compounds, the two referents are mentioned, whereas in the case of metonymy only the vehicle¹² is mentioned.

Moreover, Warren notes that the referring item in the compound also functions as the head (her example is chair in armchair). She suggests that the implicit referent in a metonymy serves the same function of head and referring item. The part-whole type of metonymy is not at all restricted to skin colour but is also applicable in the context of other domains. As observed by Norrick (1981), it is conspicuously productive in sports, in which the colour of the jerseys can stand for the club or the players, especially in football and rugby. There is a notable pattern in this usage: a newspaper summary of a game could use a phrase like the Sky Blues even if Coventry City played in their yellow away colours.

However, it would not be possible to use the phrase the Yellows in the newspaper.¹³ In a report on TV, on the other hand, the Yellows could be an option since the reference would be obvious. As mentioned in 2.5.2, it seems that a metonym has to reach a certain degree of conventionalisation for it to be an option outside the immediate situation (cf. The ham sandwich). In this it is similar to what we observed for type modification in Chapter 4. A similar kind of metonymic pattern can be identified in the context of other types of uniforms. However, very often when it comes to uniforms and other such clothing, the attribute is not a single colour term but a nominal containing a colour term and a noun. As was pointed out at the beginning of this chapter, this is technically not a proper colour metonym, but there are obvious similarities to what was discussed above and therefore it is briefly discussed.

Consider the examples below. (8) In Rwanda the Australians have won widespread praise from other members of the 5000-member multinational force of blue berets for the pivotal role they have played, especially in establishing medical services that have helped an estimated 30,000 people. (boe: oznews) (9) The anti-fascist, seven-strong outfit signed the deal last Friday (February 12), in Cable Street, East London, site of pitched battles between blackshirts and antifascists in the 1930s. (boe: ukmags) The difference between these and the aforementioned 'pure' types is really only one of degree and definitely not type. These latter examples use noun phrases as their point of reference, and hence coincide with the overall typical pattern of metonymy. These compounds are known as exocentric compounds (Bauer 1983) or sometimes bahuvrihi compounds.

Bibliography

1. Adams, F.M. and C.E. Osgood 1973. A Cross-Cultural Study of the Affective Meanings of Color. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, no. 2, 135-156
2. Andrick, G.R. and H. Tager-flusberg 1986. The Acquisition of Colour Terms. *Journal of Child Language*, vol. 13, 119-134.
3. Archibald, J. 1989. A Lexical Model of Color Space. In Corigan, R., F. Eckman and M. Noonan (eds.), *Linguistic Categorization*. Amsterdam: John Benjamins, 31-53.

UDK 811.111 (07)

СОЕДИНЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Ақбердиева А.
Шымкентский университет*

Summary

The article is an attempt to highlight the English language equivalents of Church Slavonic compound words beginning with BCE- as they are offered in contemporary English-Russian dictionary for a Christian translator. The equivalents for these words as they are listed and explained in Greek Lexicon of the Roman and Byzantine periods by Sophocles are also taken into consideration.

Keywords: Church Slavonic words, compound words, components BCE-, παν-, omni-, Orthodox English, Liturgical books, translation

Англоязычная христианская лексика, по большей части, неправославная, что объясняется историей христианства в англоязычных странах, в первую очередь, в Великобритании и США. Тем не менее, процесс распространения Православия в этих странах, происходящий достаточно активно в XX – начале XXI вв., делает все более актуальным вопрос смысловой и лексической эквивалентности при переводе текстов о Православии или православных богослужебных текстов с русского или, что может быть еще более затруднительным, церковнославянского на английский. Как уже отмечалось, до последнего времени большая часть заимствований в т.н. *Orthodox English* (православном английском), зафиксированных в англо-русских словарях христианской лексики, была из греческого языка, т.к. исторически греческие общины наиболее старые и многочисленные среди православных общин Великобритании и США [Казимова, 2007:123]. В настоящее время, при расширяющихся контактах, в т.ч. религиозных, при осуществлении новых англоязычных переводов книг о Православии, появлении православных русскоязычных интернет-ресурсов, имеющих англоязычные версии, как, например,

Православие.ру, проблема составления более полных англо-русских словарей христианской и именно православной лексики представляется все более и более актуальной [Казимова, 2007, 2008, 2015; Колотовкин, 2012]. Решение этой проблемы возможно лишь при более полном историко-культурном и лексикографическом изучении существующих лексико-семантических эквивалентов.

В процессе работы над словарными статьями для Большого словаря церковнославянского языка Нового времени выяснилось, что при кажущейся простоте описания лексических значений сложных слов, имеющих в своем составе компонент ВСЕ-, задача вовсе не так проста. Большинство церковнославянизмов с таким формантом встречаются в богослужебных текстах. Исследователями отмечается, что местоимение ВЕСЬ, которое является исходным для компонента ВСЕ-, может входить в состав сложных слов в следующих значениях: «всякий, каждый» и «весь, целый» [Калужнина, 2017]. В более поздних памятниках церковнославянского языка, как отмечает Р.М. Цейтлин, компонент ВСЕ- приобрел еще одно значение в формировании значения сложных слов – значение усиления, которое также может передаваться с помощью приставок пре- или наи- [Цейтлин, 1977:230]. В процессе работы над словарными статьями для некоторых слов с компонентом ВСЕ- для лучшего понимания значения пришлось обратиться к помощи греческого языка, поскольку такие сложные слова в большинстве своем являются кальками с греческого.

Информативным в этом смысле оказался известный греческо-английский лексикон, составленный американцем греческого происхождения Е.А. Софоклесом еще в конце XIX века и включающий греческую лексику не только античного и позднеантичного времени, но и византийского периода вплоть до 1100г. н.э. Интересно, что в небольшом по объему Словаре церковнославянского языка, составленном и изданном ротاپринтным способом преподавателями и выпускниками Свято-Тихоновской духовной семинарии (США) с целью дать пособие студентам этой семинарии при обучении церковнославянскому языку, не представлено ни одного сложного слова, начинающего с компонента ВСЕ-. Подобная картина наблюдается и в машинописном Русско-английском словаре-справочнике религиозной лексики А.А. Азарова.

Наиболее полный на сегодняшний день Англо-русский словарь в помощь христианскому переводчику, издание которого 1997 года авторы обозначили как третье предварительное, имеет в своем составе определенное количество англоязычных слов, которые, очевидно, являются кальками греческих слов с компонентами *παν-*, *αολο-* и латинских слов с начальным компонентом *omni-* от прил. *omnis*. Эти компоненты передают значение «весь, целый», а также превосходную степень свойства или качества, которое означает второй компонент.

Это такие слова, как *all-knowing* (всеведущий, всезнающий, синоним *omniscient*), *all-merciful* с пометой *прав.* (всемилолюбивый, многомилостивый), *allness* с пометой *книжн.*

(всеобщность, универсальность, всеохватность; неограниченность), all-powerful (всемогущий, всесильный, синонимы almighty, omnipotent), almighty (всемогущий, всесильный, синоним omnipotent). Особого внимания заслуживают словарные статьи, посвященные прилагательному all-pure, снабженному пометой прав., со значением «пречистый», и прилагательному all-undefiled, также имеющего помету прав.

Со значение «всенепорочный». Для обоих этих слов в качестве синонима предлагается прилагательное immaculate, которое в рамках рассматриваемого регистра английского языка передает значение «пречистый», «всенепорочный», выражая и превосходную степень качества, и то, что это качество присуще всему, целому объекту без изъяна. Стоит отметить, что в данном случае этот смысловой эффект достигается при помощи приставки со значением отрицания im-. Подобное смысло- и словообразование характерно не только для английского языка.

Славянским языкам, в частности, также присуща подобная смысло- и словообразовательная модель [Йованович, 2017: 115–117]. В частности, вариант перевода «неограниченность» для существительного allness, предлагаемый составителями словаря М. Воловичем, К. Зорким и М. Макаровым, синонимичный, в свою очередь, существительному «бесконечность», является хорошей иллюстрацией. Как уже отмечалось, помимо слов, начинающихся на al(l)-, в английском языке присутствуют слова греческого происхождения с начальным компонентом παν- и латинского происхождения с начальным компонентом omni-, составляющие двойные и тройные ряды синонимов.

В Англо-русском словаре в помощь христианскому переводчику зафиксировано несколько слов, как, например, omnipotence (всемогущество), при этом это существительное в определенном артиклем the и с заглавной буквы – the Omnipotence – означает Вседержитель; однокоренное прилагательное omnipotent (всемогущий, всесильный), с тем же вариантом – the Omnipotent – синонимично the Lord God Omnipotent – «Господь Бог Вседержитель» (Откр. 19:6). Также фиксируются пары omnipresence (вездесущность) – omnipresent (вездесущий), omniscience (всеведение, всезнание; the Omniscience – Всеведущий, Divine Omniscience – Божественное Всеведение) – omniscient (всеведущий, всезнающий; the Omniscient – Всеведущий). Среди слов с начальным компонентом παν-, зафиксированных в Словаре М. Воловича, К. Зоркого, М. Макарова, можно отметить существительное panagia в значении нагрудная икона Богородицы, носимая архиереем, или богородичная просфора.

Эти значения, присутствующие в словаре, несомненно, являются конъектурой внутреннего значения слова, представляющего собой соединение παν- и ἁγιος и означающего «всесвятой». Имя святого целителя Panteleimon, означающее по-гречески «высшая ступень совершенства» и «всемилосердный, всемилостивый», однокоренные pantheism – pantheist – pantheon и Pantocrator (Вседержитель) – это другие слова с компонентом παν-, присутствующие в словаре. Если обратиться к греческо-английскому лексикону Софоклеса, можно увидеть, что предлагаемые им англоязычные эквиваленты греческих сложных слов с компонентом παν- вполне предсказуемо коррелируют с принадлежностью слов определенным частям речи. Так, например, для греческого существительного ἡ πανάγνεια, ας предлагается перевод в виде absolute purity, для однокоренного прилагательного πάναγνος, ου – all-pure, для наречия πανάγως – in all purity. Значение превосходной степени качества у прилагательных может передаваться с помощью присоединения наречий wholly, entirely, totally, absolutely или компонента all-, например, πάνστενος, ου – wholly narrow, πανλώβητος, ου – entirely disfigured, παντέλειος, αν – all-perfect. Предлагаемая Лексиконом англоязычная параллель для греческого сложного прилагательного πανευτρέπής, являющегося параллелью для церковнославянского всеблаготѣпный, в виде allbecoming помогает выявить присутствующие в греческой лексеме и воспринимаемые составителем Лексикона такие значения, как «прекраснейший,

в высшей степени достойно украшенный» и «прекрасный во всем, хорошо, достойно устроенный во всем».

Значение превосходной степени и значение того, что качество, передаваемое корнем слова, свойственно всему объекту целиком, может передаваться с помощью описательной характеристики: πανταμάρτητος, ου – sinful in all respects, sunk in all sin; ἡ παντέλεια, ας – completion, perfection. Англоязычные эквиваленты церковнославянских слов с компонентом ВСЕ-, ставшие предметом рассмотрения в этой работе, встречаются, преимущественно, в богослужебных текстах.

Попытки описания истории перевода на английский язык богослужебных текстов, включая службы недавно прославленным святым, новонаписанные каноны и акафисты, читаемые за богослужением и келейно, до настоящего времени не были ни системными, ни систематическими, являясь, во многом, результатом более узких научных интересов или конкретных практических нужд.

Между тем такое описание целого пласта, или регистра, современного английского языка, априори осуществляемое с учетом необходимого культурно-исторического контекста, который по-прежнему является определяющим для развития и функционирования языка и культуры, способно существенно обогатить наши представления об исследуемом языке.

Стоит также учитывать тот факт, что на английский сегодня осуществляются переводы текстов богослужебного круга не только с русского, но и с греческого и, возможно, с других языков Православия, например, сербского, болгарского, румынского, что, несомненно, находит свое отражение в современном английском языке.

Библиографический список

1. Азаров А.А. Русско-английский словарь-справочник религиозной лексики. Машинопись.
2. Англо-русский словарь в помощь христианскому переводчику. М. Волович, К. Зоркий, М. Макаров. // под редакцией Марка Макарова. Третье предварительное издание. – М.: Духовное возрождение, 1997.
3. Большой словарь церковнославянского языка Нового времени. А.Г. Кравецкий, А.А. Плетнева (ред.). – М., 2016.
4. Йованович В. Речи са префиксима НЕ- и БЕЗ- у савременим текстовима српског православног богословља // Первый Международный конгресс православных ученых. – Белград, Сербия, 23–28 октября 2017. – Воронеж: Истоки, 2017. – С. 115–117.
5. Казимова Г.А. Orthodox English как один из регистров современного английского языка // Преподавание английского языка на гуманитарных факультетах: Теория и практика. Вып. 1. – М.: МАКСПресс, 2007. – С. 123–127.
6. Казимова Г.А. Проблемы перевода христианских текстов с русского языка на английский и с английского на русский: соотношение слова и понятия в языках с различной языковой и культурной картиной мира. Программа спецкурса/ Преподавание английского языка на гуманитарных факультетах: Теория и практика. Вып. 1. – М.: МАКСПресс, 2007. – С. 139–142.

UDK 811.111 (07)

USAGE OF COMPOUND WORDS IN ENGLISH

*Ақбердиева А.
Шымкентский университет*

Summary

This article is devoted to compound words in English make up a significant part of everyday vocabulary. They are made up of two words with completely different meanings and are often from different parts of speech. To repeat, compound words are made up of two different words, and a new word with a different meaning is formed when they are combined. When it comes to writing compound words, there are different ways to do so: writing them as separate words, as

one word, or with a hyphen between them. We will try to explain compound words to researcher who works on this subject area.

Keywords: a compound, a subject, vocabulary, prepositional components, word combinations, non-compounds, metaphorical uses, pronunciation, inflection.

A compound is formed when two words are added together to get a new word. Sometimes the meaning may just add the two words together; a madman is a man who is mad. But usually the meaning of the compound is more than the sum of its parts. In British usage you might guess that a girlfriend is a friend who is a girl, that a sheepdog is a dog that looks like a sheep or that an electric chair is a wheelchair with a motor. However, the links between the two words in compounds are as complicated as the grammar of the whole sentence.

Here are some of the possibilities: - madman (a man who is mad), blackberry (a particular type of black berry), highchair (a particular kind of chair that is high): the first word is an adjective that adds to the meaning of the noun - heartbreak (the state of a heart that breaks), snakebite (when a snake has bitten), cloudburst (a storm like a cloud bursting): the first word is a subject that goes with the following verb - watchmaker (a person who makes watches; bookseller (a person who sells books): the first word acts as the object of the following verb with ‘-er’ added - fishing rod (a rod for fishing), ironing board (board for ironing), carving knife (a knife that carves): the first word carries out an action of the second. But there are a large number of other ways of making compounds, illustrated in compounds with dog: - a lapdog (a dog that sits on a lap, with metaphorical uses), - a puppydog (a dog which is a puppy) - a bulldog (a dog which is like a bull) - a sheepdog (a dog that herds sheep) - a police dog (a dog used by the police) -a watch-dog (a dog that watches, with metaphorical uses) -a hunting dog (a dog used for hunting) etc. Often there are possible pairs of words, one a compound, one a simple combination. Take colours: a white board/a whiteboard the white house/the White House a black bird/a blackbird a black berry/a blackberry a blue bottle/a bluebottle a red cap/a redcap a blue tooth/Bluetooth a black bottom/the blackbottom

This also demonstrates the lack of consistency over how a compound is spelt. Sometimes there is a space between the words, The White House, sometimes a hyphen tea-time, sometimes neither, blackberry. The longer the word has been in English the more likely it is to have lost its space and its hyphen. The OED records a progression from tea bag 1898 to tea-bag in 1936 and teabag in 1977. Pronunciation may be a better guide: compounds tend to be stressed on the first word the White House, non-compounds to have even stress the white house.

A famous example debated by linguists is the lighthouse versus the light house, or even better the lighthouse keeper versus the light housekeeper. Emphasis in Compound Words. As a rule, the emphasis is on the first syllable in compound words. This helps to differentiate between compound words and word combinations, for example, green house and greenhouse. (In the word combination “green house,” either word can be emphasized.) There are many compound words in English. Perhaps you just never paid much attention to them. Almost every day, compound words are added to the vocabulary, since people – often without even thinking – combine two words to form a single word.

What compound words in English do you know? Noun–noun compounds All natural languages have compound nouns. The positioning of the words (i.e. the most common order of constituents in phrases where nouns are modified by adjectives, by possessors, by other nouns, etc.) varies according to the language. While Germanic languages, for example, are left-branching when it comes to noun phrases (the modifiers come before the head), the Romance languages are usually right-branching. In Uzbek, one way of forming compound nouns is as follows: ishxona (ex: ish+xona in English office); temiryo’l “railway” (temir: iron, yo’l: road-possessive). Some compound words borrows Russian languages.

Ex: kinoteater-cinema, fotoapparat –camera or photo camera Since English is a mostly analytic language, unlike most other Germanic languages, it creates compounds by concatenating words without case markers. As in other Germanic languages, the compounds may be arbitrarily

long. However, this is obscured by the fact that the written representation of long compounds always contains spaces. Short compounds may be written in three different ways, which do not correspond to different pronunciations, however:

The "solid" or "closed" forms in which two usually moderately short words appear together as one. Solid compounds most likely consist of short (monosyllabic) units that often have been established in the language for a long time. Examples are housewife, lawsuit, wallpaper, basketball. The hyphenated form in which two or more words are connected by a hyphen. Compounds that contain affixes, such as house-build(er) and singlemind(ed)(ness), as well as adjective–adjective compounds and verb–verb compounds, such as blue-green and freeze-dried, are often hyphenated.

Compounds that contain articles, prepositions or conjunctions, such as rent-a-cop, mother-of-pearl and salt-and-pepper, are also often hyphenated. The open or spaced form consisting of newer combinations of usually longer words, such as distance learning, player piano, lawn tennis. Usage in the US and in the UK differs and often depends on the individual choice of the writer rather than on a hard-and-fast rule; therefore, open, hyphenated, and closed forms may be encountered for the same compound noun, such as the triplets' container ship/container-ship/containership and particle board/particle-board/ particle board. In addition to this native English compounding, there is the classical type, which consists of words derived from Latin, as horticulture, and those of Greek origin, such as photography, the components of which are in bound form (connected by connecting vowels, which are most often -i- and -o- in Latin and Greek respectively) and cannot stand alone.

Verb–noun compounds A type of compound that is fairly common in the Indo-European languages is formed of a verb and its object, and in effect transforms a simple verbal clause into a noun. Also common in English is another type of verb– noun (or noun–verb) compound, in which an argument of the verb is incorporated into the verb, which is then usually turned into a gerund, such as breastfeeding, finger-pointing, etc. The noun is often an instrumental complement. From these gerunds new verbs can be made: (a mother) breastfeeds (a child) and from them new compounds mother-child breastfeeding, etc.

A compound verb is usually composed of an adverb and a verb, although other combinations also exist. The term compound verb was first used in publication in Grattan and Gurrey's *Our Living Language* (1925). Some compound verbs are difficult to analyze morphologically because several derivations are plausible. Blacklist, for instance, might be analyzed as an adjective+verb compound, or as an adjective+noun compound that becomes a verb through zero derivation. Most compound verbs originally have the collective meaning of both components, but some of them later gain additional meanings that may supersede the original, emergent sense. Therefore, sometimes the resultant meanings are seemingly barely related to the original contributors. Compound verbs composed of a noun and verb are comparatively rare, and the noun is generally not the direct object of the verb. In English, compounds such as *bread-bake or *car-drive do not exist.

Yet, we find literal action words, such as breastfeed, and washing instructions on clothing as for example hand wash. In a compound verb (or complex predicate), one of the verbs is the primary, and determines the primary semantics and also the argument structure. The secondary verb, often called a vector verb or explicator, provides fine distinctions, usually in temporality or aspect, and also carries the inflection (tense and/or agreement markers). The main verb usually appears in conjunctive participial (sometimes zero) form. Compound verb equivalents in English (examples from the internet): What did you go and do that for? If you are not giving away free information on your web site, then a huge proportion of your business is just upping and leaving. Big Pig, she took and built herself a house out of brush.

Analyzability (transparency) in general, the meaning of a compound noun is a specialization of the meaning of its head. The modifier limits the meaning of the head. This is most obvious in descriptive compounds (known as karmadharaya compounds in the Sanskrit tradition), in which the modifier is used in an attributive or appositional manner. A blackboard is

a particular kind of board, which is (generally) black, for instance. In determinative compounds, however, the relationship is not attributive.

For example, a footstool is not a particular type of stool that is like a foot. Rather, it is a stool for one's foot or feet. (It can be used for sitting on, but that is not its primary purpose.) In a similar manner, an office manager is the manager of an office, an armchair is a chair with arms, and a raincoat is a coat against the rain. These relationships, which are expressed by prepositions in English, would be expressed by grammatical case in other languages. (Compounds of this type are known as tatpuruṣa in the Sanskrit tradition.) Both of the above types of compounds are called endocentric compounds because the semantic head is contained within the compound itself - a blackboard is a type of board, for example, and a footstool is a type of stool. However, in another common type of compound, the exocentric (known as a bahuvrīhi compound in the Sanskrit tradition), the semantic head is not explicitly expressed.

A *redhead*, for example, is not a kind of head, but is a person with red hair. Similarly, a *blockhead* is also not a head, but a person with a head that is as hard and unreceptive as a block (i.e. stupid). And a *lion heart* is not a type of heart, but a person with a heart like a lion (in its bravery, courage, fearlessness, etc.). On the other hand, endocentric adjectives are also frequently formed, using the suffixal morphemes *-ing* or *-er/or*. A *people-carrier* is a clear endocentric determinative compound: it is a thing that is a carrier of people. The related adjective, *car-carrying*, is also endocentric: it refers to an object which is a carrying-thing (or equivalently, which does carry).

These types account for most compound nouns, but there are other, rarer types as well. Coordinative, copulative or *dvandva* compounds combine elements with a similar meaning, and the compound meaning may be a generalization instead of a specialization. *Bosnia-Herzegovina*, for example, is the combined area of *Bosnia* and *Herzegovina*, but a *fighter-bomber* is an aircraft that is both a *fighter* and a *bomber*. Iterative or *anredita* compounds repeat a single element, to express repetition or as an emphasis. *Day by day* and *go-go* are examples of this type of compound, which has more than one head. In the case of verb+noun compounds, the noun may be either the subject or the object of the verb. In *playboy*, for example, the noun is the subject of the verb (the boy plays), whereas it is the object in *call girl* (someone calls the girl).

References

1. Compound Words: A Quick Reference for Everyone by David Raymond Christensen
2. The Semantics of Compounding by Pius Ten Hacken (Editor)
3. Haspelmath, M. & Sims, A.D. (2010). *Understanding morphology* (2nd ed.). London: Hodder Education.
4. Katamba, F. (1993). *Morphology*. New York: St. Martin's Press.
5. Lieber, R. (2009). *Introducing morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Mata, C.B. (2014). Compounding and variational morphology: The analysis of inflection in Spanish compounds. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(1), 1-21.
7. Matthews, P.H. (1991). *Morphology* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Marqueta, B. (2019). The syntactic structure of *pelirrojo* compounds. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 4(1), 1-23.

ӘОЖ 811.111 (07)

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ ШАҚТАРДЫҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Амандықова Н.
Шымкент университеті*

Summary

The change in the lexical composition of the language is associated not only with neologism or archaism (words that have been thrown out of use). A big role is also played by the fact that the word falls under a certain influence. One of the reasons for this trend is the abbreviations of phrases: a musical (show), a weekly (paper). The other components of the phrase also contain the values of the deleted part

Резюме

Изменение лексического состава языка связано не только с неологизмом или архаизмом (слова, выброшенные из употребления). Большую роль играет и то, что слово попадает под определенное влияние. В качестве одной из причин этой тенденции можно назвать сокращения фраз: a musical (show), a weekly (paper). Остальные компоненты словосочетания-также содержат значения удаленной

Ағылшын тілі - Үнді-Еуропалық тілдер жанұясының батыс герман тобына жатағын тіл.

Герман тобына ағылшын тілінен басқа неміс, норвег, швед, нидерланд т.б. тілдері жатады. Ағылшын тілі ежелгі тіл болып есептеледі, ол қазіргі Ұлыбритания аумағын ежелде басып алған Англо-Саксондардың тілі, бірақ жауланған келттердің тілдері әсерін тигізген. *Ағылшын тілі — халықаралық тіл.* Әлемдегі ең көп тараған, әрі қытай тілінен кейінгі халық саны бойынша ең көп пайдаланатын тіл.

Ағылшын тілі Ұлыбритания, АҚШ, Жаңа Зеландия, Аустралия және басқа елдерде ана тілі болып есептеледі. Одан басқа көптеген мемлекеттерде ресми тілі болып саналады.

Ағылшын тілі - БҰҰ-ның алты тілінің бірі болып саналады.

Ағылшын тілінің лексикологиясы көптеген ғылымдармен байланысты, мысалы стилистикамен, әдетте белгілі бір ситуацияға қатысты лексика қолдануымызға тура келеді. Өзарабайланысты мына сөздер мысалында көре аламыз: *grandmother-granny.* Ағылшын тілі лексикологиясы тарапынан, бұллар синоним-сөздер. Ал стилистика бойынша, бұл екі сөз түрлі стильдерде қолданылуы керек: *grandmother* ресми стильде, ал *granny* сөзі ауызекі сөйлеу тілінде пайдаланғаны абзал. Ғылым ретінде лексикологияның өзінің бірнеше топшалары бар және бұл тек стилистикамен ғана емес, басқа да түрлі ғылымдармен тікелей байланысты. Сөздің мағынасын зерттеумен семасиология (лексикологияның топшасы) айналысса, сөз құрамымен лексикологиямен бірге морфология шұғылданса, фразеология зерттеу объектісі ретінде тұрақты сөз тіркестерін қарастырса, этимология сөздің шығу тарихын зерттейді.

Әрбір сөздің өзіне тән тұлғасы бар. Сол тұлға арқасында әрбір сөз бір бүтін единица ретінде қызмет етеді. Сөздің құрамының әр түрлі болуы оның бөлшектеріне байланысты. Сөздер кейде түбір қалпында жұмсалса, кейде оларға түрлі қосымшалар жалғану арқылы жұмсалады.

Ағылшын тілі лексикасы, оның сөздік қоры күн санап толығып, көбейіп келеді. Ағылшын тілі лексикологиясы ғылымы тек ғана сөз, сөздік құрамды зерттеп қана қоймай, сөздің мұқият, ұқыпты, орнымен қолдануын қадағалайтын бірден бір тіл саласы. Өйткені білуіміздей, сөз – үлкен қару, ол – жанына медеу болып, күш-қуат сыйлайды. «Сөз қадірін білмеген өз қадірін білмейді» демекші, әр сөз өз ыңғайымен қолданғаны абзал.

Ағылшын тілі сөздік құрамының оқытылуы бірнеше бағыттар бойынша қарастырылуы мүмкін. Ағылшын тілінің барлық лексикалық сөз қорын мына категориялар бойынша бөліп көрсетуге болады:

1. Сөздің жүйелік құрамы тарапынан

2. Стилистика жағынан

3. Мағыналарының ұқсастығы тарапынан

4. Сөз формасының ұқсастығы жағынан Сөздің құрамдық классификациясы тарапынан сөздер екі топқа бөлінеді: жай сөздер (*black* черный, *lamp* – лампа), олар өз кезегінде жаңа сөздер қалыптасуының негізі болып табылады және құрамында аффикстер мен күрделі сөздер бар туынды сөздер (*useless* – қажетсіз). Күрделі сөздер дегеніміз құрамында екі немесе одан да көп негіздері бар сөздер (*home-made* – үйде жасалған), бұл олардың сөз тіркестерінен басты айырмашылықтарын айқындайды.

Қазіргі ағылшын тілінде сөздер мынадай топтарға бөлінеді:

- жай және күрделі ;

- туынды емес (түбір) және туынды;

- толық негізді және аббревиатуралар .

Жай сөздер. Қарапайым, сөз тудырмайтын (жай, түбір сөздер) сөздер – жай сөздердің бір түрі болып табылады – *red, leg, ask*; Қарапайым туынды сөздер *helpless, disorder, outwit*; қарапайым толық негізді сөздер – *back, room, take*; қарапайым аббревиатуралар – *doc, prof, ref.* Жай туынды емес сөздер сөздік ұясының орталығы (яғни, туыс сөздер тобы) болып есептеледі және жаңа сөздердің қалыптасуына негіз болады. Нөлдік флекцияға ие болған бұл сөздердің формасы – негіз бен түбірге сай келеді. Құрамды және күрделі сөздерге қарағанда, бұл сөздердің лексикалық мағыналары әлдеқайда көп, сондықтан да олар конверсияға оңай ұшырайды. Туынды сөздер жай және күрделі болып топтасады. Құрамында сөзтудырушы аффикстер бар.

Мысалы: aimless, spoonful, disbelief (жай туынды сөздер); broad shouldered, footballer, old ladyish (күрделі, туынды сөздер).

Туыстық паронимдер дегеніміз – тек суффикстерімен өзгешеленетін, категориялық бірдей туысқан сөздер: economic – экономикамен

байланысты, экономикалық (economic crisis); economical – ақшаға мұқият, үнемді адам (economical woman). 2) Күрделі сөздер. Бұл топ құрамына мыналар жатады: күрделі туынды емес сөздер (күрделі түбір сөздер) to blacklist (қара тізімге енгізу), air sick, home made.

Ағылшын тілі – 21 ғасырдың жаһанды тілдерінің бірі, ағылшын тілі – сонау Шекспир, Джессек Лондон, Марк Твендер қолданған әдебиет тілі, мәдениет тілі, қарым-қатынас единицасы. Ағылшын – әлемдік тіл, өзіндік сөздік қоры бар, бай, көркем тіл. Мұндай қасиетті де бекзат тілді аялап, оның лексикасындағы әрбір сөзге жауапкершіліктен қарап, сөздерді тек тиесілі орындарында қолданғанымыз абзал.

Қазіргі кезде төл тіліміз бен ағылшын тілінің грамматика саласындағы көптеген мәселелер әлі де зерттеуді қажет етеді. Әсіресе, ұлттық аудиториямызда шетел тілінің грамматикасын үйретудегі қиыншылықтар толық шешімін таппаған. Етістіктің грамматикалық формаларындағы шақ мәселесі төңірегінде зерттеу жүргізу – лингвистика ғылымына кейбір өзекті мәселелерді, шақ формаларының мәтіндегі қызмет аясын, тіл білімінде, аударма теориясында кейбір шешілмеген тұстарды ашуға көмектеседі.

Мұнда шет тілін жаңадан бастап үйренуге арналған оқу құралының сипаты қандай болуы керек деген мәселе туындайды. Сонымен бірге екі тілдің грамматикасын үйлестіре оқыту мәселесі де алғаш рет Б.Алтынсарин заманында қолға алынған екен. Бұл кезде шет тілінде дұрыс жазуға үйрету, тіл ұстарту мәселелері көтерілді. Б.Алтынсариннің оқу құралы тіл үйренудің лингвистикалық негізі тілдің парадигмалық, лексикалық-семантикалық жүйесіне негізделуі керек деген қортындыға әкеледі.

Ғалымдар шетел тілін оқыту барысында ана тілінің тигізетін тиімді, тиімсіз ықпалын ескергенде ғана тіл үйрену жолында жақсы нәтижелерге (танушылық және дамытушылық мақсаттарға) жетуге болатынын көрсетеді. Өйткені, баланың ана тілі шетел тілін меңгеруге елеулі ықпал етеді. Сондықтан шетел тілін ана тілі негізінде салыстыра оқудың маңызы өте зор.

Ағылшын тілінде The Present Simple (Indefinite) Tense describe:

1. Habitual actions. I usually get up at 7.30. Мен сағат 7.30-да тұрамын.
2. Actions and situations which are generally or usually true. We like ice-cream. Біз балмұздақты жақсы көреміз.
3. Facts that are always true. The sun rises in the east. Күн шығыстан көтеріледі.

The Present Continuous (Progressive) Tense-ті қазақ тіліндегі нақ осы шақпен салыстыруға болады. Нақ осы шақ – қалып етістіктің тікелей жіктелуі арқылы не көсемшенің -ып, -іп, -п, -а, -е, -й тұлғасындағы негізгі етістікке осы қалып етістіктің тіркесіп келуі арқылы жасалады. Нақ осы шақ қимылдың, іс-әрекеттің сөйлеп тұрған сәтте істеліп, болып жапқанын білдіреді. The Present Continuous (Progressive) Tense describes:

1. Actions in progress at the present moment. Sorry, I can't to speak to you, I'm washing my hair. Кешіріңіз, мен сізбен қазір сөйлесе алмаймын, мен басымды жуып жатырмын.

2. Actions happening 'around now', but not at the moment of speaking. I'm reading The Lord of the Rings. Мен Сақиналар Әміршісін оқып жатырмын.

Ал The Present Perfect Tense-ті қазақ тіліндегі жедел өткен шақпен салыстырсақ болады. Қазақ тілінде жедел өткен шақ -ды, -ді, -ты, -ті жұрнақтары арқылы жасалып, іс-әрекеттің жуық арада ғана болып өткенін, аяқталғанын көрсетеді. The Present Perfect Tense is used to denote past events which are connected to the present. I've hurt my foot. Мен аяғымды ауыртып алдым.

The Past Perfect Tense-ті қазақ тіліндегі бұрынғы өткен шақпен салыстыруға болады. Бұрынғы өткен шақ іс-әрекеттің сөз болып отырған уақыттан бұрын іске асқанын білдіріп, айғақты түрі есімшенің -ған, -ген, айғақсыз түрі көсемшенің -п, -ып, -іп тұлғаларындағы етістіктің тікелей жіктелуі арқылы жасалады. Мысалы: барған, айтқан, барыпты. The Past Perfect Tense is used for the earlier event. When we arrived at Sue's house, she has left. Біз Сюдін үйіне келгенде, ол кетіп қалған екен.

Ауыспалы өткен шақ есімшенің -аптын, -етін, йтын, -йтін жұрнақтары арқылы жасалып, бірде өткен шақ, бірде кеер шақ мағынасында қолданылады. Сол себепті де, ауыспалы өткен шақ деп аталады. Мысалы: тындайтынбыз, көрепінсіңдер. Ағылшын тіліндегі used to сөзімен салыстыруға болады. Used to is used to describe a habit or state in the past. I used to play tennis, but now I play football. Мен теннис ойнайтынмын, бірақ қазір футбол ойнаймын.

The Future Simple (Indefinite) Tense-ті қазақ тіліндегі ауыспалы келер шақпен түсіндіруге болады. Ауыспалы немесе жалпы (анық) келер шақ - етістік түбіріне көсемшенің -а, -е, -й қосымшалары жалғанып, жіктеліп жасалынады. Мысалы: барады, оқиды. The Future Simple (Indefinite) Tense is used to talk generally about future beliefs, opinions, hopes and predictions. There is usually a time expression. There won't be any lessons tomorrow. Ертең сабақ болмайды.

Be going to do smth. Құрылымын мақсатты немесе сенімді келер шақпен салыстыруға болады. Мақсатты келер шақ етістік түбірге -мақ, -мек, -бақ, -бек, -пақ, -пек қосымшаларының жалғануы арқылы жасалады: жүрмек, айптақтын. Сонымен бірге -ғалы, -гелі (отыр, жүр, жатыр) қосымшалары жалғанады. Be going to do smth. is used:

1. For plans and intentions. After I finish university I'm going to travel all over Europe. Университетті бітіргеннен кейін мен Еуропаға саяхатқа шықпақтын.

2. For prediction when we can see in the present situation that something is going to happen. Look out! You're going to drop the plates! Қара! Тәрелкелерді түсіргелі жатырсың [6, 20].

Библиографиялық тізім

1. Даулетьярова Д.Б. «Ағылшын тіліндегі етістіктің шақ формалары және олардың қазақ тіліне аударылу жолдары» // Мектептегі шет тілі. №3, 2010ж., 10-12 бет.

2. Жанпейісов Е. Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис. // Астана, 2001 – 515-520 бет.

3. Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тіліндегі етістіктің шақ категориясы. Алматы, 1953. 39-114-б.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. // М.: Просвещение, 1991 -74-75 бет.

5. Сағитбаева Б. «Шақтарды меңгерту технологиясы». // Мектептегі шет тілі. №6, 2008ж., 9-10 бет.

6. Michael Vince Intermediate Language Practice. English Grammar and Vocabulary.// Macmillan Publishers Limited 2010- pp.6-41.

7. Мектептегі шет тілі «Шақтарды меңгерту технологиясы» 2008-103 б.

УДК 811.111 (07)

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕН ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Амандықова Н.

Шымкентский университет

Summary

This article shows the peculiarities of modern English grammar as well as the difficulties associated with their translation into the Russian language. The article also discusses the development of English grammar and identifies the changes that have occurred in it over the past decades. It is shown that language is an integral property of human interaction and it modifies after the development of society. Grammar is a branch of linguistics that studies the grammatical structure of a language. The main difficulty in translation the English grammar peculiarities into Russian is the different structure of these languages. In addition, there are some types of grammatical categories in English that do not exist in Russian.

Keywords: English grammar; development of grammar; grammatical system; parts of speech; translation

При осуществлении перевода английских текстов на русский язык необходимо учитывать грамматические особенности этих языков, поскольку помимо совпадений, они имеют и ряд существенных отличий. Несомненно, и в русском, и в английском языке можно обнаружить «наличие сходных структур, единиц и таких категорий, как род, скрытая грамматическая категория одушевленности, временные параметры, но они часто ведут себя по-разному» [1].

Грамматика любого языка – это один из важнейших аспектов в процессе его изучения. В лингвистическом энциклопедическом словаре Н. Ю. Шведовой приводится следующее определение

грамматики: «грамматика – это строй языка, т. е. система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов словопроизводства» [2].

Под грамматическим строем языка понимаются определенные грамматические закономерности, которые распространяются на весь словарный состав языка, а также определяют способы изменения лексических единиц и способы их соединения в предложения. Предметами рассмотрения грамматики являются морфология и синтаксис языка.

Грамматические особенности современного английского языка были достаточно глубоко изучены еще в середине прошлого века многими отечественными лингвистами, – А.И.Смирницким, И. П. Крыловой, М. Я. Блох, В. В. Бурлаковой и другими. Но поскольку развитие любого языка не прекращается с момента его зарождения, то и его исследования проводятся учеными непрерывно. Несомненно, наиболее явные языковые изменения можно проследить по истечении значительных промежутков времени, но и в том случае, если за основу при изучении принимаются небольшие временные периоды в несколько десятков лет, это также позволяет выявить различия в одном и том же языке. «Традиционно исследователи английского языка склонны концентрировать внимание скорее на фонетических и лексических, чем на грамматических изменениях» [3].

Обзор существующих научных работ по вопросам грамматических преобразований в английском языке, зафиксированных с конца прошлого века по настоящее время, указывает на возникновение ряда изменений в английской грамматике. В рамках настоящей статьи не представляется возможным подробно рассмотреть их все, поэтому ниже приводятся примеры наиболее типичных из них.

1. Опускание артикля; К употреблению артикля, в целом, стали предъявляться менее строгие требования и в некоторых случаях он опускается.

Например: “Efforts are enhanced by ICAO evolving its safety strategies on the basis of advanced risk management principles — a core tenet of current State Safety Programmes (SSP) and Safety Management Systems (SMS)”.

Эти работы подкрепляются развитием стратегий ИКАО в области безопасности полетов на основе передовых принципов управления риском, лежащих в основе действующих государственных программ по безопасности полетов (ГосПБП) и систем управления безопасностью полетов (СУБП).

Например: “Measurement is key to systematic and constant progress and is at the heart of the first annual Safety Report published this year, based on the more comprehensive State of Global Aviation Safety Report published in 2011”.

Оценка является ключом к систематическому и постоянному прогрессу и лежит в основе первого ежегодного Доклада о Безопасности Полетов, опубликованного в этом году, и базирующегося на более полном Докладе о Состоянии Глобальной Авиационной Безопасности, опубликованного в 2011.

2. В английском языке используется ряд глаголов, к которым добавляется другой глагол с суффиксом “-ing” или инфинитив глагола с частицей “to”. Последнее время происходит постепенный сдвиг к более частому употреблению глагола с суффиксом “-ing”. Исключения составляют глаголы “stand”, “intend”, “cease”.

Например: “A new e-learning system, called “iLearn”, began offering online courses to staff”.

В рамках новой системы электронного обучения «iLearn» начали проводиться курсы подготовки в режиме онлайн.

3. Более частое употребление длительных форм английских времен;

Например: “Based on available figures, ICAO is estimating an operating profit of about 1.8 per cent of operating revenues, for scheduled airlines of ICAO Member States”.

По оценке ИКАО, основанной на имеющихся данных, для регулярных авиакомпаний государств – членов ИКАО эксплуатационная прибыль составит 1,8% от эксплуатационных доходов.

4. Изменения в употреблении модальных глаголов. «Отдельные модальные глаголы удерживают высокие позиции в плане частотности употребления (will, can), другие стали употребляться значительно реже (may, must), в то время как третьи постепенно отмирают (shall, ought to, need) [3, с. 109]; Последние могут заменяться глаголами “going to”, “have to”, “need to” и “want to”.

Например: “An added benefit of this type of review is that it allows each organization the flexibility needed to implement SSP or SMS in a way that works for their own organization”.

Дополнительным преимуществом такого рода анализа является то, что он позволяет каждой организации проявлять гибкость, которая необходима для реализации (ГосПБП) или (СУБП) таким образом, чтобы они работали на их собственную организацию.

Кроме вышеприведенных примеров, необходимо упомянуть и о некоторых других грамматических изменениях. «К таким изменениям относятся все более редкое употребление формы *whom* (предпочтение отдается *who*); употребление притяжательного падежа с существительными, обозначающими неодушевленные предметы (например, *the book's cover*); употребление слов *like, same as, и immediately* в функции союзов» [3, с. 107];

Например: “Capacity offered by the world’s airlines, expressed as available seat-kilometres, increased globally by 3.9 per cent”.

Провозная емкость, предлагаемая авиакомпаниями мира, которая выражается в располагаемых кресло-километрах, в глобальном масштабе увеличилась на 3,9%.

Анализ исторических изменений в грамматике и синтаксисе в лингвистическом аспекте свидетельствует о постепенных изменениях, которые происходят под влиянием различных факторов, – семантических, прагматических и социолингвистических. «Важно отметить, что изменения в грамматике происходят не только постепенно, но и с разной скоростью в различных вариантах и стилях английского языка» [3].

Далее проводится сопоставление грамматики английского и русского языка с позиции перевода.

Например: “Early action would offer the opportunity to strengthen and modernize the fundamental mechanisms of the Chicago Convention”.

Скорейшее принятие мер даст возможность укрепить и модернизировать фундаментальные механизмы Чикагской конвенции;

Приведем еще некоторые примеры различий в употреблении категории числа в английском и русском языках.

Например: “Whereas it is desirable to avoid friction and to promote that cooperation between nations and peoples upon which the peace of the world depends”.

Поскольку желательно избегать трений и содействовать такому сотрудничеству между нациями и народами, которое способствует миру во всем мире;

Например: “Technical cooperation activities were integrated into Regional Office work programmes through the involvement of regional officers in project formulation, selection of candidates for assignment as project experts, ongoing technical support, and project monitoring and review”.

Деятельность по линии технического сотрудничества была интегрирована в программы работы региональных бюро через участие региональных сотрудников в разработке проектов, подбор кандидатов для назначения в качестве экспертов по проектам, оказание текущей технической поддержки и контроль результатов выполнения проектов.

Следует также упомянуть, что абстрактные существительные, выражающие отвлеченные понятия, в английском языке могут употребляться в конкретном смысле и становятся исчисляемыми. В этом случае они могут употребляться во множественном числе. В русском неисчисляемые существительные всегда употребляются в единственном числе.

В английском языке понятие определенности или неопределенности передается с помощью определенного артикля *the* и неопределенного артикля *a/an*. «Употребление артиклей, прежде всего, зависит от того, каким является имя существительное собственным или нарицательным, и, если оно является нарицательным, принадлежит ли оно к группе существительных исчисляемых или неисчисляемых» [4].

В русском языке равнозначной категории не существует и определенность (неопределенность) передается иными средствами. Во многих случаях артикль при переводе опускается.

Передача английских местоимений также имеет некоторые особенности. «Из личных местоимений наибольшую трудность при переводе представляет местоимение “It”, которое выполняет различные функции» [5].

Отдельную проблему представляет перевод на русский язык английских глаголов, поскольку система глагольных времен в русском языке существенно отличается от английской.

Многие сложности перевода могут быть обусловлены особенностями английских пассивных конструкций. Предложения, содержащие пассивные конструкции в английском языке употребляется довольно широко, но перевести их с помощью страдательного залога русского языка не всегда представляется возможным.

Библиографический список

1. Сулейманова О.А. Грамматические аспекты перевода. Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 240 с.
2. Шведова Н.Ю. Грамматика /Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990, 685 с.
3. Кауфова Л.А. Синтаксические изменения в письменном стиле современного английского языка // Университетские чтения. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2014. 2015. № 3. Режим доступа: <https://scholar.google.ru/citations?user=dKN8gn8AAAAJ&hl=ru> (Дата обращения: 06.11.2019).
4. Перепечко Н.Н., Конакорова Т.Н. Пособие по техническому переводу. – М.: Минск, 2011. – 102 с.
5. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. – Киев: Методика, 2003. – 304 с.

УДК 811.111 (07)

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Асанова А.
Шымкентский университет*

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования англоязычной культуры речи у старшеклассников. Рассмотрены теоретические подходы к толкованию иноязычной культуры. Проанализированы границы употребления термина «англоязычная культура», так как раскрытие содержания этого понятия необходимо для современной практики обучения.

Summary

The study deals with English speech culture development in high school students. The paper reviews the theoretical approaches to the interpretation of foreign language culture. The application of the term ‘Englishspeaking culture’ is analyzed, since the understanding of this concept is necessary for modern teaching practice. The author reveals similarities and differences in the terms ‘communication culture’, ‘speech culture’, and ‘language culture’.

Актуальным вопросом современного поликультурного образования остается формирование культуры речи в целом и культуры англоязычной речи учащихся в частности. Эта проблема осложняется противоречием между неуклонно растущими требованиями общества к образовательному процессу школьных учреждений и недостаточным уровнем как общей, так и речевой культуры школьников на разных ступенях освоения образовательной программы. В федеральных государственных образовательных стандартах указано, что основные результаты изучения предметной области «Иностранный язык» должны выражаться «в формировании дружелюбного и толерантного отношения к ценностям других культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира», «в овладении на основе иноязычной компетенции общей речевой культурой», «в достижении допороговых результатов уровня иноязычной коммуникативной компетенции». Исходя из данных задач, от учителя иностранного языка требуется овладение измеримыми характеристиками личности школьника, отражающими задачи общекультурного развития средствами иностранного языка. Считаем необходимым исследовать в качестве такой категории понятие «англоязычная культура речи» [1].

Цель статьи заключается в рассмотрении содержания данного понятия как целевой характеристики обучения английскому языку. Понимание культуры как базового компонента в проблеме определения англоязычной культуры речи позволяет опираться на

понятие «иноязычной культуры» как части общей культуры человечества. Понятие «иноязычной культуры» также не имеет определенных границ и правил своего употребления и в современной методике трактуется неоднозначно. Большинство ученых понимают иноязычную культуру не только как особенность материально-духовного уровня сформированности общественно-экономических формаций, но и как специфическую сферу деятельности индивида. Рассмотрим некоторые теоретические подходы к пониманию иноязычной культуры. Так, по мнению Н.И. Алмазовой, иноязычная культура представляет собой совокупность компонентов, отражающих и предметное содержание данного понятия, и личностные качества индивидов, такие как творчество, ответственность, культурное восприятие действительности. В современной педагогической науке также существует понятие «иностранная культура», которое рассматривается в работах исследователей как синоним «иноязычной». Однако, по мнению ученых Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, данные термины находятся в отношении части и целого, поскольку иностранная культура является культурой народа и наряду с языком образует объект только познавательного аспекта иноязычной культуры, т. е. становится элементом, частью, компонентом более широкого понятия – иноязычной культуры [2].

В статье вслед за учеными-педагогами Е.И. Пассовым и Н.Е. Кузовлевой под иноязычной культурой будем понимать часть общей культуры человечества, которой человеческий индивид овладевает в процессе коммуникативного иноязычного образования в условиях познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов. При этом Н.Д. Гальскова считает, что оно отражает сложную сущность процессуально-результативных характеристик деятельности по обучению иностранным языкам, куда также входит воспитание, формирование личности обучающегося средствами соответствующей образовательной дисциплины. Таким образом, иноязычное образование имеет большое значение в развитии иноязычной культуры, содержанием которой является совокупность базовых знаний, представлений, умений, компетенций и навыков. По мнению Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, существует четыре базовых умения интегративного овладения иноязычной культурой: 1) умение манипулировать присвоенной иностранной культурой в тесной взаимосвязи с родной (результат познавательного аспекта); 2) умение применять в общении способности различного рода (результат развивающего аспекта); 3) прикладное умение по реализации нравственного потенциала (результат воспитательного аспекта); 4) умение производить коммуникацию посредством видов речевой деятельности (результат учебного аспекта) [3].

В качестве примера можно привести одноименные статьи в энциклопедии русского языка под редакцией Ю.Н. Караулова. Так, в энциклопедии культура речи трактуется как владение нормами литературного языка в письменной или устной форме, которое предполагает осуществление отбора и организации языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить наибольший эффект в достижении задач коммуникации. В данном случае происходит приравнивание культуры речи к ситуации коммуникации, что говорит о более частном и предметном употреблении анализируемого термина. В этой же энциклопедии термин «речевая культура» понимается в широком смысле, поскольку обозначает часть культуры народа, этноса, общества, которая опосредована использованием языковой системы. Автор статьи четко высказывает мысль о том, что понятие «речевой культуры» гораздо шире «культуры речи», поскольку в него входит определенная картина мира. Также в российской методике могут отождествляться термины «культура речи» и «культура языка», но подход, позволяющий рассматривать данные понятия отдельно, более употребителен.

В энциклопедии «Языкознание» под редакцией В.Н. Ярцевой отличительные характеристики данных терминов проявляются в отношении дихотомии «язык/речь». Термин «культура языка» употребим при определении характеристик текстов, памятников

письменности, выразительно-смысловых возможностей системы языка, а «культура речи» относится к конкретной ситуации реализации возможностей языка в условиях массового и повседневного общения – устного и письменного. В зарубежной педагогике дифференциация сфер употребления понятий «культура речи», «культура языка», «речевая культура», по мнению Е.О. Опариной [4], не является актуальной проблемой, поскольку представленные понятия довольно часто употребляют как равноправные синонимы, которые объединяются под общим «зонтичным» термином «культура языка». В этом смысле культура языка становится составной частью формирования общей человеческой культуры и не ограничивается классической коррекцией грамматических, стилистических и смысловых ошибок, возникающих в речи [5]. Неотъемлемой составляющей речевой культуры школьников, изучающих английский язык, является англоязычная культура речи. Содержание данного понятия рассматривается в настоящей статье с нескольких позиций: лингвистической, когнитивной, коммуникативной, институциональной, аксиологической, потребностно-мотивационной, эстетической. К лингвистическому аспекту необходимо отнести точку зрения Г.М. Коджаспировой и А.Н. Ксенофонтовой, согласно которой под англоязычной культурой речи необходимо понимать совершенство как устной, так и письменной речи, характеризующееся соблюдением норм, выразительности, богатством лексики, характером мимики и жестов, техникой речи [6]. Ценностное отношение к языку английской культуры характеризуется внутренним принятием его как ценности, осознанием постоянной потребности в нем. Осознание общечеловеческой значимости данного феномена свойственно, как правило, людям с высоким уровнем общей языковой культуры, так как основывается на понимании его роли в жизни общества и человека. Личностная же ценность языка осознается гораздо более широким кругом лиц благодаря тому, что признается необходимость владеть родным и иностранным языком на высоком уровне для достижения успеха во многих сферах жизни. Эстетический аспект основывается на чувственно-образном освоении действительности посредством языка англоязычной культуры и включает в себя два компонента: художественную реализацию и восприятие языка; эстетическое нехудожественное восприятие и воспроизводство языка [7,8]. Второй подход уделяет особое внимание коммуникативной стороне речи и выделяет значимость эффективности коммуникации как результата соблюдения культуры речи. Данный подход ориентируется на наличие в речи таких свойств и признаков, совокупность которых подчеркивает совершенство передачи и восприятия информации, т. е. коммуникативные качества в языковом общении. Третий подход связан с центрацией на этических характеристиках речи. При определении сущности и структуры культуры англоязычной речи мы рассмотрели, что такое культура, иноязычная культура, иноязычное образование, англоязычная культура, культура речи, а также учли аспекты лингвистического, когнитивного, институционального, аксиологического, коммуникативного, потребностно-мотивационного, эстетического характера. Объединение различных подходов позволило нам выделить три основных компонента англоязычной культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический [9,10].

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия [Электронный ресурс]. Липецк, 2015. URL: <http://ru.marjyal.org/wp-content/uploads/2015/07/passov-principi-in-yaz.pdf> (дата обращения: 20.10.2017).
2. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg, 1997. P. 47–122.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. ; Ростов н/Д., 2005. 448 с.
4. Ксенофонтова А.Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников. Оренбург, 1999. 48 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учеб. для вузов. М., 1997. 287 с.
6. Балютина С.Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 187–192.

7. Воронина Л.А. Формирование социокультурной компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов (на начальном этапе обучения в неязыковых вузах) : дис. . . . канд. пед.наук. СПб., 2004. 254 с.

8. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д., 1993. 220 с.

9. Григорьева-Голубева В.А. Теория и практика речевого взаимодействия : учеб. пособие. СПб., 2006. 130 с. References: Balyutina, SE 2008, 'On the content of the conceptual term 'sociocultural competence'', Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, no. 3, pp. 187-192, (in Russian).

10. Grigorieva-Golubeva, VA 2006, Theory and practice of speech interaction, study guide, St. Petersburg, 130 p., (in Russian). Kodzhaspirova, GM & Kodzhaspirov, AYU 2005, Pedagogical dictionary, Moscow, Rostov-on-Don, 448 p., (in Russian).

UDK 811.111 (07)

USING THE «LEARNING IN COOPERATION METHOD» FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS

Асанова А.

Шымкентский университет

Summary

This article aimed to investigate the effectiveness of the cooperative learning method in English language classrooms to enhance pupils' oral communication skills according to the analysis and results given in contemporary researchers' studies. The analysis revealed that the cooperative learning method has a significant effect on accomplishing speaking skills. In addition, the difference between cooperative learning and group work is distinguished by the key components of Johnson & Johnson. Types of speaking activities combined with cooperative learning methods are classified

Резюме

Это статья было направлено на изучение эффективности метода совместного обучения в классах английского языка для повышения разговорных навыков учащихся в соответствии с анализом и результатами исследований современных исследователей. Анализ показал, что метод совместного обучения оказывает значительное влияние на развитие навыков устной речи.

Nowadays, the value of learning and teaching speaking is general, that speaking is paramount, and it is difficult to overestimate it. Learners of all ages, starting to study foreign language primarily want to learn speak the language. At first, they should know the aims of target language speaking skills. As mentioned in many resources speaking like any other skill are not formed themselves. For formation and developing speaking skills, it must be used special activities and exercises, focusing mainly on the development of the skills.

(1) So, what is speaking? Speaking is "the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts"

(2). Speaking is a crucial part of second language learning and teaching. Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues. However, today's world requires that the goal of teaching speaking should improve students' communicative skills, because, only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance. What is "Teaching Speaking"? How to teach speaking? Currently, many linguistics and English teachers agree on that students learn to speak in the second language by "interacting". (3) Communicative language teaching and collaborative learning serve best for this aim. Communicative language teaching is based on real-life situations that require communication. By using this method in classes, students will have the opportunity of communicating with each other in the target language. In brief, English language teachers (ELT) should create a classroom environment where students have real-life communication, authentic activities, and meaningful tasks that promote oral language. This can occur when students collaborate in groups to achieve

a goal or to complete a task. «Teaching speaking» means to teach English learners to: Produce the English speech sounds and sound patterns

- Use word and sentence stress, intonation patterns and the rhythm of the
- second language. Select appropriate words and sentences according to the proper social
- setting, audience, situation and subject matter. Organize their thoughts in a meaningful and logical sequence.
- Use language as a means of expressing values and judgments.
- Use the language quickly and confidently with few unnatural pauses, which
- is called as fluency. (4) Usually begin to teach the basics of speaking.

With the statement of pronunciation skills, forming lexical and grammar skills, listening skills. On the beginning, stage of learning to separate of the formation of these skills is almost impossible. Teacher should introduce the listeners with the new structure. It involves the study of new words, sounds, intonation. Many language learners regard speaking ability as the measure of knowing language. These learners define fluency as the ability to converse with others, much more than the ability to read, write, or comprehend oral language. They regard speaking as the most important skill they can acquire, and they assess their progressing terms of their accomplishments in spoken communication. Learners often think that the ability to speak a language is the product of language learning, but speaking is also a crucial part of the language learning process. Teachers help students learn to speak so that they can use speaking to learn. Language learners are often too embarrassed or shy to say anything they do not understand another speaker or when they realize that a conversation partner has not understood them that misunderstanding and the need for clarification can occur in any type of interaction, whatever the participations` language skill levels. Among the types of speaking are description, narration, reasoning, identification other types are language in action, comment, encounters, argument, learning and decision-making.

How to develop speaking? In teaching to speak communicative exercises are organized as information transfer (extracting certain pieces of information from a non-verbal from e.g. a table, graph, a map or diagrams etc.). Another type of exercises is information gap (information is conveyed from the person who possesses it to the one who lacks it). Information gap can take the form of jigsaw (each learner has only some information, which is the part of the whole and is to be brought together by means of oral communication). (4)

In order to teach second language learners how to speak in the best way possible, some speaking activities and games are provided below, that can be applied to English classroom settings, together with suggestions for teachers who teach oral language. (3) Activities to promote speaking. Discussions. After a content-based lesson, a discussion can be held for various reasons. The students may aim to arrive at a conclusion, share ideas about an event, or find solutions in their discussion groups. Before the discussion, it is essential that the teacher sets the purpose of the discussion activity. In this way, the discussion points are relevant to this purpose, so that students do not spend their time chatting with each other about irrelevant things. For example, learners can become involved in agree/disagree discussions. In this type of discussions, the teacher can form groups of students, preferably 4 or 5 in each group, and provide controversial sentences like “people learn best when they read vs. people learn best when they travel”. Then each group works on their topic for a given time period, and presents their opinions to the class. It is essential that the speaking should be equally divided among group members. At the end, the class decides on the winning group who defended the idea in the best way.

This activity fosters critical thinking and quick decision-making, and students learn how to express and justify themselves in polite ways while disagreeing with the others. For efficient group discussions, it is always better not to form large groups, because quiet students may avoid contributing in large groups. The teacher can either assign the group members or the students may determine it by themselves, but groups should be rearranged in every discussion activity so that students can work with various people and learn to be open to different ideas. Lastly, in class or group discussions, whatever the aim is, the students should always be encouraged to ask questions, paraphrase ideas, express support, check for clarification, and so on.

Role-play. One other way of getting students to speak is role-playing. Students pretend they are in various social contexts and have a variety of social roles. In role-play activities, the teacher gives information to the learners such as who they are and what they think or feel. Thus, the teacher can tell the student that "You are David, you go to the doctor and tell him what happened last night, and. . ." (6). Simulations are very similar to role-plays but what makes simulations different than role plays is that they are more elaborate. In simulations, students can bring items to the class to create a realistic environment. For instance, if a student is acting as a singer, she brings a microphone to sing and so on. Role plays and simulations have many advantages. First, since they are entertaining, they motivate the students. Second, as Harmer (6)

suggests, they increase the self-confidence of hesitant students, because in role-play and simulation activities, they will have a different role and do not have to speak for themselves, which means they do not have to take the same responsibility. Information gap. In this activity, students are supposed to be working in pairs.

One student will have the information that other partner does not have and the partners will share their information. Information gap activities serve many purposes such as solving a problem or collecting information. Also, each partner plays an important role because the task cannot be completed if the partners do not provide the information the others need. These activities are effective because everybody has the opportunity to talk extensively in the target language. Brainstorming. On a given topic, students can produce ideas in a limited time. Depending on the context, either individual or group brainstorming is effective and learners generate ideas quickly and freely. The good characteristics of brainstorming is that the students are not criticized for their ideas so students will be open to sharing new ideas. Storytelling. Students can briefly summarize a tale or story they heard from somebody beforehand, or they may create their own stories to tell their classmates.

Moreover, students can interview each other and "introduce" his or her partner to the class. Story completion. This is a very enjoyable, whole-class, free-speaking activity for which students sit in a circle. For this activity, a teacher starts to tell a story, but after a few sentences, he or she stops narrating. Then, each student starts to narrate from the point where the previous one stopped. Each student is supposed to add from four to ten sentences. Students can add new characters, events, descriptions and so on. Reporting. Before coming to class, students are asked to read a newspaper or magazine and, in class, they report to their friends what they find as the most interesting news. Students can also talk about whether they have experienced anything worth telling their friends in their daily lives before class. Playing Cards. In this game, students should form groups of four. Each suit will represent a topic. For instance: Diamonds: Earning money

- Hearts: Love and relationships
- Spades: An unforgettable memory
- Clubs: Best teacher

• Each student in a group will choose a card. Then, each student will write 4-5 questions about that topic to ask the other people in the group. For example: If the topic "Diamonds: Earning Money" is selected, here are some possible questions: Is money important in your life? Why?

- What is the easiest way of earning money?
- What do you think about lottery? Etc

• However, the teacher should state at the very beginning of the activity that students are not allowed to prepare yes-no questions, because by saying yes or no students get little practice in spoken language production. Rather, students ask open-ended questions to each other so that they reply in complete sentences. Picture Narrating. This activity is based on several sequential pictures. Students are asked to tell the story-taking place in the sequential pictures by paying attention to the criteria provided by the teacher as a rubric. Rubrics can include the vocabulary or structures they need to use while narrating. Picture Describing. Another way to make use of pictures in a speaking activity is to give students just one picture and having them describe what it is in the picture. For this activity students can form groups and each group is given a different picture. Students discuss the picture with their groups, then a spokesperson for each group describes the picture to the whole class. This activity fosters the creativity and imagination of the learners as well as their public speaking skills. Find the Difference. For this activity students can work in pairs and each couple is given two different pictures, for example, picture of boys playing football and another picture of girls playing tennis. Students in pairs discuss the similarities and/or differences in the pictures.

Diagnose problems faced by students who have difficulty in expressing themselves in the target language and provide more opportunities to practice the spoken language. In conclusion, it should be mentioned teaching speaking is a very important part of second language learning. The ability to communicate in a second language clearly and efficiently contributes to the success of the learner in school and success later in every phase of life. Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to teaching speaking. Rather than leading students to pure memorization, providing a rich environment where meaningful communication takes place is desired. With this aim, various speaking activities such as those listed above can contribute a great deal to students in developing basic interactive skills necessary for life. These activities make students more active in the learning process and at the same time make their learning more meaningful and fun for them.

References

1. Agzamova D.B. English teaching methodology. – T.: Barkamol fayz media, 2016.- 160 p.
2. Hayriye Kayi Kayih. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November 2006 (<http://teslj.org/Articles/Kayi-Teaching Speaking.ht>)
3. Chaney, A.L., and T.L. Burk. 1998. Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston: Allyn&Bacon.
4. Celce-Murcia. M. 2001. Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed). USA: Heinle&Heinle.
5. Nunan, D., 2003. Practical English Language Teaching. NY:McGraw-Hill.
6. Gipps C.V., Stoba G.T. Assessment: A Teachers` guide to the issues. Hodder and Stoughton. 1993.
7. Graham S. Effective language learning. Great Britain^ WBC.1997.

УДК 811.111 (07)

АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ГОРЯЧИЙ– ХОЛОДНЫЙ В МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДНЫХ МОДЕЛЯХ

Асанова Ә.

Шымкент университети

Summary

The article aims to the question of the antonymic relations of qualitative adjectives hot and cold in metaphorical derivative models. The study addresses the problem of the semantic derivation of polysemantic words in the cognitive aspect. Particular attention is paid to the comparative description of metaphorical word combinations with hot and cold.

Key words: antonymy, polysemy, metaphor, semantic derivation

Резюме

В статье рассматривается когнитивно-прагматический аспект функционирования антропонимов в художественном дискурсе как один из значимых факторов в прагматике литературного произведения. Имена персонажей Дж.К. Роулинг позволяют говорить о том, что номинация литературных персонажей мотивирована авторским замыслом и отражает креативный характер мышления.

Ключевые слова: антропоним, семантика, прагматика, номинация, когнитивный аспект.

Важнейшей характеристикой слова как лингвистического феномена является соотносительность с объектом окружающего мира. Однако если имя нарицательное соотносится со своим референтом через понятие, то имя собственное соотносится с ним непосредственно [Суперанская 1973]. Главная функция антропонимов – идентификация лица. И.Р. Гальперин выделяет особый тип лексического значения слов – номинативное [Гальперин 1977]. Антропонимы ведут свое происхождение от нарицательных имен и сохраняют в своей семантической структуре определенную этимологическую семантику, однако А. Вежбицкая считает, что имена «...значат не только с этимологической, но и с синхронной точки зрения» [Вежбицкая 1996: 192]. Если применить классификацию типов лексического значения, предложенную И.В. Арнольд, к семантической структуре антропонима, то его денотативным значением будет номинативное; однако этим его семантика не исчерпывается – она включает в себя различные прагматические коннотации. В именах, фамилиях и прозвищах может присутствовать указание на пол, возраст, социальную и религиозную принадлежность [Арнольд 1990]. Новая отрасль на стыке дисциплин – когнитивная лингвистика – рассматривает номинацию в двух ракурсах: понятийном, при котором внимание сосредоточено на ментальных процессах, сопровождающих возникновение в языке новых гибридных единиц, и коммуникативном, когда номинация получает оценку с точки зрения ее участия в деятельности, нацеленной на построение общего когнитивного пространства дискурса. Это позволяет, с одной

стороны, отразить мотивированность имянаречения, с другой – описать процессы построения новых значений в речи [Хвесько, Басуева 2015].

«Мотивированность имянаречения» наиболее очевидна в художественном дискурсе. Имена литературных персонажей характеризуют почерк писателя и помогают раскрыть его концептуальный замысел. «Харизматический смысл поэтического ономастикона очевиден там и тогда, когда мы имеем дело с мастером художественного слова, вобравшим в своем творчестве достижения предшествующих эпох и углубившим поэтикоономастические традиции классики» [Фролов 1994: 159] Личные имена, прозвища и фамилии в художественном тексте – это ценный эстетический компонент в системе средств художественной выразительности. Специфической для художественного дискурса является семантическая емкость антропонима; с его помощью писатель лаконично раскрывает место и значение действующего лица. Наименование персонажа – весьма экономичное средство как непосредственной, так и косвенной характеристики, которая проявляется либо в контексте, либо в этимологической семантике антропонима. Имена собственные рассматриваются в лингвистической литературе в двух аспектах: ономасиологическом и семасиологическом. «В первом случае анализируется способ обозначения объективной реалии, во втором – изучается значение имени, его структурно-семантическая характеристика» [Кубрякова 1986: 35].

В ономасиологии явление номинации представляется как результат процесса создания онима на основе мотивировочного признака. Следовательно, мотивированность рассматривается как акт закрепления признаков объекта различными языковыми средствами [Хвесько 2016]. Одним из таких средств является лексическое значение слова, выбранного автором в качестве имени персонажа. Это имя несет в себе определенную оценку. В окружающем мире нет хорошего или плохого в абсолютном смысле, именно человек (автор) наделяет своего героя положительными или отрицательными качествами, и именно в сознании человека (читателя) на основе языка они интерпретируются как таковые. Н.Н. Болдырев утверждает, что «в сознании человека существует отдельная система оценочных концептов и категорий, обеспечивающих оценочную интерпретацию полученных знаний о естественных предметах и явлениях» [Болдырев 2009: 43]. Оценочные функции слов могут быть заложены в их семантике и/или реализовываться при функционировании слов в определенном контексте. Именно в контексте литературного произведения реализуют свою оценочную функцию так называемые «говорящие имена», которые играют немалую роль в прагматике художественного дискурса, поскольку важно не только то, что они «говорят», но и кому «говорят». Прагматическая функция языковых единиц не имеет языковых средств реализации; она осуществляется только в процессе коммуникативно-речевой деятельности, а также в тексте как продукте такой деятельности.

В речевом акте участвуют говорящий и адресат, выступающие как носители определенных согласованных между собой ролей (функций). Участники речевого акта обладают фондом речевых навыков (речевая компетенция), а также фондом общих знаний и представлений о мире (фоновые знания). По мнению Н.Д. Арутюновой, между речевым актом и прозаическим художественным текстом существует определенный параллелизм. «Литературной коммуникации, как и повседневному общению, присущи такие параметры, как автор речи, его коммуникативная установка, адресат и связанный с ним перлокутивный эффект (эстетическое воздействие)» [Арутюнова 1981: 31]. Исходя из этого, существует возможность рассматривать прозаическое произведение как единый речевой акт, содержащий такую прагматическую информацию, как «личностный компонент выражения психического состояния говорящего (автора произведения) и его отношения к действительности» [Арутюнова 1981: 32]. Степень реализации прагматического потенциала имени литературного персонажа во многом зависит от фоновых знаний читателя.

Знатоки французского языка поймут смысл имен таких персонажей серии романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере, как Voldemort (vol de mort – полет смерти/ мертвеца) или Malfoy (mal – дурной, злой; foу (современное правописание foі) – вера: бесчестный (буквально «(ему) плохая вера»); знатоки староанглийского расшифруют фамилию Dumbledore (совр. bumblebee – шмель; выбрано, вероятно, потому, что профессор Дамблдор любит ходить и напевать (гудеть) себе под нос); тот, кто увлекается оккультизмом и знаком с книгой Агриппы фон Неттесгейма «De Occulta Phylosophia», в которой излагаются правила геомансии (аналог гадания по «И Цзин»), разгадает тайный смысл имен Albus и Rubeus: фигура «albus» в геомансии символизирует белую энергию, превращающую страдание в счастье, фигура «rubeus» – красную, необузданную, первозданную энергию. Однако логично предположить, что семантика данных антропонимов останется за пределами понимания подавляющего большинства читателей, а вместе с ней и прагматика, т.е. попытка автора через имя дать характеристику персонажу или сообщить о нем определенную информацию. При этом когнитивно-прагматический потенциал антропонимов, семантика которых абсолютно прозрачна для носителя английского языка, имеет все шансы реализоваться в коммуникативном акте писатель-читатель: Bloody Baron, Fat Friar, Elfric the Eager, Emeric the Evil, Uric the Oddball, Fat Lady, Nearly Headless Nick.

Проблему представляют и антропонимы, не обладающие прозрачной синхронной семантикой, например, Harry Potter. Имя и фамилия широко распространены в Англии, и все же нам представляется маловероятным, что автор выбрал для главного героя случайное имя. Если рассмотреть этимологию имени Harold, производным которого является Harry, то оно восходит к др.-англ. Hereweald = др.-ск. HERE (армия, войско) + WEALDAN (править, управлять) [Рыбакин 1989]. На наш взгляд, такое имя вполне подходит мальчику, которому суждено бороться с величайшим злодеем мира волшебников и победить его. И все же он – Harry, а не Harold. Автор подчеркивает этим, что ее отважный герой еще очень маленького роста. Фамилия Potter означает «гончар» [Рыбакин 1986]; ее простонародное происхождение составляет контрастную пару благородному имени, давая понять, что сила, мужество и доблесть свойственны обыкновенному мальчишке.

Эту фамилию носят еще два персонажа – родители Гарри. Имя отца James на иврите означает «тот, кто идет по пятам». Казалось бы, не очень логично – по пятам отца должен идти сын, но тень погибшего Джеймса Поттера встает за плечами его сына Гарри в самых трудных ситуациях, давая мальчику удивительную силу, следовательно, такой смысл в имени героя вполне может присутствовать. Что касается матери – Lily – то ее имя на языке цветов означает «чистота, добродетель», что как нельзя лучше характеризует героиню. Однако, как и в случае с «говорящими именами», семантика и прагматика таких антропонимов вряд ли достигнет читателя. Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что анализ когнитивно-прагматического потенциала антропонимов в художественном дискурсе представляется актуальной темой лингвистического исследования, так как поэтика собственных имен – область недостаточно изученная; между тем, характер семантического (и прагматического) потенциала имени собственного является одним из существенных факторов в идиолекте писателя.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1990. 300 с.
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР, серия ЛиЯ, 1981. № 4. С. 360-366. 567 Ш.
3. Когнитивные исследования лексики и грамматики Болдырев Н.Н. Оценочная метапрезентация: проблемы изучения и описания // Когнитивные исследования языка. Вып. V. 2009. С. 43-51.

4. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1977. 332 с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
6. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. 159с.
7. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. М.: Русский язык, 1989. 244 с.
8. Рыбакин А.И. Словарь английских фамилий. М.: Русский язык, 1986. 576 с.
9. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 218 с.
10. Фролов Н.К. Функции антропонимов в художественном тексте // Духовная культура Сибири. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1994. С. 156-

УДК 811.111 (07)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕТЕКТИВНОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Асанова Э.
Шымкент университети*

Summary

The notion of discourse in general and detective discourse in particular is determined. The linguistic and stylistic features and translation transformations of detective discourse are revealed. The relevance of this study lies in the need to clearly highlight the features of detective discourse, to understand the mechanisms of its impact on the reader, and at the same time the reasons for the popularity of this genre. For analysis, it was taken Sidney Sheldon's novel "If Tomorrow Comes" and the translation of this work by A.A. Sokolov. Most rarely, the translator used antonymic translation, compensation and descriptive translation, and the most frequently used transformations were omission, addition, modulation, permutations, replacement of a sentence member and parts of speech. The use of stylistic translation techniques proves that the translator considered it necessary to add more expressiveness to the text of the work.

Резюме

В статье рассматривается «детективный дискурс» сейчас используется в современных лингвистических исследованиях наряду с привычным термином «детективный жанр», и предполагается, что эти два понятия должны быть разграничены. Детективный дискурс можно определить как процесс создания и развития детективного жанра, объединяющий тексты, главным объектом которых является раскрытие преступления или какой-либо тайны.

Термин «детективный дискурс» сейчас используется в современных лингвистических исследованиях наряду с привычным термином «детективный жанр», и предполагается, что эти два понятия должны быть разграничены. Детективный дискурс можно определить как процесс создания и развития детективного жанра, объединяющий тексты, главным объектом которых является раскрытие преступления или какой-либо тайны. Детективный дискурс включает в себя особые механизмы воздействия на читателя. В то время как жанр – это устойчивая художественная форма, обладающая определенными тематическими (в данном случае, детектив), композиционными и стилистическими характеристиками [4]. Исключив из детективного дискурса экстралингвистические факторы, И. А. Дудина выделяет «детективный текст». Согласно И.А. Дудиной, классический детективный текст включает в себя две неравные части. Первая – фабула преступления, где преобладает совершаемое или совершенное действие, и вторая – методы раскрытия преступления, или фабула следствия, где в свою очередь преобладает описание. Однако основное внимание уделяется умственной деятельности персонажа-сыщика, и рассуждение является формой, доминирующей над повествовательной и описательной.

Существует две группы стратегий, преобладающие в детективном дискурсе. Основой первой является интеллектуальные рассуждения автора и читателя детективного текста. Вторая группа представляет собой создание новых преступлений, новых драматических эпизодов и приключенческих коллизий [1]. У детективного дискурса есть своя особенность организации, которая заключается в том, что лишь часть его

элементов выражена в тексте напрямую, а элементы, не выраженные эксплицитно, заставляют читателя самому их достраивать. Например, улики или подозрительные факты, затрудняющие расследование и понимание связи и последовательности событий в детективе.

Вторая характеристика – ретроспектива в построении повествования. Основное место в детективе занимает расследование преступления, что подразумевает собой реконструкцию предшествующих преступлению событий. Как правило, существует две сюжетные линии: преступление и следствие. В центре линии преступления находится преступник, в центре следствия – сыщик. Особое построение сюжета позволяет автору сохранить интригу вплоть до последних страниц повествования. Третья отличительная черта – ограниченный набор персонажей. Преимущественно в детективных произведениях существует 5 типов героев: 1) главный герой (сыщик), 2) герой-рассказчик (в его роли может выступать ассистент сыщика), 3) пострадавший, 4) преступник, 5) свидетели. Центральное положение в повествовании занимает сыщик-детектив – непобедимый персонаж, наделенный высоким интеллектом и гениальностью.

Рассказчик, в роли которого может выступать, например, помощник сыщика, вводит читателя детектива в курс дела, рассказывая о происходящих действиях и этапах расследования. Помимо фактов и объективной информации, он может включить свои догадки, зачастую ложные, что может сбить читателя с курса его собственного расследования. В интеллектуальном плане он должен уступать или соответствовать читателю. Также он указывает на гениальность сыщика и подчеркивает его интеллект [3]. В классическом детективном произведении преступник, один из обязательных персонажей, является одним из действующих лиц, и как правило, вызывает наименьшее подозрение у читателя. Жертва, так же обязательный персонаж, может быть каким-либо образом связан с преступником в прошлом.

Эти механизмы воздействия направлены на то, чтобы вызвать у читателя напряжение, которое носит не только эмоциональный характер, но и имеет интеллектуальную природу, например, напряжение, которое испытывает человек, решая сложные задачи или ребусы. Характер напряжения зависит от способа и характера рассказа. Зачастую умственное напряжение подпитывается системой эмоциональных возбудителей, вызывающие сострадание, любопытство, страх и нервные потрясения. В нашей работе мы обратились к исследованию произведений американского писателя Сидни Шелдона. Писатель уделяет особенно много внимания деталям. Автор романов глубоко погружается в тонкости профессий своих героев и в тонкости их окружения, чтобы обеспечить читателя максимально правдивой картиной. В романе «*Master of the Game*» («*Интриганка*») присутствуют сцены, действия которых разворачиваются в Южной Африке, и с помощью использования этнонимов, писатель это подчеркивает и посвящает читателей в особенности взаимоотношений африканских племен. Например: *There were many tribes in southern Africa: the Basutos, Zulus, Bechuanas, the Matabele- all of them Bantu. The very word bantu came from abantu-the people. But the Barolongs - Banda's tribe - were the aristocracy [Master of the Game, p. 46].* В другом произведении Сидни Шелдона «*If Tomorrow Comes*» («*Если наступит завтра*»), автор так же использует этнонимы, только уже для объяснения характера главной героини.

Тут видно, что автор особенно положительно относится к разным культурам и национальностям, отмечая их особенности, достойные восхищения: *In her was the mixed blood of the English and the Irish and the Scots, and she had inherited the best of their qualities, the intelligence and the courage and the will [If Tomorrow Comes, p. 58].*

Так как Сидни Шелдон создает героев разнообразных национальностей и религиозных взглядов, в его текстах достаточно много религиозной лексики: *The evangelists were Fundamentalists, Holy Rollers and Pentecostals and Methodists and Adventists, and they all breathed Hell-fire and Damnation? [Stranger in the Mirror, p. 36].* Возвращаясь к роману «*Если наступит завтра*», стоит упомянуть, что главная героиня романа была служащей банка, что естественно вынуждает автора использовать особенную банковскую терминологию: *In the center of the bank were four tables that held containers of blank deposit and withdrawal slips, and the tables were crowded with people busily filling out forms [If Tomorrow Comes, p. 109].* В этом же романе Сидни Шелдон прибегает даже к шахматной лексике, описывая процесс игры героини и величайших шахматистов мира: *Negulesco moved the queen's bishop pawn two squares, and Tracy went back to Melnikov and repeated Negulesco's move [If Tomorrow Comes, p. 202].* Главная героиня романа "If Tomorrow Comes" ("Если Наступит Завтра") стала жертвой обмана мафии и попала в тюрьму. Из этого следует, что С. Шелдон использовал много тюремной лексики, слэнга, жаргонизмов и вульгаризмов, чтобы максимально приблизить читателя к этой атмосфере. Пример жаргонизма: *There's barbed wire all around the prison, and if you get through that and past the*

machine guns, they got hound dogs that can track a mosquito's fart. [If Tomorrow Comes]. С точки зрения композиционной структуры, у Сидни Шелдона так же есть своя особенность. Эту особенность можно отнести к одному из инструментов воздействия на читателя. Она заключается в том, что в конце каждого фрагмента читателя ждет неожиданный факт, который может перевернуть смысл происходящего. Такой прием помогает автору создать напряженность, что заставит читателя продолжить читать или начать новую главу.

Определив, что такое дискурс, в частности детективный, выявив его характерные черты на примере детективных произведений и разобрав основные и наиболее употребляемые переводческие трансформации, мы можем проанализировать способы перевода особенностей детективного дискурса в произведениях Сидни Шелдона. Исследуемым произведением является роман Сидни Шелдона "If Tomorrow Comes" («Если Наступит Завтра»). Для исследования взят перевод этого произведения А.А. Соколова 2005 года.

Детективный роман «Если Наступит Завтра» был издан в 1985г. и является седьмым по счету романом писателя. В 1986 роман был экранизирован: по его мотивам был снят одноимённый мини-сериал в ролях с голливудскими актёрами. «Если Наступит Завтра» – это история о молодой и амбициозной девушке, пытавшейся защитить честь покойной матери, но попавшая в ловушку мафии. Впоследствии, главная героиня попала в тюрьму и потеряла все, что у нее было, но из тюрьмы она вышла другим человеком: набравшись опыта, навыков и хладнокровия, она стала бороться с мошенниками их же приемами, но уже в качестве преступницы. В этом романе содержится множество элементов детективного дискурса, включая особую лексику и конструкцию композиции в целом, что заставляет переводчика А.А. Соколова применять многочисленные переводческие трансформации, чтобы максимально передать все тонкости романа для русскоговорящих читателей. Из лексико-грамматических трансформаций наиболее редко переводчиком использовались антонимический перевод (1,2% всех трансформаций, упомянутых в исследовании) и компенсация (1,7%), описательный перевод тоже не оказался популярен (1,2%). Наиболее часто употребляемыми трансформациями оказались опущение (14%) и модуляция (12,8%). Частое употребление Соколовым опущения при переводе можно объяснить тем, что, как было сказано ранее, Сидни Шелдон уделяет особое внимание деталям, которые переводчик мог позволить себе опустить. Как ни странно, трансформация, обратная опущению – добавление – также составляет большую часть, а именно 8,7% всех трансформаций, примененных А.А. Соколовым при переводе фрагментов, указанных в таблице.

Также много раз применялась различные перестановки (7%) и замены, в особенности замены члена предложения и частей речи (3%). Объясняется это нормами русского языка, но в некоторых случаях автор перевода хотел добавить экспрессии, которая, по его мнению, видимо, была необходима. Одна из самых частых трансформаций – конкретизация (9,3%), однако генерализация употребляется в несколько раз меньше (3,5%). Ну и грамматические трансформации, в частности объединение и членение предложений, тоже не остались без внимания переводчика А.А. Соколова (4,7%). Стилистические приемы, такие как стилистическая специализация и стилистическая нейтрализация, также были найдены в тексте, специализации оказалось больше (1,7%), так как переводчик посчитал нужным добавить экспрессивности. Проанализировав переводческие трансформации, использованные переводчиком А.А. Соколовым во время работы над романом С. Шелдона "If Tomorrow Comes" («Если Наступит Завтра»), мы доказали, что чаще всего используются лексико-семантические трансформации, некоторые трансформации добавляют экспрессивности тексту.

Библиографический список

1. Дудина И.А. Дискурсивное пространство детективного текста (на материале англоязычной художественной литературы XIX-XX вв.): автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Краснодар, 2008. С. 6-10.
2. Жолос Л.М. Особенности функционирования игры слов в художественном тексте // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4. <http://www.hses-online.ru>
3. Марусенко Н.М., Скребцова Т. Г. Типичное и нетипичное в структуре детектива // МИР РУССКОГО СЛОВА, 2013. С. 76.
4. Харджиева Е.С. Детективный дискурс как процесс создания и развития детективного жанра // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2014. № 3. С. 132.
5. Sheldon S. A Stranger in the Mirror / S. Sheldon. Grand Central Publishing, 2005.
6. Sheldon S. If Tomorrow Comes / S. Sheldon. Grand Central Publishing, 2005.
7. Sheldon S. Master of the Game / S. Sheldon. Harpercollins, 2009.

THE MORPHOLOGICAL AND PHONETIC FEATURES OF THE INTERNET SLANG

*Баймбетова Г.Ж.
Шымкент университети*

Summary

This article analyzes how to use slang language so that people would not be confused and understand how to use slang and abbreviations, and aims to develop fundamental basis to assist people learn more about what Internet slang is and what it means when used.

Keywords: slang, English language, functional use.

Резюме

В этой статье анализируется, как использовать жаргонный язык, чтобы люди не путались и понимали, как использовать сленг и аббревиатуры, и направлена на разработку фундаментальной основы, которая поможет людям узнать больше о том, что такое интернет-сленг и что он означает при использовании.

Ключевые слова: сленг, английский язык, функциональное использование.

Language is widely considered the most important communication tool for transmitting information. Surprisingly, a feature of language meaning is not only related to the choice of words, but also to the way they are expressed. Today, slang has become a phenomenon in the Internet age. On formal occasions like educational settings, we usually use standard language. In contrast, in informal settings, such as one community or virtual world, people use non-standard language. One of the greatest inventions of the twentieth century is undoubtedly computer technology. Naturally, like any invention, the computer has created a new Internet language that evolves on the basis of general semantic rules and at the same time has its own characteristics. One non-standard language you encounter is slang. Today teenagers prefer to use slang rather than formal language. According to observation, slang is more suitable for them to use in daily conversations such as chatting on Facebook, Telegram, Instagram, etc.

These social networking sites have become the largest virtual community in the world, where people can express their linguistic characteristics, their feelings, how they conduct conversations on social media, and share their thoughts and opinions.

The concept of social media is a term used to bring together people who use collaborators, exchange information, and communicate via web-based message content. Usually people get information through the content they post on social networks, and establish friendship or relationships through chats and conversations on social networks. All people using the application can see how people feel in social networks and can make response. This can be called indirect interaction. Twitter, Facebook and Telegram are used by everyone and do not know the age, gender, young or old, men or women who use these applications most often. Slang abbreviations and acronyms widely used by Internet users are currently popular words, so some of them are not listed in the dictionary. Some words are not easy to understand for ordinary people, or people who are not actively using social media, so they have meanings that are difficult to understand literally.

The extensive use of slang leads some people to use it without knowing and understanding the meaning of the word, which confuses people and makes these words not based on the context in which they are discussed or used on social media. Have you seen LOL, OMG, GOAT, 4you, bae, 2morrow or any other similar terms in text messages? If you have seen, then you will know exactly what these terms mean.

They are examples of English Internet slang – abbreviations, acronyms and graphic symbols that are used in chatrooms, forums and blogs. They are used as linguistic shorthand in daily life in text messages. People use such terms all over the world. At first glance, you might

think that Internet slang cannot help you to learn the language. However, as the world embraces these terms, they can help you become more immersed in English.

One of the most popular elements of Internet slang is LOL, which means “laughing out loud” or “lots of laugh”. This classic slang has become so widespread on the Internet and textual languages that is used more and more both in online and offline conversation and is a source of inspiration for other related terms such as ROFL (rolling on the floor laughing) or hahaha. Researchers are interested in understanding and learning chat language, but first they must understand its characteristics.

The linguistic features of Internet slang are clear and well known. Scholars have pointed out that typographic changes include orthographic and lexical, grammatical and sociolinguistic features. Zelenkauskaitė states that several orthographic and lexical characteristics have been discovered in different languages and observed to be common in SMS messages: abbreviation and insertion of extra characters 1.

Internet slang varies depending on the user and Internet media type and settings. One method is to replace all or part of the word with the equivalent of a letter or number. Some examples are: 2 = too, 4 = for, 2moro = tomorrow, 4u = for you, gr8 = great, 2nite = tonight, y = why. Example: IloveAlasia: hmm... ttly, I'll think of more, just give me time! Ellas: But I'm not sure about that! Also g2g... I'm interested 2 lol...2 Other common Internet symbols are “

I <3 you; I'm @ the hospital; I'm going 2 school.

Letter homophones include abbreviations and acronyms. Examples of abbreviations are “CU” or “CYA” for “see you”, “see you again”, “IDK” for “I don't know” and “BTW” for “by the way” are common acronyms. A combination of both is “CUL8R” for “see you later”.

Punctuation marks, capitalizations and other graphic symbols are used to emphasize and indicate urgent or stressful matters. A period or exclamation marks can be used for repeatedly emphasis such as “.....” or “!!!!!!”.

“.....” - It means *silence*. When somebody say nonsense or something does not make sense at all, you can use this.

“!!!!!!” - It means *I'm so surprised*.

Almost all punctuation rules are ignored on the Internet. “E-mail” is written as “email” and apostrophes are dropped so that “John's book” becomes “Johns book”, Capitalizations are only used to show strong emotion, such as “SHUT UP” or “STOP IT”.

There is no denying that the language of social media and the Internet are affecting the way we use English in our daily lives. All these words derived from them have become so common that are now popular without even realizing it. It's obvious that writing is taking precedence over speech. Researchers have conducted many studies, which will be further explained.

References

1. Е. Н. Галичкина “Компьютерная коммуникация: Лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство”. Волгоград. -2012
2. W. C. Ochonogor, N. O. Alakpodia, I. E. Achugbue “The impact of text message slang (tms) or chatroom slang on students academic performance”. International journal of internet of things. 2012
3. Marek Hlaváč “Internet slang in the online community”. Brno 2014.
4. Asta Zelenkauskaitė “Symbolic capital in a virtual heterosexual market: abbreviation and insertion in Italian iTV SMS”. 2009

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА

Баймбетова Г.Ж.
Шымкент университеті

Summary

The article is devoted to the issues of modern changes in the vocabulary of the English language in connection with the introduction of new information technologies. The author analyzes the changes that occur in the development of the English language which leads to the replenishment of its vocabulary. The reasons for the emergence of new words in the English language are considered, an assessment of the role of the Internet in a number of lexical changes and the appearance of slang is given. The author considers the main factors influencing of the language development and the peculiarities of the new vocabulary's formation. Examples of neologisms, abbreviations, initialisms and Internet slang are given; text messages and their role in the development of the English language are characterized.

Keywords: English vocabulary, lexical changes, formation of the new vocabulary, the Internet role, neologisms, abbreviations, initialisms, Internet slang

Мы являемся свидетелями цифровой революции, которая оказывает огромное влияние на коммуникацию в обществе. За несколько десятилетий были разработаны методы для улучшения языковой обработки информации и обмена знаниями: лексическая, грамматическая и орфографическая стандартизация основных языков позволила быстро распространять новые научные и интеллектуальные идеи; развитие официальных языков позволило людям общаться в определенных (часто политических) границах; обучение и перевод языков способствовали обмену информацией между странами; создание редакционных и библиографических систем гарантировало качество печатной продукции; создание всемирной сети Интернет удовлетворяло различные потребности в коммуникации.

Цель статьи проанализировать изменения, происходящие в развитии английского языка, в частности, его лексико-семантической составляющей. Проблемы изменений в языке занимались многие ученые-лингвисты: У. Лабов, Д. Кристалл, Д. Йейтс, К. Карлоу, С. Херринг, Е. И. Горошко, Л. Ф. Компанцева и многие другие. Они освещали такие темы, как употребление слов и словотворчество, динамическое словообразование и «порождение» речи, прагматику коннотативных значений слова и тд. Бурно развивающаяся коммуникация на всей уровнях социального взаимодействия способствует дальнейшим исследованиям в данной области.

В нашем исследовании были рассмотрены 60 лексических единиц, взятые из социальных сетей и социальных групп, а также неологизмы, уже включенные в Оксфордский словарь английского языка (OED).

Рассмотрим основные факторы влияния на английский язык, которые способствовали появлению уникальных трансформаций и новых слов. Как и во всем, изменение не обязательно является плохим явлением, и, поскольку потребности пользователей английского языка продолжают меняться, язык тоже будет изменяться. Как утверждал известный лингвист, писатель и лектор Дэвид Кристал (David Crystal), чьи книги «The Story of English in 100 Words (2012)», «You Say Potato (2014)», «The Cambridge Encyclopaedia of the English Language (2003)» и другие работы вдохновляли многих отечественных филологов: «*Languages are always in a state of flux. Change affects the way people speak as inevitably as it does any other area of human life. Language purists do not welcome it, but they can do very little about it. Language would stand still only if society did. A world of unchanging linguistic excellence, based on the brilliance of earlier literary forms, exists only in fantasy. The only languages which do not change are dead ones*» [5, с.367]. – Языки всегда находятся в состоянии изменения. Изменения влияют не только на то, как люди говорят, но и на любую человеческую деятельность. Языковые пуристы не приветствуют это, но они мало что могут с этим поделать. Язык будет стоять на месте, только если общество будет стоять. Мир неизменного лингвистического совершенства, основанный на блеске более ранних литературных форм, существует только в фантазии.

Единственные языки, которые не изменяются – это мертвые (перевод автора статьи).

Как отмечает Э. Г. Туманян, в языках соотношение между имманентными, то есть внутренними, изменениями и изменениями, появившимися благодаря развитию общества, не является постоянным

показателем. Изменения языков имеют двойственную природу: социально-детерминированную и стихийно возникающую под давлением внутренних импульсов [4, с. 87, 96].

Рассмотрим некоторые из основных факторов влияния на развитие языков:

Первым основным фактором является перемещение людей по странам и континентам, например, миграция, а в предыдущие века, колонизация.

Например, сегодня носителям английского языка, вероятно, будет удобно использовать испанское слово «*loco*», чтобы описать кого-то, кто, по их мнению, «сумасшедший». Другой пример «*desperado*» – отчаянный человек; «*hasta la vista*» — до свидания, до встречи. Среди наиболее распространённых слов африканского происхождения в английском языке юга США: «*tote*» – нести, «*biddy*» – цыплёнок, «*goober*» – земляной орех, арахис, «*yam*» – батат, сладкий картофель, «*bozo*» – придурок, тупица, «*booboo*» – ошибка; «*taco*» — блюдо мексиканской кухни, тортилья из кукурузной или пшеничной муки с начинкой.

Вторым фактором, влияющим на изменения в английском языке, был и остается «Language contact», языковой контакт. Носители одного языка вступают в контакт с теми, кто говорит на другом.

Например, оригинальный термин «*wireless*» (беспроводной) конца XIX века понимается сегодня как «*radio*»; как существительное «радиовещание» засвидетельствовано с 1903 года, впоследствии заменило слово радио.

В настоящее время это слово может указывать на любой беспроводной прибор.

Мы знаем сегодня, что слово «*spam*» это нерелевантные или нежелательные сообщения, отправляемые через Интернет, в целях рекламы, распространения вредоносных программ, но мы, может быть, не знаем, что это также консервированный мясной продукт, изготовленный в основном из ветчины или «консервы» в американском английском. Возможно, файл сомнительного содержания напоминает консервную банку, которую надо открыть.

Приведем примеры новых слов, которые официально дополнили словари английского языка и проанализируем их этимологию и значения:

1. Youthquake (n.) Definition: *A significant cultural, political, or social change arising from the actions or influence of young people.* Значительные культурные, политические или социальные перемены, возникающие в результате действий или влияния молодежи.

Оксфордский словарь назвал «*youthquake*», словом 2017 года дословно «молодежьтрясение», (англ. **earthquake** — землетрясение). В 2017 году это слово начали использовать в пять раз чаще по сравнению с 2016 годом. Слово года определить не просто, это не какое-то формальное понятие, а слово, определяющее настрой или тенденции в течение года.

2. Echo chamber (n.) дословно «эхокамера» Definition: *An environment in which a person encounters only beliefs or opinions that coincide with their own.* Среда, в которой человек сталкивается только с убеждениями или мнениями, которые совпадают с его собственными. Пример: *Consultation is not simply an echo chamber.* Первоначальное значение этого выражения, которое вполне отражено в его новой интерпретации: *a room or space in which sound echoes because it is reflected from the walls, etc.* Комната или пространство, в котором звучит эхо, потому что звук отражается от стен и т. д.

3. Gig economy (n.) Definition: *A labour market characterized by the prevalence of short-term contracts or freelance work as opposed to permanent jobs.* Рынок труда, характеризующийся преобладанием краткосрочных контрактов или внештатной работы, в отличие от постоянной работы. Пример: *More than one third (36 percent) of U.S. workers are in the gig economy.* Значение неформального слова «*gig*» – a single performance by a group of musicians, especially playing modern or pop music. Отдельное выступление музыканта или группы музыкантов, особенно играющих современную или поп-музыку. Пример: *The band is going to Atlanta to play a gig at the Fox Theatre.* Сравнение современных независимых работников, работающих без привязки к одной компании, с музыкальными представлениями, по нашему мнению, имеет очень выразительную метафорическую окраску.

4. Clickbait (n.) Definition: *A headline on a website that encourages people to click on the link.* Заголовок на веб-сайте, который поощряет людей нажимать на ссылку. Это новое слово произошло от двух английских слов **click** «щелчок» и **bait** «наживка». Слово используется в маркетинге, в средствах массовой информации, в интернет-рекламе и в обычной рекламе для побуждения клиентов и пользователей к совершению требуемых действий. Для этого используются определенные «наживки»: привлекательные картинки, заголовки. Отдельный интерес представляют лексико-семантические, грамматические и синтаксические характеристики **clickbait** заголовков: использование указательных местоимений для создания ощущения диалога с читателем;

обращение к читателю на «ты», использование конструкций, бросающих вызов читателю («Ты не поверишь!», «Ты ни за что не угадаешь»); ярких эпитетов, гиперболизации, фразеологизмов, выражений из повседневной речи, неполных предложений, обычно передающих удивление или восторг, повелительное наклонение. Анализ этих характеристик может стать целью другого исследования.

Приведем еще два примера:

1. LOL (Laughing Out Loud) англоязычный акроним, интернет-мем. Сленговое выражение используется в общении онлайн для выражения смеха в письменной форме.

2. YOLO (You Only Live Once) – «Вы живете только один раз». Эта аббревиатура воспринимается как некий призыв к действию. Многие этим оправдывают курение, алкоголь и другие «радости». Можно привести и многие другие примеры неологизмов, родившихся в Интернет-сообществах и, которые широко используются и в «реальной» жизни. Интернет-сленг представляет собой неоднородное языковое поле, которое меняется в зависимости от группы пользователей и типов интернет-ситуаций.

Как считается, жанр текстового сообщения (texting) берет свои истоки в языке SMS и предполагает замену слов или целых предложений их фонетическими эквивалентами, заключенными в отдельные буквы или цифры. Вот несколько примеров: 4u (for you); 10q (thank you); 4u (for you); gr8 (great); 2nite (tonight); 10x (thanks) 2day (today), cu (see you), b4 (before), RUOK? (Are you OK?), c%l (cool), GHM (God help me), WACI (what a cool idea).

Библиографический список

1. Гвишиани, Н. Б. Современный английский язык: лексикология : учебник для бакалавров / Н. Б. Гвишиани. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2013. — 273 с.
2. Горошко Е. И. Гендерные особенности электронной коммуникации в Интернете // Право і Безпека. - 2005. - Т. 4, № 6. - С. 189-192.
3. Полетаева Е. Д. Инициализмы как продуктивный тип сокращения в англо-русском научно-учебном тексте экономического дискурса // Молодой ученый. — 2016. — №2. — С. 926-929.
4. Туманян Э.Г. О природе языковых изменений // Вопросы языкознания. – 1999. - № 3. – С. 86-97.
5. Crystal D. How language works. Penguin UK, 2007. Pp. 512.
6. Flood A. Our ever-changing English // The Gurdian. International edition. 19 Aug 2010 2010. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/aug/19/english-language-british-library-books> (Дата обращения: 01.05.2019).

УДК 811.111 (07)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Байтілес Ж.
Шымкент университеті***

Резюме

В статье рассматривается язык рекламы и специфика лексических особенностей рекламного текста на английском языке на материале англоязычных электронных ресурсов. Дается определение понятия «рекламный текст». Выявлены наиболее общие лексические характеристики на основе анализа рекламных текстов и влияние, оказываемое лексикой на восприятие рекламы.

Ключевые слова: лексикология, реклама, лексические особенности, английский язык, рекламный текст.

Summary

The article is devoted to the analysis of lexical peculiarities of advertisement texts in English, language of advertising. The article is based on electronic resources in English. The notion of advertising is studied. The most general characteristics are revealed based on the analysis of

advertising texts with examples. It is shown how the lexical peculiarities have an effect on the perception of advertising.

Keywords: lexicology, advertising, lexical peculiarities, English language, advertisement texts.

Реклама является повседневной частью жизни людей. Ее цель заключается в том, чтобы привлечь внимание потребителя товаром или услугой. Для создания данного эффекта создатели рекламного текста используют грамматические, лексические и другие приемы. С.Ю. Тюрина предлагает следующее определение рекламного текста в современной лингвокультуре «текст рекламного объявления» и «отдельный рекламный жанр или субжанр», и «рекламная деятельность» [3, с.2]. В данной статье определяются лексические особенности рекламных текстов на английском языке. Объектом исследования являются рекламные слоганы, тексты известных англоязычных брендов и компаний. Ю.С. Бернадская считает, что два самых впечатляющих и надежных слова в рекламе – это “new” («новый») и “free” («бесплатный») и все их вариации. К самым употребительным можно отнести следующие слова “now”, “today”, “first” [2, с. 73]. При анализе рекламных текстов были отмечены наиболее употребляемые виды лексики: оценочная, экспрессивная, эмоционально-чувственная. Оценочная лексика выделяет привлекательные качества рекламируемого товара, подчеркивая его уникальность и создавая завышенное мнение о продукте. Пример оценочной лексики: реклама губной помады фирмы “Lancome”: Научный электронный журнал "Меридиан" Absolutely Lancome, Absolutely luxurious colour. Absolutely versatile from classic crème to richest matter to the irresistible hint of sheen in new Matte Lustre [5, с.38]. В примере многократно употребляется наречие “absolutely”, которое выделяет уникальность помады, и превосходная степень прилагательного “richest”, что создает впечатление максимального эффекта продукта. Еще одной иллюстрацией употребления прилагательных оценочного характера может служить реклама автомобиля “Chevrolet”: “Comfortable. Quiet. Predictable. Precise. What’s dull in a person is great in a car” [5, с.38]. В этом примере прилагательные создают образ комфортного и роскошного автомобиля, привлекающего определенных людей. В целом, можно отметить частое употребление в англоязычных рекламных текстах таких лексем, как “absolutely” и “best”. Это свидетельствует о наличии сравнений в сравнительной и превосходной степени. Они используются для сравнения качеств товаров или выделения одного качества, благодаря которому продукт особенен и отличается от других.

Экспрессивная и эмоционально-чувственная лексики часто взаимосвязаны и встречаются в одном и том же рекламном тексте. Компании часто прибегают к таким видам лексики, потому что хотят вызвать эмоции у потребителя к своему продукту или услуге. Через чувства человек лучше запомнит вещь, следовательно, увеличится его лояльность к товару. Приведем примеры: Love at first sight (компания сосисок Beef). Fall in love with the color (тушь для ресниц ColorSensational). Who knew you’d find true love in the coffee aisle? (компания Starbucks). Во всех выше указанных текстах автор пытался привязать ассоциацию любви адресату с его товаром, влияя на его эмоциональное и чувственное восприятие. Одним из средств, вызывающих личный интерес, также являются эпитеты – группа лексем, придающая рекламному тексту оценочную окраску. Наибольшее количество эпитетов встречается в рекламе товаров для женщин. Это объясняется психологическими особенностями женского мышления, эмоциональностью и чувственностью восприятия. [5].

Женские образы вербализируются через эпитеты: fantastic, beautiful, smooth, sexy, youthful, tempting, attractive [4, с.5]: Выпуск №15(33) ‘2019 - 3 - “Live irresistible. Blossom crush” (компания духов Givenchy). В данном тексте используется слово “irresistible”, что означает «неотразимый» и “blossom” – «цветочный», что создает впечатление романтичности и удовольствия использования продукта для женщины. Практически вся реклама на английском языке содержит самые разнообразные эпитеты. Например,

англоязычная реклама часов Sheen: “Elegant. Smart. Shining.”. Использование фразовых эпитетов добавляет яркость и образность товару. Следующее средство, используемое в англоязычных рекламных текстах - каламбур или фигура речи, характеризующаяся юмористическим использованием разных значений одного и того же слова или двух сходно звучащих слов [5, с.39]. Игра слов вызывает интерес и легче запоминается адресатом. “Full-frame Nikon for your full-time passion” (Полнокадровый Никон для вашего постоянного увлечения). В этом слогане используется игра слов: слово “full” имеет разный смысл в сочетании с разными лексическими единицами; в первом случае дословно как «полный», во втором «постоянный». Time to decide Which side are you? (Время решить, на какой стороне ты?). В данном примере обыграно сходство звучания слова “decide” и “side”, говоря о шоколадных палочках “Twix”. Еще один пример многозначности: “Crushproof, shockproof, freezeproof and waterproof. All so you can bring back actual proof” (реклама фотоаппарата Olympus). Следующая лексическая особенность рекламных текстов – фразеологизмы – устойчивые сочетания слов, составляющие единое целое с точки зрения значения. Они широко используются в рекламе, потому что это яркий, удачный и легкоузнаваемый прием [2, с.76].

В тексте компании Apple есть следующее употребление фразеологического оборота “to keep ahead” («оставаться впереди»), говоря о преимуществе сотрудников: “Apple keeps us think creatively – and that helps keep us ahead”. В первом предложении выражение было использовано в прямом смысле, что продукт заставляет думать креативно, чтобы продвигать его. Во втором предложении фраза “keep us ahead” понимается в переносном и означает быть на шаг впереди своих конкурентов в данном случае. В рекламном тексте часто употребляется метафора – оборот речи, при котором на основании некоторого сходства двух предметов слова и выражения употребляются в Научный электронный журнал "Меридиан" переносном значении. Метафора формирует представление об объекте и навязывает определенную идею, мысль о продукте. Метафора, используемая в рекламе, отличается краткостью и лаконичностью. Ее цель – образно, выразительно и доступно назвать предметы и явления [5, с.41]: “We craft our coffee with a passion you can taste” (реклама кофе Starbucks). “Savour the flavour of every color” (реклама фотоаппарата Canon). Рекламная метафора позволяет рассмотреть одни товары через свойства и качества других. Заметно использование личных и притяжательных местоимений второго лица, поскольку они усиливают рекламное обращение. Например: “Obey Your Thirst”. (реклама Sprite) Местоимение «you» дает примерить адресату товар или услугу на себя и ощутить действие товара на собственном опыте. Употребление в рекламных текстах антонимов и противопоставлений также оказывает значительный эффект на потребителя, так как подчеркивает особенности продукта. Создается контраст между разными свойствами продукта, рекламируемым товаром и товарами конкурентов либо между рекламируемым продуктом и его отсутствием. Например: “Stop wishing. Start living” (Meltin’ Pot jeans). “Hate health food. Love to eat” (Kashi). “One small cup for man. One giant leap for mankind” (Nescafe). Что касается использования глаголов, существительных и прилагательных в рекламе, то первые имеют большее количество и, соответственно, большее влияние.

Как утверждает Ю.С. Бернадская, использование глагольной формы в качестве основного слова увеличивает запоминание примерно в полтора раза, так как глаголы являются более яркими с точки зрения представления картинки и практически все конкретны, а следовательно, приближены к реальности [2, с.73]. В рекламных текстах активно используются словосочетания с иностранными заимствованиями. Чаще всего неологизмы встречаются в названиях торговых марок, фирм по уникальным характеристикам товаров. Проанализировав лексические особенности англоязычных рекламных текстов, можно утверждать, что образные средства языка, лексические приемы оказывают значительное влияние на восприятие адресатом рекламы. Разнообразные способы словесного выражения, усиливающие выразительность и выраженность текста –

частый инструмент при создании текста. Рекламный текст – это не совсем обычный. Выпуск №15(33) '2019 - 5 - текст, потому что он создается с целью манипулировать мышлением адресата и побудить совершить желаемое для отправителя действие. Лексическое многообразие позволяет достичь желаемого эффекта на читателя.

Библиографический список

1. Антрушина Г.Б. English Lexicology / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. М.: Дрофа, 2000. 288 с.
2. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032401 «Реклама» / Ю.С. Бернадская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 288 с.
3. Тюрина С.Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст [Электронный ресурс] // Вестник ИГЭУ, вып.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatiyah-reklamnyu-diskurs-i-reklamnyu-tekst/viewer>
4. Кузьмина Е.К. Ценностные и гендерные особенности рекламных текстов современных рекламных кампаний (на материале русского, французского и английского языков) [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-i-gendernye-osobennosti-reklamnyh-tekstov-sovremennyh-reklamnyh-kampaniy-na-materiale-russkogo-frantsuzskogo-iangliyskogo/viewer>
5. Ковалева Ю.С. Лингвистические особенности рекламных текстов современного английского языка [Электронный ресурс] // Белгородский государственный университет. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/lingvisticheskie-osobennosti-reklamnyh-tekstov-sovremen-nogo-angliyskogo-yazyka-5c1a5efe7966e104f6f85610>
6. Дурицкая Н.К. Лексические особенности англоязычных рекламных текстов [Электронный ресурс] // Вестник Чувашского университета. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-angloyazychnyh-reklamnyh-tekstov>

UDK 811.111 (07)

ADVERTISEMENT AS A WRITING STYLE AND STRATEGIES FOR ITS TRANSLATION

*Байтілес Ж.
Шымкент университети*

Summary

A writing style refers to the linguistic characteristics of a particular text. Advertisement, as a writing style, is characterized mainly by these aspects: concision, clarity, frequent use of comparative and superlative constructions, neologism, repetition, non-sophistication, promise function and application of rhetorical devices (traditionally, figures of speech). It is also pointed out that acculturation should be noted when cultures conflict and that a skillful borrowing of English advertisement ideas or syntax for elimination of negative transfer in Chinese-to-English translation is advisable.

Key Words: style; advertisement; translation strategies

Резюме

Стиль письма относится к лингвистическим характеристикам конкретного текста. Реклама, как стиль выжимания, характеризуется в основном следующими аспектами: лаконичностью, ясностью, частым использованием сравнительных и превосходных конструкций, неологизмом, повторением, неискушенностью, функцией обещания и применением риторических приемов (традиционно, фигур речи). Также указывается, что

при конфликте культур следует учитывать аккультурацию и что желательно умелое заимствование английских рекламных идей или синтаксиса для устранения негативного переноса при переводе с китайского на английский.

The modern world is becoming smaller as a global village and countries that used to be mutually seen as bizarre entities are becoming a close neighborhood community. The major reason for that is believed in general to be trade, to be more specific, foreign trade. In nearly three decades of time, China has emerged as a powerful economy, which could not have been possible without the open-door policy and economic reform. One of the reform measures is to boost foreign trade, or to 'walk out of the *state-door*' (with which a variety of media entitles their news or policy reports). In other words, Chinese companies and enterprises are encouraged to sell their products abroad so that development cannot be solely dependent on the domestic market. It may be said without any exaggeration that China's economic success has been established in a greater part on international trade. The latest media (e.g. China Dai) reports mention that China will soon become the largest trade partner of Japan, taking the place of the USA. Actually China, through many years of effort, has set up numerous economic relations with countries and regions on all continents and many islands near and far.

To do business and to sell well, you naturally needs to introduce your product to the foreign consumers and to do this you inevitably have to have recourse to advertisement. It is not too much of an overstatement to say that we now live in a *world* of advertisement and an *era* of advertisement. So translation of a product's information correspondingly becomes crucial in the foreign trade process. Another area of advertisement translation is tourism which now accounts for a big share of Chinese economy as more and more foreigners come and visit China. Yet translation of advertisements in these two areas and ones in other similar areas is not quite satisfactory. For instance, a simple public sign 'No Smoking' in tourist spots are translated 'Mind the Fires' or 'Keep from the Fire' or 'No Burning' or even 'Fireproof Area'. These translations may not warn the foreign tourists; instead they may mislead them or confuse them. On one poster there is this translation 'This is beauty built by heart. This is wonder from casualty'. Such an advertisement, translated into Chinglish (Chinese English), apparently, will not give foreigners a good impression nor send them a clear message, let alone 'getting their hands on their wallets.' 'You wish our command' very likely resulted from erroneous copying of the English idiom 'Your wish is our command' which connotes a manufacturer's voluntary improvement of quality or service. Often, advertisement of this kind (of course there are other reasons such as quality control, safety problems, credits, etc.) may result in a huge loss of profits or more seriously bankruptcy of an enterprise if it has invested heavily so as to launch its products in a foreign market. My students once handed in their homework of the translation of a Chinese advertisement selling apparel. It reads: 'We boast of the best material in the world and we guarantee the finest quality under heaven and our prices are most competitive among all the countries'. Such a translation is grammatically correct but inappropriate in this circumstance in that it does not conform to the typical American or British advertising style. It is redundant and verbose. It ought to be a big improvement if it is reworded as: 'Choice material & superior quality--a best buy.' Examples of poor or inadequate style fail to comply with the style of advertisement expected by the potential audience. Of course there are good examples. 'Restricted Height 3.3m'; 'Help Us Keep the Store Safe by Keeping Your Bags with You at All Times'; 'It cleans your breath while it cleans your teeth'. (Guo, 1992) If observed and studied closely it becomes clear that time-tested advertisements have a unique writing style, deviation from which makes the advertisement unsatisfactory and ineffective.

Then what is style and what is advertisement? In the following two sections we shall elaborate on both topics.

Style

In its most general interpretation, the word style has a rather uncontroversial meaning. It refers to the way in which language is used in a given context, by a given person, for a given purpose. One source of disagreement has been the question "To what or whom do we attribute style?". In the broadest sense, style can be applied to both spoken and written, both literary and non-literary varieties of language; but by tradition, it is particularly associated with written literary texts. If a definition to style be given, it may suffice to say of it briefly as 'the linguistic characteristics of a particular text' (Leech & Short, 1981: 15). Text, therefore, is the most natural starting place for the study of style. When style is mentioned later in this paper, it is meant written text as opposed to oral and a somewhat literary text as opposed to ordinary language. The style of advertisement writing with literary features will be borne out in the present paper in the following sections where its aesthetic values shall be brought forth with examples. It is common knowledge that we live in a linguistic world where aesthetics are highly appreciated. Linguistic aesthetics in the present paper refer to rhetorical devices (or trope) that will be discussed in the section of *Features of Advertisement Style*.

Upon further reflection on style, it should be noted that style can mean frequency of occurrence of certain linguistic elements which are meaningful. Frequent occurrence of abstract nouns and passive verbal forms in a text, for example, indicate formality and professionalism (Hatim & Mason, 1997), whereas frequent occurrence of alliteration, metaphor, rhythmical patterns, and rhyming suggest a poetic flavors (Lǔ, 2002). Nevertheless, counting the frequency of occurrence of any given linguistic element brings in the concept of quantification, which actually cannot be understood on a precise or absolute basis. Quantification provides support for argument but it cannot be used to mean everything by itself. That is, conclusions cannot be easily drawn only by counting certain linguistic elements. Numbers are nothing but numbers. In-depth research also finds that there is no absolute consistency within a given domain. In addition, style is a multi-level concept in that stylistic features may vary at different levels (for more see Leech & Short, 2001: 70,119). Before moving on to the style of advertisement, we shall first discuss advertisement at some length.

Advertisement

3.1 Definition: Advertising is a form of communication intended to promote the sale of a product or service, to influence public opinion, to gain political support, to advance a particular cause, or to elicit some other response desired by the advertiser (Encyclopedia Britannica, 1980: 103).

Advertisement is distinguished from other forms of communication in that the advertiser pays the medium to deliver the message. For this payment the advertiser receives the opportunity to control the message. In the modern world advertisers are spending big money to promote their products. Different kinds of businesses use advertising to motivate different kinds of markets toward different kinds of responses. But all business firms, whether they be retailers, manufacturers, or service institutions such as banks, insurance companies, and airlines, advertise to build a respected, well known, and highly regarded corporate name. Advertising is also used to awaken, enlighten, and activate the public at large concerning matters that affect society generally. But that's not our major concern in the present paper. What concerns us mainly is advertisement in the commercial domain, where through advertisement firms wish to maximize their share of the market and gain maximum profit. And sometimes it seeks to serve one purpose only-to enhance the firm's image.

3.2 Media: Advertisement is delivered to its intended audience through the various media, including newspapers, magazines, television, radio, billboards, and direct mail. More recently, two more media have been added: e-mails and websites. Advertising media can be classified as follows: "newspapers, magazines (consumer magazines, business publications, farm publications, professional journals), television, radio, direct mail, outdoor media (signs, posters, painted bulletins, electric displays), transit media (car cards, outside displays, station posters), and miscellaneous (dealer displays, theatre-screen advertising, specialties, directories)" (ibid: 104). There is no single best medium for all advertising situations. Each has its own character, and each advertising situation presents a unique set of circumstances. Yet few could dispense with words. And words must be translated into target languages of the geographic area where the products are to be sold. In the present paper, we shall concentrate on advertisement in words or in text, although advertising might also be done with pictures, signs or simply colors.

Researching the consumers gives the advertiser a better understanding of the people whom he wishes to influence. Motivations that underlie their buying behavior, their attitudes toward particular product categories and brands, their

perceptions of competitive brands, their satisfactions and dissatisfactions with the products they use, their reactions to new product concepts: these are some of the kinds of information that help the advertiser to identify his best prospects and to select the strongest appeal, thereby increasing the effectiveness of his advertising.

An effective strategy is therefore to use a different appeal for different market segments. Motivation research utilizes depth interviewing projective techniques such as word associations, sentence completions, and various other tests drawn from clinical psychiatry. Psychological factors largely determine the responses of the person to whom the advertisement is addressed. Consciously perceived information is capable of inducing moods and feelings that are in harmony with the intention of the advertisement or at a variance with it. The "static use of the designer's resources in a composition, for instance, may express rest, solidity, conservatism, security, and trust, whereas a dynamic use may evoke love of experiment, flexibility, a forward-looking attitude, aggressiveness, and youthfulness" (ibid: 108). It may be safely said that these are the characteristics of all forms of advertisement in the general sense. There should be special features as regards to advertisement in language, or more specifically, in a text.

References

1. Friedman, S., Klivington, K. & Peterson, R. (Eds.). (1986). *The Brain, Cognition, and Education*. New York: Academic Press.
2. Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
3. Leech, G.N. & Short, M.H. (1981) *Style in Fiction: A Linguistic introduction to English Fictional Prose*. Longman Group Limited.
4. Newmark, P. (1982). *Approaches to Translation*. London: Pearson Education Limited.
5. Nida, E.A. (2001) *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
6. *The New Encyclopedia Britannica*. (1980) Volume one. 15th Edition. Chicago: The University of Chicago.
7. Bai, Shuting & Shi, Aiwei. (2002) 'A Comparative Study of Figures of Speech Between Chinese and English'. *Journal of Xinzhou Teachers University*. Vol.18, No1: 70-71.
8. Ding, Hengqi. (2004). 'Flexibility in Translating Advertisements'. *Chinese Translators Journal*. Vol. 25, No 1: 75-80.
9. Guo, Ke. (1992) 'Writing of News and Advertisement'. *Foreign Languages*. Vol.12, No2: 57-64.
10. Li, Yunxing. (2004) 'On Translation Strategies of Advertisement'. *Chinese Translators Journal*. Vol. 25, No 6: 64-69.

УДК 811.111 (07)

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ НЕОЛОГИЗМОВ ПОСТРЕАЛЬНОСТЬ, ГИПЕРРЕАЛЬНОСТЬ, СВЕРХРЕАЛЬНОСТЬ, ТРАНСРЕАЛЬНОСТЬ

*Балтасова Н.
Шымкентский университет*

Summary

In this article the author analyses the process nominations of "derealization of the world" (P. Virilio) in the Russian language, namely derivatives of the lexeme реальность (reality) with prefixes гипер- (hyper-), пост- (post-), супер- (super-), транс- (trans-), that reflect post modernistic vision of reality. The author examines the semantics and usage of these neologisms in modern Russian language (based on General Internet Corps) as well as the cognitive mechanism for introducing new and contradictory combinations of meanings into the concept sphere of the Russian language.

Key words: international prefixes, derivatives, reality, simulacrum.

Когнитивная выделенность достаточно хорошо изучена в когнитивной психологии и нейрофизиологии. Это понятие широко встречается и в работах по когнитивной лингвистике, однако до сих пор не получило общепринятого толкования применительно к языковым феноменам.

В докладе очерчивается круг вопросов, связанных с его использованием в лингвистическом описании.

Ключевые слова: когнитивная выделенность, маркированность, прототипический эффект, закрепленность, коммуникативная выделенность.

Категория выделенности (салиентности) является важным понятием в когнитивной психологии и нейрофизиологии. Она определяется как

свойство или состояние объекта, благодаря которому он заметно отличается от других объектов, выделяется («высвечивается») на их фоне [Saliency]. Когнитивная выделенность играет важную роль в процессах восприятия, усвоения и хранения информации, организации знаний, внимания, категоризации. Классические примеры – красная точка на фоне скопления белых, мигающий сигнал автоответчика, громкая сирена автомобиля, часть текста, набранная заглавными буквами. Когнитивная выделенность не связана напрямую с физическими характеристиками объекта (его размером, яркостью и пр.), так как может быть обусловлена функциональными, эмоциональными или ситуативными факторами.

Понятие выделенности широко используется в когнитивной лингвистике (ср. англоязычные термины *saliency*, *profiling*, *highlighting* др.), однако пока не получило общепринятого толкования. Более того, весьма редко оно вообще становится предметом обсуждения лингвистов (из немногих известных нам работ отметим диссертацию [Армеева 2001] и статью в коллективной монографии [Schmid 2010]). В то же время думается, что потребности развития не только когнитивной лингвистики, но и семантических исследований в целом требуют углубленного изучения данной категории.

Выделенность в языке восходит к выделенности как свойству организации концептуальной системы человека, объединяющей как вербальные, так и невербальные сущности. Именно в силу своей универсальности, принадлежности концептуальной системе, выделенность пронизывает все уровни языковой организации и распространяется на широкий круг феноменов.

Справедливости ради следует отметить, что в языкознании давно существует близкое понятие маркированности, также связанное с наличием неравноправия, или асимметрии, между двумя или более сущностями.

Однако сфера приложимости у понятия маркированности уже, чем у понятия выделенности. Другое понятие, описывающее подобного рода отношения, восходит к теории прототипов Э. Рош. Согласно данной теории, члены категории, с когнитивной точки зрения, имеют неравный статус: среди них выделяются центральные и периферийные члены (они же – лучшие и худшие примеры категории). Центральные члены образуют прототип категории, они наиболее типичны, чаще встречаются и обладают большим числом общих свойств с другими членами. У периферийных членов таких свойств меньше, зато могут быть редкие, даже индивидуальные признаки. Это неравенство получило название прототипического эффекта.

Прототипический эффект был обнаружен в широком спектре языковых категорий, от фонологии до синтаксиса [Taylor 1989]. Очевидно, что он имеет непосредственное отношение к понятию выделенности. Но возникает вопрос: что в устройстве языка является выделенным – центральные члены или периферийные? Центральные члены – это прочно закрепленные, легко узнаваемые, многократно воспроизводимые языковые единицы: стилистически нейтральная лексика, модели предложений с естественным порядком

слов, типовые интонационные контуры и пр. Они выделены для человеческого сознания в том смысле, что усваиваются в самом раннем возрасте, обладают высокой

частотностью и образуют базовый пласт языка. Периферийные члены, как правило, встречаются реже и привлекают внимание своей необычностью, нестандартностью именно на фоне центральных членов. Это могут быть некодифицированные варианты произношения, интонационная эмфаза, предложения с инверсией, оценочная лексика, историзмы, экзотизмы, фигуральные или специальные значения слов и пр. Все это также является выделенным для человека, но в другом плане.

В связи с указанной неоднозначностью отметим, что в зарубежной лингвистике в дополнение к выделенности (англ. *salience*) используется понятие закрепленности (англ. *entrenchment*); последнее в особенности характерно для трудов Р. Лангакера. Добавление этого понятия, как кажется, позволяет развести по разные стороны те аспекты, о которых шла речь выше: центральные члены будут обладать закрепленностью, а периферийные – собственно выделенностью.

Еще один важный аспект выделенности связан с известной оппозицией «язык – речь», т. е. противопоставлением собственно языковой системы и актуализации этой системы в конкретной ситуации. Соответственно можно говорить о когнитивной и коммуникативной выделенности. Следует заметить, что последнее понятие достаточно давно попало в поле зрения лингвистов, и было так или иначе затронуто в различных исследованиях. Коммуникативная выделенность охватывает весьма широкий и неоднородный круг явлений. Среди привычных, неоднократно обсуждавшихся в литературе аспектов можно упомянуть актуальное членение предложения, эмфазу, распределение информации между составляющими предложения (главным и придаточным предложениями, личным глаголом и подчиненным ему деепричастным оборотом и т. д.), порядок следования однородных членов, противопоставление ассерции и пресуппозиции. В работах видных представителей американской когнитивной лингвистики Р. Лангакера и Л. Талми множественные аспекты коммуникативного выделения получают детализированное описание (см., напр. [Скребцова 2018: 155-174; 205-242]). В частности, Лангакер анализирует такие параметры, как степень конкретизации описания, фоновые ожидания, профилирование, перспективу и нек. др. У Талми данная тема рассматривается в рамках обсуждения так называемых схематических систем, включающих конфигурационную структуру, перспективу, распределение внимания и динамику сил. При этом наиболее общим механизмом коммуникативного выделения, по-видимому, можно считать оппозицию Фигуры и Фона, ярко проявляющуюся при описании местоположения объектов, но не ограничивающуюся пространственными отношениями.

Закономерно возникает вопрос: каковы отношения между двумя означенными понятиями – когнитивной и коммуникативной выделенностью? Ответ на него не может быть простым и однозначным. Очевидно, что здесь возможен ряд вариантов. Их выявление и изучение является предметом дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Армеева А.Р. Когнитивная категория выделенности и ее языковые корреляты: Моделирование процесса вербализации визуальной информации: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2001.
2. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы. М.: ЯСК, 2018.
3. *Salience (neuroscience)* // [https://en.wikipedia.org/wiki/Salience_\(neuro_science\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Salience_(neuro_science)).
4. Schmid H.-J. *Entrenchment, salience, and basic levels* // *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. 117-138.
5. Taylor J. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЛЮБОПЫТСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Балтасова Н.
Шымкентский университет*

Резюме

Настоящее исследование посвящено выявлению и описанию лексических и синтаксических средств выражения любопытства в английском языке. В современной лингвистике работ, посвященных феномену любопытства, немного. Любопытство исследуется как внутреннее состояние и как концепт. На материале русского языка внутреннее состояние любопытства описано в работах Н.К. Рябцевой и А.Е. Бочкарева. М.С. Белоедова изучила структуру эмоционального концепта «любопытство» на материале русской, английской и литовской лингвокультур.

Summary

The present study is devoted to the identification and description of lexical and syntactic means of expressing curiosity in the English language. There are few works devoted to the phenomenon of curiosity in modern linguistics. Curiosity is explored as an internal state and as a concept. Russian language describes the inner state of curiosity in the works of N.K. Ryabtseva and A.E. Bochkaev. M.S. Beloyedova studied the structure of the emotional concept of "curiosity" on the material of Russian, English and Lithuanian linguocultures.

Наиболее значительным представляется исследование Л.Э. Григорьевой, посвященное семантике и синтагматике единиц языка, репрезентирующих концепт curiosity в английской языковой картине мира. Как подчеркивает Н.К. Рябцева, «желание знать» расценивается как «естественная и обязательная потребность человека разумного, особо выделенное его состояние, обеспечивающее его разумность, рациональность и самосохранение [1].

В любопытстве выражена естественная потребность человека понять устройство мира, стремление к новизне, разнообразию переживаний.

Как отмечает Л.Э. Григорьева, проявление любопытства тесно связано с естественной потребностью в новизне, ценность которой неоспорима и для духовной жизни человека [2]. Любопытство является естественной потребностью человека понять устройство мира, стремлением к новизне, разнообразию переживаний. Однако, любопытство, считающееся позитивной эмоцией в обыденном смысле слова, в социальном плане выступает как дезорганизирующая и деструктивная сила: своим любопытством субъект нарушает личную сферу другого человека, вторгается в нее, делает ее как бы своим достоянием. М. Иконникова определяет любопытство как особую человеческую интенцию, выражающую неотвратимое стремление человека к поиску ответов на бесчисленные почему, которые постоянно возникают перед ним [3,4].

Нам импонирует определение Л.Э. Григорьевой, согласно которому концепт любопытство представляет собой многоаспектную когнитивную структуру в единстве двух синкретично спаянных концептуальных областей: «приобретение знания» и «вторжение в личное пространство» [5]. А.Е. Бочкарев отмечает, что общей для всех ситуаций любопытства является прототипическая модель: X вызывает любопытство Y-а или Y испытывает любопытство к X-у (где X – предмет любопытства, Y – субъект любопытства) [6]. Основываясь на эпитетах, которые использует автор художественного произведения, описывая состояние любопытства героя, А.Е. Бочкарев предлагает ряд

классификаций, из которых интерес представляют две: по основанию и по внешним проявлениям.

По основанию исследователь подразделяет любопытство на природное, врожденное, естественное, невольное, особое, обыкновенное, чистое, простое, отвлеченное, пустое, сексуальное, эротическое [7]. Многие из этих подвидов представляются синонимичными, например: природное, врожденное, естественное, или обыкновенное и простое, или сексуальное и эротическое. Тем не менее, в основании данной классификации лежит рациональная мысль о том, что любопытство может быть естественным, невольным (подсознательным) или отвлеченным. По внешним проявлениям А.Е. Бочкарев подразделяет любопытство на неприкрытое, нескрываемое, неподдельное, откровенное, видимое, явное, простодушное, искреннее, наигранное, притворное, ленивое, торопливое, лихорадочное, сдержанное, затаенное, молчаливое, тайное, живое, веселое, радостное [8].

Здесь также можно проследить синонимичность некоторых из выделенных признаков. По нашему мнению, наблюдается ряд оппозиций: любопытство может внешне проявляться явно/ скрыто, откровенно/ притворно, сдержанно / весело. М.С. Белоедова описала перцептивные образы эмоционального концепта «любопытство» и разделила их на 3 группы: зрительные, тактильные и вкусовые [9]. В английском языке можно выделить ряд существительных и прилагательных, характеризующих людей, неправоммерно нарушающих чужую приватность своим любопытством. Всем этим словам свойственна отрицательная оценочная коннотация: *overcurious; inquisitive, curious, busybody; meddler; rumour-monger; snoop; eavesdropper; nosy(nosey)*. Кроме того, любопытство передают определенные фразеологические конструкции: *to have itching (long) ears, to stick (poke) one's nose into other people's affairs, a Nosy/Nosey Parker, a Peeping Tom, a Paul Pry*. В художественном диалоге при выражении персонажем любопытства автор снабжает прямую речь комментарием, в котором почти всегда присутствуют слова *curious* или его производные *curiously, curiosity*, что можно проследить на следующих примерах: ? 'It's just, we share a few scenes and I'm not sure what I should be thinking. Conveying.' 'What kind of scenes?' I say, curious? "I want the whole story. How did this happen? Alice?" he turned to gaze at Alice with curious, misty eyes. Нарушение приватности, свойственное проявлению любопытства, выражается в действиях, описываемых в языке глаголами, номинирующими несанкционированный способ получения информации посредством органов чувств или специальных приспособлений: *snoop, eavesdrop, tap, bug, peep, peek; poke around (about); intervene, intrude, peer, spy*. Приведем несколько примеров данной лексики из нашей выборки диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство? "Do me a favor, will you, Karen? Just between us, Harry Bowman has asked me to go out with him and I have a feeling he's married. Would you let me have a peek at his personnel file?". ? 'Well?' said Emmeline. 'Do tell us! You must! What's your father done that's so terrible?' 'What is this,' David said, smiling, 'the inquisition?' He turned to Robbie. 'Apologies, Hunter. They're a snoopy pair. They don't receive much company' [8: 78]. Кроме того, состояние любопытства автор эксплицирует посредством использования глаголов, содержащих сему расследование: *inquire, interrogate* и глагола *gossip*, номинирующего распространение информации о другом лице.

Все обозначенные лексические единицы и фразеологизмы отличаются отрицательной коннотацией, в основном выражающейся в виде признака ненормативности: действие совершается без согласия или желания других людей и характеризуется, как правило, чрезмерной интенсивностью. Это подтверждает оценку подобного поведения и людей, ведущих себя подобным образом, как аномального. Наше исследование диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство, показало, что на уровне синтаксиса любопытство выражается чаще всего вопросительными предложениями. Приведем примеры из нашей выборки: "How do you know?" Sappho asked, curious [10]. Причем среди

типов вопросительных предложений доминируют эллиптические вопросы-повторы или эхо-вопросы (переспросы). Приведем примеры таких переспросов из выборки: 1) “You dazzle them”. He tilted his head to one side, and his eyes were curious. “I dazzle people?” 2) “But I am curious.” My voice, at least, was composed. He was suddenly resigned. “What are you curious about?”. Кроме того, любопытство выражается побудительными конструкциями с использованием глаголов говорения, в таких контекстах говорящий настаивает на получении информации: 1) “Tell me exactly what he said, and your exact answer!”. 2) “Please, Bella,” she begged. “Give me some details”. Таким образом, наше исследование диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство, показало, что на уровне синтаксиса любопытство выражается переспросами либо побудительными предложениями, которые начинаются глаголом tell.

Прямая речь персонажа, выражающего любопытство, снабжается авторским комментарием, эксплицирующим любопытство с помощью прилагательного curious, наречия curiously, с помощью глаголов номинирующих несанкционированный способ получения информации посредством органов чувств или специальных приспособлений (snoop, eavesdrop, tap, bug, peep, peek; poke around (about); intervene, intrude, peer, spy), а также глаголов, содержащих сему расследование (inquire; interrogate) и глагола gossip, номинирующий распространение информации о другом лице. Кроме того, любопытство а авторском комментарии эксплицируют фразеологические конструкции с отрицательной коннотацией: to have itching (long) ears, to stick (poke) one’s nose into other people’s affairs), a Nosy/Nosey Parker, a Peeping Tom, a Paul Pry.

Библиографический список

1. Белоедова М.С. Образный компонент концепта «любопытство» и его взаимосвязь с другими концептами социально-психологической сферы (на материале русской, английской и литовской лингвокультуры). С. 57-61.
2. Бочкарев А.Е. О любопытстве и смежных понятиях в русском языковом сознании. Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Том 17. № 1. Новосибирск, 2019. С. 102-114.
3. Григорова Л. Э. Концепт curiosity в английской языковой картине мира: дис. канд. филол. наук : 10.02.04. Иркутск, 2013. 172 с.
4. Іконнікова М. Концепт curiosity у романі Грема Свіфта «Земноводний край». Південний архів. Філологічні науки, 2016. Вип. 64. С. 30-34.
5. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. Москва: Academia, 2005. 640 с.
6. Meyer S. New moon. London: Atom, 2009. 497 p.
7. Meyer S. Twilight. London: Atom, 2009. 434 p.
8. Morton K. The Lake House: The House of Riverton. New York: Penguin Books, 2017. 473 p.
9. Sheldon S. Nothing Lasts Forever. London: HarperCollins, 2012. 403 p.
10. Weldon F. The stepmother’s diary. London: Quercus, 2009. 294 p.

ӘОЖ 811.111 (07)

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ ТІРКЕСТЕРДІҢ ПРАГМАТИКАЛЫҚ АСПЕКТІ

Барат М.
Шымкент университеті

Summary

The article "Any phraseology has its own source, a historical path of development. The traces of their origin are clearly visible only when viewed in connection with the life of the people. This means that the way of development of figurative expressions that have absorbed the national character is in harmony with the history of the ethnic group.

Резюме

В статье рассматривается что "У фразеологизмов есть свой источник, свой исторический путь развития. Их происхождение ясно видно только при рассмотрении, связанном с жизнью народа. Это значит, что путь развития образных выражений, вобравших в себя национальный характер, перекликается с историей этноса.

Тіл ғасырлар жемісі, халық мұрасы, ұлттық құбылыс. Бір тіл-бір ұлт. Кез келген халықтың ойлау ерекшелігі оның ұлттық тілінде көрініс табады, халық даналығы, дүниетаным көзқарасы тілінде түйінделеді. Әлемдегі тіршіліктің бар саласын қамтитын әр ұлттың өзіне ғана тән көркем сөз орамдары фразеологизмдерді молынан табуға болады. Фразеологизм тілдің айшықты да, мәнерлі, бай саласының бірі. Бұлар өзінің бейнелілік, әсерлілік, экспрессивті-эмоциялық, суреттеме қасиетімен көзге түседі. Осындай көркем, пәрменді бояуы қанық алуан түрлі фразеологизмдерді халық орынды пайдаланып, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп келеді. Халықтың талай ғасыр сомдап шығарған тұрақты тіркестері - фразеологизмдер тіл қазынасының бір бөлігі. Соңғы жылдары халықаралық, тіларалық қарым- қатынастың дамуына байланысты басқа тілдік топтарды және типологиялық құрылымы жағынан да мүлдем алшақ тілдерді салыстыра зерттеу тіл ғылымында дәстүрге айналып келе жатыр.

“Фразеологизмдердің қай-қайсысы болмасын өзіндік қайнар көзі, тарихи даму жолы бар. Олардың шығу төркіні көмескі тартқан іздері халық өмірімен байланыстыра қарастырғанда ғана айқын аңғарылады. Бұл ұлттық сипатты бойына сіңірген бейнелі сөз өрнектерінің даму жолы этнос тарихымен үндесіп жатыр деген сөз. Кейбір тұрақты сөз оралымдары әр елде еркін тіркес не теңеу түрінде пайда болып, бірте-бірте тұрақталып кейіннен басқа бір ұқсастығы, ортақ ерекшеліктері бар зат не көріністі салыстыра, бейнелей суреттеу құралына айналған. Әдетте бір затты, әрекетті немесе құбылысты басқа бір ұқсас затқа, әрекетке, құбылысқа теңей сипаттағанда, ортақ фразеологиялық қасиеттері, ортақ образдық-фондық элементтері негізге алынады”. Алайда тіл-тілдегі фразеология саласын өз дәрежесінде толыққанды, жан-жақты зерттелді деп айту қиын.

Фразеологизмдер тіліміздің бөлінбес бір бөлшегі. Өзінің көнеленуі жағынан да, мағына тұрақтылығы мен стиль тұрғысынан да өздеріне тән ерекшеліктері бар. Тіл-тілдің өзіне лайық ұлттық қасиеті оның барлық тарауларынан байқалатыны мәлім. Сол қасиет, әрине тиянақты сөз тіркестерінен де көрінеді. Тіл байлығын сөз еткенде сөз байлығы (лексикалық қор) деген топқа сөздіктерде қамтылған алуан түрлі фразеологизмдерді жәй жалпылама түрде жатқыза салуға болмайды. Басқаша айтқанда, сөз байлығын тексеретін тіл білімі саласы лексикология дейтін болсақ, фразеологизм байлығын тексеретін саланы фразеология деп атау әбден орынды.

Қазіргі тіл білімінің негізгі саласы ретінде салғастырмалы типология қарқынды түрде дамып келеді. Мұндай ғылыми ізденістердің теориялық және практикалық маңыздылығы өз-өзінен түсінікті. Оның жаңадан өркендеуі өткен ғасырдың алпысыншы жылдарынан бастау алды. Тілдерді салыстыру сонау көне заманда тілді зерделеу кезеңінде-ақ орын алғанымен, жеке тіл ғылымы ретінде ол тым кейінде тек өзінің жеке дара зерттеу нысанын анықтап, оны ғылыми негізде зерттейтін әдісін айқындаған жағдайда қалыптасты”.

Тілдерді салыстыра - салғастыра зерттеу аударма жұмысында да, шетел тілін оқып-үйретуде де үлкен роль атқарады. І.Кеңесбаев “фразеологизмдерді сөз таптарының орнына жүреді деп шартты түрде ғана айтуға болатындығын”, Ә.Болғанбаев “фразеологизмдердің қай сөз табына қатыстығын анықтау үшін негізгі сөз бен жалпы тіркестен туатын фразеологиялық мағынаны салыстыра отырып шешу керектігін”,

фразеологизмдердің сөйлем ішінде басқа сөздермен байланысқа түсіп, өз мәнін нақтыландыратындығын, сөйлемнің бір мүшесі болатындығын ал сөйлем мүшесі белгілі бір сөз табына қатысты екенін Х. Қожахметова атап көрсетеді.

Осы дәстүрлі үлгіні басшылыққа ала отырып ағылшын-қазақ фразеологизмдерін сөз табына қатысты төмендегідей топтауға болады:

- Етістік фразеологизмдер;
- Есім фразеологизмдер;
- Үстеу мәнді фразеологизмдер;
- Әр түрлі сөз таптарынан жасалған фразеологизмдер;

Осы топтардың ішінен біздің іріктеп алған зерттеу объектіміз солардың ішіндегі ең ауқымды тобы – осы тілдік бірліктер тобын ерекше бөліп қарастыруымыздың себебі оның фразеология саласындағы алатын орнымен, көлемімен, тілдегі атқаратын қызметімен сабақтасады.

Етістік категориясындағы тұрақты тіркестерге іс-қимыл, әрекет, жай күйді білдіретін есім мен етістіктен немесе керісінше етістік пен есімнен құралған тіркестер жатады.

Мысалы:

- to abound in courage - жүрек жұтқан [болу]; .
- to addle one's brain (one's head) - (бірдеңемен өзінің) басын қатыру;
- to suit the action to the word - сөзді іспен дәлелдеу;
- to meet adversities with - (неше түрлі) бәлеге тап болу, қырсыққа іліну
- to take advantage of something – бірдеңенің пайдасын көру;
- біреудің сенімін ақтау - justify somebody's confidence;
- аузына түскенін оттау –talk nonsense, talk rubbish, talk rot;
- алдына келтіру – take revenge, to cook one's goose

Тұрақты етістік тіркестерін өзінің семантика грамматикалық табиғатына қарай Г.Смағұлова жалаң және күрделі деп бөледі.

Жалаң етістікті ФТ-лар үлгісіне:

Қазақ тілінде: жан сауғалау/бас сауғалау, кесір болу, кесір қылу/кесірі тию;

Ағылшын тілінде: cut adrift/ set adrift, make adieu / take adieu, see fit/think fit, keep aloof/ remain aloof; etc.

Күрделі етістікті ФТ-лар үлгісіне:

Қазақ тілінде: шаңына ілесе алмау/шаңына ере алмау; сөзінің соңын жеп қою/ сөзінің соңын жұтып қою; шыбын жаны шығып кете жаздау/ шыбын жаны шыға жаздау; т.б.

Ағылшын тілінде: to be tied to one's mother's apron strings/ to be pinned to one's wife's apron strings, to give (one's) attention to somebody (to something)/to pay attention to somebody (to something), деген күрделі етістіктер – тұрақты тіркестер, яғни идиомаланған тіркестер. Мұндай грамматикалық жағынан бөлшектенбейтіндей болып, лексика-семантикалық жағынан бір ғана негізгі мағынаны білдіретіндей болып орныққан бір бүтін тұлға есебінде қолданғылатын етістіктің мұндай түрлерін А.Ысқақов тұрақты **етістіктер** деп атады.

Жоғарыда фразеологизмдердің құрамы мен құрылымын және варианттылық мәселесін салғастыра қарастырғанда ағылшын және қазақ тілдерінде айтарлықтай алшақтық байқалатыны көрінеді.

Фразеологизмдер – құрамы жағынан тұрақтылығымен, кез-келген тұста қолдана беруге болмайтын талғампаздығымен, мағына-мазмұн тереңдігімен, бейнелігімен ерекшеленіп тұратын тілдік құбылыс. Мысалы: ағылшын-қазақ тіліндегі тұрақты тіркестер. Жалқаулану, түк бітірмеу деген мағынаны қазақ тілінде «шыбық басын сындырмау», ал ағылшын тілінде «Not to lift a finger» дейді.

Фразеологизмдердің белгілі бір мағынасы болады, олар мағыналық жағынан біртұтас бірлік ретінде көрінеді және әрдайым туынды мағынада жұмсалып, бейнелі мән тудырады. Мысалы: «Түймедейді түйедей етпе» , - «Don't make a mountain out of a

molehill» «Алыстан орағыту», «To beat about to bush»; «Біреуге тісін қайрау»- «To have a down on somebody».

Фразеологизмдердің негізгі белгілерінің бірі тіркес тиянақтылығы. Тиянақты сөз тізбегіндегі сөздерді әркім қолдауынша өзгерте алмайды, қалыптасқан бір белгілі жүйемен қолданылады. Бұл мәселенің екі тілге де қатысы бар. Мысалы, «Мұрнын көкке көтеру» дегеннің орнына – қолмен көкке көтеру немесе мұрнын аспанға көтеру деп айта алмаймыз. Сол сияқты ағылшын тіліндегі «To turn one’s nose». “To turn one’s Lips” деп айтуға болмайды.

Сонымен, фразеологизмдер – біздің ата-бабаларымыздан ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, бүгінгі осынау өмірге де өз дәрежесін жоймай сақталып жеткен тіл өнеріміздегі асыл баға жетпес қазынамыз. Ол болашақ өмірде де, биік денгейін жоғалтпас деп білеміз. Алайда осы бастан мол мұрамыздың тарихи санамыздан өшпесі үшін көкірегі ояу әр азамат өз үлесін қоса білсе нұр үстіне нұр еді. Себебі қазіргі фразеологизмдеріміздің көпшілігі еленбей, назардан тыс қалып та отырғаны белгілі жәйт. “Сөз байлығы – елде, кең байлығы жерде”немесе “тіл тағдыры- ел тағдыры” деген дана бабамыз. Рас, тілді жеке адамдар емес, жалпы қауым, ел болып жасаған. Сондықтан қауым жасаған игілік, байлықты көпшілік болып жұмылып сақтау, дұрыс пайдалану және болашаққа аманат ете білу – адал парызымыз. Сонымен қорыта айтқанда, фразеологизмдерді бүгінгі таңда арнайы жинақтарда ғана емес, қос тілді сөздіктерде және фразеологиялық сөздіктерде берудің жолдарын кең түрде ойластырған жөн. Мәселен қазақ - ағылшын тілдеріне қатысты ғылыми негізде жасалған қос тілді сөздік бүгінге дейін тіпті жоқтың қасы. Яғни оны жасаудың өзі аса білімпаздықты, жан-жақтылықты үлкен құлшыныс еңбекті, қажет етеді. Ал қос тілді фразеологиялық сөздіктің өзі сол екі тілдің байлығын түп тамырынан зерттейтіні, әрі тіл білімі саласына қисапсыз мол қор әкелетіні сөзсіз.

Библиографиялық тізім

1. Болғанбайұлы Ә., Қалиұлы Г. Қазіргі қазақ тілінің лексикалогиясы мен фразеологиясы. –Алматы: Санат, 1997. –187 б.
2. Кеңесбаев І. “Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі” А., 1977.
3. Логан. П., Смит. Фразеология английского языка. М.,1959.
4. Courtney, Rosemary Longman. Dictionary of phrasal verbs.- Словарь глагольных идиом. М., 1986.

УДК 811.111 (07)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОПОНИМАНИЯ

Барат М.

Шымкентский университет

Резюме

В статье исследуются фразеологизмы в народной поэзии Азербайджана как способы выражения национального миропонимания. Фразеологизмы, как продукт коллективного опыта, являются надёжным источником, отражающим уникальное мировоззрение каждого народа, его отношение к обществу и природе. Понимание этой уникальности требует глубоких знаний не только исторических традиций, верований, идей, прототипов религиозных взглядов народа, но и существующих ашугских школ, созданных разными поколениями выдающихся озанов-ашугов, каждая из которых имеет свои методы выражения поэтических мыслей.

Ключевые слова: мировоззрение, фразеологизм, картина мира, концепт, коннотация

Summary

The article deals with the phraseological units in the folk poetry of Azerbaijan, as ways of expressing the national worldview. Phraseologisms, as a product of collective experience, are a reliable source that reflects the unique worldview of each nation, its relationship to society and nature. Understanding this uniqueness requires deep knowledge not only of historical traditions, beliefs, ideas, prototypes of the religious views of the people, but also of the existing ashug schools created by different generations of outstanding ozans-ashugs, each of which has its own methods of expressing poetic thoughts.

Keywords: worldview, phraseological unit, picture of the world, concept, connotation.

Каждая национальная культура по уровню развития и древности своих исторических корней внесла определённый вклад в обогащении мировой культуры. В этом плане исследование своеобразия национальных культур в нашей сложной нелинейно развивающейся эпохе представляет собой важный научный и практический интерес. Своеобразие национальной культуры отражается в национальном языке, прежде всего в фразеологизмах национального языка. Выражения, используемые в народном творчестве, связаны с национальной культурой, традиций, мировоззренческими особенностями носителя данного языка. В статье предпринята попытка исследовать фразеологизмов в Азербайджанской народной поэзии, как способов выражения национального миропонимания. Методологической основой исследования являются основные принципы герменевтики, так как, методы научно-философской интерпретации, рассматриваемые в контексте познавательного процесса, эффективны и важны в формировании методологического подхода к народному творчеству.

В этом смысле герменевтика имеет важное философское и методологическое значение в раскрытии значений, «скрытых» в нижних слоях текстов, как способ и искусство интерпретации текстов. Известно, что фразеологизмы - это лексические средства, фиксированные словосочетания, выражающие основные атрибуты национального сознания, национального мировоззрения. Фразеологическое представление форм бытия основано на познавательных способностях представителей народа, их миропонимании и оценочной деятельности по отношению к процессам, происходящих в окружающем мире. Результатом этой познавательной деятельности является формирование особенностей, отраженных в языковом сознании. Как известно, фразеологический взгляд на мир охватывает аспекты логики, философии и аксиологии. Гносеологический подход к анализу фразеологизмов требует учитывать экстралингвистические факторы, участвующие в формировании всего значения фразеологизмов. «Языковое предание есть нечто переданное нам в собственном смысле слова, то есть здесь не просто сохранилось и дошло до нас нечто, остатки, осколки прошлого, исследование и истолкование которых делается общей задачей» [2, 453]. Основы национальной фразеологии составляют национальные и религиозные взгляды на макро и микрокосмос, на жизнь, смерть и вечность. В основе фразеологизмов лежат народные метафоры, пословицы и поговорки. Чтобы почувствовать тонкости этих идей, необходимы знания традиций словообразования, знание лексикологии, другими словами, умение пользоваться языком.

В наличествующей фразеологии, накопленные значения предстают и кажутся «прикрытыми», и полными скрытых смыслов, которые нуждаются в расшифровке. Я – Ашыг, держусь едва, Закружилась голова.

Этот мир - большая мельница, А невзгоды – жернова. [5, 13] Смысл баяты Сары ашуга заключается в том, что человек должен быть готовым ко всяким жизненным трудностям, так как, человеческая жизнь, в целом, является испытанием, которое нужно уметь достойно пройти. Фразеологизмы содержат краткую информацию об основных элементах национальной культуры, национальных мировоззрениях, ценностях, образе жизни и мышления. Можно сказать, что фразеологизмы – это «своеобразные микромиры,

которые содержат в себе и моральный закон, и здравый смысл, выраженные в коротком высказывании, которые завещали предки последующим поколениям» [1, 37]. Луч блеснет-исчезнет тьма, Речь пряма-душа пряма. Разуменье в каждом делеПризнак зрелого ума. [4,140]. В приведенных строчках данного четверостишия используется антиномия луча и тьмы, т.е. луч как символ доброты побеждает тьму, как символ зла, полисемантика слова «пряма» как выражения непосредственности и честности, а мудрость как признак зрелого ума. Выбор синтаксической конструкции для выражения идей отражает онтологические и гносеологические факторы, укрепляющие мировоззрение людей во фразеологии. Фразеологизмы, по сути, являются одним из ярчайших проявлений национальнокультурных особенностей языка, неразрывно связанных с важнейшими составляющими народной культуры.

Изучение национального мировоззрения посредством языка связано с понятием «картина мира». Картина мира - это совокупность знаний о мире, об объектах и событиях объективной реальности. Языковая картина мира основана на повседневной практике носителей языка и представляет собой совокупность представлений о мире, которые исторически формируются в национальном сознании, отражаются в языке, и, тем самым, представляет собой метод концептуализации действительности. Известно, что национальную идентичность языковой картины мира можно объяснить не только спецификой народной культуры, но и структурными особенностями языка, так как, фразеологическая картина мира отражает этнические мировоззрение, национальные традиции, выбранные и предпочитаемые этносом для понимания объективной реальности. Фразеологический взгляд на мир представляет собой самый надежный источник, отражающий уникальное мировоззрение каждого народа, его отношение к обществу и природе. Тем самым, фразеология выражает материальную и духовную культуру людей как часть языковой картины мира.

Изучение фразеологии через призму культуры позволяет увидеть особенности мировоззрения, отраженные во фразеологическом фонде того или иного языка, который представляет повседневную жизнь, традиции, верования, обряды и поведение человека, отношения с окружающим миром и друг с другом.

Дни проходят своим чередом, Но мы норювим никудышным умом Вперед заглянуть, не подумав притом: «А много ли дней наших там остается?» [7, 156]. В стихе описаны мысли автора о предназначении человека и цели человеческой жизни. Человеку отведено ограниченное время в этом мире. Этот отрезок времени проходит незаметно, «своим чередом». Вместо того, что «норювить никудышным умом», необходимо заглянуть впредь, вспомнить и объективно оценить прожитую жизнь, свои деяния в ней. Только тогда человек не будет сожалеть за свой пройденный жизненный путь.

Фразеологическая картина мира отражает национальный дух, менталитет народа, а также историко-культурный и социальный опыт мироощущения во всей его полноте и самобытности. Иными словами, фразеологический фонд языка характеризует мировоззрение того или иного народа на его конкретном языке, со всеми его особенностями и тонкостями. Тем самым, в недрах этого фонда, мы можем получить информацию о жизни того или иного народа, его традициях, этикете [6, 215]. Во фразеологизмах коннотативные значения скрыты в глубоких слоях слов и предложений. Поэтому раскрытие этих значений подразумевает применение принципов коннотации. Коннотация - это концепция логико-философского дискурса, выражающая отношение между идеей (коннотацией) и именем, которое ее выражает.

В лингвистике она выражает дополнительное значение языковой единицы, которое можно объяснить стилистическими, семантическими элементами, укоренившимися в сознании носителя языка. Таким образом, коннотация подразумевает национальную форму выражения и отношения человека к действительности. Я, самородок, множество похвал, От знатоков-ценителей слышал. Я - бык, что этот мир перепахал, Теперь телята предо мной играют. [3, 26]. В этом куплете поставлены ряд проблем: оценка по

достоинству творческой работы; дань уважения творческому человеку; критика неопытных и неталантливых людей. Врожденный талант получает высокую оценку, «множество похвал» от экспертов, знатоков-ценителей, так как золото может оценить только ювелир.

Строчка «Я - бык, что этот мир перепахал» означает, что он мастер своего дела, владеет большим опытом и заслуживает должного уважения. В результате исходя из вышесказанного можно отметить следующее: Фразеологические понятия являются продуктом длительной познавательной деятельности человека, т.е. действующая единица мышления воспринимается как фрагмент национального мышления о внешнем мире. Фразеологические понятия включают в себя национально-культурные ценности. Народные фразеологические понятия - это штампы, отраженные в фольклоре и в реалиях жизни.

Фразеологизмы отражают коллективный опыт народа и охватывают информацию, выходящую за рамки прямого выражения языка. Другими словами, если в основе фразеологии лежат исторические традиции, опыт, верования, идеи, прототипы религиозных взглядов, то фразеологию можно рассматривать как систему кодирования в словесных формах этнической мысли. Таким образом, фразеология играет важную роль в передаче национально-культурного самосознания народа.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. М.: Русский язык, 1954. 176 с.
2. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
3. Гусейн Бозалганлы. Баку: Язычы, 1984. 27 с.
4. Народная поэзия Азербайджана, Ленинград: Советский писатель, 1978. 447 с.
5. Сары ашыг. Баку: Язычы, 1984. 34 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
7. Я – ашуг, люблю тебя! Стихи азербайджанских ашугов. Баку: Язычы, 1984. 327 с.

UDK 811.111 (07)

PHONETICS AS A BRANCH OF LINGUISTIC

Ганпарова Р.
Шымкентский университет

Summary

In this article said about phonetics as a branch of linguistic.

Keywords: phonetics, teaching, study, theory, linguistics, meaning.

Резюме

В этой статье говорится о фонетике как отрасли лингвистики.

Ключевые слова: фонетика, преподавание, изучение, теория, лингвистика, значение.

This article is dedicated to the theme “Phonetics as a branch of linguistic”. The study of phonetics and phonetics as a branch of linguistic has always been one of the most interesting, disputable and important problems of theoretical phonetics of modern English. Phonetics is a field in linguistics that specializes in studying single sounds within language. Phonetics concerns itself with how the sounds are produced, how they sound to other listeners and how the brain perceives the sounds. Like all linguistic fields, phonetics studies all languages.

Language as “the most important means of human intercourse” exists in the material form of speech sounds. It cannot exist without being spoken. Oral speech is primary process of communication by means of language. Written speech is secondary; it presents what exists in oral speech [2]. Linguistic signals first said to be composed of some units, which are divided into significant and non - significant ones.

The relationship between all the units or elements of a language includes different notions starting from sounds, morphemes, words, word combinations and ending up with phrases. The scientific study of a language involves an explanation of a mass of notions in terms of a rigorously organized and highly patterned system - the link between the units. The whole system of relation of linguistic units forms a system of a language.

The character of a system, or the way this system works explain the structure of a language. All languages differ in systems and structures.

Phonetics is concerned with the human noises by which the thought is actualized or given audible shade: the nature of these noises, their combinations, and their functions in relation to the meaning. Phonetics studies the sound system of the language, that is segmental phonemes, word stress, syllabic structure and intonation.

It is primarily concerned with expression level. However, phonetics is obliged to take the content into consideration too, because at any stage of the analysis, a considerable part of the phonetician's concern is with the effect which the expression unit he is examining and its different characteristics have on meaning.

Only meaningful sound sequences are regarded as speech, and the science of phonetics, in principle at least, is concerned only with such sounds produced by a human vocal apparatus as are or may be carriers of organized information of language. Consequently, phonetics is important in the study of language.

An understanding it is a prerequisite to any adequate understanding of the structure of working of language. No kind of linguistic study can be made with but consonant consideration of the material on the expression level. It follows from this, that phonetics a basis branch or fundamental branch of linguistics, that is why phonetics claims to be of equal importance with grammar and lexicology. Phonetics has two main divisions: phonology, the Study of sound patterns of languages, of how a spoken language functions as a "code", and the study of substance, that carries the code.

It shows that there is a close relationship between the language and thought. In modern linguistics this relationship is explained the terms of distinctions: substance and form. By the term "substance" we mean the material - carries of all the elements of a language and the term "form" we mean linguistic concepts. Human speech is called the "phonic substance" in which linguistic forms are manifest- ed. The speech may be either oral or written.

The term "phonetics" comes - from the Greek word "pho:n" - meaning sound, voice and "-tica" - a science. So, phonetics is a special science which studies the phonic substance and expressions area of the language.

The linguistic form and content are described by other branches of linguistics, namely grammar (morphology and syntax) lexicology (vocabulary, the formation and the meaning of the words) and stylistics (expressive - emotional meaning). Human speech is the result of a highly complicated series of events. The formation of the concept takes place at a linguistic level, that is in the brain of the speaker; This stage may be called psychological. The message formed within the brain is transmitted along the nervous system to the speech organs. Therefore we may say that the human brain controls the behaviour of the articulating organs which effects in producing a particular pattern of speech sounds.

This second stage may be called physiology. The movements of the speech apparatus disturb the air stream thus producing sound waves. Consequently the third stage may be called physical or acoustic. Further, any communication requires a listener, as well as a speaker. So, the last stages are the reception of the sound waves by the listener's, hearing physiological apparatus, the transmission of the spoken message through the nervous system to the brain and the l i n g u

i s t i c interpretation of the information conveyed [5]. In accordance with their linguistic function the organs of speech may be grouped as follows: - The repertory or power mechanism furnishes the flow of the air which is the first requisite for the production of speech sounds. This mechanism is formed by the lungs, the wind pipe and the bronchi.

The energy which is regulated by the power mechanism. Regulating the force of the air - wave the lungs produce variations in the intensity of speech sounds. Syllabic pulses and dynamic stress are directly related to the behavior of the muscles which activate this mechanism. From the lungs through the wind - pipe the air - stream passes to the upper stages of the vocal tract. First of all it passes to the larynx containing the vocal cords.

The function of the vocal cords consists in their role as a vibrator set in motion by the air - stream sent by the lungs. At least two actions of the vocal cords as a vibrator should be mentioned. The opening between the vocal cords is known as the glottis. The most important speech function of the vocal cords is their role in the production of voice.

The effect of voice is achieved when the vocal cords are brought together and vibrate when subjected to the pressure of the air - passing from the lungs.

This vibration is caused by compressed air forcing an opening of the glottis and the following reduced air - pressure permitting the vocal cords to come together. The height of the speaking voice depends on the frequency of the vibrations.

The more frequently the vocal cords vibrate the higher the pitch is. From the larynx the stream passes to the pharynx, the mouth and the nasal cavities. The shapes of these Cavities modify the note produced in the larynx thus giving rise to particular speech sounds... The following four main types of phonetics may be distinguished: 1. Special phonetics is concerned with the study of phonetic system of a concrete language. When the phonetic system is studied in its static form, at a particular period (synchronically, we speak about descriptive phonetics). When the system is studied in its historical development (diachronically) we speak about historical, or evolutionary phonetics.

Historical phonetics uses the philological method of investigation. It studies written documents and compares the spelling and pronunciation of one and the same word in different periods of the history of the language [2]. 2. General Phonetics which studies the human sound producing possibilities, the functioning of his speech mechanism and the ways they are used in all languages to pronounce speech sounds, syllables, stress and intonation. It is apart of General Linguistics. 3. Descriptive Phonetics studies the phonetic system of a certain language. For example: English Phonetics, Uzbek Phonetics etc. 4. Historical or Diachronical Phonetics which studies the changes a sound undergoes in the development of a language and languages. 5. Comparative - Typological Phonetics. It studies the phonetic features of two or more languages of different system such as English, Russian, Uzbek etc. It is part of Comparative - Typological Linguistics.

As we have already above mentioned, language as “the most important means of human intercourse” exists in the material form of speech sounds. It cannot exist without being spoken. Linguistic is composed of some units, which are divided into significant and non – significant ones. The whole system of relation of linguistic units forms a system of a language. Languages differ in systems and structures. In accordance with their linguistic function the organs of speech may be grouped. The following four main types of phonetics may be distinguished:

1. Special phonetics;
2. General Phonetics.
3. Descriptive Phonetics.
4. Historical or Diachronical Phonetics.

5. Comparative - Typological Phonetics. According to their functions phonetic units - sounds, syllables, stress and intonation can be described linguistically and classified to some groups or subgroups. Phonetics in the wider sense includes phonology as distinct from morphology, syntax and stylistics.

References:

1. Abduazimov A. A. T., 2006 “Theoretical Course”;
2. Alimardanov R. A. T., 2009 “Pronunciation Theory of English”;
3. Crystal, David Camb., 1997 “English as a Global Language”;
4. Leontyeva S. F. M., 2002 “Theoretical Course of English Phonetics”;
5. Sokolova M. A. M., 1994 “Theoretical Phonetics of English”;
6. Vasslyev V. A. M., 1970 “Theoretical Course”.

ӘОЖ 811.111 (07)

ФОНЕТИКА ЛИНГВИСТИКАНЫҢ ІРГЕЛІ САЛАСЫ РЕТІНДЕ

Ганпарова Р.

Шымкент университеті

Summary

In this article said about phonetics as a branch of linguistic.

Keywords: phonetics, teaching, study, theory, linguistics, meaning.

Резюме

В этой статье говорится о фонетике как отрасли лингвистики.

Ключевые слова: фонетика, преподавание, изучение, теория, лингвистика, значение

Фонетика тілдің дыбыстық жағын зерттейді, яғни сыртқы өрнек ойымызды, оның формасы мен материясын және заттық форма ретінде тілдің екінші жағынан – ішкі жағынан бөлек, өз бетінше зерттелуі керек, яғни. мағыналы.

Фонетика (грек тілінен *fonticos* – дыбыс, дауыс) – тіл білімінің тілдің дыбыстық жағын зерттейтін бөлімі. Басқа лингвистикалық пәндерден айырмашылығы фонетика тек тілдік қызметті ғана емес, сонымен бірге оның объектісінің материалдық жағын да зерттейді: айтылу аппаратының жұмысын, сонымен қатар акустикалық өнімділік дыбыс құбылыстары және оларды ана тілінде сөйлейтіндердің қабылдауы.

Сөйлеу дыбыстары биологиямен тығыз байланысты, физиологиялық ерекшеліктері адам, оның әлеуметтік табиғатымен, сондықтан қарастыруға болады эртүрлі жақтары. Қазіргі фонетика Сөйлеу дыбысының төрт жағын ажыратады: функционалды (немесе лингвистикалық), артикуляциялық, акустикалық және перцептивті... Басқа ғалымдар мұндай үш аспекті туралы ғана айтады:

- 1) физикалық(тембр, биіктігі, дауыс күші);
- 2) физиологиялық(сөйлеу мүшелерінің жұмысы, сөйлеу аппаратының құрылығысы);
- 3) лингвистикалық(өздігінен ештеңе білдірмейтін дыбыстар сияқты, морфемалар мен сөздерді ажыратуға қатысады).

Алғашқы екі аспект зерттелуде фонетика, соңғы - фонология. Фонетика және фонология- жоқ тәуелсіз ғылымдар, және сол білім саласының бөлімдері, бері олардың зерттеу объектісі тілдің дыбыстық құрылымы болып табылады. Бұл бөлімдер тілдің дыбыстық құрылымын эртүрлі қарастыратындықтан, олардың әрқайсысының өзіндік ерекшеліктері бар өз пәні зерттеу. Фонетика бір жағынан сөйлеудің анатомиясы мен физиологиясы және сөйлеуді қабылдау және екінші жағынан сөйлеу акустикасы сияқты тілдік емес пәндермен байланысты. Жалпы тіл білімі сияқты фонетика психологиямен байланысты, өйткені сөйлеу әрекеті бөлігі болып табылады психикалық белсенділікадам.

Тілдік емес пәндерге қарағанда фонетика дыбыс құбылыстарын элемент ретінде қарастырады тіл жүйесі сөздер мен сөйлемдерді материалға аудару үшін қызмет етеді дыбыс формасы, онсыз байланыс мүмкін емес.

Тілдің дыбыстық жағын акустикалық-артикуляциялық және функционалды-тілдік аспектілерде қарастыруға болатындығына сәйкес, фонетикада фонетика мен фонологияның өзіне тән ерекшеліктері ажыратылады.

Фонетика адамның айтылу аппаратының мүмкіндіктеріне сүйене отырып, дыбыстың жасалу шарттарын зерттейді, сонымен қатар талдайды, акустикалық ерекшеліктері дыбыс бірліктері, дыбыстардың тіркесу үлгілері, көршілес дыбыстардың бірінің ерекшеліктерінің екіншісіне әсері (эртүрлі түріаккомодация немесе ассимиляция), буынның табиғаты, буынға дыбыстардың қосылу заңдылықтары, силлабусты анықтайтын факторлар, сөздің фонетикалық ұйымдасуы, атап айтқанда екпін, интонация құралдары (дауыстың негізгі реңкінің биіктігі, күші, ұзақтығы, қарқыны, үзілістер, тембр).

Сөйлеу дыбыстарының қалыптасу механизмін зерттеудің басталуы 17 ғасырдан басталады. және саңыраулар мен мылқауларды оқыту қажеттілігінен туындады (Х.П. Боне, Дж. Уиллис және т.б. еңбектер). 18 ғасырдың аяғында. Х.Кразенштейн 19 ғасырдың ортасында жасалған дауысты дыбыстардың акустикалық теориясының негізін қалады. G.L.F. Гельмгольц. 19 ғасырдың ортасына қарай. дыбыс шығарудың анатомиясы мен физиологиясы саласындағы зерттеулер Е.В. Брюк. Лингвистикалық т. тілдің дыбыстық жағы туралы ілім оның барлық бөлімдерінде алғаш рет Э.Сиверстің 1876 және 1881 жылдардағы еңбектерінде ұсынылды. Фонетиканың дамуында Г.Свиттің, О.Эсперсеннің, М.Граммонның және басқалардың еңбектері маңызды рөл атқарды.Ресейде жалпы фонетиканың дамуында И.А. Бодуэн де Куртене, сондай-ақ оның шәкірттері – В.А. Богородицкий және Л.В. Щерба. Қазіргі тіл мамандарынан Р.И. Аванесова, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, А.А. Реформаланған және т.б.

Тіл білімі немесе лингвистика - тіл және оның даму заңдары туралы ғылым. Тіл - қоғамдағы адамдардың өз ара пікір алысу, бір-бірімен қарым-қатынас жасау құралы. Әрбір тілдің дыбыс жүйесі, сөздік құрамы және грамматикалық құрылысы болады. Тілдің осы аталған әр түрлі жақтары тіл білімінің тиісті салаларында, мысалы, тілдің дыбыс жүйесі тіл білімінің фонетика саласында қарастырылса, сөздік құрамы лексикология саласында, грамматикалық құрылысы грамматика саласында қарастырылады. Тіл білімінің осы аталған салаларының әрқайсысы өз ішінде бірнеше салаға немесе бөлімге, мысалы, фонетика саласы сипаттама фонетика, са-лыстырмалы-тарихи фонетика, экспериментальды фонетика және т. б. болып бөлінеді. Мұндай ішкі салалар немесе тармақтар жайында мағлұмат осы кітаптың әр тарауының тұс-тұсында беріледі. Бүтіндей тіл және оның әр түрлі салалары даму, біртіндеп жетілу күйінде болады. Тілдің әр түрлі салаларының даму сипаты мен қарқыны түрліше болуы мүмкін. Бүтіндей тіл және оның әр түрлі салалары тілдің ішкі даму заңдары бойынша дамиды. Тіл білімі (немесе лингвистика) тілдің әр түрлі жақтары мен салаларын, олардың дамуын, өз ара байланысын, тіл дамуының ішкі заңдарын зерттейді. Тілдің әр түрлі жақтары (дыбыс жүйесі мен сөздік құрамы және грамматикалық құрылысы) бір-бірімен өз ара тығыз байланысты болатыны сияқты, тіл білімінің оларды (тілдің әр түрлі жақтарын) зерттейтін салалары да (фонетика мен лексикология және грамматика) бір-бірімен өз ара тығыз байланысты болады.

Тілді белгілі бір дәуірде өмір сүріп тұрған қалпы тұрғысынан қарастырып, сипаттама беретін тіл білімі бар да, оны (тілді) шығуы мен тарих бойында дамуы тұрғысынан зерттейтін тіл білімі бар. Алдыңғысы сипаттама тіл білімі немесе синхрониялық лингвистика, соңғысы тарихи тіл білімі немесе диахрониялық лингвистика деп аталады. Жалпы фонетика, фонетиканың лингвистикалық пәндер жүйесінде алатын орнын сараптаңыз.

Жалпы фонетика тіл білімінің бір саласы ретінде адамның сөйлеу аппаратының дыбыстық мүмкіндігін айқындайды, тіл дыбыстары классификациясының принциптерін белгілейді. Жалпы фонетика тіл дыбыстарының тіл жүйесінде өмір сүру жағдайларын, сөйлеу түйдегіндегі көріністерін, яғни фонетикалық құбылыстардың бір-бірімен байланысын және фонетикалық құбылыстар мен фонетикадан тыс құбылыстардың себепті

б-ыстарын қарастыра отырып, дыбыстардың динамикасын зерттейді. Жеке фонетика зерттеудің мақсатына қарай сипаттама (синхрониялық) фонетика және тарихи (диахрониялық) фонетика болып бөлінеді. Дыбыстың жалпы теориясын физиканың “акустика (грекше – “естілу”) саласы қарастырады. Акустикалық тұрғыдан алғанда дыбыс – бұл қандай-да бір дененің қайбір ортада қандай да бір қозғаушы күштің әсерімен жүзеге асатын және есіту арқылы қабылдауға болатын тербелісті қозғалысының нәтижесі. Акустика дыбыстардағы келесі белгілерді бөледі: 1) дыбыс ырғағы – уақыт бірлігінде тербеліс жиілігі жоғары болса, дыбыс та соншалықты жоғары болады. 2) Дыбыс қарқыны – дыбыс толқынының ең жоғарғы нүктесі мен төмендеу нүктесінің арақашықтығы. 3) Дыбыстың созылыңқылығы – дыбыстың уақыт бірлігіндегі тербеліс мөлшерімен созылуы. 4) Дыбыс тембрін, яғни оның акустикалық белгілерінің жеке қасиеттерін қарастырады. Сөйлеу-тіл дыбыстарын шығаруға бағытталған сөйлеу мүшелерінің жұмысы артикуляция деп аталады. Зерттеу тәсілдеріне қарай фонетика сипаттамалы, тарихи, салыстырмалы, салғастырмалы фонетика болып бөлінеді. Сипаттамалы (синхрониялық я статикалық) фонетика тілдік дамудың сол өмір сүріп тұрған кезеңіндегі дыбыстардың сапалық белгілерін, сандық құрамын, тіркесуін, буын, екпін мәселелерін, үндес у заңдылықтарын, орфоэпияны, орфографияны қарастырады.

Салыстырмалы фонетика тілдің дыбыстық жүйесін туыс тілдердің дыбыстық жүйесімен салыстыра зерттеп, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтайды. Салғастырмалы фонетика тілдің дыбыстық жүйесін туыстығы жоқ, құрылымы әр түрлі тілдердің дыбыстық жүйесімен салыстыра зерттейді. Экспериментті фонетикалық әдіс екі топқа бөлінеді: 1) акустикалық әдіс арқылы сөйлеу дыбыстары, олардың акустикалық қасиеттері қарастырылады. Артикуляциялық база (лат. *Articulato* – анық айту) дыбыстау мүшелерін қолдану дағдыларының аталмыш тіл сөйлеушілеріне үйреншікті жиынтығы. Арт. база буын немесе басқа да ырғақ бірліктерін жасауда жеке дыбыстардың артикуляциясын, дем шығару, және бұлшық ет энергиясын бәсеңдетудің жиынтығы. А.б. Акцент түрінде өзге тілді үйренуде байқалады. Фонеманы зерттейтін тіл білімінің саласы – фонология. Оның негізін салушы – Николай Сергеевич Трубецкой (Прага мектебі). Ол “Фонология негіздері” (1938) еңбегін жазды.

Алайда фонема ұғымы одан бұрынырақ XIX ғ. 70 ж. қалыптасты. “Фонема” ұғымын сондай-ақ Соссюр, Б.де Куртенэ де зерттеп негіздеді. Фонема – тіл жүйесіндегі мағынасыз бірлік, ол сөздер мен морфемаларды ажырату қызметін атқаратын ең кіші дыбыстық бірлік. Дәстүрлі тіл білімінде фонеманың 3 түрлі қызметі бар: перцептивтік (қабылдау, тану); сигнификативтік (мағына ажырату); делмитативтік (шектік қызметі, яғни синтаксистік бірлік ішінде сөздер мен морфеманың арасындағы шекараны белгілеу қызметі, мыс., “балалар” дегендегі “л” жалғаудың басталғанын белгілеп тұр).

Әрбір тілдің дыбыс жүйесі, сөздік құрамы және грамматикалық құрылысы болады. Тілдің дыбыстық жүйесі – тіл білімінің фонетика саласында, сөздік құрамы – лексикология саласында, грамматикалық құрылысы – грамматика саласында қарастырылады.

Осы аталған салалардан басқа тіл білімінде лексикография, стилистика, фразеология сияқты салалар бар. Тілдің әр түрлі жақтары: дыбыс жүйесі, сөздік құрамы, грамматикалық құрылысы бір-бірімен тығыз байланыста болады. Өйткені, тіл білімі олардың әр түрлі қырларын, салаларын, дамуын, өзара байланысын, тілдің дамуының ішкі заңдылықтарын зерттейді.

Библиографиялық тізім

1. Аралбаев Ж.А. Қазақ фонетикасы бойынша этюдтер. - Алматы, 1988.
2. Айғабылов А. Қазақ тілінің морфонологиясы. - А., 1995.
3. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. - А., 1973, 1978, 1993, 2002.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М., 1996
5. Абаев В.И. О языковом субстрате. - Алматы, 1956

6. Аманжолов А. Түркі филологиясы және жазу тарихы. А., 1996
7. Аманжолов С., Әбілқасымов А., Ұйықбаев И. Қазақ тілінің грамматикасы. – Алматы, 1957.
8. А.Әбілқасымов. Қазіргі қазақ тіліндегі жай сөйлем түрлері. Алматы, 1963
9. Байтұрсынов. А. Тіл тағылымы. Алматы, 1992
10. Байтұрсынов А. Тіл-құрал. 1-бөлім. Фонетика. Қызылорда, 1926.

ӘОЖ 811.111 (07)

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУҒА ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУЫЗЕКІ ТІЛІН ДАМУ

*Досыбаева А.
Шымкент университеті*

Summary

Development of students ' critical thinking skills through the use of effective teaching methods in English lessons

Резюме

Развитие навыков критического мышления учащихся за счет использования эффективных методов обучения на уроках английского языка

Жас мемлекетіміздің болашағы жарқын болуы үшін келешек ұрпағымыздың нақты мүмкіндіктерін анықтап, соның негізінде білім беру – бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Егеменді еліміздің ертеңі болашақ ұрпағымыздың білімінің тереңдігімен өлшенетіні анық. Сондықтан да, «мектептің тірегі де, тіреуі де – оқыта білетін мұғалім», - деп А.Байтұрсынұлы айтқандай, болашақ ұрпақтың білімді, әрі саналы болып өсуі мұғалімдерге тікелей байланысты. Мұғалімнің қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше, жас ұрпаққа заман талабына сай жан-жақты білім беруі мүмкін емес.

Елбасы жолдауында Қазақстанның саяси әлеуметтік-экономикалық дамуына өз үлесін қоса алатын, жан-жақты дамыған, бәсекеге қабілетті тұлғаны дайындап, тәрбиелеу үшін ізденімпаз, жаңашыл, үнемі өз білімін жетілдіріп, сапалы білім берудің жолдарын іздестіріп, «оқыту үшін оқу», - деген мақсатты алған оқытушылар қажет. «Білім сапасы бірінші кезекте сапалы даярланған педагогтармен айқындалады, олар бұл білімдерін әртүрлі әдістер арқылы білім алушыларға береді» - делінген.

Болашақ ұрпақтың жаңаша ойлауына және олардың біртұтас дүниетанымының қалыптасуына, әлемдік сапа деңгейіндегі білім, білік негіздерін меңгеруіне ықпал ететін жаңаша білім мазмұнын құру – жалпы білім беру жүйесіндегі өзекті мәселенің бірі болуына байланысты, сабақ өткізу әдіс-тәсілдеріне де жаңа технологиялар енгізіліп жатыр. Сол технологиялардың бірі және бірегейі – «Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту» технологиясы. Жаңадан енгізілген пәндер қатарында ағылшын тілі, орыс тілі, жаратылыстану сынды заманауи қажеттіліктерге байланысты жүргізілетін пәндер бар. Мысалы, 8А сыныбымда «Табиғат әлемі» тарауында «Қауіпте тұрған жануарлар» тақырыбын биология пәнімен кіріктіріп өткіздім. Блум түймедағы бойынша сұрақтарды өздері құрастырып басқа топқа қойды:

Қарапайым сұрақ - Бұл сұрақтарға жауап берген кезде нақты фактілерді атау керек, мәтіннен белгілі бір мәліметті еске түсіріп, оны айтып беру керек.

- What is the red panda's main source of food?

Дәлелдеуші сұрақтар - «Егер мен дұрыс түсінсем, онда ...?»

«Мен қателесуім мүмкін, бірақ, меніңше сіздің айтып тұрғаныңыз ...?»

- Do you really think that a blue whale is carnivore?

Интерпретациялық (түсіндірме) сұрақтар - Әдетте неге? деген сөзден басталады. -

Why red pandas are disappearing?

Бағалау сұрақтары- Неге ... жақсы, ал ... жаман?»

• «... .. айырмашылығы неде?»

• Бұл сұрақтар осы немесе басқа да оқиғалар, құбылыстар мен айғақтар бағалау критерийлерін анықтауға бағытталған:

- Why is it good to join for environmental groups?.

Шығармашылық сұрақтар (жорамал) - «Қалай ойлайсыздар, ... кейін (егер) ... қалай болады?

- What do you think about endangered animals in Kazakhstan?

Шығармашылық сұрақтарда «егер» деген қыстырма сөз қолданылады. Ол алдын-ала болжайтын, жорамалдайтын шарттылық элемент .

Практикалық сұрақтар - «Әңгіме кейіпкерінің орнында болсаңыз, сіз не істер едіңіз?»

- What can we do to help saving endangered animals?

Тиімді өтуі яғни, нәтижесінде осындай сұрақтар құрастырып жауап беру арқылы оқушылар ойлау деңгейінің жоғары сатысына шығады. Осы сабақта балалардың бойына сіңіруге арналған кіріктірілген оқу бағдарламасындағы құндылықтар, мысалы, «Қазақстандық патриотизм және азаматтық жауапкершілік» құндылықтары дарытылды.

Жаңартылған білім беру мазмұнының басты ерекшелігі:

1. Оқу дағдылары (оқылым, айтылым, тыңдалым, жазылым).
2. Ойлау дағдылары (білу, түсіну, қолдану, талдау, салыстыру, бағалау).
3. Шығармашылық ойлау дағдысы.
4. Логикалық ойлау дағдысы.
5. Сыни ойлау дағдысы.
6. Алгоритмдік ойлау дағдысы.
7. Критикалық ойлау дағдысы.
8. Проблемалық ойлау дағдысы.
9. Технологиялық ойлау дағдысы.
10. Тілдік құзіреттілік дағдысы.
11. Оқушылардың коммуникативтік дағдыларын дамыту.

Оқушыларды сабақтан кейінгі ізденіс пен зерттеуге ынталандыру үшін мынандай қызықты практикалық тапсырмаларды беруге болады:

- Интервью алу, сауалнама құрастыру және оны өткізу, дербес зерттеулер немесе бірлескен (шағын топ құрамында) зерттеулер жасау, шығармашылық жұмыстарды орындау (эссе, шығарма жазу, тест сұрақтарын құрастыру), плакаттық жоба жасау, сценарий жазу және сахналық қойылымды дайындау (не режиссер, не актер рөлінде), видео камераға (немесе ұялы телефонға) түсіру, шолу жасау, пікір сұрау, мәлімет (ақпарат) жинау, жоспар жасау, жоба жазу (мұнда «Сын тұрғысынан ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту» жобасының идеялары қолданылды).

Оқушылардың тілдік дағдыларын жетілдіру үшін эссе, авторға, досына хат жазу тапсырмалары үздіксіз жүзеге асуда. Оқушы бойында дағды жақсы қалыптасқан жағдайда халықаралық IELTS емтиханын тапсыруда қиындық тұмайды.

Тек дәстүрлі тапсырмаларды («Келесі параграфты, оқу, пәленшесінші жаттығуды орындау не пәленшесінші есепті шығару» секілді) ұсынбау керек. Әр тапсырманың негізінде ҚЫЗЫҚ жату қажет: тақырып та қызық, оны орындау нысаны да қызық, келесі сабақта жариялау да (көрсету, таныстыру, бағалау) қызық. Егер қызық болса – оқушы берілген тапсырманы орындайды, қызық болмаса – орындауы екіталай.

Өз тәжірибемде оқушылардың шығармашылық ойлау дағдыларын қалыптастыру үшін «Кросс сенс» әдісін қолданып жүрмін. Осындай тапсырмалар арқылы оқушылар ізденіп логикалық ойлауын дамытады. Төмендегі тапсырманы оқушы өзі құрастырған.

Осы әдіс бойынша әр суретті келесі суретпен байланыстырып соңында атақты спорт жұлдызының аты шығуы керек. Жаңа оқубағдарламаларының ерекшелігі – оның ХХІ ғасыр дағдыларын дамытуға бағытталғандығында: ақпаратты іздеу, талдау және интерпретациялау дағдыларын дамыту; адам, табиғат және қоғам туралы олардың бастапқы білім қорларын қалыптастыру (әлемнің біртұтас бейнесі); рухани-адамгершілік құндылықтарын дамыту; оқудың функционалдық дағдыларын қалыптастыру: санау, оқу, жазу, өз ойын нақты әрі дәл жеткізе білу, себеп-салдарлы байланыстар орнату [3]

Егерде біз осылайша жасасақ, онда оқушыларымыздың тереңінен ойланып, әр тапсырманың не үшін берілгенін түсіне оның байыбына үңіліп, іздену және зерттеу жұмысын жан-жақты жүргізіп, соңында өз әрекеттерінен қандай нәтиже шыққанын түсініп те, түсіндіріп те, талдай да алып, оның өзіне не бергендігін, білімі, білігі мен дағдыларын қалай дамытқанын, толықтырғанын бағалай алатындығын көретін боламыз!

«Адам естіп білгені арқылы ғана жетілмейді, еңбек пен іс-әрекет үстінде қалыптасады» деп атақты неміс ғалымы Альберт Эйнштейн айтқандай алған теория білімімді тәжірибе жүзінде іске асырудамын. Мен өз тәжірибемде жаңартылған білім беру мазмұны аясындағы курста, сонымен қатар «Блум таксономиясы бойынша сұрақтар мен тапсырмалар модельдері» атты курстарда оқыған әдіс-тәсілдерімді пайдаланамын. Атап айтсам: «Дананың кілттері», «Блум түймедағы», «Автор орындығы», «Ойлаудың алты қалпағы», «Синквейн», «Кубизм», т.б. әдіс-тәсілдерді үнемі сабақ барысында жеке, топтық, үштік одақта жасатамын. Мысалы Тони Райан жасаған «Дананың кілттері» (Thinker's Keys) бірқатар ойлауды талап ететін тапсырмаларды орындауда студенттер алдарындағы 20 кілттің біреуін таңдай отырып артында жазылған тапсырмаға жауап береді.

Қорыта айтқанда, жеке тұлғаны дамытуда шығармашылық сабақтарды өткізудің, сын тұрғысынан ойлау әдістерінің оқушының өз бетімен ізденуіне, жан-жақты дамуына тиімді екені байқалды.

Библиографиялық тізім

1. 2018-2019 оқу жылында қазақстан республикасының жалпы орта білім беретін мектептерінде оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы Әдістемелік нұсқау хат.

2. Пассов Е.И., Кузовлёв В.П., Коростелёв В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Иностранные языки в школе. 1990 г. №6.

3. Мирсеитова С. «Оқыту ізденіс ретінде және ізденіс оқыту ретінде: оқушылардың сын тұрғысынан ойлауын дамыту нысандары мен әдістері» Қарағанды, 2011 ж.

4. <https://cpm.kz/ru/portal/blogs/?page=post&blog>: Әлімов Асхат. «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығының аға менеджері. Филология ғылымдарының кандидаты, доцент.

УДК 811.111 (07)

THE THEORETICAL BASIS OF TEACHING CRITICAL AWARENESS

*Досыбаева А.
Шымкентский университет*

Summary

Critical thinking is a fulcrum for human thinking, a natural way of interacting with ideas and information. We and our students face the problem of choosing information.

Резюме

Критическое мышление – это точка опоры для мышления человека, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы и наши учащиеся стоим перед проблемой выбора информации.

В современных условиях становится необходимым и актуальным формирование у молодого поколения мышления, которое сможет развиваться в современном и динамичном обществе. Всего этого невозможно добиться без доступного объяснения материала преподавателем и развития критического мышления у обучающихся.

Сегодня обществу нужен человек, способный принимать самостоятельные решения, обладающий приемами учения, готовый к самообразованию, умеющий жить среди людей, готовый к сотрудничеству для достижения совместного результата.

Каждая новая историческая эпоха выдвигает к психологии живущего в ней человека совершенно новые требования. На протяжении долгих тысяч лет творчество являлось уделом единиц, и эта ситуация удовлетворяла общественные структуры прошлого. Современное технологическое общество движется по пути передачи функций рутинного мышления машинам, компьютерам, ожидая от человека мышления творческого, продуктивного. Быть универсальной энциклопедией никому не запрещено, но делать это совершенно необязательно, поскольку любая интересующая нас информация может быть получена за весьма короткий срок благодаря компьютеру. От человека всё больше ожидается совсем другое, а именно – умение придумывать и создавать. Воображение и фантазия помогают повсеместно: в учебе, на работе, в межличностных отношениях, но что самое главное – творческие люди умеют выражать свою индивидуальность, а это помогает достичь успеха в любом деле. Школа должна прореагировать на эти изменяющиеся социальные условия: здесь должны учить креативности точно так же, как и чтению, математике и другим предметам. Переориентация школы на обучение творчески - задача чрезвычайно трудоёмкая и, что самое главное, выполняемая только учителями. Задача педагогов при обучении иностранному языку - увлечь, а не развлечь, научить, а не навредить.

1 Теоретические основы применения технологии критического мышления на уроках английского языка.

1.1 Сущность технологии критического мышления

Целесообразно начать анализ психолого-педагогической литературы с рассмотрения сущности понятия «мышление». Стоит отметить, что понятие «мышление» представляет интерес для целого ряда наук: логики, философии, педагогики, психологии. В связи с этим стоит подчеркнуть, что существует достаточное множество определений данного понятия.

С точки зрения философии понятие «мышление» используется в более широком значении и характеризуется как синоним познания в целом, иногда как синоним понятия «сознание» [1]. Так, по мнению С.С. Аверенцева, А.Г. Спиркина, И.Т. Фролова, мышление необходимо характеризовать как высшую познавательную способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективно реальности в понятиях, утверждениях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющая высшую степень познания [2].

В психологии сложность процесса мышления, его многообразие и многоаспектность подчеркивается в разнообразных определениях, которые открывают его различные аспекты и тем самым дополняют друг друга.

Большая часть отечественных психологов таких, как В.В. Богословский, М.Г. Ярошевский, В.П. Зинченко, А.А. Крылов, Б.Г. Мещеряков, А.В. Петровский под мышлением понимают психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека. [3]

В то же время Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук видят мышление как «высшую форму психического отражения». [4] В свою очередь Г.Г. Гранатов характеризует мышление как «форму внутренней деятельности».

В.В. Селиванов отмечает, что процесс мышления – «сложный системный процесс». А.А. Крылов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский подчеркивает роль мышления как социально обусловленного, неразрывно связанного с речью процесса, направленного на установление связей и отношений между познаваемыми предметами и явлениями, на поиск открытия нового знания, что и представляет опосредованное и обобщенное отражение действительности. [5].

1.2 Психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов средней школы

Старший школьный возраст охватывает период развития детей от 15 до 18 лет, что соответствует возрасту учеников 9-11 классов средней школы. К концу этого возраста школьник приобретает ту степень идейной и психической зрелости, которая достаточна для начала самостоятельной жизни, дальнейшего учения в вузе или производственной работы после окончания школы.

Старший школьный возраст – период гражданского становления человека, его социального самоопределения, активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств, гражданина и патриота [34].

Каждый старший школьник должен уметь выбирать свой путь самостоятельно, а для этого он должен обладать лидерскими качествами, лидерским потенциалом. Для этого возраста часто характерным является определенное отчуждение от взрослых и усиление авторитета группы сверстников. Такое поведение имеет глубокий психологический смысл. Чтобы лучше понять себя, необходимо сравнивать себя с подобными. Активные процессы самопознания вызывают огромный интерес старших школьников к своим сверстникам, авторитет которых на определенный период времени становится очень сильным. В своей среде, взаимодействуя друг с другом, старшие школьники учатся рефлексии на себя. В процессе общения со сверстниками развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния [35].

В старшем школьном возрасте качественным изменением подвергается личность ребенка: развивается рефлексия, изменяется содержание самооценки, формируется чувство взрослости. Развитие рефлексии характеризуется повышенной склонностью к самонаблюдению. Старший школьник ищет ответ на вопрос: каков он среди других. На основе рефлексии развивается самосознание – главная черта психологии старшего школьника по сравнению с ребенком младшего школьного возраста [36].

1.3 Особенности развития критического мышления у учащихся старших классов средней школы на уроках английского языка

Один из видов мыслительной деятельности человека – критическое мышление, характеризующееся высоким уровнем интеллектуального восприятия, пониманием и объективным подходом к окружающему информационному полю.

Развитие критического мышления является неотъемлемой частью модернизации современной школы в целом и оптимизации обучения английскому языку в частности. Актуальность данной темы связана не только с особой итоговой формой контроля знаний – ЕНТ, но и обусловлена практической потребностью общества в личности, обладающей определенными качествами мышления. Эта потребность основана на развитии тенденции продвижения страны к свободному обществу, которому соответствует свободная творческая личность. Свобода мышления подразумевает его критическую направленность. На уроках английского языка формирование критического мышления осуществляется, прежде всего, через такие виды речевой деятельности, как чтение, письмо и устная речь.

Критическое мышление – педагогическая технология, которая существует с 1997 года при финансовой поддержке института «Открытое общество» и координировании Международной ассоциации чтения.

2 Опытнo-экспериментальная работа по применению технологии критического мышления на уроках английского языка у учащихся старших классов средней школы.

2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы по применению технологии критического мышления на уроках английского языка у учащихся старших классов средней школы

Констатирующий этап – выявление исходного уровня критического мышления старшеклассников на уроках английского языка.

Формирующий этап – апробация разработанного комплекса упражнений на уроках английского языка для развития критического мышления учащихся старших классов.

Для повышения эффективности обучения на уроках английского языка очень хорошо помогает технология развития критического мышления, которая завоевала популярность у педагогов после ее апробации во всем мире. Данная технология отображает цель современного подхода в обучении – становление индивидуальности личности, использование ее интеллектуального потенциала, воспитание человека, способного самостоятельно и быстро решать возникшие проблемы.

Самое важное – создать условия для постановки учащимися целей обучения, помочь им в определении маршрута для их достижения и посредством разнообразных стратегий, методов и приемов сопровождать учеников по выбранному маршруту. Далеко не всегда можно реализовать все три стадии в рамках одного урока. Изучение темы может занимать несколько уроков, при этом стадии могут повторяться неоднократно. Бывает и так, что какая-то стадия длится достаточно долго, например стадия рефлексии сама по себе может занять целый урок. Технология развития критического мышления предлагает для выбора целый спектр стратегий, приемов и методов, но этот перечень не закрыт, и учитель вполне может использовать те приемы, которые он считает наиболее эффективными.

Критическое мышление – это подход в обучении, ориентированный на развитие самостоятельной творческой мыслящей личности, на самореализацию «я» ученика, на развитие его творческого потенциала, на то, чтобы он смог применить полученные знания в дальнейшей жизни и легко адаптироваться в окружающем мире.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов - М.: Академический проект, 2000. - 624 стр.
2. Аверин А.В. Психология детей и подростков. - СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. - 379 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. - 318с.
4. Байбородова Л.В., В.В.Белкина Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. - Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. - 108 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - с. 12 - 14

УДК 811.111 (07)

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ДЕЙСТВИЮ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Кабетанова Н.
Шымкентский университет*

Резюме

Статья обусловлена интересами лингвистов к функционированию английского языка в живой речи, к изучению языковой коммуникации

Summary

The article is conditioned by the interests of linguists in the functioning of the English language in live speech, in the study of language communication

Английский язык — признанный инструмент международного общения, который открывает новые возможности и новые миры, однако путь к этим вершинам непрост. Так, согласно данным исследования, для достижения уровня знания языка, определяемого как «достаточный для многих целей» (Upper Intermediate), в среднем требуется более полутора лет ежедневных занятий продолжительностью не менее 60-ти минут в день.

При этом сам процесс изучения можно сравнить с восхождением на ледяную гору: вершины достигнет только тот, кто движется стремительно и уверенно — притормозивший же очень быстро съедет вниз. Очевидно, что преодолеть инерцию в таком деле позволит только очень серьезная мотивация для изучения английского (в данном контексте — постановка цели и осознанное желание человека делать все необходимое для ее достижения).

Какими бывают мотивы и как работать с ними — об этом говорим далее.

Виды и источники мотивации

Нередко на изучение иностранного уходят многие годы (обучение в школе, в ВУЗе, на курсах и т. д.) — а результата нет. Это как раз и говорит об отсутствии цели, как следствие — об отсутствии стремления получить результат.

С другой стороны, к примеру, желание устроиться на престижную вакансию менеджера в солидной компании потребует достигнуть в изучении языка уровня Intermediate — и это, безусловно, поможет «взбираться на ледяную горку». Лучшей мотивацией для изучения английского для школьников станет намерение получить образование за границей.

Помимо позитивной мотивации, может быть и негативная, базирующаяся на опасениях:

- не оправдать доверие родителей/руководства;
- потерпеть фиаско во время публичного мероприятия и т.п.

Мощный стимул «подтянуть» язык возникает, например, в преддверии важных переговоров с англоязычными партнерами.

Различают также мотивацию внешнюю (тебе нужен... для того чтобы) и внутреннюю (я хочу выучить ... потому что), причем самой мощной силой является именно собственное желание дойти до поставленной цели.

Как повысить мотивацию в изучении языков

Вопреки имеющим место рассуждениям о талантах и способностях того или иного ученика, основной причиной низкой результативности овладения иностранным языком всегда является именно недостаток мотивации.

Для поддержания намерения изучить язык до требуемого уровня можно использовать ряд несложных практик, таких как:

- дробление целей - вместо одной далекой и в начале пути кажущейся недостижимой цели заговорить на чужом языке стоит формировать задачи на неделю/месяц/квартал, тогда каждая маленькая победа будет стимулом для дальнейшего движения вперед;
- система поддерживающих установок - например, заполнение специально подготовленных чек-листов, в которых «галочкой» отмечается каждая выполненная задача;
- работа с дополнительными источниками вдохновения — истории других изучавших английский и добившихся, благодаря новым знаниям, успеха в той или иной сфере, занятия языком в любимом кафе и т.п.

Очень важно формирование окружения «по интересам», ведь, находясь в среде изучающих язык людей, легко поддерживать друг друга, делаясь проблемами, лайф-хаками и достижениями.

Отлично стимулируют также: заинтересованная переписка с иностранцем, увлеченное общение с языковым партнером в интернете, посещение языковых клубов в своем населенном пункте.

О положительных эмоциях в процессе обучения

Основа всякого повышения мотивации к изучению английского языка — позитив и одобрение. Из этого надо исходить уже на этапе выбора дополнительных методик обучения. Так, любители игр могут использовать для изучения лексики различные игровые приложения: это весело, удобно и обеспечено инструментами объективной оценки — начислением баллов за верные ответы.

У меломанов есть возможность учить английский, переводя тексты любимых англоязычных хитов: песенные тексты легко запоминаются и несут в себе много новых слов и выражений, а главное — самостоятельный перевод сразу дает ощущение прогресса в изучении языка и практической пользы усилий.

Тем, кто увлечен чтением, очень поможет аутентичная литература: начиная с адаптированных книг, можно постепенно двигаться к чтению любимых авторов в оригинале, и это — ни с чем не сравнимый позитив, способный поддерживать и развивать мотивацию.

Не стоит забывать и об одобрении — от похвалы самому себе за каждую «галочку» в чек-листе до баллов, набранных в игровом приложении.

Английский язык для детей

Владение английским в современном обществе является модной и полезной фишкой, но дети могут узнать об этом только от старших, а мотивировать маленьких учеников можно только игровыми методиками. Поэтому дальновидные родители изначально рассматривают такие варианты, как обучение с носителями языка с детского сада.

Подобную возможность предоставляет, к примеру, использующая Кембриджские международные программы британская школа CIS International School — образовательное учреждение, позволяющее ребенку стать билингвом и получить вместе с дипломом о среднем образовании Кембриджский сертификат (заходите на сайт или звоните по телефону, чтобы узнать об условиях приема и обучения детей разного возраста).

В таких воспитательно-образовательных учреждениях возникает естественная мотивация для изучения английского языка как инструмента для общения с воспитателями/преподавателями/сверстниками. Поэтому и результат гарантированно высок: дети легко становятся билингвами и владеют английским на уровне второго родного.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия [Электронный ресурс]. Липецк, 2015. URL: <http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/07/passov-principi-in-yaz.pdf> (дата обращения: 20.10.2017).
2. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg, 1997. P. 47–122.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. ; Ростов н/Д., 2005. 448 с.
4. Ксенофонтова А.Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников. Оренбург, 1999. 48 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учеб. для вузов. М., 1997. 287 с.
6. Балютин С.Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 187–192.
7. Воронина Л.А. Формирование социокультурной компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов (на начальном этапе обучения в неязыковых вузах) : дис. ... канд. пед наук. СПб., 2004. 254 с.
8. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д., 1993. 220 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Кабетанова Н.
Шымкентский университет*

Резюме

В статье рассматривается фактор воздействия преподавателя (внешняя мотивация) на повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка и выбор педагогических стратегий и тактик, формирующих положительную мотивацию.

Ключевые слова: внешняя мотивация, факторы учебной мотивации, причины повышения и понижения мотивации

Summary

The article considers the influence factor of the teacher (external motivation) on increasing the motivation of students to learn a foreign language and the choice of pedagogical strategies and tactics that form positive motivation.

Keywords: external motivation, factors of educational motivation, reasons for increasing and decreasing motivation

Практическое владение иностранным языком является неоспоримым преимуществом любого специалиста. Однако, не смотря на это, студенты неязыковых специальностей не рассматривают его как необходимый к изучению предмет, полагая, что иностранный язык не понадобится им в профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка, без сомнения, дело трудное и требует приложения определённых усилий при овладении им. Опыт показывает, что студенты, в большинстве случаев, смотрят на языки как на трудный и скучный предмет. И это как раз те две точки, на которые могут повлиять преподаватели. Формирование интереса к учебной деятельности зависит от содержания и организации педагогических условий учебной деятельности студентов. Но деятельность должна быть организована педагогически и психологически так, чтобы постоянно вызывать и поддерживать мотивацию, переживать её и управлять ею.

Мотивация по А.Н. Леонтьеву «мотор деятельности» [2]. Мотивация, по мнению студентов Гарварда, это: «Если ты сейчас уснёшь, то тебе, конечно, приснится твоя мечта. Если же ты вместо сна выберешь учёбу, то ты воплотишь свою мечту в жизнь». Студенты, которые не мотивированы, не будут эффективно учиться. Они не будут запоминать информацию, они будут пассивны и некоторые из них могут даже стать дезорганизаторами.

Лучшие уроки, книги и материалы в мире не заставят студентов желать обучения и быть готовыми упорно работать, если они не мотивированы [9]. Именно педагогическое мастерство преподавателя и его отношение к студентам как к социально зрелым личностям может сформировать у студентов стойкий интерес к предмету и создать условия для формирования мотивации к изучению иностранного языка. И наоборот, заниженные требования преподавателя к студентам не позволяют развиваться способностям, самостоятельности, ответственности и инициативности. Согласно психологическим исследованиям мотивации при обучении иностранному языку усилия преподавателей (внешние) должны быть направлены на развитие внутренней мотивации студентов, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Без личной мотивации студентов преподаватель не в состоянии побудить студентов изучать язык. Условием для создания внешней мотивации является создание преподавателем ситуации успешности.

Студент может быть мотивирован удовольствием от самого процесса обучения, желанием общаться с носителем языка. Считается, что такие студенты наиболее активны в аудитории. Очень важно при этом, чтобы преподаватель поощрял таких студентов. Преподаватель должен доказать студентам, что без знания иностранного языка они не смогут в будущем сделать блестящую карьеру и влиться в единое социокультурное пространство. В обучении иностранным языкам в неязыковом вузе должны взаимодействовать следующие составляющие: – обучаемый и как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками: какие мотивы побуждают его к деятельности; – преподаватель и как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приёмы, средства и формы обучения; – сам предмет «иностранный язык» – т.е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся, а, следовательно, содержательные особенности к учебной мотивации должны определяются следующими факторами: [1] – образовательной системой, – образовательным учреждением, – организацией учебного процесса, – спецификой учебного предмета, – субъективными особенностями педагога. Чтобы преподавателю успешно повышать мотивацию необходимо помнить, что с теорией мотивации тесно связана теория потребностей.

А. Маслоу, известный американский психолог, разделяет все потребности на 5 основных уровней: [3] на первом уровне находятся – физиологические, на втором – потребность в безопасности, на третьем – потребность в любви и привязанности, на четвёртом – потребность в уважении, на пятом – потребность в самоактуализации. Теорию А. Маслоу проанализировал Р. Кеган, профессор Гарварда, занимающийся психологией развития. Он выделил 6 ступеней развития студентов. Остановимся лишь на трёх из них: нулевой, имперальной и интерперсональной, потому, что только на этих трёх уровнях преподаватель играет существенную роль.

Согласно теории Р. Кеган, [7] на нулевой стадии индивиды оперируют на уровне сенсомоторных рефлексов, а, следовательно, маловероятно, что студенты не будут находиться на данной стадии долго. Но именно на этой стадии личность преподавателя должна стать решающим фактором внешней мотивации. Личностные особенности преподавателя, его методическая грамотность, ориентированность в той специальности, которую получают студенты, осознание преподавателем тех целей, которые ставят перед собой студенты, коммуникабельность, открытость, эмпатичность, креативность в организации учебного процесса, эмоциональная насыщенность занятий, система в предъявлении материала, система контроля и даже внешний вид создают предпосылки для повышения мотивации к изучению языка. Кроме того, на этой стадии происходит знакомство со студентами. Это больше, чем просто запоминание их имён.

Студенты должны знать, что их преподаватель заинтересован в них, и заботится о них и их успехе. Когда студенты чувствуют, что их ценят, это создаёт безопасную среду обучения и мотивирует их работать, так как они хотят получить похвалу и поддержку от того, кто, по их мнению их знает и уважает их как личностей [9]. На второй стадии потребностей, которая называется – имперальной, студенты мотивированы результатами собственной деятельности, её оценкой преподавателем.

На этом этапе преподавателю важно поддержать студентов. Каждый студент, как продвинутый, так и находящийся на начальном этапе обучения, должен получить оценку его деятельности. Эта оценка не должна быть просто цифрой, это подробный перечень того, насколько студент продвинулся относительно его первоначального уровня с начала его работы над языком в вузе. Зачастую, студенты, имеющие хорошую базу, приобретают намного меньше, чем те, кто начал изучать язык с нуля. Преподаватель должен найти такие приёмы, чтобы сильные не потеряли интерес, а начинающие смогли получить удовлетворение от своей работы. На третьей – интерперсональной – стадии студентами движет желание повысить свой авторитет среди сокурсников, а также они испытывают необходимость в признании.

Преподаватель и на этом этапе может способствовать укреплению авторитета и повысить самооценку студента. Одно поощрение начинающего студента может повысить мотивацию на длительный период времени, но это при условии, что личность преподавателя для него что-то значит, если студент уважает его и старается подражать ему. В руках грамотного преподавателя и порицание может стать инструментом повышения мотивации. Достаточно много студентов, которые очень ревностно относятся к завоёванным позициям. В этом случае на первый план выходят личностные мотивы: мотивы оценки, успеха (когда учащиеся выполняют работу ради оценки, похвалы), самоутверждения, благополучия.

Чувство удовольствия, которое человек получает от положительной оценки его действий – сильнейший побудитель внутренне – мотивированной активности. Хорошо зная особенности потребностей студентов и определив, на каком уровне находится студент, преподаватель имеет возможность подобрать соответствующие педагогические средства, с помощью которых, возможно успешное развитие студента и, согласно точке зрения Р. Кеган, переход студента из одной стадии в другую, более высокую. В результате происходит формирование внутренней мотивации, которая является необходимым условием успешной учебной деятельности. В структуре мотивации особое место занимает учебная мотивация.

Преподаватель как фактор повышения мотивации должен уметь формировать ситуации успеха, вознаграждать за успешно выполненное задание, формировать у учащихся уверенность в своих силах, способствовать осознанию студентами своих неудач, а также помогать находить истоки этих неудач, своевременно доводить до сведения студентов «авторитарные требования», под которыми подразумевается установление преподавателем чётких сроков, которые представляются студентам для выполнения того или иного задания, что ведёт к развитию личной ответственности студентов, осуществлять обязательный контроль знаний, организовывать соревнование на занятиях (как межличностное, так и между подгруппами), иметь эмоциональную форму изложения материала, стимулировать интерес студентов к изучению языка, чего можно достигнуть через содержание занятия, его организацию и сочетание различных видов деятельности в процессе обучения.

Библиографический список

1. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельности.– М: Просвещение, 2010
2. Леонтьев А.Н. Психология и педагогика мышления.– М., Изд. «Совершенство», 1997.– 256 с.
3. Маркова А.К. и др. Мотивация учения и её воспитание у школьников/ Орлов А.Б. Фридман Л.М.– М: Педагогика, 2003
4. Маслов А. Мотивация и личность: Пер. с англ.– СПб: Евразия, 2009
5. Хамедова Т.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранных языков у студентов неязыковых специальностей, ОГАУ, e-mail rambler.ru.
6. Вернер В. Теория мотивации, Пер с англ. – Журнал образовательной психологии
7. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. – Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2012
8. Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, МИСиС, г. Москва, кафедра Русского и иностранных языков и литературы Национального исследовательского технологического университета
9. Логинова А.В., Отбанов Н.А. , Способы повышения мотивации студентов к изучению ин языка//Молодой учёный.– 2015, № 11.– С. 1395 – 1397

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

*Калыбаева А.
Шымкентский университет*

Summary

The term "discourse", as it is understood in modern linguistics, is close in meaning to the concept of "text", however, it emphasizes the dynamic, time-unfolding nature of language communication; in contrast, the text is thought of primarily as a static object, the result of linguistic activity. Sometimes "discourse" is understood as including two components at the same time: both the dynamic process of linguistic activity, inscribed in its social context, and its result (i.e. text); this is the preferred understanding.

Термин «дискурс» (от фр. discours, англ. discourse, от лат. discursus «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор», т.е. речь, процесс языковой деятельности; способ говорения) приобрел широкую популярность за последние десятилетия. Возможно, это связано с тем, что не существует четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи его употребления. Своеобразной параллелью многозначности этого термина является не устоявшееся ударение в самом слове: чаще встречается ударение на втором слоге, но и ударение на первом слоге также не является редкостью.

Термин «дискурс», как он понимается в современной лингвистике, близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат (т.е. текст); именно такое понимание является предпочтительным. Иногда встречающиеся попытки заменить понятие дискурса словосочетанием «связный текст» не слишком удачны, так как любой нормальный текст является связным. Структура дискурса предполагает наличие двух коренным образом противопоставленных ролей – говорящего и адресата.

Именно по этой причине сам процесс языкового общения может рассматриваться в этих двух перспективах. Моделирование процессов построения (порождения, синтеза) дискурса – не то же самое, что моделирование процессов понимания (анализа) дискурса. В науке о дискурсе выделяются две различные группы работ – те, которые исследуют построение дискурса (например, выбор лексического средства при назывании некоторого объекта), и те, которые исследуют понимание дискурса адресатом. Кроме того, есть еще третья перспектива – рассмотрение процесса языкового общения с позиций самого текста, возникающего в процессе дискурса.

Междисциплинарное направление, изучающее дискурс, а также соответствующий раздел лингвистики называются одинаково – дискурс(ив)ным анализом (discourse analysis) или дискурс(ив)ными исследованиями (discourse studies). Как собственно научное направление дискурсивный анализ сформировался лишь в последние десятилетия. Произошло это на фоне господствовавшей в лингвистике на протяжении большей части XX в. борьбы за «очищение» науки о языке от изучения речи. Ф. де Соссюр считал, что истинный объект лингвистики – языковая система (в противоположность речи), Н. Хомский призвал лингвистов изучать языковую «компетенцию» и абстрагироваться от вопросов употребления языка. В последнее время, однако, познавательные установки в науке о языке начинают меняться, и набирает силу мнение, в соответствии с которым

никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов.

Поэтому дискурсивный анализ становится одним из центральных разделов лингвистики. 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 укорененного в социальных условиях его реализации. На формирование такого взгляда оказал воздействие ряд теоретических направлений в лингвистике, философии, антропологии, социологии. Одно из центральных мест среди них занимает теория речевых актов, созданная Дж. Остином в начале 1950-х годов прошлого века и получившая развитие в трудах Дж. Серля. В данной теории язык рассматривается не как совокупность универсальных либо постоянно переопределяемых смыслов, но как область действий, посредством которых люди в повседневной практике влияют на поведение, мысли и эмоции окружающих. При этом подчеркивается тесная взаимосвязь между действиями, осуществляемыми посредством слов, и социальным контекстом употребления последних. Одним из «идейных источников» дискурс-анализа является теория речевых актов (ТРА), возникшая в русле аналитической философии. Ядро ТРА составляют идеи, изложенные английским логиком Дж. Остином в курсе лекций, прочитанном в Гарвардском университете в 1955 г. и опубликованном в 1962 г. под названием «Слово как действие».

Следует упомянуть такие школы, как исследование информационного потока (information flow) У. Чейфа, исследования связей между грамматикой и межличностным взаимодействием в диалоге (С. Томпсон, Б. Фокс, С. Форд), когнитивная теория связи дискурса и грамматики Т. Гивона, экспериментальные дискурсивные исследования Р. Томлина, «грамматика дискурса» Р. Лонгейкра, «системно-функциональная грамматика» М. Хэллидея, исследование стратегий понимания Т. ван Дейка и У. Кинча, общая модель структуры дискурса Л. Поланьи, социолингвистические подходы У. Лабова и Дж. Гамперса, психолингвистическая «модель построения структур» М. Гернсбакер, а в несколько более ранний период также дискурсивные штудии Дж. Граймса и Дж. Хайндса. Разумеется, этот перечень далеко не полон – дискурсивный анализ представляет собой конгломерат разрозненных (хотя и не антагонистических) направлений.

Дискурс как и другие языковые сущности (морфемы, слова, предложения) устроен по определенным правилам, характерным для данного языка. Факт существования языковых правил и ограничений часто демонстрируется с помощью негативного материала – экспериментальных языковых образований, в которых правила или ограничения нарушаются. В качестве примера небольшого образца дискурса, в котором есть такие нарушения, рассмотрим рассказ Д. Хармса «Встреча» из цикла «Случаи». «Вот однажды один человек пошел на службу, да по дороге встретил другого человека, который, купив польский батон, направлялся к себе восвояси. Вот собственно, и все». «Погруженность в жизнь» этого текста, превращающая его в некоторый дискурс, заключается в том, что он предложен читателям в виде рассказа; между тем ряд важных принципов построения рассказа, которые обычно не осознаются носителями языка, но которыми они хорошо владеют, в этой миниатюре Хармса нарушены (в порядке особого художественного приема, разумеется). Во-первых, в нормальном рассказе должен быть фрагмент, который именуется кульминацией. В рассказе же Хармса есть только завязка, за которой сразу следует заключительная фраза (кода). Во-вторых, адресат рассказа должен понимать, какова была коммуникативная цель рассказчика, для чего он рассказывал свой рассказ (для того, чтобы проиллюстрировать некоторую истину, или для того, чтобы сообщить интересную информацию и т.д.). Ничего этого из рассказа Хармса не ясно. В-третьих, участники повествования обычно должны упоминаться многократно и выполнять некоторую последовательность действий; такие участники называются протагонистами

рассказов. В данном случае рассказ завершается, едва только рассказчик успел ввести участников.

Издаются специализированные журналы, посвященные анализу дискурса – «Text» и «Discourse Processes». Наиболее известные центры дискурсивных исследований находятся в США – это университет Калифорнии в Санта-Барбаре (где работают У. Чейф, С. Томпсон, М. Митун, Дж. Дюбуа, П. Клэнси, С. Камминг и др.), университет Калифорнии в Лос-Анджелесе (там работает Э. Шеглофф, один из основателей анализа бытового диалога), университет Орегона в Юджине (там работают Т. Гивон, Р. Томлин, Д. Пэйн, Т. Пэйн), Джорджтаунский университет (давний центр социолингвистических исследований, среди сотрудников которого – Д. Шиффрин).

В Европе следует указать Амстердамский университет, где работает классик дискурсивного анализа Т. ван Дейк. Стремление понять функционирование языка как средства отражения мыслительных процессов, коммуникативной перспективы, тематической связности высказываний характерно для дискурсивных исследований. Лингвистика текста сыграла большую роль в развитии лингвистики второй половины XX в., вывела ее за рамки предложения, поставила вопрос о языковой картине мира, во многом определяющей использование тех или иных языковых единиц.

Для лингвистики текста важной составляющей является связность текста и лингвистические средства ее осуществления, тема-рематическая прогрессия в тексте. Те же вопросы находятся и в поле зрения дискурсивного анализа, но на более широкой основе понимания текста как объективного, так и субъективного, основанного на жизненном и общественном опыте человека.

Библиографический список

1. Акимова Т.Г. Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. СПб.: Наука, 1996. 264 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурное содержание понятия «дискурс» в современной когнитивной лингвистике // Русское слово в мировой культуре. 1999. Т. 1. С. 9-18.
3. Байрамова Л.К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань: Изд-во Казанского унта, 2004. 112 с.
4. Верещагин Е.М. Коммуникативные тактики как поле взаимодействия языка и культуры // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: Доклады Всесоюзной научной конференции. Т. 1. М.: Ин-т рус яз. АН СССР, 1991. С. 32-43.
5. Верещака М.В. Язык и его социальная власть // Мир русского слова. 2002. №5. С. 47-49.
6. Дейк Т.А., ван. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник статей. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. С. 259-336.
7. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М.: Высшая школа, 1990. 152 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. С. 50.
9. Миронова Н.Н. Об изучении оценочного дискурса в современной лингвистике // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: Тезисы международной конференции. М.: Издво Моск. ун-та, 1995. Т.2. С. 344-345.
10. Остин Дж. Слово как действие // Новое в з

КОГНИТИВТІ ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ ДИСКУРСИВТІ ТАЛДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

*Қалыбаева А.
Шымкент университеті*

Summary

In this article, we will define the features of medical terms in English and Kazakh and consider the problems of achieving their cognitive equivalence.

Резюме

В этой статье мы определим особенности медицинских терминов на английском и казахском языках и рассмотрим проблемы достижения их когнитивной эквивалентности.

Қазіргі дамыған заманда аудармашылар екі мемлекетті байланыстыратын “көпір” рөлін атқарады. Сонымен қатар, кейінгі жылдары лингвистер мен аударматанушылардың назары лингвистикадағы жаңа бағыт “когнитивистикаға” көптеп аударуда. Бұл мақалада біз медицинадағы терминдердің ағылшын тілі мен қазақ тіліндегі ерекшеліктерін анықтап, олардың когнитивті эквиваленттікке жету мәселелерін қарастырамыз.

Түйін сөздер: когнитивті лингвистика, аударма, эквивалент, медициналық терминдер. В современном мире переводчики являются «мостом», соединяющие две страны. К тому же последнее время лингвисты и переводоведы начали всерьёз исследовать «когнитивистику», новое направление в лингвистике. В данной статье мы определим особенности медицинских терминов в английском и казахском языках, а также рассмотрим проблемы когнитивной эквивалентности. Ключевые слова: когнитивная лингвистика, перевод, эквивалент, медицинские термины. Аударма адамдардың мәдениетаралық коммуникациясындағы іс-әрекеттердегі аспектілерінің алғашқысы және негізі болып табылады. Сондықтан адамның когнитивті дағдыларын “түпнұсқа мен аударма тілдерінің когнитивті құрылымдарын біріктіретін, интеграциялық құрылымдарының құрылуын қамтамасыз ететін, механизмдер жиынтығы” ретінде түсіну қажет [1; 12].

Аударманың когнитивті мәселелері — аудармашының белгілі әлеуметтік-мәдени және тарихи тәжірбиесі бар болуы. Бұндай тәжірбиелердің әртүрлілігі және айырмашылығы интеллектуалды, эмоционалды, әлеуметтік бейнелерін және стереотиптерін, әлеуметтік-мәдени және этномәдениеттік қағидаттарын, сонымен қатар тілдесудің дискурсивті стратегияларын құруға өз үлесін қосады. Лингвистика саласында когнитивизм жаңа бағдарлардың бірі және қазіргі уақытта көптеп лингвисттердің назарын аударуда. Ал, аударма барысында когнитивті эквиваленттікке жету мәселелері аударматануда әлі де өзекті болып қалуда. Сонымен қатар, “Аударманы” зерттелінетін - қолданбалы жұмыстарда функционалды-мақсатты бағыт бойынша сараланған “интеллектуалды” қызмет ретінде тану және аударманың әдістері мен тәсілдерін айқындау, түпнұсқадағы мәтіннің коммуникативті-интенционалды векторларын сақтау және тілдің өзіндік стильдік түрін және аударылып жатқан мәтіннің ұлттық-мәдени ерекшелігін аударудағы қиындықтарды өткеріп, түпнұсқа мәтініндегі ақпаратты аударма мәтініне құрылымдау кезінде рационалды компрессияны қамтамасыз ететін — аудармашының классификациялар формаларының әдістері мен тәсілдері қолданылған жұмыстары өте аз.

Сонымен бірге, көптеген жылдар бойы аударма аясындағы зерттеулер тек лингвистика шеңберінде жүргізілген, тек 80-жылдардың басында ғана ғалымдарда “Аударма кезінде аудармашының қандай миында қандай процесстер орын алады?” деген сұрақ туды. Осы орайда ғалымдар когнитивті лингвистикаға назарларын бөле бастады. Дж. Холмс “Біз аударма кезінде біздің санамызда бастапқы мәтіннің көрінісі және сол

уақытта аударма мәтіннің көрінісі орын алады.” [2; 96]. Әлемдік глобализациялық үрдістер адамзаттың алдында кәсіби білім мен шеберлікті дамытуды талап ететін жаңа қиындықтар мен міндеттерді қоюда. Қазіргі заманда медицина және денсаулық сақтау саласында халықаралық тәжірбие алмасулар мен белсенді серіктестіктер жүзеге асуда. Медициналық тіл адам әрекетінің категориялауының құралдары ретінде және ғылыми әлем жайлы ойлаудың вербалды тәсілі ретінде түсіндіріледі. Когнитивті терминтаңымның антропоэектілік бағыты танымның объектісін ғана емес, сонымен қатар танымның субъектісін ескеруін талап етеді. Жыл сайын медициналық лексика жүздеген жаңа атаулармен толықтырылады, ал бұрында қолданылған сөздер жаңа мағына беруі мүмкін. Дамып келе жатқан терминологиялық жүйе бөліктерін, соның ішінде медициналық терминдерді зерттеу маңызды және өзекті болып келеді. Себебі, бұл тіл ғылымындағы білімнің жалпы заңдылықтарының бейнесін қазіргі кезеңде қадағалауға және тілдік терминдерінің даму хронологиясын байқауға мүмкіндік береді.

Медициналық қысқартылған сөздер мен аббревиатураларды аудару мәселесімен Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Арнольд И.В, Бархударов Л. С., Косериу Е., Борисов В. В., Лекант П. А., Гальперин И. Р. айналысқан. Медициналық терминдерді аудару тәсілдері жайлы сөз қозғайтын болсақ, А. В. Федоровтың тәсілдерін айтуға болады. Ол түпнұсқа тілі мен аударма тіл бірліктерінің арасындағы қарым-қатынасын төмендегідей сипаттады: 1) Аударма тілде сол немесе басқа түпнұсқа сөзінің сәйкестігі жоқ; 2) Сәйкестік толық болмайды, басқа тіл сөздерінің мәнін тек жартылай береді; 3) Түпнұсқаның көп мағыналы сөздердің түрлі мағыналары аударма тілдегі түрлі сөздердің сол немесе басқа дәрежелеріндегі мағыналарына сәйкес [3]. Медициналық терминдерді дұрыс түсініп, аудару үшін терминдердің морфологиялық құрылысын, семантикалық ерекшеліктерді, негізгі термин-сөз тіркестерін олардық құрылысдық ерекшеліктерін және қолдану ерекшеліктерін жетік білу қажет. Көптеген Үндіеуропа тілдері мен Грек және Латын тілдерімен түбірлері ұқсас медициналық терминдер кездеседі.

Мысалы, көпсыңарлы терминдер әр лексикалық бірліктің эквивалентін салаға сәйкес тауып, қазақ тілдің құралдары арқылы аударылады. Сонымен қатар термин сөз тіркестерін аудару кезінде біз түпнұсқа және аударма тілдің лексикасын ғана емес, аударылып жатқан тілдің медициналық жағдайы жайлы ақпараттар болу керек. Мақалада медициналық терминдерді ағылшын тілінен қазақ тіліне аударудағы когнитивті ерекшеліктеріне талдау жасап, олардың себептерін түсіндірмекпіз. Зерттелінетін материалдардың түпнұсқасы “National Geographic” журналынан, ал аудармасы “National Geographic Қазақстан” журналынан алынды. Дәстүрлі медицинада атаулары бар болғанымен, халық арасында қолданылатын ауру аттары арқылы аударылған сөздерді келесі мысалдарда көрсетілген. Кесте 2 Аурулардың аттары Ағылшын тілінде Дәстүрлі медицинадағы атауы Халық арасындағы атауы cholera холера тырысқақ hepatitis A Боткин ауруы, гепатит А сары ауру appendicitis аппендицит соқыр ішек asthma астма деміпке Apps and sensors can enable a phone to take electrocardiograms to check for dangerous arrhythmias; software and a microphone can equip it to “listen” to a cough and diagnose pneumonia. To improve treatment of hypertension—a leading risk factor associated with early death—sensors now in development would take continuous blood pressure readings (no cuff needed). Микрофонның көмегімен жөтелді «тыңдауға» бағдарланған жасақтама арқылы өкпенің қабынуын да анықтауға болады. Уақытынан бұрын өлімге әкеп соқтыратын ең басты қауіп көзі болып табылатын жоғарғы қан қысымын емдеуді жақсарту үшін қазір жасалып жатқан сенсорлар қан қысымын үздіксіз өлшеуден өткізіп отыратын болады (ешқандай манжеттің керегі жоқ). Пневмония және гипертония терминдері қазақ тілде де қолданатынына қарамастан, аудармашы бұл ауруларға дәстүрлі медициналық терминдерді қолданбай, дефиниция беру арқылы аударды. Мысалы, пневмонияны халық арасында көбінесе терминмен емес, өкпенің қабынуы деп атайтындықтан аударманың бұл тәсілін қолданды. He thinks his lifestyle adjustments forestalled the problem. Оның ойынша өмір салтындағы өзгерістер проблеманың ұшықтырмай келген. Scientists at the Broad Institute in Cambridge, Massachusetts,

recently unveiled a personal risk scorecard of sorts—algorithms that calculate the odds you’ll develop five serious, common ailments: heart disease, breast cancer, type 2 diabetes, inflammatory bowel disease, and atrial fibrillation. Бұл бес ауыр әрі жалпыға ортақ кесел — жүрек ауруы, омырау қатерлі ісігі, 2-типтегі қант диабеті, ішек қабынуы мен жүрек фибрилляцияның (Atrial fibrillation) пайда болу ықтималдығын есептейтін алгоритм. Бұл сөйлемдердің түпнұсқа мен аударма тілдеріндегі айырмашылықтарды байқай аламыз. Бұл ағылшын тіліндегі ауру аттары, медициналық процедураларға қатысты лексикалық бірліктердің қазақ тілде эквиваленттері бар болғанын көрсетеді.

Ғалымдар «оженимпаз» лимфоциттерді миллиардтап өндіріп, оларды бақылау нүктелерінің ингибиторы, сондай-ақ пембролизумабпен бірге Перкинске енгізді. Кей салыстырулар мұндай сандық құралдар патолог, дерматолог пен радиолог мамандарына қарағанда сараптама нәтижесін нақтырақ бергенін көрсеткен. Олардың арасында тырысқақ пен тұмау секілді ертеден келе жатқандары да, СПИД, Эбола, Марбург секілді жаңа түрлері де бар. Бұл ретте дәрі-дәрмектердің атаулары мен дәрігерлердің аттары өзгертілмей, тек транслитерация және транскрипт аударма тәсілдері арқылы жасалды. ал СПИД аббревиатура ретінде қолданып және термин-сөз тіркесі болғандықтан қазақша эквиваленті берілді. The work also offers prospects—tantalizing or unnerving, depending on your point of view—for altering genes in embryos and eliminating inherited diseases. Бұл жұмыс эмбриондағы гендерді өзгерту мен тұқым қуалайтын ауруларды жою мүмкіндігі секілді басқа да перспективаларды ұсынады. Аударма саласында тек тіл, салт-дәстүр, тарих, тұрмыс тіршілік ғана емес, сонымен қатар екі халықтың әлемнің тілдік бейнесіне, яғни когнитивті процесстеріне назар аударуы қажет. Мысалы жоғарыда inherited diseases сөзі тұқым қуалайтын аурулар деп аударылды. Егер біз inherited деген сөздің нақты эквивалентімен аударсақ, мұрагерлік аурулар деп аударылатын еді. Дегенмен қазақ тілде бұл тұқым қуалайтын аурулар деген аударма берілді. Себебі ұлыбритания монархиялық мемлекет және билік мұрагерлік жолмен беріледі. Ал қазақтардың санасында “тұқым” концепті үлкен рөл атқарады. Себебі әке текті есімдерде бұл концепт кездеседі (ата, ауыл-аймақ, айнала, қарындас, тұқым, жұрағат, сүйек, туысқан, ата-баба, тайпа, ел ағасы; ел кісісі, жұрт, шаңырақ, үлкен үй, отау). [6]

Әдебиет

1. Лузина Л. Г. Язык и национальная идентичность // Языкознание - М.: ИНИОН РАН, 2005. - 80 с.
2. Holmes, J.S. Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies. - Amsterdam: Rodopi, 1988. - 96 p
3. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк). - М.: Издательство Высш. шк., 1986.- 100 с
4. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. 2000. № 2 <http://www.zkoipk.kz/qz/smartconf2018/6-section/4348-conf.html>
5. Даулеткул, А.Т. Қоғамдық дискурсты ағылшын тілінен қазақ тіліне аударудағы когнитивті эквиваленттікке жету мәселелері (денсаулық сақтау аясында) /
6. А.Т. Даулеткул. Текст: непосредственный // Молодой ученый. -2020. -№ 5 (295). -С. 355-358. URL: <https://moluch.ru/archive/295/67108/> (дата обращения: 18.04.2022).

УДК 811.111 (07)

ЖАНР ИНТЕРВЬЮ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

*Сарсекулова А.
Шымкентский университет*

Summary

In the article peculiarities of the popular publicistic genre of interview are considered, the peculiarities of the given genre are established, and classifications of types of interviews are given. Interview texts are analysed as a dialogic structure. Special attention is given to the study of linguistic features of interviews, particularly, to the analysis of the most typical evaluative constructions. Keywords: interview, dialogue, evaluation, intensification of evaluation, deintensification of evaluation, emotive component

Интервью – самый распространенный метод получения информации, который применяется журналистами во всех странах мира. В журналистской практике интервью рассматривается как один из традиционных методов сбора информации. Однако разговор с компетентным собеседником может быть самоценным и как текст, жанр. На сегодняшний день большинство исследователей признают «бинарность» понятия интервью: интервью как уникального метода получения информации и интервью – публицистического жанра, характеризуемого диалоговой формой изложения материала. В данной работе основным объектом рассмотрения будет специфика интервью как способа организации газетного материала. Анализ интервью любого вида неотделим от проблемы изучения диалога. Диалог всегда признавался одним из основных типов текста, при этом первичность диалогической коммуникации признается даже исследователями монолога. Глобальное понимание диалога восходит к трудам М. М. Бахтина, который пишет, что «слово рождается в диалоге». Он подчеркивает, что стилистика должна опираться ... на металингвистику, изучающую слово ... в сфере диалогического общения, то есть в сфере подлинной жизни слова» [8, с. 129]. Автор теории диктемного строя языка М. Я. Блох считает, что диалогическая последовательность, называемая им «оккурсемой», занимает более высокое положение в сегментной иерархии языка, чем монологическая последовательность – «кумуляма», поскольку реплики диалога образуются не только изолированными предложениями, но и последовательностями предложений – кумулемами. Кроме того, оккурсема существенно представляет собой разговор или его часть – это значит, что она производится не одной, а несколькими индивидуальными (подъязыковыми) системами, вошедшими в коммуникативный контакт. Таким образом, если «кумуляма представляет собой действительно сегментное единство, то оккурсема должна быть осмыслена как многосегментное (минимум двухсегментное единство)» [2, с. 117]. Существует мнение, что «журналистские материалы в подавляющем большинстве случаев имеют диалогическое начало, независимо от того, имеют ли они диалогическую форму изложения» [11, с. 9]. Автор журналистского текста часто или прямо обращается к читателю, или аргументирует для него нечто как для партнера по разговору. Поэтому в журналистских текстах многих жанров ставятся вопросы, даются ответы на них, приводятся доводы, выдвигаются контрдоводы, что создает иллюзию обмена мнениями, происходящего между партнерами по «живому» общению. Однако в наибольшей степени диалогическую структуру общения и познания отражает именно речевая форма интервью. В теории журналистики существуют различные классификации интервью. Проблема классификации интервью в значительной степени обусловлена тем, что большинством авторов интервью рассматривается и как метод получения информации, и как жанр журналистики, отсюда и возникают различные типологии. М. М. Лукина разграничивает такие понятия, как виды интервью и формы организации интервью. В зависимости от целей она выделяет информационное интервью, интервью-расследование, интервьюпортрет, креативное интервью. Говоря о формах организации интервью, данный автор называет прессконференцию, выход к прессе, брифинги, «круглый стол», интервью с использованием служб Интернета [7, с. 16–28]. З. С. Смелкова в учебном пособии «Риторические основы журналистики» говорит об условности типологических разграничений жанра интервью. В качестве примера возможной типологии приводится классификация М. И. Шостак, которая подразделяет интервью на информативные, экспертные, проблемные и интервью-знакомства. Если в первых трех видах смысловым центром является обсуждение события, вопроса, проблемы, то в последнем случае смысловой центр – знакомство с героем [12, с. 75–77]. Однако, по мнению З. С. Смелковой, «на газетной полосе происходит некая контаминация признаков названных разновидностей. При этом в логической схеме интервью на первый план выдвигается один из двух смысловых центров: либо социально-психологический портрет личности, либо анализ актуального события, явления, проблемы через призму индивидуального мнения авторитетного лица» [9, с. 169]. Таким образом, жанровое разнообразие интервью

определяется не по какому-нибудь одному признаку, а по всей их совокупности. И хотя существуют определенные расхождения в терминологии, большинство авторов выделяют такие основные группы интервью, как информационные, аналитические, портретные и коллективные. Поскольку жанр интервью часто относят к информационным жанрам, вполне логично в первую очередь рассмотреть интервью в его информационной ипостаси. В центре информационного интервью всегда находится общественно значимое событие. Костяком типичного информационного интервью являются ключевые для журналиста вопросы: кто? что? где? когда? почему? зачем? В рассмотренных нами информационных интервью, данных Британскому изданию "The Observer", действительно отмечается большое количество прямых специальных вопросов, требующих от собеседника предоставления точной информации. You've made a programme entitled Unequal Opportunities with John Humphrys. What's it about? [19, с. 1]. Однако по-настоящему информационным интервью будет только в том случае, если и в ответах собеседника акцент будет сделан на что? где? когда? Если же интервьюируемый начнет разворачивать ответы на вопросы, может появиться аналитический материал. Аналитическое интервью по характеристикам можно отнести к синтетическим жанрам журналистики, так называемым жанровым «гибридам», потому что в нем могут проявиться различные жанровые черты. В подобном интервью могут использоваться как элементы корреспонденции, так и статьи, комментарии и обзора. Главным признаком аналитического интервью является анализ какого-либо события, явления, процесса. Поэтому для данного вида интервью наиболее приемлемыми будут ответы на следующие вопросы: как? почему? каким образом? по какой причине? и т. п. ...you write that technology is as great a force as nature". How so? [20, с. 1] ...why is there, as you suggest, less social movement now? [19, с. 2] Только в отличие от других аналитических жанров, где ответы на подобные вопросы пытается сформулировать сам журналист, в аналитическом интервью данная функция возлагается на собеседника. Функция журналиста в данном случае заключается в том, что своими вопросами он задает направление анализа. В отличие от вопросов, задаваемых в информационном интервью, вопросы аналитического интервью часто содержат элементы, побуждающие собеседника к выражению своего мнения, такие как: do you think, in your terms, how would you describe. Наличие некой идеи или мысли в интервью может породить развернутую аргументацию, подтверждающую или опровергающую те или иные мыслительные положения. Отсюда широкая распространенность в аналитических интервью таких глаголов, как acknowledge, argue, believe, suggest. Для большей убедительности интервьюируемые часто прибегают к использованию эмфатических конструкций. I do think it is true that we are always at the edge of this process and have been for 10,000 years [20, с. 1]. Информационный и аналитический компоненты в подобных интервью зачастую настолько тесно переплетены, что представляется возможным объединение большинства подобных материалов в группу информационно-аналитических интервью.

Высокая степень выраженности личностного начала в текстах интервью достигается за счет использования определенных языковых средств. В большинстве рассмотренных интервью обращает на себя внимание структурное разнообразие вопросов, использование элементов разговорного стиля. Очевидно, дать разностороннее представление о личности невозможно без выражения оценки тех или иных событий, явлений, отсюда широкое использование оценочных конструкций как в вопросах журналиста, так и в ответах интервьюируемого. Эти оценочные комплексы разнообразны по своей семантике и структуре, в текстах интервью распространены конструкции, позволяющие двигаться по шкале оценки. В первую очередь, это средства интенсификации оценки: прилагательные в превосходной степени, сочетания с интенсификаторами и усилителями истинности признака. Однако наряду с интенсификацией оценки наблюдается и противоположная тенденция – в рамках принципа вежливости происходит снижение категоричности высказывания за счет использования деинтенсификаторов, аппроксиматоров, модальных

операторов предположения. Рассматривая текст интервью как диктемное построение, нельзя не отметить, что на первый план в большинстве диктем выходит эмотивная рубрика, что также находит свое отражение в выборе соответствующих языковых единиц.

Библиографический список

1. Блох, М. Я. Диктема в уровневой структуре языка [Текст] / М. Я. Блох // Вопросы языкознания. – М., 2000 – № 4. – С. 56–67.
2. Блох, М. Я. Теоретические основы грамматики [Текст] / М. Я. Блох. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2000. – 160 с.
3. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки [Текст] / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
4. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи [Текст] / Т. Г. Добросклонская. – М.: КРАСАНД, 2010. – 288 с.
5. Ким, М. Н. Основы творческой деятельности журналиста [Текст] : учебник для вузов / М. Н. Ким. – СПб.: Питер, 2010. – 400 с.
6. Коньков, В. И. Речевая структура газетных жанров [Текст] : учебное пособие / В. И. Коньков. – СПб.: Роза мира, 2004. – 221 с.
7. Лукина, М. М. Технология интервью [Текст] : учеб. пособие для вузов / М. М. Лукина. – 2-е изд., доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 192 с.
8. Оссовский, О. Е. Диалог в большом времени: литературоведческая концепция М. М. Бахтина [Текст] / О. Е. Оссовский. – Саранск, 1997. – 66 с.
9. Смелкова, З. С. Риторические основы журналистики: работа над жанрами газеты [Текст] : учебное пособие / З. С. Смелкова. – М.: Наука, 2002. – 318 с.
10. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст] / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 142 с.

UDK 811.111 (07)

INTERVIEW AS A GENRE OF NEW MEDIA COMMUNICATION: RHETORICAL RELATIONS AND PRAGMATIC EFFECTS

*Сарсекулова А.
Шымкентский университет*

Summary

The article presents the results of the research of interview as a genre of new media. Special attention the article pays to rhetorical relations and pragmatic effects of the interview. On the level of new media, the genre of the interview realizes in a pragmatic aspect in two functions. These are messages and speech influence making. In private, the influence function is proved in a multidimensional way in the media discourse.

Key words: mass media, media discourse, new media, media genre, interview, rhetorical relations, pragmatic effects, influence, communicative strategies

Резюме

В статье представлены результаты исследования интервью как жанра новых медиа. Особое внимание в статье уделяется риторическим отношениям и прагматическим эффектам интервью. На уровне новых МЕДИА жанр интервью реализуется в прагматическом аспекте в двух функциях. Это сообщения и создание речевого воздействия.

Introduction The interview as a specific genre of the journalistic activity reflects the overall pragmatic regularities of the dialogue organization: the interlocutors do not only

exchange alternately with the communicative positions of the speaker and the recipient, but also the spontaneous processes of intention expressing and perceiving messages are associated with the specificity of the addresser and the addressee's language consciousness. Initiating dialogic moves, the interviewer and the respondent attempt to capture the actual speech content, endowed with the personal meanings. Creating the personal meaning, i.e. a projection of one's own methods of influence on individuals in the various local situations necessarily presupposes the formation of the speaker and the addressee's images in the interlocutors' consciousness (Galushkin, 2017a,b). In this aspect, the processes of speaking and listening appear to be active, communicative settings, which are the consequences of the participants' communicative competences. Under the impact of drastic shifts and transformations in mass media reporting (Thompson, 1995; Jamieson, Campbell, 1997; Zheltukhina, 2003; Pavlic, 2009; Zheltukhina et al., 2017b, Zheltukhina et al., 2017a) the styles of mass media as a discursive sphere of the literary and figurative language is undergoing decisive changes, requiring deep and comprehensive linguistic understanding (Minakova, 2011). The dominance of oral and electronic media marks the transition from the purely journalistic grounds of the functioning of this style of information and journalistic discourse. Consequently, the nomination of the style itself has changed: instead of the concept of "journalistic style", the contemporary linguistic science updates the term "the style of mass media communications". The linguistic research of the genre differentiation of mass media style and the analysis of interview genre allow making the conclusion that the traditional division of genres on the level of subjective and substantive perspectives (the speaker's modality manifestation in the text) is not consistent with the linguistic and stylistic directions of the genre differentiation. The genres of mass media communication could be analyzed logically as informative and publicist varieties, whereas in journalistic categorizations diverse analytical genres are also steadily identified.

1.1. Theoretical research base: the condition of problem's study In the current linguistic and journalistic researches, the interview is characterized clearly with the phenomena that this kind of genre (Rubinstein, 2000; Ilchenko, 2002; Coats, 2004; Witosh, 2005; Borisenko, 2016) reveals systemically informative and publicist genre varieties; thematic/rhematic modeling; author's and addressee's speech relationship peculiarities; specific linguistic and pragmatic features of mass media communication; diversified discourse influence ways in new kind of mass media. Linguistic and pragmatic investigating of the discursive and communicative models concerning the speech act theory is directed at revealing the extra-linguistic basis of selecting the means of impact on the respondent allowing the sender to accomplish the perlocutionary aims of his/her dialogic actions (Tarde, 1969; Jacobson, 2000; Olyanich, 2007; Issers, 2008; Bylkova, 2014; Borisenko, 2016; Kovtunenکو, Postevaya, 2017, Zhetukhina et al., 2017a). In the linguopragmatic aspect, it seems probable to differentiate systemically the semantic levels, which are actualized in various genres of discursive activity as the sequence of choosing the semantic and pragmatic means of impact. In the linguistic pragmatic dimension, the interview speech genre realizes such principles as discursive validity and intentionality. The pragmatic features of the contemporary interview are based upon the generic dialogic modeling of human communication in the frameworks of new mass media. «The nearest social situation and the broader social environment entirely determine ... the statement structure» (Bakhtin, 1993). We understand «the speech genre» according to K.F. Sedov (1999): «not taking into account social facts, events, circumstances, verbal and non-verbal manifestations and embodiments would mean necessarily to oversimplify compound social and communicative exchanges». Therefore, the speech genre analysis focuses on the dialogical communication, social, spiritual and cultural aspects. The interview is basically characterized by implicit spontaneous expression of the participants' dialogic intentions, while under the "implicit expression" we comprehend the contextual use of language means, as the context is considered as an integral component of the ongoing senses. Any language functioning is determined by context. In the interview, for example, the total context in which the dialogic exchanges take place, is not strictly fixed, the interviewer and the respondent, relying on particular linguistic means, their functional and

pragmatic features, mutually design and reproduce it. The rhetorical structure theory explores the specificity of text functioning in the real communication context (Mann, Matthiessen, Thompson, 1992), is considered the descriptive linguistic approach to a wide range of phenomena that are associated with text organization in the aspect of the semantic relations established between the text segments. This theory explains the pragmatic nature of speech work integrity based on the hierarchical relations between the text segments. It is postulated that each segment performs the specific semantic function, connecting with the subsequent segment. The text coherence («discursive relationship») is determined by the relationship within the speech work, involves the identification of the intentional use of individual text segment. The hierarchy of these segments, in turn, suggests their correlation based on such concepts as «nuclear», and «the semantic relation type». The theory offers the principle of compositionality: the two text segments are connected with the rhetorical relations that occur between the two essential components, that is the nucleus and its subsidiary relationships. As a constructive, the opposite pattern is also interpreted: in the process of building a scheme of the rhetorical text structure, the discourse relations between two of its important segments occur when these relationships are traced within these two segments (Marcu, 1996). The analyzed theory also traces what underpins the text hierarchical structure organization in the process of creating its coherence, whether the connected text segments manifest the integral propositional content. The source of the text coherence, its integral unfolding is the speaker's intention to influence the recipient. The semantic relations and hierarchy of these relations between the segments form the text rhetorical structure, model its coherent nature. Methodological Bases and Research Methods According to the purpose and problems of the research, we have defined the following methods of our analysis: hypothetical-deductive method, inductive method, descriptive and comparative methods, linguistic and pragmatic analysis, elements of cognitive interpretation. The pragmatic validity of the interview text is the main approach in our research. This theoretical approach is based on the analyticity and publicity in journalism, linguopragmatics, linguostylistics. The interview as an interspecific genre in new mass media makes an autonomous communicative group. The linguopragmatic analysis of the essence of the dialogism suggests that the interview genre, due to the system of the interlocutors' linguistic relationships, in the contemporary global communication displays the language practices of impact on the single information space modeling, the process of dialogization of the space.

Results and Discussion 3.1. Interview and Casual Conversation: Common and Different Features If we take into account the fact that individual communicative competence in particular social and cultural framework allows adopting the speech behavior in accordance with the communicative context, we admit that such contexts are modeled by specific rules and norms of the language use (Borisenko, 2016; Kovtunenکو, Postevaya, 2017). In the interview text, the researcher reveals the joint participation of interlocutors in reproducing the meaning, which is relevant to the readership. The basic form of this process is the image generation. The interviewee supplements the previously indicated situation; the readers create their own image based on the image offered. The strength of the image, transmitting the meaning and emotions, is its ability to detail the actual situation in the context of the speech event. The images as well as the dialogue, design the speech event. At the level of the interview text, the linguistic analogy contributes to the generation of joint images through which the communication between the interviewee and the reader turns out to be possible. The spontaneous dialogue creates a unique semantic space, which makes it possible to involve the reader into the interviewee's personal space and the "invasion" of the interviewer into the readers' personal space.

Bibliographic references

1. BAKHTIN, M.M. 1993. Marksizm I filosofiya yazyka. Moscow: Labyrinth. ISBN 5-87604-016-9. BORISENKO, V.A. 2016.
2. Politicheskoye intervju: pravila I normy vedeniya kriticheskoy diskussii. In: Gumanitarnyye I sotsial'nyye nauki, n. 6, pp. 49–56. ISBN 2070-1403.

3. BYLKOVA, S.V. 2014. Funkcionirovanie pobuditel'nykh predlozhenij v faticheskom obshenii. In: Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta, vol. 10, n. 93, pp. 288–293. ISBN 1814-3520. COATS, J. 2004. Succeeding at Interviews. Oxford: HowtoBooks. ISBN 978-1- 84803-255-2. GALUSHKIN, A.A. 2017a.

4. Operational management of enterprise structures in the sphere of education and science: Problems and methods for their solution. In: European Research Studies Journal, vol. 20, n. 4, pp. 412-420. ISSN: 11082976.

5. GALUSHKIN, A.A. 2017b. Organizations of the sphere of education and science methods of competitiveness improvement. In: European Research Studies Journal, vol. 20, n. 4B, pp. 421-431. ISSN: 11082976.

6. HEUBOECK, A. 2009. Some Aspects of Coherence, Genre and Rhetorical Structure – and Their Integration in a Generic Model of Text. In:

УДК 811.111 (07)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Таджиева А.
Шымкентский университет*

Резюме

В статье рассматриваются метафорические модели, функционирующие в научном лингвистическом тексте, определяется их соотнесенность с общеязыковыми метафорическими моделями. Метафорическое моделирование научного лингвистического текста (и шире – дискурса) происходит на основе привлечения и дальнейшей специализации определенных общеязыковых моделей.

Ключевые слова: модель, когнитивное моделирование, метафорическая модель, научный дискурс.

Resume

The article examines metaphorical models functioning in a scientific linguistic text, determines their correlation with common language metaphorical models. Metaphorical modeling of a scientific linguistic text (and, more broadly, discourse) is based on the involvement and further specialization of certain general linguistic models.

Keywords: model, cognitive modeling, metaphorical model, scientific discourse.

Начало двадцать первого века актуализировало появившиеся еще в девятнадцатом понятия «модель / моделирование». Рассматривая историю возникновения научного термина «модель», А.Ф. Лосев [Лосев 2004] пишет о том, что впервые он появляется в работах математиков конца XIX в. Е. Бельтрами и Ф. Клайна в геометрии, а затем в работах философов Г. Фреге и Б. Рассела, посвященных проблемам математической логики, в 1944 г. термин был использован в работе американского лингвиста З. Хэрриса при описании специфики методологии Э. Сепира.

Понятие модели в геометрии и математике характеризуется конкретностью в отличие от наук, имеющих дело с природными, естественными объектами или явлениями, именно поэтому при заимствовании его в сферу естественных и гуманитарных наук оно стало обозначать абстрактную схему некоторого фрагмента или явления действительности. И в этом смысле всякая модель воплощает некоторые признаки действительности, являя собой вероятностную структуру.

Именно такое понимание «модели» было заимствовано в лингвистику. В 50-х гг. оно встречается в работах Л. Хоккета и Н. Хомского. В 60-е гг. активно разрабатывались проблемы моделирования в области фонологии и синтаксиса. Нужно заметить, что понятие «модель» и «моделирование» как метод исследования вошло в активный научный оборот. Моделирование выступает как метод представления объекта, явления или процесса и как метод верификации. К концу XX в. понятие моделирования прочно входит не только в научный обиход, но и в обиход общественный. Наивное языковое бытование этой единицы, отраженное в различных толковых словарях, также представляет собой объемное поле – понятие модели многомерно: идеал, образец (модель платья, фотомодель), тип, марка (модель автомобиля), объект реальности, служащий для создания произведения искусства (модель для картины), схема, отражающая один аспект чего-либо (математическая модель физических процессов), объект-имитация (модель планера) и т.п. Категория «модель» неоднородна и объединяет весьма различные семантические узлы, но если предпринять попытку выявить некоторое прототипическое ядро этой категории, то оно может выглядеть следующим образом: объект, артефакт, служащий для имитации (или презентации) объектов реальности и отражающий неполный набор признаков реальных объектов. Близкое определение модели мы встречаем и в работе Я.Г. Неуймина: «Модель в общем смысле (обобщенная модель) есть создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом» [Неуймин 1984: 44], но в данном определении присутствует еще один значимый момент, связанный с целеполаганием в моделирующей деятельности – модель зависима от задач, решаемых субъектом.

Понятие моделирования, равно как и понятие модели, обязательно предполагает наличие активного субъекта, воспроизводящего в своем творении черты реальности существующей или потенциальной, гипотетической. Из этого основополагающего свойства вытекают и последующие: каждому объекту-оригиналу может соответствовать неограниченное множество моделей, связанных с определенными задачами (при этом реализация задачи также предполагает вариативность) и модель всегда лишь приблизительно соответствует оригиналу. Итогом рассуждений исследователя становится вывод о том, что «исторически сложившиеся научные понятия, непосредственно или опосредованно связанные с объективной реальностью, – законы, теории, научные картины мира суть модельные конструкты. Все наши научные представления о мире природы, общества и техники, наши знания о самих себе, о мышлении и его закономерностях носят модельный характер» [Неуймин 1984: 49]. С подобным пониманием «модели» тесно связано и понятие «моделирования», включающее, во-первых, построение некоторых моделей реально существующих предметов и явлений – имитационных, и, во-вторых, построение моделей гипотетических объектов для прогнозирования их функциональных признаков (даже таких, которые не могут быть восприняты человеком в силу ограниченности видов восприятия, например, деление ядра атома) – аналитических.

С развитием технологий появилась возможность создавать все более сложные гипотетические модели и при этом задавать их визуальное воплощение, что привело к совмещению двух типов: аналитические модели стали выглядеть как имитационные. Кибернетика еще более ускорила этот процесс, создавая все большее количество имитационных технологий, позволяющих визуализировать любые гипотетические объекты, ситуации, процессы. При этом качество имитации достигло столь высокого уровня, что модель вполне может конкурировать с образцом.

Проблемы кибернетического моделирования, необходимость воссоздать деятельность человеческого интеллекта в виде интеллекта искусственного заставили обратить более пристальное внимание на механизм работы человеческого сознания, на значимость моделирования в жизни человека и социума. И уже существующее понятие

наполнилось новыми смыслами. Исследование процессов семиозиса, процессов восприятия и представления информации изменил взгляд на феномен имитации, феномен прогнозирования, претерпело существенную трансформацию и понятие реальности. Если в середине XX в., в 60–70-е гг. речь шла о сознательном процессе моделирования в целях имитации реальности, то к концу XX в. моделирование становится одним из способов ее создания как на сознательном уровне, так и на бессознательном. В рамках когнитивной концепции происходит междисциплинарная интеграция и формирование нового осмысления понятия «модель». С одной стороны, понятие «модель» в когнитивистике (или «когнитивная модель») имеет эпистемологический статус – обозначает аналитический научный конструкт, представляющий некоторую форму восприятия, мышления, способ хранения и передачи информации, для прогнозирования его свойств и функциональных признаков.

С другой – формируясь как эпистемологический, этот конструкт претендует на статус онтологического, получая подтверждение в форме вещественных результатов деятельности или экспериментально, и на основе вхождения в отношения системности с другими подобными конструктами. Будучи научным построением, когнитивная модель находит воплощение в самых разнообразных формах аналитических моделей. Мы можем говорить здесь о математической, графической или вербальной (описательной) форме представления. Как уже говорилось выше, онтологический статус модель получает посредством подтверждения прогнозируемых свойств и функций в деятельности, и таким образом переходит из сугубо научных конструктов в более широкую область – в сферу ментальной деятельности человека вообще, перенося принцип ментального конструирования, рефлекслируемого в сфере науки, на любую психическую и мыслительную деятельность человека. мой модели Наличие и смена парадигм в лингвистике – вопрос, который активно дискутируется. Понятие парадигмы признается, обсуждается и описывается в работах современных лингвистов². Обзор работ позволяет сделать вывод, что значительная часть исследователей признает существование в лингвистике научных парадигм, но существует и противоположная точка зрения. П.Б. Паршин, рассматривая историю лингвистики с точки зрения работы Т. Куна, находит ряд специфических черт, позволяющих задуматься о применимости к ней принципов научных революций [Паршин 1996: 19–42].

К таким чертам относится, во-первых, прецедентный характер лингвистической науки, обязательная опора на уже существующее знание, и, во-вторых, противоречащим принципу «революционности» П.Б. Паршин считает также и одновременное сосуществование в лингвистике различных традиций-парадигм. Однако в работе Т. Куна подчеркивается преэминентность как основное условие развития любой науки, но преэминентность эта носит нелинейный характер, подобную ситуацию мы встречаем и в лингвистике, например, второе рождение парадигмы «язык – дух народа» в XX в. По вопросу сосуществования парадигм можно сказать следующее: в естественных науках, равно как и в гуманитарных, действительно могут сосуществовать различные парадигмы, как модели, используемые для решения определенных задач. Новая парадигма, чаще всего не отменяет старую окончательно, всегда существует ряд задач, для решения которых она является идеальной, но именно смена проблематики, возможность постановки и решения новых задач связывается с новой парадигмой. И, наблюдая так называемые когнитивный переворот в лингвистике, мы видим, каким образом под воздействием новых парадигмальных установок трансформируются не только структурная лингвистика, но и функциональная, сравнительно-историческая и т.п. Эти аспекты отмечаются в работе Е.С. Кубряковой: «...внутри каждой из лингвистических парадигм XX в. (структурализма, генеративизма, когнитивизма и, наконец, вообще неофункционализма в целом) были широко представлены «соперничающие исследовательские программы», что, однако, не мешало им иметь в своем описании некие единые теоретические установки.

Библиографический список

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
2. Демьянков В.З. Термин парадигма в «родном» и «чужом» ареалах // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. М., 2008. К
3. Кассирер Э. Сила метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.
4. Кубрякова Е.С. Понятие «парадигма» в лингвистике // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. М., 2008.
5. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
6. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
7. Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Неуймин Я.Г. Модели в науке и технике: история, теория и практика. Ленинград: Наука, 1984.

УДК 811.111 (07)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

*Таджиева А.
Шымкентский университет*

Резюме

В статье проводится комплексное описание отечественных и зарубежных научных работ XX-XXI вв., посвященных изучению метафорических моделей как объекта лингвистических исследований. Подчеркивается необходимость систематизации теоретических положений метафорического моделирования с опорой на ключевые отечественные и зарубежные исследования.

Ключевые слова: лингвистическая модель, метафорическая модель, фрейм, языковая картина мира, коммуникативно-прагматическая парадигма.

Summary

The article provides a comprehensive description of the Russian and foreign scientific works of the 20th – 21st centuries devoted to the study of metaphorical models as an object of linguistic research. Various scientific methods and approaches that interpret metaphorical models from the semantic, grammatical and pragmatic positions are identified and characterized taking into account the features of their functioning in contexts of different directions. Keywords: linguistic model, metaphoric model, frame, language picture of the world, communicative pragmatic paradigm.

Актуальность предлагаемой статьи определяется необходимостью систематизации теоретических положений метафорического моделирования с опорой на отечественные и зарубежные исследования. Несмотря на кажущуюся новизну терминологического сочетания «метафорическое моделирование», истоки метафорических моделей кроются еще в античной риторике. Ю. В. Рождественский полагает, что начало моделирования как метода «изображения» представления предмета можно искать в диалоге Платона «Кратил», поскольку именно принцип моделирования позволяет разрешить спор между Кратилом и Гермогеном: «...модель всегда отражает сущность вещи, потому что она тождественна вещи». Определяя специфику формирования и реализации моделей, А. А. Леонтьев подчеркивает, что моделирование того или иного объекта предполагает

«конструирование другого – реального или воображаемого – объекта, изоморфного данному в каких-то существенных признаках».

Точку зрения психолога можно экстраполировать и на лингвистику, выявив наиболее существенные признаки реализации метафорической модели в тексте. В научный аппарат термин «лингвистическая модель» был введен представителями структурной лингвистики, однако широкого применения достиг в 60-70 гг. XX века с возникновением математической лингвистики. Как отмечают исследователи, современное содержание термина «модель» ранее в значительной степени было реализовано Л. Ельмслевым в термине «теория». Однако в современном лингвистическом терминологическом аппарате подобная аналогия не принимается в полной мере. Так, в работах Ю. Д. Апресяна подчеркивается, что наименование модель заслуживает лишь такая теория, которая достаточно эксплицитно изложена и в достаточной степени формализована [1]. Целевая направленность модели как элемента терминологического аппарата лингвистики и ее широкий прагматический потенциал привели к активизации использования данного термина в современных научных исследованиях. Как показал анализ научной литературы, в основе метафорического моделирования лежат когнитивные модели, которые являются одним из ключевых объектов современной когнитивной лингвистики.

Преимущества когнитивного подхода к исследованию процессов метафоризации, по убеждению исследователей, заключаются в выходе за пределы собственно языкового значения. Именно данный подход является ключевым при описании и анализе метафорических моделей, являющихся основой формирования языковой картины мира. В отечественной лингвистике рубежа XX-XXI вв. термин «метафорическая модель» глубоко и полно описывается представителями Екатеринбургской школы политической лингвистики (руководитель – проф. А. П. Чудинов). А. П. Чудинов утверждает, что метафорические модели необходимо рассматривать непосредственно в сфере их реализации, с учетом их взаимосвязей и взаимообусловленности, особенностей условий их возникновения и функционирования, авторских интенций и прагматических характеристик. Таким образом, метафорическая модель представляется как часть национальной языковой картины мира, тесно связанной с историей народа и (что наиболее ценно) социальнополитической ситуацией. А. Н. Баранов определяет термин «метафорическая модель» (М-модель) как «тематически связанные поля сигнификативных дескрипторов» [3]. Несмотря на кажущееся сходство в интерпретации метафорических моделей и их функционально-прагматического потенциала, в современной лингвистике не существует единого мнения по многим вопросам, связанным с метафорическим моделированием. Так, например, дискуссионной является структура метафорической модели, которая описывается с семантической и грамматической позиций. Приведем наиболее убедительные, на наш взгляд, точки зрения, представляющие каждую из позиций. В структуре метафорической модели согласно семантическому описанию В. Н. Телия выделяет три составляющих:

- 1) основание метафоры как мысль о мире (предмете, событии, свойстве и т.п.);
 - 2) образное представление о вспомогательной сущности, которое актуализируется в части метафоры, соизмеримой с формирующейся мыслью о мире как по содержанию, так и по подобию;
 - 3) само значение переосмысляемого при посредстве метафоризации наименования .
- При описании структуры метафорической модели Н. П. Тропина акцентирует внимание не столько на семантическом, сколько на грамматическом соответствии сферы-донора и сферы-реципиента. С опорой на форму и содержание метафорической модели лингвист выделяет в ней пять компонентов: 1) предельно обобщенную идеографическую отнесенность мотивирующего и мотивированного значений; 2) лексико-тематическую и лексико-грамматическую отнесенность мотивирующего и мотивированного значений; 3) лексическое наполнение мотивирующего и мотивированного значений; 4)

содержательную характеристику семантических формантов; 5) формальную характеристику семантических формантов.

Анализируя динамику словарного состава языка 1970 – 1980- х гг., Л. А. Кудрявцева выделяет следующие модели метафоризации: 1) метафоризация с актуализацией скрытой периферийной семы (мена архисемы + актуализация скрытой периферийной семы, ее переход в ядерную); 2) метафоризация с актуализацией семы 'внешний признак' (мена архисемы + новые дифференциальные семы + актуализация семы 'внешний признак'); 3) функциональная метафоризация (мена архисемы + актуализация функциональной дифференциальной семы – эксплицитной или имплицитной); 4) ассоциативная метафоризация (мена архисемы + актуализация ассоциативного признака + новые дифференциальные семы) [7, с. 103–122]. Подобная дифференциация учитывает особенности семного варьирования и имеет в своей основе не только денотативные, но и коннотативные, прагматические признаки, реализованные именно в контексте. Такое разнообразие точек зрения и неоднородность аргументов, на наш взгляд, свидетельствует не о субъективности в анализе того или иного исследователя, а о широте интерпретации метафорических моделей и различных аспектах их изучения. Анализ научной литературы, посвященной описанию метафорических моделей на основе актуального сегодня материала (масс-медийных текстов, политических документов, языка рекламы и др.), позволяет прийти к выводу о ведущей роли описания метафорических моделей через фреймово-слотовые структуры.

Несмотря на то, что термин «фрейм» благодаря известным работам М. Минского и Ч. Филлмора вошел в лингвистический терминологический аппарат достаточно давно, наиболее активно метафорические модели на основе фреймово-слотовых структур стали рассматриваться только в последние 20 лет. В современных лингвистических исследованиях понятие фрейма является объемным и многозначным. Исследователи приходят к выводу, что язык фреймов удобен для описания процессов метафоризации именно потому, что это типичный метаязык представления знаний, который не делает различий между лингвистической и экстралингвистической информацией. Характеризуя фреймы, О. М. Соколов отмечает, что основой для построения фреймов в лингвистическом исследовании являются «причинно-следственные отношения, определяющие сюжет сцены» [13, с. 129]. Исследователь подчеркивает, что «в языковом плане можно также выделить некоторый каркас, на который монтируются отдельные фрагменты, они в конечном итоге складываются в некоторую систематизированную последовательность событий. Другой особенностью фрейма является динамичность, которая в лингвистическом плане обеспечивается предикативностью». Согласно положениям С. А. Жаботинской, фрейм как концептуальная структура предполагает возможность его преобразования в сценарий при переходе в динамичное состояние, когда терминальные узлы и слоты функционируют в действии.

Интерпретации метафорической модели с семантической и грамматической точек зрения дополняются интерпретациями с прагматической (или коммуникативно-прагматической) позиции, что обусловлено ключевой для когнитивной метафоры функцией воздействия на адресата. Выбор метафорической модели, с одной стороны, зависит от прагматических установок автора текста, с другой, – от его умения преподнести языковой материал, с третьей, – от степени подготовки аудитории. Комплексное исследование метафорических моделей позволит наиболее глубоко и полно охарактеризовать особенности современной языковой картины мира и наметить тенденции ее изменения.

Библиографический список

1. Апресян, Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики [Текст] / Ю. Д. Апресян. – Изд. 2-е. – Москва : Просвещение, 1966. – 301 с.

2. Баранов, А. Н. О типах сочетаемости метафорических [Текст]/ А. Н. Баранов. // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2. – С. 73–94.
3. Баранов, А. Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор[Текст]/А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – 3-изд., доп.–Москва :Высш. шк., 1994. – 330 с.
4. Жаботинская, С. А. Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных (на материале современного английского языка) [Текст]: автореф. ... дис. д-ра филол. наук: 10.02.19/ С. А. Жаботинская. – Москва,1992 – 216 с.
5. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование[Текст] / А. А.Залевская. –Изд. 2-е. –Воронеж : Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 1990. – 206 с.
6. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова [и др.] ; // отв. ред. Е. С. Кубрякова. – Москва :Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с

УДК 811.111 (07)

МОТИВАЦИОННЫЕ ГЛАГОЛЫ В СИСТЕМЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ ПРЕДИКАТОВ

*Тоқаева Г.
Шымкентский университет*

Резюме

В данной статье проблема семантической интерпретации значения английских глаголов мотивационного воздействия решается в рамках метода семантического толкования, который предполагает разработку метаязыка применительно к конкретному пласту лексики. Используемый метод дает возможность раскрыть специфику интегральных и дифференциальных признаков английских мотивационных глаголов, определяющих денотативную сферу их употребления.

Ключевые слова: каузирующая сила, контролируемость, осознаваемость, волеизъявление, агентив, деятель, ценностный ориентир, результатив, процесс, действие.

Summary

In this article, the problem of semantic interpretation of the meaning of English verbs of motivational influence is solved within the framework of the method of semantic interpretation, which involves the development of a metalanguage in relation to a specific layer of vocabulary. The method used makes it possible to reveal the specifics of integral and differential features of English motivational verbs that determine the denotative scope of their use.

Keywords: causative force, controllability, awareness, expression of will, agent, figure, value guideline, result, process, action.

В данной статье приводится описание результатов экспериментального исследования семантической структуры английских мотивационных глаголов encourage, inspire, stimulate и motivate. Метаязык исследования разработан на основе гипотетико-дедуктивного метода и теоретического осмысления ряда исследовательских работ, выполненных в русле экспериментальной семантики¹.

Разработанный для проведения исследования метаязык включает в себя следующие понятийные категории – семантические признаки роли субъекта: каузирующая сила, приложение каузирующей силы, контролируемость за приложением каузирующей силы на начальной и конечной стадиях денотата предиката, осознаваемость приложения каузирующей силы, волеизъявление / инициатива при приложении каузирующей силы, семантическая роль субъекта – агентив, деятель, семантический признак роли объекта – ценностный ориентир, семантическая роль объекта – результатив, семантический тип

предиката – процесс, действие. Рассмотрим, что представляет собой семантическая структура глаголов *encourage*, *inspire*, *stimulate* и *motivate*, смоделированная на основе разработанного метаязыка.

Субъект может и не относиться к классу «одушевленных предметов» на денотативном уровне представления ситуации, но, тем не менее, является самостоятельным источником силы, которая определенным образом воздействует на объект. Как показывает проведенный анализ языкового материала, предикаты мотивационного воздействия могут относиться не только к семантическому типу «действие», но и к «процессу». Доказательством того, что предикат относится к «процессам», а его левосторонний актанта выступает в семантической роли Агентива, является нормативность при ответе на вопрос «What happened?», например: *What happened? – These qualities inspired in the minds of the soldiers a feeling of profound respect for their commander. – Lively illustrations encouraged students to speak. – Rich musical environment stimulates a child’s interest. – The value of materialism motivates individuals to invest time and energy producing and acquiring material possessions.* Опрос информантов показал, что данные предложения звучат для них нормативно, что указывает на активный тип предиката без контролируемости со стороны субъекта. Все актанта в таких примерах с неодушевленным объектом X выступают в семантической роли Агентива, а сами предикаты относятся к семантическому типу «процесс»⁶. Таким образом, исследование показало, что семантическая роль X – а может быть как Деятелем, так и Агентивом, и соответственно тип предиката – действие или процесс.

Исследование фактического материала показало, что такая семантическая роль объекта, как Результатив, характерна для всех мотивационных глаголов: *It is probably her presence that encouraged the children to compare the size of the dolls and to talk about things they notice as they play. What’s more, a damp wall has a lower resistance to the passage of heat than a dry one, so it becomes colder and simply encourages more condensation. Module 5 extended and deepened the student’s exposure to the language and encouraged the skills of independent study. The gallery stocks more and more compact discs but according to Mrs Block the new medium does not inspire visual artists yet.*

The Coordinator provides clear leadership and inspires confidence in the ability of the school team to achieve its goals. The tears are thought to be caused by her pain as she looks at the sins of the world, and inspires the watchers to repent and to set an example to others. Для описания объекта при глаголе *stimulate* мы так же используем метатермин. Результатив: *So if we can get a situation where the audience also feel that they are stimulating what’s going on, then that all works together. This has stimulated the development of two professions. Such recognition would stimulate higher standards and greater mobility of hotel and catering professionals within the Community.* Для семантической роли объекта при глаголе *motivate* также характерна результативная изменяемость внутренней функциональной структуры, определяемая характеристиками самого объекта: *As Peter looked outward, he motivated others to change their perspective too. Hopefully, the burgeoning reputation of the school will encourage more ‘names’; to pop along and motivate students to greater things. His words motivated others that made them feel confident.* Выделенные типы предикатов и свойства объектов являются дифференциальным признаком. Дифференциальным может быть информация о семантических параметрах объекта и / или субъекта, который определяют качественные параметры приложения силы со стороны субъекта.

Наличие / отсутствие данной дифференциальной информации позволяет разграничить семантические роли правостороннего актанта, что, в конечном счете, обуславливает употребление той или иной глагольной лексемы. Анализ материала показал, что для адекватного описания дифференциальной семантики объекта целесообразно выделить признак Стандарт / Норма в структуре правостороннего актанта⁸. Норма – это функционально-оценочная когнитивная категория, т. е. категория, основная функция которой состоит в оценке тех или иных явлений с точки зрения должного или

обычного для них положения дел. Норма представляет собой в каждом конкретном акте оценки отражение сложного взаимодействия общечеловеческих ценностей, ценностной системы самого автора оценки и ценностных систем тех социальных групп (региональных, возрастных, профессиональных, религиозных и прочих), с которыми автор оценки связан. Отклонения от нормы имплицитно предполагают положительные или отрицательные признаки оценки.

Оценка предполагает существование эталона, в сопоставлении с которым оценивается то или иное явление. «Эталон» или «точка отсчёта» – это представление, с которым соотносится реальный, воспринимаемый органами чувств, признак реального предмета. Исследуемые мотивационные глаголы могут использоваться для наименований ситуаций, в которых сообщается о наличии Оценщика в пресуппозиции, который сопоставляет степень влияния субъекта X на объект Y с неким стандартом, эталоном или нормой представлений. Рассмотрим следующие примеры, используемые в тесте на свободную интерпретацию. Bruno inspired terror and that was one of his most admirable qualities. Bruno encouraged terror and that was one of his most admirable qualities. Bruno motivated terror and that was one of his most admirable qualities. Bruno stimulated terror and that was one of his most admirable qualities. Данные предложения являются одинаковыми по структуре и характеризуются константными компонентами семантических ролей левостороннего актанта и правостороннего актанта в виде объекта. Однако эти предложения имеют различное содержание, следовательно, параметры ситуации при каждом глаголе разные, и это различие заложено в роли и функциях объекта, который в нашем исследовании называется «Ценностным ориентиром». Из вышеприведенных предложений именно первое получило самые высокие оценки (по пятибалльной шкале 80 % респондентов предложение было оценено на 5 баллов); остальные предложения все информанты оценили низко (в 2, 3 балла). Таким образом, ограничение на употребление глаголов encourage, stimulate, motivate в данном контексте позволяет нам сделать вывод о том, что в значении этих глагольных лексем не заложена информация о присутствии оценки качеств объекта. Следовательно, в семантической структуре глагола inspire присутствует дифференциальный признак «ценностный ориентир». В предложении X (Bruno) в результате своего воздействия вызывает Y (terror), что рассматривается оценщиком как «his most admirable qualities» в соответствии со своей нормой представлений. Семантическая модель для глагола encourage будет строиться следующим образом. Анализ фактического материала исследования показал, условия употребления глагола encourage и семантическое построение предложения будут зависеть от сирконстантных отношений, входящих в структуру данной глагольной единицы. Сирконстанты – это такие формальные категории синтаксической конструкции, которые указывают на время, место, образ действия и другие обстоятельства действия или процесса.

Библиографический список

1. Wierzbicka, A. Semantic primitives. Frankfurt : Athnaum, 1972;
2. Селиверстова, О. Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. М. : Наука, 1982;
3. Шабанова, Т. Д. Семантическая модель английских глаголов зрения: теоретико-экспериментальное исследование. М. ; Уфа, 1998;
4. Амирова, О. Г. Семантическая модель английских глаголов управления : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2002;
5. Шерсткова, И. А. Семантическая модель английских глаголов воображения : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009;
6. Швайко, Я. В. Семантическая модель английских глаголов обучения : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006;

7. Маррокуин, Л. Р. Семантические модификации предикатов в метеоинформационных текстах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2011. 2 См.:

8. Селиверстова, О. Н. Указ. соч.; Шабанова, Т. Д. Указ. соч.; Кузьмина, В. В. Актантная и сирконтантная семантика английских глаголов положительного эмоционального воздействия // Единицы языка и речи: лингвистические, переводческие и дидактические проблемы. Уфа, 2010.

9. Байбурина, Р. З. Семантическая модель глаголов положительной оценки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006. С. 31.

УДК 811.111 (07)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ПРЕДИКАТОВ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА TO SEE.

Тоқаева Г.

Шымкентский университет

Резюме

В статье рассмотрены особенности семантических типов предикатов английского глагола see в значении умственной деятельности. Работа с фактическим материалом и применение специально разработанных для данной группы глаголов тестов позволили выделить такие семантические типы предикатов английского глагола see в значении умственной деятельности, как «процесс» и «действие», были определены входящие в данные структуры компоненты.

Ключевые слова: восприятие, ментальные процессы, семантическая модель, семантическое толкование, метаязык, агентив, приложение силы, осознаваемость, контролируемость, переносное значение

Summary

The article discusses the features of semantic types of predicates of the English verb see in the meaning of mental activity. The work with the actual material and the use of tests specially developed for this group of verbs made it possible to identify such semantic types of predicates of the English verb see in the meaning of mental activity as "process" and "action", the components included in these structures were determined.

Keywords: perception, mental processes, semantic model, semantic interpretation, metalanguage, agent, application of force, awareness, controllability, figurative meaning

Английские глаголы видения обладают целым рядом значений, как прямого, так и переносного характера. Количество значений данных глаголов варьируется в различных словарях и достигает 30 у отдельных глагольных единиц. Анализ словарных статей в зарубежных и отечественных лексикографических источниках [1] и работа с фактическим материалом позволяют предположить, что большинство значений глаголов этой группы можно разделить на два типа: 1) значения, основанные на концептуализации процессов зрительного восприятия; 2) значения, основанные на концептуализации ментальных процессов. Базовое значение глаголов группы видения характеризуется общей семантикой, передающей информацию о создании образа и его идентификации [2]. Семантика глаголов, связанная с ментальными процессами, передаёт информацию о создании в сознании человека не только образа предмета или явления, но и информацию об осмыслении связей и отношений между предметами или явлениями действительности. Сущность процесса мышления понимается нами на основе его определения в психологии [3]. Наша задача заключается в выявлении процессов, лежащих в основе изменения значения. Речь идёт о переходе от основного значения, базирующегося на концептуализации процессов возникновения зрительного образа, к переносному,

связанному с концептуализацией умственных процессов. Определение значения слова в лингвистике имеет разную традицию.

В описании значения слов возможен семасиологический подход, предполагающий исследование данного языкового явления от формы к содержанию, то есть с точки зрения получателя речи. Данный подход к изучению значения опирается на деятельность слушающего, который сначала слышит речь, которую ему передает говорящий и на основе которой в его сознании формируется языковая система; используя эту систему, слушающий понимает языковые формы, передаваемые ему говорящим, т. е. соотносит их с определенным внеязыковым содержанием [4].

Ономазиологический подход опирается на деятельность говорящего. Последний в качестве отправного пункта имеет перед собою некое внеязыковое содержание, которое в процессе своей речевой деятельности он переводит в определенную языковую форму, выбирая ее из языковой системы, находящейся в его распоряжении, и переводя ее из системно-языкового состояния в речевое. В более поздних работах трактовка значения осуществляется с помощью метода компонентного анализа, благодаря которому выделяется набор присущих значению семантических признаков или элементарных смыслов [5]. Достижением последних лет в описании значения считается семантическое толкование, основы которого заложили работы А. Вижбицкой. К этому же методу семантического толкования можно отнести разработку метаязыка для описания значения конкретной группы слов на основе построения их семантической модели [6]. В нашем исследовании мы опираемся на понимание семантической модели, разработанной в трудах А. Н. Селиверстовой и Т. Д. Шабановой. Семантическая модель слова предполагает определение аспектов слова в виде семантических осей, определённым образом организованных, т.е. имеющих свой внутренний синтаксис, и выявление иерархии компонентов, составляющих семантическую структуру глагола [5]. Согласно гипотезе нашего исследования, одним из способов формирования нового значения глаголов видения является изменение как иерархии уже имеющихся семантических компонентов, так и, вероятно, появление новых компонентов в структуре значения. Для выявления этих компонентов нами был разработан метаязык исследования, основанный на метаязыке ролевой семантики.

Понятие «семантическая роль» тесно связано с понятием «актант». В данной работе термин «актант» употребляется в смысле семантического представления элементов ситуации, которым приписывается определённая семантическая роль. Само понятие «актант» было введено в 1949 году Л. Теньером и обозначало первоначально активное действующее лицо ситуации. В рамках вербоцентрической теории предложения актанты противопоставляются сирконстантам, членам предложения, обозначающим время, место, обстоятельство и др. действия или процесса. Первая попытка создать «арсенал» семантических ролей принадлежит Ч. Филлмору. С его именем связано и появление классификаций семантических типов предикатов, основанных на семантической роли субъекта. В первых классификациях была предпринята попытка построения универсальных семантических ролей предикатов. В дальнейшем, при использовании того же набора ролей, внимание исследователей было сосредоточено на конкретно-языковых исследованиях ролевой семантики предикатов [7]. В этих работах выделение семантических ролей проводилось в основном интуитивно, без тщательного описания содержания как самих ролей, так и признаков, входящих в их состав.

Среди исследований отечественных авторов последнего времени, работающих в рамках ролевой семантики, выделяется ряд научных трудов, в которых была предпринята попытка преодоления этого недостатка. При этом метаязык описания этих семантических ролей разрабатывался отдельно для каждого языка и конкретной лексико-семантической группы глаголов. В результате такого подхода, разработанный понятийный аппарат позволил дать семантическую интерпретацию каждой семантической роли и снять обвинения в интуитивном подходе [8]. Исследование семантики глаголов видения имеет

давнюю историю, начиная с работ Сибли, Усонене, Шабановой. В работе «Семантическая модель английских глаголов зрения» дано толкование семантических ролей глаголов видения в их прямом значении. В нашей работе мы опираемся на описание значения глаголов в виде этих моделей. Среди глаголов группы видения глагол to see выделяется особой сложностью и многоплановостью семантической структуры.

Различные словари отмечают от 8 до 30 значений данного глагола. Семантика, передающая информацию о возникновении образа и его идентификации, является базовой. Однако наш материал показал, что отнюдь не меньшее количество примеров связано с процессами осмысления получаемой информации о связях и отношениях между предметами и явлениями действительности. 1. “Sooner or later, he’ll see that NEED is going to give the tribe what it has never had before – selfdetermination.” – A. Thurlo. 2. “I’m being sent along to see if I can make myself useful.” – W. E. B. Griffin. 3. “I’ll see what I can do.” – Th. Dreiser. Семантика глагола to see во всех приведённых примерах связана с умственной деятельностью, отражаемой в структуре глагола. Умственная деятельность является наиболее общим интегральным компонентом для различных значений внутри условно названной ментальной группы глаголов.

В то же время в каждом из трёх примеров семантика рассматриваемого глагола передает информацию о различных аспектах умственной деятельности: восприятие (to conceive), оценка (to judge), обдумывание (to reason). Так, во всех трёх примерах в семантике глагола to see общим семантическим компонентом будет значение умственной деятельности. Дифференциальным по отношению к другим ментальным значениям глагола to see будет выступать в 1 примере семантика умственного восприятия, во 2 примере – семантика оценки, в 3 примере – семантика обдумывания. Значения умственной деятельности глагола to see рассматриваются нами на основе понятийного аппарата, разработанного для описания семантической роли глагола to see в его основном значении видения [9-11].

Суть умственного восприятия заключается в осознании получаемой информации. Мыслительные операции просто невозможны без их осознания субъектом. Отсутствие приложения некоторой силы также делает неосуществимым процесс понимания. Доказательством наличия компонента «приложение силы» в семантической структуре обоих типов значений служит тест на нормативность употребления со следующими структурами: “the more...the more”, “intently”, “still N did smth...”, используемые в ответ на вопрос “What did N do?”. Например, вполне возможно сказать: 1) “The more often she saw the ring the more she wanted to have it” («Чем чаще она смотрела на кольцо, тем больше ей хотелось его заполучить»); 2) The more I see if there’s anything I can do the more helpless I feel” («Чем больше я думаю о том, что я могу сделать, тем более беспомощным я себя чувствую»).

Библиографический список

1. АБВУ Lingvo 11 Шесть языков. Электронный словарь. Multilanguage Electronic Dictionary. АБВУ Software Ltd. Выпуск 11. М. 2004. – 1 электрон. Опт. Диск (CD-ROM).
2. The Advanced Learner’s Dictionary of Current English. By Hornby Gatenby Wakefield. М.: Oxford Univ. Press, 1996. –1200 p.
3. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Edition. By Micheal Rundell. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing Plc., 2002. –1680 p.
4. Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. New York: Merriam-Webster, Inc., 1994. – 1854 p.
5. Шабанова Т. Д. Семантическая модель английских глаголов зрения. М.: ИЯ РАН, 1998. –199 с.
6. Психология. М.: ВЛАДОС, 2005. –591 с.
7. Покровский М. М. Семасиологические исследования в области древних языков. М.: URSS, 2006. –136 с.

8. Кубрякова Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении. М.: Наука, 1978. – 114 с.
9. Новое в зарубежной лингвистике. Под ред. В. А. Звягинцева. М.: Прогресс, 1981. – 567 с.
10. Wierzbicka A. Semantic primitives. Frankfurt: Athnaum, 1972. –235 p.
11. Селиверстова О. Н. Труды по семантике. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.

УДК 811.111 (07)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

*Умирбаева Ж.
Шымкентский университет*

Резюме

Современный темп жизни, хотим мы этого или нет, задает свои временные рамки, держит нас в вечном «ритме танца», несоблюдение которого выбивает нас из колеи. На сегодняшний день подавляющее количество людей занимаются изучением иностранного языка. У каждого из них своя цель изучения, у одних - это вечные командировки, у других – путешествия. С каждым днем люди все больше стремятся обучиться иностранному языку за короткий промежуток времени и первым делом направляются за помощью в различные организации по изучению языков.

Ключевые слова: английский язык, изучение английского языка, способы изучения английского языка, авторские методики изучения английского языка.

Summary

The modern pace of life, whether we want it or not, sets its own time frame, keeps us in the eternal "rhythm of the dance", non-compliance with which knocks us out of the rut. To date, the vast majority of people are studying a foreign language. Each of them has its own purpose of study, some have eternal business trips, others travel. Every day people are more and more eager to learn a foreign language in a short period of time and the first thing they do is go to various language learning organizations for help.

Keywords: English, learning English, methods of learning English, author's methods of learning English.

В последнее время рынок образовательных технологий изобилует предложениями по самым разнообразным методам обучения английскому языку. Вопрос: «По какой методике обучать?» становится все более актуальным среди преподавателей, сталкивающихся с огромным количеством лингвистической, методической литературы и медиапособиями. Предлагается так много нового и неизвестного, что появляются сомнения в положительном результате. Можно ли доверять современным технологиям? Или отдать предпочтение хорошо зарекомендовавшим себя «брендам» – «Бонк», «Eckersley», «Headway», постепенно переходящим в разряд методической классики? До недавнего времени все приоритеты без остатка отдавались грамматикопереводному методу, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу. Это принципы «старой школы», которая все же приносила плоды. Но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста по специальности, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту [1. С. 56].

Использование этого метода было обусловлено отсутствием аудио-, видеозаписей. Языковое общение с носителями языка было затруднено. В настоящее время ситуация

изменилась, обучение по данной методике стало нерациональным. Тем не менее, педагоги предпочитают работать в классическом направлении, объясняя это тем, что основной контингент студентов имеет крайне низкий уровень знаний по иностранному языку, а подобный курс ориентирован на тех, кто изучает язык «с нуля». В задачи преподавателя входят традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующего общению. «Классика» не изменила целей, а вот методы, вследствие нового подхода, уже другие. Самым, пожалуй, известным представителем классической методики преподавания иностранного языка является Н.А. Бонк.

Ее учебники английского языка, написанные совместно с другими авторами, давно стали классикой жанра и выдержали конкуренцию последних лет. Ряд преподавателей и сегодня используют учебники этого автора.

Однако следует отметить, что использование носит частичный характер. Педагоги, как правило, отбирают лишь некоторый материал, главным образом грамматику, и комбинируют с использованием других УМК. Данный классический подход включает все языковые компоненты: устную и письменную речь, аудирование, чтение. Следует отметить, что классическая методика превращает язык в самоцель, но это не всегда является недостатком. Такой комплексный подход направлен в первую очередь на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь. Именно поэтому он используется на начальных этапах [2. С. 29]. Сейчас на пике популярности коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения, являющегося, согласно программе преподавания ИЯ, ведущей целью. Эта методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой курс (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод ориентирован только на формирование навыков ведения легкой беседы.

Студенты, в зависимости от специальности, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая достаточным словарным запасом, который расширяется в течение двухгодичного курса обучения, они учатся ориентироваться в тексте, поддерживать беседу на ту же тему. Коммуникативный метод призван в первую очередь снять страх перед общением. Методисты отмечают, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения» [3. С. 178]. И предложение все больше ориентировано на «потребителя». Зачем, например, студенту-физику или химику приобретать заведомо ненужные знания о палатализации согласных или актуальном членении английских предложений? Их не интересует ни теория, ни история языка.

Иностранные языки требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. В связи с этим функции педагога в образовательном процессе значительно изменились. Преподаватель-ментор, преподаватель-диктатор не способен предоставить студентам свободу выбора и обеспечить необходимую в постижении столь тонкой материи, как язык, «свободу учения».

Поэтому такой негативный педагогический образ постепенно становится достоянием истории. На смену ему пришел педагог-наблюдатель, педагог-посредник и руководитель. Хотя личность преподавателя в данном случае отходит на второй план, влияние ее на аудиторию не уменьшается, а, наоборот, возрастает. Именно преподаватель является организатором группового взаимодействия (идеальным коллективом для изучения иностранного языка в настоящее время считается группа из 10–15 человек, поскольку именно такое количество людей может общаться между собой с максимальным эффектом, интересом и пользой).

Преподавателями кафедры иностранных языков выбрана главным образом смешанная методика преподавания, включающая элементы грамматико-переводного, коммуникативного, лингвосоциокультурного и др. подходов. Такой выбор позволяет достичь желаемого результата – освоения студентами базовых знаний по иностранному языку с учетом специфики выбранного факультета. Использование смешанной методики, помимо достижения образовательной цели, способствует всестороннему, гармоничному развитию личности, что немаловажно.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе, 1996. № 6.
2. Гальскова Н.Д. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию / Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе, 1990. № 4.
3. Леонтьев А.А. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня / А.А. Леонтьев. М: РЕМА, МГЛУ, 1992.

УДК 811.111 (07)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Умирбаева Ж.
Шымкентский университет

Summary

The article is devoted to the disclosure of some methods in teaching English. It mainly focuses on practical methods of teaching a foreign language. Keywords: teacher, student, intensive training, foreign language, higher education institution.

Резюме

Статья посвящена раскрытию некоторых методов в обучении английскому языку. В ней преимущественно сделан упор на практические методы обучения иностранному языку.

Ключевые слова: преподаватель, студент, интенсивное обучение, иностранный язык, высшее учебное заведение

Для современного мира характерны значительные вызовы. Это стремления людей к успеху, к материальной безопасности и ориентированность на меняющиеся запросы рынка труда. В процессе перехода на экономику знаний один из главных акцентов направлен на способность человека быстро приспособиться к новым рыночным обстоятельствам, новым интересам и упрочить свое место в трудовом коллективе. Но для того, чтобы система образования была конкурентоспособной, необходима ее гармонизация с международными стандартами, модернизация методов и форматов учения через обучение, подготовку квалифицированных кадров, которые должны уметь критиковать существующие знания, генерировать новые идеи, свободно осуществлять научные исследования и высказывать свои соображения. Для достижения поставленной цели важно в процессе обучения в вузе активизировать студентов путем включения в учебный процесс различных технологий. Одним из важных являются игровые технологии.

Обучающие и развивающие игры позволяют сделать каждое учебное занятие интересным, увлекательным, развивающим познавательный интерес и творческую активность студентов, способствующие эффективной отработке языкового программного материала, обеспечивающие практическую направленность обучения. Актуальность использования игры заключается в том, что в ней присутствует атмосфера увлеченности,

которая способствует употреблению в своей речи иностранных слов и благотворно сказывается на результатах обучения.

Естественно, игра не может заменить традиционные формы и методы обучения, она лишь дополняет их, позволяет более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. Игра повышает интерес обучающихся к занятиям, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет им получать и усваивать большое количество информации. Другим эффективным методом является организация встреч с носителями языка.

Это является стимулом, повышающим интерес студентов к его изучению. Беседа проходит на определенную тему, волнующую студентов, либо разговор идет в режиме «вопрос – ответ».

Студенты имеют возможность попрактиковаться в устной речи с носителями языка и развивать навыки аудирования, а также реально оценить свой уровень знания языка, что подстегивает многих к их углублению. Для тех обучающихся, которые уже владеют устной речью, есть возможность развивать умение четкого и ясного выражения своей мысли и аргументированного отстаивания своей точки зрения в дискуссии. Также важную роль играют умения и навыки чтения и понимания материалов, предлагаемых средствами массовой информации.

Информация в газетах на иностранном языке составляет значительную часть дополнительного учебного материала. Поскольку знакомство с современными СМИ способствует расширению кругозора обучающихся, углублению знания о стране изучаемого языка, ее обычаях и традициях. Значит, читая газетные статьи на иностранном языке, они получают новую информацию. У студентов вырабатывается навык интуитивного восприятия иноязычного текста с непосредственным пониманием содержания материала, умение оценивать факты и события, которые происходят в нашей республике и в других странах мира. Использование СМИ оказывает 57 неоценимую помощь преподавателю, делает тему колоритной, так как является одним из самых эффективных средств закрепления умений и навыков для практического владения иностранным языком. Следующим эффективным методом являются занятия на компьютере с помощью специальных программ. Учебники и преподаватель заменяются компьютерными программами, которые позволяют читать, переводить, выполнять упражнения, проходить тесты на закрепление теоретических знаний, смотреть обучающие видео, учиться понимать речь на слух с помощью аудио. Также важен метод под названием «погружение в языковую среду», где на занятиях необходимо разобрать теорию, делать письменные упражнения, говорить на английском языке и обсуждать различные темы. Применение в обучении этих методов позволит добиться значительных успехов в овладении иностранным языком, что является одним из важных критериев подготовки конкурентоспособного специалиста.

Библиографический список

1. Курбанова Д. Новая миссия вузовского образования с учётом требований времени // Наука и образование сегодня. М., 2018. № 1 (24). С. 47-48.
2. Леонтьев А.А. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня / А.А. Леонтьев. М: РЕНА, МГЛУ, 1992.

UDK 811.111 (07)

THE THEORETICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE EMOTIVITY CATEGORY IN GENDER ASPECT

*Юсунова Э.
Шымкентский университет*

Summary

This article on emotion and gender to illustrate how an essentialized view of gender as difference persists through the circulation of beliefs about gender from popular culture to scientific writing and back again. I begin by describing the paradoxical nature of beliefs about emotion and then show that emotion's representations in beliefs and stereotypes have a powerful effect on how we interpret our own and others' emotional behavior.

Резюме

Эта статья посвящена эмоциям и гендеру, чтобы проиллюстрировать, как эссенциализированный взгляд на гендер как на различие сохраняется благодаря циркуляции представлений о гендере из популярной культуры в научную литературу и обратно. Я начинаю с описания парадоксальной природы убеждений об эмоциях, а затем показываю, что представления эмоций в убеждениях и стереотипах оказывают мощное влияние на то, как мы интерпретируем наше собственное и чужое эмоциональное поведение.

Among emotion researchers in psychology, gender has been something of a nonissue. In the mid-1980s, growth in research on human emotion was rapidly accelerating. I began to examine the links between gender and emotion at that time, but when I discussed this area with colleagues in the International Society for Research on Emotion, they were discouraging—they reminded me that, other than some small, but apparently consistent gender differences in producing and reading facial expressions of emotion, gender differences in emotion understanding, experience, and so on, were inconsistent and typically inconsequential. What, they asked, was I looking for? Good question. And the only answer I had was that, everywhere outside the community of emotion research, we are bombarded with messages that women’s and men’s emotional lives are not only dissimilar, but, if people like John Gray (2009) of Mars and Venus fame are right, women and men are actually from different emotional planets! I wanted to push past the question of differences to understand why and how emotion functioned as a gendering construct.

The apparent inconsistencies led me away from framing the gender\$emotion link as a question of gender differences/similarities toward what I see as the more interesting and vital issue: The role of beliefs about gendered emotion in the performance and maintenance of gendered structures of status and power. That move, from gender differences to gender and power, fundamentally changes the key questions to ask regarding gender\$emotion linkages. In this article, I draw on research on emotion and gender to illustrate how an essentialized view of gender as difference persists through the circulation of beliefs about gender from popular culture to scientific writing and back again. I begin by describing the paradoxical nature of beliefs about emotion, and then show that emotion’s representation in beliefs and stereotypes has a powerful effect on how we interpret our own and others’ emotional behavior.

I consider how the differences paradigm can be disrupted and give an example from our lab’s work on the “negotiability” of emotion’s meaning and emotion’s representation in language. The Emotion Paradox: Beliefs About Emotion Beliefs about emotion (the representation of emotion in thought and language) form the foundation of inferences that we make about our own and others’ emotions, personality, and behavior. Culturally situated beliefs about emotion encompass accepted wisdom about the value of emotion (e.g., too much emotion is bad; too little emotion is bad), beliefs about emotion and the body (e.g., anger builds up in the body and seeks release), and beliefs about emotion’s relationship to other behaviors such as sex and aggression (e.g., sexual attraction is essential to romantic love; anger results in aggression)—to name only a few. This network of beliefs is the basis for expectations we develop about when, where, and how emotion should occur, as well as what the occurrence of emotion signifies. Beliefs about emotion reflect something of a paradox in Western societies in that many beliefs about emotion contradict one another. The most obvious contradiction concerns the value of emotion itself.

On one hand, there is a long-standing belief that emotion is the antithesis of rational and objective thinking and is associated with ineffective or disorganizing behavior (Averill, 1980; Solomon, 2008). On the other hand, emotion is viewed as essentially human and even necessary to optimal performance (Gould, Eklund, & Jackson, 1992; Warner, Zawadzki, & Shields, 2013). This tension is perfectly illustrated in a cartoon short, Reason and Emotion, made at the height of World War II in early 1943 by Disney Studios.

Created as a public service announcement to encourage viewers not to succumb to the many rumors of food shortage and enemy invasion then circulating, Emotion and Reason are portrayed as two competing elements of the human brain. Inside a man's head, Emotion, portrayed as a caveman, distracts Reason, a clean-shaven homunculus in a suit and tie in the driver's seat, from responsible behavior. Emotion makes the man susceptible not only to social faux pas, but even to society-damaging rumors, panic, and fear. Emotion, however, is also the source of "proper" emotions, like patriotic pride. The take-home message of the cartoon is that reason (as a planful force) and emotion (as a force energizing the plans) each have a place and must work together for the war effort to be successful. Beliefs About Emotion Are Gendered Ask any classroom of college students to name gender stereotypes, and a gender-emotion stereotype is one of the first, often the first to be named: She is "emotional;" he is not. A poster (Figure 1) I spotted in our hotel while on vacation illustrates the pervasiveness of the association between women and emotionality. It shows the measures one should take in the event of fire or earthquake.

The only female figure on the poster is used to illustrate—what else?—"Stay calm"! Like other beliefs about emotion and other gender stereotypes, gender-emotion stereotypes carry their own selfcontradictory baggage. For example, woman as "emotional" is rendered negatively (e.g., "too emotional"), as in Figure 1, but also positively (e.g., warm; nurturing), as in the representation of women as caregivers. Sometimes the positive and negative are represented as two sides of the same behavior. I found many striking examples of this in some of my early work on the divergent representation of mothers' and fathers' emotion in advice books for parents. Popular advice literature offers a window into the oftentacit, yet powerful, folk beliefs about emotion that inform our expectations for ourselves and our perceptions of others.

Descriptions of mothers were remarkably consistent. It mattered little when the book was published, whether the books were specific to family configuration (biological, adoptive, stepfamily, or custodial single parent), or whether advice relevant to emotion took up a great deal of space or was only noted in passing (Shields & Koster, 1989; Shields, Steinke, & Koster, 1995). The Impact of Gender-Emotion Stereotypes These beliefs and stereotypes matter. Gender-emotion beliefs can have a potent effect on evaluations of others and even on self-perception. Like other gender stereotypes, genderemotion beliefs influence evaluation of others' emotion. Just to give one brief example, physicians focus more on psychosomatic symptoms of women than men (Adams et al., 2008). Physicians and medical students given written vignettes of men and women presenting as stressed along with the symptoms of coronary heart disease (CHD) are far more likely to diagnose CHD for men than women (Chiaromonte & Friend, 2006). In other words, physicians and medical students appear to use information about emotions differently when making diagnoses for women compared to men (Zawadzki, 2012). Gender-emotion stereotypes also can influence selfreports about emotion. The more general the questions and the more distant in time from the event, the more they resemble stereotypes (Feldman Barrett, Robin, Pietromonaco, & Eyssell, 1998; Grossman & Wood, 1993; La France & Banaji, 1992; Robinson & Clore, 2002; Shields, 1991). For example, Else-Quest, Higgins, Allison, and Morton (2012) undertook a meta-analysis of studies that included self-reports of selfconscious emotions (i.e., emotions such as guilt and pride that concern the self in relation to social norms and moral standards).

They found larger gender gaps in scales and items that tend to tap into global, nonspecific assessments of the self (e.g., trait vs. state self-report instruments). In addition, priming can influence how much self-report resembles the stereotype. For example, Jones and Heesacker (2011) found that undergraduate men's reported Restricted Emotionality, a subscale of the Gender Role Conflict scale (O'Neil, 2008), was significantly influenced by salience of conventional masculine norms as presented in a brief humorous video. Citing the Stereotypes, Not the Data Gender researchers have identified many instances of stereotypes being mistaken for data in research publications.

There are at least four ways in which this erroneous, though probably unintentional, substitution takes place: (a) conclusions about gender differences are described even though only one gender was studied, (b) the magnitude of the gender differences that were found are exaggerated (Caplan & Caplan, 1994) or, when significant differences are obtained, effect sizes are often not reported or they are too small for clear interpretation (Hyde, 2005), (c) gender differences in behavior are cited even though the difference obtained was selfreport, not a measure of actual behavior, (d) citations appear to relate to behavioral gender differences, but the works cited explicitly describe gender stereotypes, not gendered behavior (Jacklin, 1989). The first two were more common in earlier days of gender research, but the latter two are still with us. To illustrate how stereotypes are treated as data, I draw from a recent meta-analysis of the research literature on emotion regulation (Webb, Miles, & Sheeran, 2012). I want to emphasize that I am not critiquing Webb, Miles, and Sheeran's (2012) meta-analysis. Rather I use it only as an example of how an inquiry into gender differences attached to the project unwittingly conflates stereotypes with databased evidence. It demonstrates the subtle (and sometimes not so subtle) ways that the matrix of gender-emotion stereotypes finds its way into otherwise careful scientific writing. I also want to emphasize that I did not have to search far and wide for an example, and that this example is hardly unique.

References

1. Adams, A., Buckingham, C. D., Lindenmeyer, A., McKinlay, J. B., Link, C., Marceau, L., Arber, S. (2008). The influence of patient and doctor gender on diagnosing coronary heart disease. *Sociology of Health & Illness*, 30, 1–18. doi:10.1111/j.1467-9566.2007.01025.x
2. Augustine, A.A., & Hemenover, S. H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 23, 1181–1221. doi:10.1080/02699930802396556
3. Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience: Theories of emotion* (Vol. 1, pp. 305–339). New York, NY: Academic Press.
4. Ball, L. C., Cribbie, R. A., & Steele, J. R. (2013). Beyond gender differences: Using tests of equivalence to evaluate gender similarities. *Psychology of Women Quarterly*, 37, 147–154.
5. Balswick, J., & Peek, C. (1971). The inexpressive male: A tragedy of American society. *The Family Coordinator*, 20, 363–368. doi: 10.2307/582167

УДК 811.111 (07)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ КАТЕГОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

*Юсупова Э.
Шымкентский университет*

Summary

Рассматриваются специфические способы выражения эмоций в речи мужчин и женщин при помощи лексических средств языка. Описываются основные гендерные стереотипы, ограничивающие выражение эмоций, не свойственных представителям определенного пола. Доказывается, что проявление гендера в речевом поведении носителей определенного языка может быть верифицировано путем анализа структур языка. Выявляется, что особенности отражения эмоционального состояния автора в тексте зависят от его гендерной принадлежности и имеют специфические маркеры.

Ключевые слова: способы выражения эмоций, лексика, гендер, коннотация.

Резюме

The specific ways of expressing emotions in the speech of men and women with the help of lexical means of language are considered. The main gender stereotypes limiting the expression of emotions that are not peculiar to representatives of a certain sex are described. It is proved that the manifestation of gender in the speech behavior of native speakers of a certain language can be verified by analyzing the structures of the language.

Keywords: ways of expressing emotions, vocabulary, gender, connotation.

Анализ различных эмоциональных явлений, отмечаемых в психологической литературе, дает основание говорить о том, что эмоциональная сфера человека имеет сложное многоуровневое строение. Эмоции – это психические процессы импульсивной регуляции поведения человека, связанные с чувственным отражением значимости для индивида внешних воздействий (их пользы или вреда), выражающихся в форме непосредственных переживаний (удовольствия, радости, страха и т. д.). Эмоциональные переживания отражаются в особенностях поведения человека и исследуются на основании анализа различных форм проявления. Важным способом репрезентации эмоций является речь как один из основных способов реакции человека на окружающую действительность. Взаимопонимание людей в процессе коммуникации осуществляется не только посредством передачи фактической информации, но и их эмоционального состояния. Оно влияет на возникновение у собеседников определенных установок, которые накладывают отпечаток на структурно-семантическую организацию высказывания, его смысл. Эмоциональное восприятие действительности активно участвует в отражении объективного мира посредством его оценки и субъективации.

Это происходит, во-первых, с помощью специфических языковых средств, направленных на выражение эмоций (эмотивности), во-вторых, с помощью языковых единиц, которые, попадая в эмоциональный контекст, могут менять свое логико-предметное значение на эмоциональное. «Семантическая категоризация эмоций в лексической системе языка, таким образом, представлена эмотивностью в трех статусах: значением, коннотацией и потенциалом, а также в двух типах языковых эмотивов – аффективах и коннотативах и в одном типе речевых эмотивов – потенциальных эмотивных лексем. С этой точки зрения вся лексика в языке может быть эмотивной – актуально или виртуально» [1, с. 39]. В языковой системе на разных ее уровнях существуют специальные средства для выражения эмоционального состояния языковой личности. На лексическом уровне это слова, непосредственно именующие эмоции и чувства человека, а также эмотивная лексика и фразеология, выражающая помимо основного денотативного значения коннотативные смыслы (оценочность, экспрессивность, образность).

Коннотативная семантика отражена в системе лексикографических помет, выражающих спектр оценочных смыслов от положительных до отрицательных: эмосемы мелиоративной оценки (почтительное, ласкательное), пейоративной оценки (неодобрительное, шутливое, ироническое, пренебрежительное, презрительное, грубое, бранное). Наряду с этим в языке существуют чистые знаки эмоций – междометия, которые не имеют предметно-логического значения. Эмоциональная сфера и средства ее объективации носят социально-типичный, унифицированный характер. В процессе социализации человек усваивает знания об эмоциях и возможные способы их передачи и интерпретации. Именно социализация способствует тому, что индивидуально-ситуативные переживания конституируются как социально-типичные (Fiehler 1990, Edith 1995, Wittgenstein 1977 и др.) [2]. «Гендерный фактор, учитывающий природный пол человека и его социальные „последствия“, является одной из существенных характеристик личности и на протяжении всей жизни определенным образом влияет на ее

осознание своей идентичности, а также на идентификацию говорящего субъекта другими членами социума» [3].

На современном этапе развития психолингвистики закономерности языковой системы и особенности функционирования языка рассматриваются через социальное и индивидуальное языковое сознание и речевую деятельность человека. Исследователи прослеживают отражение в речевой коммуникации этнической принадлежности, пола, возраста, профессии, образования, социальной ориентации и пр.

При этом не все факторы, отраженные в речевой коммуникации, выявлены, многие из них, включая и гендерный, только заявлены. Под гендером понимаются социальные, психологические и культурно-символические аспекты пола, в которых содержатся неявные ценностные ориентации и установки, воздействующие на роли и поведение женщин и мужчин. Проявление гендера может быть обнаружено в речевом поведении носителей языка с помощью анализа элементов языковой системы, речевого поведения мужчин и женщин. В русистике первая попытка системно осмыслить и описать проблему «язык и пол», установить типичные черты мужской и женской речи была предпринята в 1993 г. в коллективной монографии «Русский язык в его функционировании» Е. А. Земской, М. А. Китайгородской, Н. И. Розановой. Значимы также междисциплинарные исследования И. И. Халеевой, А. В. Кирилиной, О. Б. Сиротининой и др. Гендерная специфика отражается в процессе коммуникации, проявляется в языке и может быть проанализирована. Объектом данного исследования был выбран дискурс текстов интернет-общения в оценочных реакциях на различные события и информацию. В ходе исследования при рассмотрении текстов была применена методика контент-анализа. В данной работе в блоке анализируемых текстов осуществлялся отбор языковых единиц лексического уровня, передающих оценочные смыслы.

Контентанализ позволил определить наполненность текстов объектом поиска, оценочными смыслами; выявить отношение коммуникатора к проблеме (позитивное, негативное, нейтральное). Исследование проводилось в соответствии с этапами применения контент-анализа. Первый этап. Определение совокупности изучаемых источников. В качестве источника анализа использовались тексты пользователей интернет-сайтов (форумы, комментарии) – 186 текстов. Анализировались тексты-отклики и обсуждения видеороликов (комментарии на демонстрируемые видеоролики: драка, горнолыжный спуск, танцы детей, песни, концерт, юмористическое видео и др. [<http://www.rusfishing.ru/forum/showthread.php?t=30710>; <https://www.youtube.com/watch?v=DenO42GJJsk>; <https://clipiki.ru/video/4153/devushki-tantsuyuttektonik>; <http://kiviko.ru/nashe-soobwestvo/86-elena/> [profile.html](http://kiviko.ru/nashe-soobwestvo/86-elena/profile.html); <https://www.youtube.com/watch?v=wKrqUHO5V54>]). Второй этап. Формирование выборочной совокупности сообщений. Были отобраны сообщения, в которых реализована эмоциональная реакция на полученный стимул (агрессивной и позитивной направленности). Третий этап.

Выявление единиц анализа. Единицами анализа являются языковые элементы лексического уровня: слова и фразеологизмы. Четвертый этап. Выделение единиц счета, которые могут совпадать со смысловыми единицами или носить специфический характер. Было выявлено несколько групп лексики, используемых в исследуемых текстах. Пятый этап. Непосредственно процедура подсчета. В ходе подсчета элементов было проведено сравнительно-сопоставительное описание количественного и содержательного отличия используемых лексем по гендерному признаку. Эмотивная лексика традиционно изучается с учетом таких категорий, как оценочность, экспрессивность, образность, причем связи ее с оценкой оказываются особенно тесными. В результате выделены типы оценочных слов: общеоценочная лексика типа «нравится/не нравится, одобрение/неодобрение»; частнооценочные слова или интерпретирующие «эмотивный аспект» оценки слова типа «любовь», «презрение». Вторые содержат наряду с оценочной модальностью обозначение эмоции [4, с. 117].

В языке существуют слова, эмотивное значение которых сводится к наличию большей или меньшей суммы эмотивных элементов в каждом из них. Ср., например, удивленный и ошарашенный, худой и шуплый, хилый. Тот факт, что разница в интенсивности двух синонимических понятий обычно бросается в глаза раньше всех прочих оттенков, Ш. Балли объясняет тем, что при сопоставлении двух различных предметов или явлений человеческий ум легче схватывает количественные различия, чем специфические признаки.

Предложения с такими словами относятся к прямым выразительным средствам, они дают возможность чувству выйти на первый план в выражении интенсивности. Выше было отмечено, что к синонимической интенсивности выражения эмоций прибегают женщины. Интенсификаторы (модальные слова, частицы и т. п.) придают разговорной речи эмоциональность и непринужденность. Кроме того, появление, например, частиц в разговорной речи привносит дополнительные смысловые оттенки в значение других слов, которые они выделяют, ограничивают или усиливают, и в значение всего высказывания. В качестве интенсификаторов могут выступать наречия степени (очень, сильно), указательные местоимения, частицы.

Выявленная гендерная особенность в интенсивности переживания эмоции проявляется в использовании в речи так называемых интенсификаторов оценочных смыслов (наречий, частиц, местоимений). В женских текстах они используются в большем объеме и разнообразии словарного проявления. Следовательно, можно говорить о специфических способах выражения эмоций в речи, обусловленных гендерной принадлежностью субъекта.

Библиографический список

1. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики, № 9, 2009, с. 29–43.
2. Табурова С. К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения: дис. ... канд. филол. наук М., 1999, 218 с. http://www.ahmerov.com/book_1031_chapter_7_1.2_EHmoionalnyjj_uroven_jazykovojj_lichnosti.html (дата обращения: июнь 2014 at 21:33).
3. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999. 155 с.
4. Арупонова Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 338 с.
5. Андреева И. Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13–14 апреля 2007 года, г. Санкт-Петербург. СПб: СпбИУиП, 2007. Ч. 1. С.12–15.

ЭОЖ 82,315

АСҚАР АЛТАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ ЖАНРЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ТАҚЫРЫПТЫҚ МАЗМҰН ДАРАЛЫҒЫ

*Абсаттарова А.П.
Шымкент университеті, Шымкент*

Андатпа:

Мақалада Асқар Алтай шығармашылығының жанрлық ерекшеліктері мен тақырыптық мазмұн даралығы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются жанровые особенности и индивидуальность тематического содержания творчества Аскара Алтая.

Қазақ әдебиетінде өзіндік дәстүрі қалыптасқан жанр-повесть (хикаят). Тәуелсіздіктің он жылы ішінде туған повестің баяны халық өмірінің кешегі күндерін суреттейді.

Дәуірлік мәні бар мәселелердің қазақ прозасында кеңінен жазылу үрдісі жайлы профессор Ж. Дадебаевтың «Өмір шындығы және көркемдік шешім» атты монографиясында еліміздің тәуелсіздігі жарияланғанға дейінгі тарихи тақырыптың игерілу үрдісіне ғылыми тұжырымдама берген: «Тарихи дәуір

шындығы тек тарихи шығармалар құрылымында ғана емес, бүгінгі күн тақырыбында жазылған туындылардың сюжеттік және композициялық желілерінде де кең көрініс тауып отыр. Соған орай қазақ әдебиетінің жеткен биігі мен асқан асуын анықтауда, пайымдап бағалауда тарихи өткен дәуір шындығын суреттеуге арналған шығармалардың көркемдік ерекшеліктерін арнайы құрастырудың маңызы жоғары екендігінде сөз жоқ» [1, 147 б.]

Жаңаша ойлау мен жаңаша өсу дәуірінде әдеби дәстүрді дамыта түсу негізінде ұлттық әдебиетіміздің шенберін тарылтатын оны кең арнаға сидырмайтын томағатұйық жайттардан біртіндеп арылуымыз қажет. Еркін тынысты ауамен тыныстанған қазақ оқырмандары ендігі жерде жасандылықты қабылдамайтыны даусыз. Заңғар жазушымыз М. Әуезов бұл жайында жақсы айтқан-ды: «Біздің көркемөнердің ең терең байлығы, қайталап айтайық, оның ұлттық формалар мен стильдің алуан түрлі бояуы арқылы көрінетін жоғары идеялығында. Форма мен стильдің дамуы, баюы көпұлтты бұқараның ой-идеясы, тілек арманымен тығыз байланысты. Дәстүрлер кейінгі заман суреткер жазушыларының жаңашыл ізденушілерімен жаңарып, байып отырады» [2, 12 б.]

Әдебиетіміздің классик жазушысының бұл айтып отырғаны әдебиет пен мәдениет дәстүрі туыстас халықтар әдебиетімен тығыз байланысты екендігінде. Бұл орайда М. Әуезовтың айтар ойы бір ұлттың ғана ерекшелігінде қалмай басқа да туыстас, бауырлас елдердің әдебиетінен керекті ой-идеясын ала отырып, әдебиет дәстүрін жаңашылдық сипатта жалғастыру керек екендігін ұғындырады. Әрине әдебиеттердің біртүрліліктен қашып, өзіндік табиғи сипатта өсіп-өнуі тың тақырыптар мен идеялардың жандануына шоқтығын тигізетінін ұмытпайымыз керек.

Қазіргі қазақ прозасындағы лиризмнің дамуы және сол бағытта қалам ұстаған жазушылар қатарына Асқар Алтайдың шығармашылығын ерекше айта аламыз.

Көркем прозадағы әңгіме жанры оқиғаны баяндайтын шағын көркем шығарма. Шағын болса да айтар ойы асқақ оқушы қауымының санасына тез қонатын оқиғаны баяндау тәсілі, композициялық, сюжеттік құрылысы, көркемдік жүйесі арқылы айқындалып келетін ерекше жанр болып есептеледі. Әңгіменің көлемі шағын, кейіпкерлер саны аз, сюжет ұйытқысын құрайтын оқиғаның басталуы, шарықтау шегі мен шешімі болады.

Қаламгердің бірқатар әңгімелері оқырманды мынау әлеуметтік ортадан алыстатып көркемдік әлемге жетелейді.

Асқар шығармаларының кейіпкерлерінің де өзіндік әлемдері бар. Мысалы «Лайбаран» атты әңгімесінде кезінде өзінің алдағы мақсаты бар Әкөн есімді жігіт Семейдегі медицина институтына оқуға түседі. Алайда, ырың-жырың жүріс, ырду-дырду думан жас, лапылдап жанып тұрған жігітті қызыл «Талас» шарабы мен мөлдіреген түссіз «Водкаға» құмартады. Аяғы бір курстың өзін аяқтамай жатып әскерге кетіп тынады. Әскерден келген соң оқуын жалғастырмайды. Бұл баяғы жүрісіне қайта басады. Сөйтіп жүріп Нұрайнаны жүкті етеді. Ащы суға жаны құмар болған соң отбасының шырқы бұзылып, сұлуы көп, жылуы жоқ Алматы асып, есіл-дерті екі стақан араққа ауған өзі секілділерге қосылып, тапқан таянғанын «түссіз суға» жұмсайтын БОМЖ-дың өзі болып шығады. Өзімен бірге өскен, сыныптасы Сейсен қаладағы базарда үсті-басы кір-қожалақ, сақал-мұрты өсіп кеткен Әкөнді қапыда көріп қалып, жабыса кетіп, айдаладағы аядай аудан Аягөзге алып келіп, Иван-кочегарға табыстайды. Ваня-кочегар мұны қазандықтағы ыстық суға шомылдырып, бу бұлауынан кейін 200 грамм «ақанды» жұтқызып жіберіп, майға қуырылып піскен семіз, бірақ тарамыстау етті қарбыта соқтырып, жылы оратып, жеке бөлмеге жатқызып тастаған. Бір-екі мәрте ғана шарап көтерген, санасы сауығып қалған Әкөнді ертесі күні түнде кочегар ит аулауға өзімен бірге сыртқа алып шықты. Міне, осы күннен бастап дәу орыс пен Әкөннің арасында кикілжің туа бастады. Бұл Ваня-кочегардың итті Акон бауыздасын деуі еді. Әкөн болса бірден «жоқ» деп бас тартқан. Келген күні қара кесек етті байқамай жеген Әкөн осы күннен бастап ет жеуді қойған болатын. Ет жеуді доғарған Әкөн-әпендіге ашуы келіп жүрген Ваня-кочегар: «Эфенди, мен сені ерте ме, кеш пе өлтіремін! Сен бәрібір адам болмайсың, лайбараннан артық саған

қандай мал керек, малғұн!..» - деп жиі айтып жүрді. Әкөннің сөніп қалған намысын кочегардың «Иттен туып, іннен шыққан» деген соңғы сөзі жанып өткен еді. Басқасы басқа соңғы сөзі жанына батып кетті. Осы сөз жанын жегідей жеді. Иван-кочегар мен Болат-бұзау ит аулауға кеткенде мұның ойынан әлгі сөз шықпай қойды. Олар қанжығалары майланып оралғанда үнсіз ғана есікті іліп, Болатқа көксұр иттің аяғын байлауға көмектесіп жүрді. Жүз грамм арақты сіміріп жатып, Әкөнді көзқиығымен баққан Иван Болатқа ит бауыздауды тоқтатып, пышақты Ақонға бердірді. Әкөн: «Мен соймаймын. Пышақты да ұстамаймын. Керек болса, Иван-кочегар, өзің сой, өзің же! – деп ысылдады. Бұған шыдамаған Ваня-кочегар БОМЖ-ды ауызынан кеп отырғызды. «Жаныңның барында «барыныңды» бауызда! Болмаса балтамен басын шап!» деп бұйырды.

«Әкөннің санасын тұман тұтып, көзін қан басты. Қан аралас түкірігін тағы да түкіріп, пеш аузына жақын жатқан қайраулы балтаны барып алды. Қайырылып ит қасына келді. Тістенген қалпы аузына толған қасқа тістің қанын енді түкіріп тастамай, жұтып жіберді.

Сонымен, қорыта келгенде, Асқар Алтай әңгімелеріндегі виртуалдық әңгімелер желісі өзіндік соны өрнектері, жаңа ой түйіндерімен ерекшеленеді.

Библиографиялық тізім

1. Ж. Камалқызы Қазақ әдебиетінің теориялық және әдістемелік мәселелері 2020ж
2. Тоқсамбаева А. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.
3. Алтай Асқар, Казино : [Абсурд әлем новеллалары] / А. Алтай. - Алматы : Атамұра, 2008. - 368 б
4. Алтай Асқар, Киллер сауысқан : Повестер мен әңгімелер / А. Алтай; [ҚР Мәдениет және ақпарат министр.; Ақпарат және мұрағат комитеті бағдарламасы бойынша шығарылған]. - Алматы : Арда +7, 2013. - 400 б.
5. Кун Н. Легенды и мифы древней Греции. - Алматы: Жалын, 1985.

ӘОЖ 82,315

АСҚАР АЛТАЙ ПРОЗАСЫНЫҢ СЮЖЕТТІК ЕРЕКШЕЛІГІ

Абсаттарова А.П.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Асқар Алтай шығармашылығының жанрлық ерекшеліктері мен тақырыптық мазмұн даралығы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются жанровые особенности и индивидуальность тематического содержания творчества Аскара Алтая.

Әдеби процесс пен көркем шығарманы ғылыми-теориялық тұрғыдан саралап, түсіну және оның көркемдік-эстетикалық даму жолдарын пайымдау мақсатында бұл пәннің маңызы зор. XX ғасырдың басында қазақ әдебиеті суреткерлік қолтаңба, эстетикалық-көркемдік таным, психологиялық талдау зор міндетті жүктейді. Көркемдік жүйе дамуындағы дәстүрлілік пен жаңашылдықты түбірлей тексеріп, суреттегіш-бейнелегіш құралдарды шеберлікпен түсіндіру – студенттердің ғылыми шығармашылық қабілетін арттырады.

Сәл артқа шегініс жасап Қазақ әдебиетінде әңгіме жанры қалай пайда болды, әсіресе қандай жазушыларымыз осы жанрда көптеп еңбектенгеніне шолу жасасақ,

Қазақ сахарасы қашан да өзіндік өшпес орны бар таланттарға кенде емес. Соның бірі – бойында қаламгерлік таланттың, шалқыған шабыттың жалыны бар тұлға – Асқар Алтай.

Характерология жалпы психологияның бір тармағы болғандықтан, көркем көркем туындыдағы авторлық мінеземелердің орны бөлек. Әдебиет сабағында осы мәселеге арнайы көңіл аудару қажет, - [1, 129 б] дейді ғалым Б.Майтанов.

Мінез – адамның ішкі болмысы, белгілі қоғамдық жағдай қалыптастырған қоғамдық құлқы, барлық психологиялық ерекшеліктерінің жиньтығы. Авторлық мінездеме дегеніміз біздің түсінуімізше автордың төл шығармасында орын алған кейіпкерлерге берген анықтамасы. Мінез жоқ жерде, Л.И.Тимофеевше айтсақ, ақиқатты «адамдандыру» мүмкін емес. Ал біз әдебиетте ақиқат шындықты тек адамдар арқылы ғана танитынымыз белгілі. Сондықтан өз шығармасында «өндірістік процестерді суреттеудің тасасынан болар – болмас бұлдырап көрінетін кері ауызданған мәнекендер», емес толық қанды көркем обрыздар жасағысы келген суреткер бар шеберлігін өмір шындығын жинақтаумен қатар адам мінезін даралауға жұмсайды. Суреткер үшін керемет қиын нәрсе «адамның жаны мен жүрегіндегі көзге ілінбес көп иірімдерді» (Гоголь) табу, тану және жазу. Сезімнің тілі – бір түрлі, тілсіз тіл. Сол тілсіз сезімге тіл бітіргендей, қағаз бетін адамның ішкі күйінің суретіне, құбылысына, қимылына айналдыру - суреткерден қаншылық нәзіктікті, шеберлікті қажет ететіні түсінікті болуға тиіс [2, 129 б].

Осы талапқа сай–әркімге ұнамды, тартымды болып келетін, **А.Алтайдың қаламынан туған “Қызыл бөлтірік”** повесіне тоқтала кетейік. Бұл шығармада автордың басты критеріі—сөзді талғап, таңдап қолдануы. Шығарма түсінікті тілмен жазылса, жеңіл оқылады, еркімнің жадында берік сақталады, ұмытылмас із қалдырады. Автор уақиғаны баяндаса да, кейіпкерді сөйлетсе де, табиғатты суретесе де халық тілінің шұрайын талғап алады да, орынсыз, үйлесімсіз бір сөз, теңеу, эпитет, т. б. кірістірмейді.

А.Алтай повесте аңыз-әңгімелерді араластыра отырып, оқиғаны психологиялық - тұрғыда шиеленістіре отырып, шешуге тырысады. Повесте негізінен психологизм кейіпкер монолоттарындағы философиялық ойларда ғана емес, сонымен қатар диалогтарында да анық байқалады. Шығармадағы оқиғаның шиеленісіп барып, шарықтай түскен сәтінде кейіпкердің көңіл-күйінен, көз қарасынан хабар беретін диалог ашық тартысқа, қақтығысқа да алып келеді.

Көркем шығармадағы психологизмнің табиғатын танытар «Психологиялық талдаудың тәсілдері сан алуан, - деп атап көрсетеді Л.Гинзбург, атап айтсақ, автордың өз толғаныстары немесе кейіпкердің өз-өзін талдауы, рухани әлемді бейнелеудің жанама тәсілдері – бейвербалды ишараттар, сыртқы қимыл көріністері т.б. бәрі автордың аналитикалық талдауы арқылы беріледі. Олардың ішінде кейіпкердің ішкі монолоты, ішкі сөзі ерекше орын алады» [2, 143 б.]

А.Алтай өзінің аталмыш повесінде кейіпкерлер қақтығысынан гөрі, кейіпкердің рухани әлеміндегі ой мен сезім қайшылықтары басым беріледі.

Повесть белгілі бір оқиғаға құрылмай осылайша ішкі ой арпалысымен жалғасып жатады. Кейіпкердің мінез- құлқын, психологиялық бітімін ашуда осы монолоттың рөлі әсіресе айрықша.

Көркемдік интерпретацияда өтетін өмір шындығының сенімділігіне айқын кепілдердің бірі – кейіпкер сөздері. Қаһарманның тек өзіне тән, дара характері оның сөйлеу мәнерінен көрінеді. Бұл әрине, диалогтың эстетикалық мәнін анықтайды» [3, 143 б.] - деп Б.Майтанов шығарма диалогтарындағы кейіпкердің психологиясын, болмысын, ішкі эмоциялық сезімін берудегі диалогтың роліне кеңінен тоқталған.

Халықтың тіл байлығын жете меңгерген сөз зергері ғана көркем шығарма тудыра алады. М.Горький айтқандай, қолыңа балтаны жақсы ұстауды білмей тұрып, онымен ағаш жона алмайсың, ал тілді білмей тұрып, көркем де қарапайым және әркімге де тартымды шығарма жаза алмайсың

А.Алтай повестерінің ерекшелігі – автор оқырман назарын кейіпкердің ішкі сезімдеріне, түйсіктеріне назар аудартып отыратындығында. Адам болмысына қатысты

терең философиялық толғаныстар бір ғана адамның өз басынан өз психологиясынан тартыс табасыз. Кейіпкерлердің мінезін, қоғамға көзқарастарын білдіру үшін автор небір қиын ситуацияларға араластырып отырады да бірегей образ жасайды. Кейіпкерлердің ішкі тебіренісі беріліп, жан сыры ашылады, адам характері дамыйды. “Қызыл бөлтірік” повесін оқи отырып, кейіпкерлер тебіренісі, іштей арпалысының басымдығына көз жеткіземіз. Көбінесе автор ойы мен кейіпкер ойы тұтасып кеткені байқалады. Жазушы ой арпалыстарына, сана қақтығыстарына, азапта да күрделі психологиялық ахуалға жол береді.

Басты кейіпкер өзімен-өзі болып, оңашаланып, психологиялық тебіреніске жиі беріледі. Яғни диалогтан қарағанда монолог басымдау тұрады да драмалық шиеленіске әкеліп соғып жататында кездері болады. Кейіпкер рухани тығырыққа тіреліп, өз-өзінен күйіп-пісіп жатады. Оқиға шиеленісуінен гөрі тереңнен толғану, ойлану, кейіпкер тебіренісі, іштей арпалысы басым. Осылар арқылы психологиялық тартыс күшейіп, кейіпкердің ішкі тебіренісі шарықтап барып, жан сыры ашылады. Бірте-бірте кейіпкер характері дамыйды.

Сонымен қатар, автор негізінен сурет, мүсін өнеріне тереңірек үңілуді мақсат еткен сияқты. «Балшықтан я металдан құйып, тастан не ағаштан жонып, нәрсенің тұлғасын, тұрпатын, сын-сымбатын келтіре сурет жасау өнері – бұл сымбат өнері болады (европаша скульптура) [4, 143 б.]

Жалпы А.Алтай кейіпкерлерінің диалогтары ішкі психологиялық толғаныстарына бой ұрады да, өмір құбылыстарына байсалды ой парасат көзімен қарауға шақырып, өткен мен бүгіннің ажырамас, диалектикалық бірлігін тереңірек түсінуге көмектеседі.

«Ішкі монолог – кейіпкердің ішкі ойы, көңіл-күй сырын білдіретін, эмоциялық әсерді байқататын көркемдік құралдардың бір түрі... Формасы мен мәні адам психикасындағы ғылыми және этикалық ойлау жүйесінің дамуына байланысты өзгеріп отырған» [5, 143 б.] - деп Г.Пірәлиева анықтама берсе, профессор Б.Майтанов «Монолог арқылы мінездер ерекшелігі, ойлау сипаттары, образдың дүниетанымдық арналары өрнектеледі. Шығарма идеясының не бір нәзік тұстары, кейде автор мақсатының басты дәні көп ретте ішкі сөздер ағымымен бейнеленеді» /7,291/, - дейді монологқа жан-жақты тоқтала келе. Бұған қосарымыз - монологтағы кейіпкер сырында көп ешкімге айтыла бермейтін астарлы сыр жатады.

Мәселен аталмыш жазушының повестеріндегі кейіпкерлердің образы ішкі монологтарына негізделген. Онда күйіну, торығу, жауап таба алмау, сағыну басым тұрады. Демек, ішкі монолог психологизмге құрылады. Келе-келе бұл монологтары абстрактылы диалогқа ұласуы мүмкін. Шығармаларының композициясында кездесетін монолог, диалогтар суреткердің стильдік ерекшеліктерін айқындаумен бірге характердің де даралығын танытады. Кейіпкер сөзі бірде диалог, бірде монолог арқылы көрініп отырады. Кейіпкерлердің сөзінен оның логикалық ойлау жүйесі, заман, уақыт тынысы да сезіліп отырады. Ендеше жазушы шығармаларындағы әрбір компонент олардың идеялық-эстетикалық мән-мағынасын айқындайды. Жазушы монологтың да түр-түрін пайдаланады:

Асқар Алтай шығармашылығындағы әңгімелеуші мотивті дәстүрлі алаш фольклорлық және әдеби элементтерінің түр өзгерушілігіне ұшырап хикаяттануы деп санаймыз. Қазақ қоғамында жасалынған қылмыс “Казино” әңгімесінің басты мотиві болып табылады. Өйткені, дейдейтүркі, орта түркі және қазақ халық прозасында мотив табиғаттың бабаларымызды бетпе-бет келтірген түйткілді мәселелеріне жауабын өздерінше баяндап шығатын бірімүшелі бейнелікпен эстетикалық кестелеуі болып табылады. Әрі біздің қаламгерлеріміздің туындыларында ұшырасатын батыстық және шығыстық мотивтер әдебиет түгіл фольклордың өзінде бірін-бірі айырып алғысыз баламатамдыққа (контаминацияға) ұшыраған, сондықтан, ұлттық прозаиктеріміз “сөз” сияқты одан ары бөлшектеуге келмейтін тұрақты мотивтерді өз әңгімелері мәтіндерінде кеңінен қолданып келеді.

Асқар Алтайдың әңгімелерінің көптеген сюжеттері белгілі бір фабулалық кестелеу арқылы XX ғасырдың соңғы және XXI ғасырдың алғашқы он жылдықтарындағы қазақ қоғамында орын алған қоғамдық процестерді айшықтайды. Тақырыпнамалар біріншіден, адам мен қоғам, адам мен мемлекет арасындағы қарым-қатынастарды көтерумен; екіншіден, қаһармандардың отбасылық және махаббаттық жағдаяттықтарымен байланысты осы бір «мәңгілік» тақырыпты әлеуметтік және жеке бастық мәселелік (проблематика) аясында белгілі бір кезеңге тән стильдік және жанрлық модалдылық реңкімен берумен; үшіншіден, ұлт қаламгері санасындағы кейіпкер келбетінің түр өзгешелігіне ұшырап экзистенциалды сипатта сомдалуы бұрынғы қалыптасқан канондарға сыймауымен байланысты болып келеді.

Қорыта айтқанда, жаңашыл ойлау мен дүниені жаңаша тануға негізделген қағидаттармен түзіліп, әлеми адамды соны үлгімен өрнектеуге құрылған романдық замана сөзінде әрі дағдарысты, әрі алмағайып жаһандану жан алқымынан алған алаш рухы бойына тұнған жаңа көркем жүйенің бітім-болмысы қалыптасып отыр. Қазіргі қазақ романының әні де, жыры да көз үйренген, көңілде хатталған, жадыда жатталған кеңес дәуіріндегі романдардан тұрпаты мүлдем бөлек болатындығы содан да болар деген ойдамыз.

Библиографиялық тізім

1. Ж. Камалқызы Қазақ әдебиетінің теориялық және әдістемелік мәселелері 2020ж
2. Токсамбаева А. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.
3. Алтай Асқар, Казино : [Абсурд әлем новеллалары] / А. Алтай. - Алматы : Атамұра, 2008. - 368 б
4. Алтай Асқар, Киллер сауысқан : Повестер мен әңгімелер / А. Алтай; [ҚР Мәдениет және ақпарат министр.; Ақпарат және мұрағат комитеті бағдарламасы бойынша шығарылған]. - Алматы : Арда +7, 2013. - 400 б.
5. Кун Н. Легенды и мифы древней Греции. - Алматы: Жалын, 1985.

ӘОЖ 82,3215

ТӘУЕЛСІЗДІК АЛҒАННАН КЕЙІНГІ ЖЫЛДАРДАҒЫ АҚЫНДАР АЙТЫСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ДАМУЫ

Джарылгасова Б.Е.
Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдардағы ақындар айтысының көркемдік дамуы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается художественное развитие айтыса поэтов в годы после обретения независимости.

Тәуелсіздік жылдарындағы ақындар айтысының басты ерекшеліктерінің бірі ұлт тілінің асыл-жауһарларын жарқырата көрсету болып табылады. Айтыс табиғатын жақсы түсінетін кез келген тыңдаушы, көрермен ең алдымен ақынның тіл шеберлігіне, сөз байлығына назар аударады. Кейде айтысушы ақынның жүйелі жырларымен қатар олардың жекелеген сөздік атауларды қолдану ерекшеліктері халық тарапынан зор қолдауға ие болып жатады. Тіпті кейбір ақындардың айтыста қолданған сөз тіркестері қанатты сөзге айналып, халық аузында жүреді. Мәселен, Мұхамеджан Тазабековтің «мәсінің қонышындай тар заманда, кебежедей көңілін кең сақтаған» сынды образды

сөздері өзінің қазақы ұғымға жақын сипатымен көпшіліктің есінде қалды. Аян Сейітовтің «Ақ ордам Есілге қарай көшкенде ақ бұлттан аппақ орамал бұлғап қалған Алатау, Алатау біздің-ақ отау, аузы, мұрны жоқ отау» деп фольклор элементтерін пайдаға асырады. Сәбиін әнмен әлдилеп, жырмен жұбатып, өлеңмен өсірген қазақ үшін асыл сөздің атасы айтыс өнері баға жетпес қазына екендігіне ешкімнің күмәні болмас. Қарсыласының бір сөзін қағыс жібермейтін, бір оғы нысанадан мүлт кетпейтін Бекарыс секілді хас перілер айтысқа соны леп, тың тыныс әкеліп жатты. Бекарыс ақынның ерекшелігі қас жүйрік, қарсыласының осал жерін дәл басып, жаншып айтатын тапқырлығы. Ол қарсыласына ұтқыр жауап беріп, жалт бұрылып, оның өресі жете алмайтын биіктерге сүйрей жөнелуі, әшекейлі әзілдерді ұрымтал тұстарда ұшқыр қолдана отырып, бастырмалатып жіберуі өзіндік ерекшелігі болып танылады. Шеберлік, шешендік өнер-айтыс турасында бірталай еңбек жазған зерттеуші ғалымдар С.Мұқанов, М.Әуезов, Е.Ысмайылов, Қ.Жұмалиев, Т.Нұртазин айтыс сөзінің мағынасын ашуға талпынған. «Айт» түбірінен тараған бұл сөздің көптеген мағынасы бар. «Қазақтағы қара сөзге дес бермейтіндер» кейде өлеңмен, кейде ұйқасты шумақпен сөз жарыстырып, ой-білім дәрежесін байқасып, тіпті жарысып, дауласып өз күштерін көрсеткен.

Фольклордағы бәдік, жар-жар, жануарлар мен адамның айтысы, өлі мен тірінің айтысы, жұмбақ айтысы, салт айтысы – қыз бен жігіттің айтысы, ақындар айтысы және осы күнгі айтыстар уақыт өте келе сұрыпталып, қажеттілікке жарап, пайдаға асатындары уақыт көшіне ілесіп, жарамсыздары тарих қойнауына жіберіліп отырған. Қазір көп қолданылатын айтысымыз қыз бен жігіт айтысы мен ақындар айтысы. Осыларға жеке тоқталар болсақ, әрқайсысының маңыздылығы мен мәні басым. Атап айтар болсақ, бәдік-ең көне айтыс түрі болып саналады. Ислам дініне дейін ұстанған тәңіршілдік, шаманизм талаптары бойынша әр заттың өз иесі бар деп есептеген. Ол сенім әлі де қолданыста бар, мысалы, біздің ұстанатын ырым-тыйымдарымызда «айға қарап дәрет сындырма», «түнде суға барсаң, су атасы Сүлейменнен рұқсат алу қажет», жаңа ай туғанда «жаңа айда жарылқа, ескі айда есірке» деп тілек тілеуі, жас келін түскенде отқа май құю сияқты түрлі салттарымыз осы тәңіршілдік дінінен қалған қалдықтар. Үшкіріп, басқа нәрсеге көшіру арқылы адамды, малды дертінен айықтыруға болады деп сенген. Осыларды жырға арқау етіп, бірі айуан, бірі адам есебінде айтыс үлгілерін құрастырған.

Жастар екі жақ боп "бәдік" айтатын болған.

*Айт дегенде айтамын-ау бәдікті,
Қара мақпал тоным бар барша әдіпті.
От оттамай, су ішпей жата берсе,
Бәдік емей немене бір кәдікті,
Көш! Көш!*

Бертін келе адамның ой-санасы, білім-танымы есейе, жетіле келе бәдік айтысы діни нанымнан арылып, жаңа сипат алады, мазмұны жаңғыра бастайды. Ол енді жастардың әзіл-қалжың ойын айтысына айналады, онда әзіл-оспақ басым.

Ж і г і т:

*Қаратауым дегенде, Қаратауым,
Тау басынан соғады қара дауыл.
Сіздің үйде бір бәдік бар дегенге,
Қаптай көшіп келеді біздің ауыл.*

Қ ы з:

*Бәдік кетіп қалыпты таудан асып,
Таудан арғы бұлтпенен араласып.
Енді екеуіміз бәдікті тауып алып,
Шын құмардан шығалық сабаласып [1,222].*

Бұл жердегі айтыс діни мазмұндағы емес, тек қыз бен жігіттің әзіліне құрылған. Төрт түлік халық ауыз әдебиетінде ерекше орын алады. Онда жануарлар мен адамның айтысы да кездеседі. Мысал үшін иесі мен сиырының айтысын алайық.

И е с і:

*Шолақ сиыр, көзіңді ояйын ба?
Биылғы жыл соғымға сояйын ба?
Биылғы жыл соғымға сойып алып,
Танабайға жаяңды қояйын ба?*

С и ы р ы:

*Шиыршықтап қыл арқан ескеніңде,
Қу шолақты соялық дескеніңде,
Қу шолақты соғымға сойып алып,
Бұржекейден көрермін көшкеніңді [2,87].*

Осындай иесі мен атының айтысы, аңшының аңдармен айтысы фольклорда жиі ұшырасады. Тағы бір ерекше айтыс түрінің бірі – жұмбақ айтысы. Бірақ жұмбақ айтысқа кез-келген ақын бой ұрып бара бермейді. Себебі, жұмбақ айтысы халықтың өмірден көргені мен аспан денелерін зерттеп, олардың тыныс-тіршілігімен таныссам деген ұмтылыс-талпыныс әрекетінен пайда болған. Түрлі табиғат ғажайыптарын ашу, соларды білсем деген тілегімен адамзаттың ой-қиялы шарықтау деңгейіне жетті. Бұл «қарапайымнан күрделіге» көшу әдісімен көпшілікке таныс нәрсені ұқсату, салыстыру арқылы, кейін күрделендіріп, ой қабілетін шыңдау мақсатында ой түбіне түсіретін тәсілмен жұмбақтай бастады. Кәсібі мен шаруашылығы малмен байланысты болған қазақ халқы үшін оларды жұмбақтау қиындық тудырмайтын. «Екі ошаққа бір көсеу» (Сиырдың танауы мен тілі), «Қисық ағашқа қар жұқпас», «Ел жатса да енекем жатпайды» (Сиырдың мүйізі), «Төсек астында төрт бауырсақ» (Сиырдың емшегі), «Кішкентай ғана бойы бар, айналдырып киген тоны бар» (Қой), «Тұрса түйедей, жатса төбедей» (Ер-тоқым) сияқты жұмбақтарды айтқан. Жұмбақ айтыстары да басында осындай қысқа түрде келіп, кейін ақынның шеберлігіне, тапқырлығына байланысты күрделене түскен. Жұмбақ айтыстарға ақындардың қай-қайсысы да тәуекел ете алмаған. Бұған бару үшін тек суырыпсалмалық, өлең ұйқастырушылықтан бөлек, ақынның айналадағы құбылыстарды қалт жібермейтін қырағылығы, білімі, қарым-қабілеті, танымы кең болуы қажет. Сол себепті жұмбақ айтысқа түсушілер өте аз болған.

Фольклорлық туындыларда қазақ халқының өткен ізі, дүниеге көзқарасы, жасаған ұшан-теңіз мұрасы, кейінгіге үлгі боларлық өнері, саф алтындай асылдары сақталған. Бұл сан ғасырлар бойы жинақталып, екшеліп, сұрыпталып, түрлі сынақ-байқаулардан өтіп қордаланған. Жұмбақ айтысында табылуға тиісті құпия өмірде бар, көпшілікке таныс нәрселерден болады. Әркімнің қиялындағы зат жұмбақ айтыстың табиғатын аша алмайды. *«Жұмбақта фантазиядан да деректілік, нақтылық басым келеді. Ол жұмбақ көлеміне енетін нәрселерді алыстағы бұлдырдан емес, күн сайын көріп, біліп отырған нәрселерін жұмбақ етеді» [3,95].*

Жұмбақ айтыстар басқа айтыстарға қарағанда ерекше маңызға ие, басқаларынан күрделі, кесекті болды. Артықшылығы жұмбақ айтушының көп ізденісін, шеберлігін, білім таразысын айқындап беріп отырған. Әсіресе жастарға беретін тәлім-тәрбиесі мол. Себебі, талапты жас өзі танып білмеген құбылыстарды ақтаруға, шешуге әуес келеді. Соның сырына үңіліп, талаптанады. Осы жағынан алғанда жұмбақ айтыстың беретін тәлімдік, тағылымдық, тәрбиелік маңызы өте зор. Жұмбақ айтысы дегенде ерекше атап өтетін үлгі – Сапарғали мен Нұржанның айтысы. Осы айтыс арқылы ақындар өз білген-түйгендерін, шеберліктерін салып, жан-дүниесінің байлығын паш ете білген. Сапарғали ел өміріндегі өзгерістер, қазақтардың сыртқы жаудан пана тұтып Ресейдің қол астына кіруімен бірге енген тосындықтар мен ерекшеліктерді жұмбақтайды. Мысалы:

Сапарғали:

*Бір құс бар қанат жайса дөп-дөңгелек,
Адамнан еш уақытта жүрмес бөлек,
Ұшырса, қондырса да еркі адамда
Шықпайды панаңыздан көлеңкелеп.*

Н ұ р ж а н:
Мысалы жайса зонтик құс секілді,
Тетігі қолда болған іс секілді,
Жауса пана, күн шықса көлеңкесі,
Достығы бейне сіз бен біз секілді.

Ақынның жұмбақ еткен нәрсесі өзі білген, зерттеген жайттардан алынған. Жұмбақ жасырушы да, оның сырын ашып, шешкен қарсылас та барын салып, біліктілігін байқатқан. Мұндай айтыстар Әсет пен Рыжан, Қожахмет пен Әубәкір қағысқан сөз сайыстарында да ұшырасады. Жұмбақ айтыс – ойлап шешуге бағытталған, ойды жасырып-жауып, соны табу үшін ой кездіретін халық ауыз әдебиетіндегі айтыс өнерінің бір түрі. Бұл жерде адам баласының сырын білсем деген құштарлығы сезіледі. Жұмбақ айтысқа түсушілер ақындық қасиетімен бірге тапқыр ойлы, табиғат құбылыстарын жетік білетін, өмір сырын терең ұққан білімді адам болуы тиіс. Яғни, жұмбақ айтыс адамның қиялын дамытуға, түрлі тылсым жұмбақтар сырын білуге үйретеді. Жұмбақ өмірдегі шындықтардан алынғандықтан қоғам жаңарған сайын айтылар жұмбақтардың мәні де жаңарып отырады. Жұмбақтар бостан-босқа айтыла бермеген, оның да өзіндік айтары, түйіні болуға тиіс. Қазақ әдебиетінде жұмбақ айтыстың алуан түрлері бар. Бір ауыз жұмбақ жауап сөз, бір-екі шумақ қысқа өлеңнен бастап, ұзақ өлеңмен келетін жұмбағы да, жауабы күрделі нұсқалары да көп болған.

Библиографиялық тізім

1. Қойлыбай Асанұлы Астана «Фолиант» «Айтыс өнерінің публицистикалық сипаты» монография
2. Тебегенова Алтынарай Темірханқызы Жамбыл шығармашылығына жаңаша көзқарас: ұлттық сипат және дәстүр жалғастығы Монография Өскемен, 2012.
3. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
4. Ахметов З. Өлең сөздің теориясы. – Алматы: Мектеп, 1973. – 212 б.
5. Негимов С. Өлең өрімі. – Алматы: Ғылым, 1980 – 136 б.

ӘОЖ 82,3215

АҚЫНДАР АЙТЫСЫНДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ САРЫН, ЕЛ МҮДДЕСІ

Джарылгасова Б.Е.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада Тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдардағы ақындар айтысының көркемдік дамуы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается художественное развитие айтыса поэтов в годы после обретения независимости.

Ақындар жұбының қабырғалы елдің алдында сөз сайысы халық көкейіндегі ойды көрікті оймен кестелеп, жұртқа жария етуі – өзге ұлттар үшін ерекше өнер болып саналса, қазақ үшін дәстүрлі өнер. «Айтыс өлеңдері – көнеден келе жатқан ауыз әдебиеті саласының үлкен, негізгі үлгілерінің бірі. Оның өзіндік пішіні, табиғаты, көркемдік ерекшеліктері бар. Айтыс өнері белгілі бір уақытпен өлшенбейді. Оның пайда болып, қалыптасуы табиғи заңдылық болса, өсіп-өркендеп, дамуы да солай жалғаса береді. Яғни ғылыми-техникалық прогресс заманында өмір сүріп, жазба әдебиетіміз бен поэзиямыз кемеліне келіп, әлем өркениетімен иық тірестіре алатын дәрежеге жетсек те, айтыс өнері

өз миссиясын тоқтатпақ емес. Оған себеп – «Айтыс өнері – қазақтың табиғатында, қанында бар өнер екендігі. Хат-хабар, пошта-телеграфы жоқ көшпелі қазақ сахарасында ақпарат-жаңалық таратушы ақын-жыраулар мен түрлі өнер адамдары болғандығын көптеген мысалдар арқылы көруге болады. Айтыстың көбіне халықтың мол жиналған, шоғырланған кездері – жиын, той, ас, жәрмеңкелерде өтетін. Ал ол дегеніңіз ұлы далада шашырай қоныстанған қазақ ауылдары үшін ақпарат, хабар, жаңалық алудың ең тиімді жолы болды. Ел бір-бірінің амандық-саулығын, саяси-әлеуметтік, шаруашылық сияқты маңызды мәселелер барысын осындай жиындарға қатысқан адамдары арқылы біліп отырды. «Ел құлағы – елу», «Отыз тістен шыққан сөз отыз рулы елге тарайды» сияқты мақал-мәтелдер де осы жағдайларға байланысты шыққан...» [1,154].

Қазақ халқы тәуелсіздікке қол жеткізгелі бері дамудың жаңа кезеңіне аяқ басты. Түрлі заманалар бойы түрлі асуларды асып келе жатқан қазақ халқы осы кезеңнен бастап тарихын зерделеп жаңа бағыт, жаңа көзқараспен қарай бастады.

Айтыс ақындары – қазақ тарихының барлық кезеңдерінде де әділеттің ақ туын көтерген тұлғалар. Олар – ел басқарған хандардан және басқа да билеушілерден тайсалмай әшкерелеген от ауызды, орақ тілді қайраткерлер. Асан Қайғының, Шалкиіздің, Қазтуғанның, Доспамбеттің, Марғасқаның, Жиембеттің, Үмбетейдің, Ақтамбердінің, Бұқардың, Көтештің, Шалдың, Жанактың, Махамбеттің, Жамбылдың осындай өлеңдері дәстүрлі – ақындық-жыраулық поэзиядағы классикалық шығармалар. Махамбеттің «Жәңгірге айтқаны», «Махамбеттің Баймағамбет сұлтанға айтқан сөзі», Жамбылдың «Мәмбетке», «Сәт сайланарда», «Шалтабайға», «Қалиға», «Көкімге» және т.б. өлеңдерінде байлық пен билікті озбырлық құралы еткен әділетсіз жуандар сыналады.

Ақын – халық тағдырының сақшысы. Ел билеушілердің мінез-құлық, әрекеттері ақындардың сыншыл жырлары арқылы ел тарихына өшпестей болып жазылды. Сондай-ақ, ақындар даналықпен, батырлықпен халықтың құрметіне бөленген ел басқарушыларын мақтанышпен жырлайды. «Қонаевтай ер қайда?» тақырыбында Д.Қонаевтың туғанына 100 толуына арналған айтыста Балғынбек Имашев қарсыласы Бауыржан Қалиолламен айтысында:

Қонаев өз қолымен салып берген,
Сарайлармен Алматы абаттанған- деп берген ұйқасына Есенқұл Жақыпбековтің:
Біздер, біздер патшадан да паңдармыз,
Біздер, біздер біреулерге арманбыз.
Барды бар деп, жоқты жоқ деп көрмеген,
Бақытынан қашып жүрген жандармыз.
Біреулердің оғы жоқ боп атарға,
Біздер жүрміз қатерлі бір сапарда.
Жыртығыңды жамап беріп жатса да,
Ешкім бізді қоса алмайды қатарға.

Алдымызда жалт-жұлт етіп от шырақ,
Әне-міне бақ қонардай боп тұрад.
Жалпы мақтап жаны қалмай жатса да,
Ешкім бізді шын түсінген жоқ, бірақ.
Бізге ғашық ұятты қыз шыбық бел,
Бізге ғашық жаны жайсаң жігіттер.
Біз жүрген жер үлбіреген үміттер,
Біз жүрген жер ақ ниетті бүліктер.

Жанымызға бермей ешбір тыныштық,
Көпшілікпен көп жүруге тырыстық.
Бар екенін махаббаттың, шындықтың,
Барша адамға сендіруге тырыстық.

Біздер бәлкім көздің жасы болармыз,
Үнсіз ғана ағып түскен ып-ыстық.

Балғынбек Имашев бұл сөзге «Өнер адамы» атты әнге айналған өлең әуенімен ұтымды жауап қайтарады:

– Біздер, біздер қазыдан да паңдармыз,
Біздер, біздер, қажыға да барғанбыз.
Сен секілді жас бала боп шықсақ та,
Осы күні сақал өскен шалдармыз.
Шал болсақ та, осы айтысқа егеміз,
Әйтекеміз, Қазыбекпіз, Төлеміз.
Карьераң керек емес, қарағым,
Кәлиманы одан артық көреміз.
Асхат Садықбеков Абылай ханды былайша жырласа:

– Абылай жас кезінен зерек болып,
Он бесінде ат жалын тартып мінген.
Айбатын сұм ажалдың ескерместен,
Найзасын жау төсіне шаншып берген.
Ешқашан туын жерге түсірген жоқ
Тұрса да жау анталап әр түкпірден.
Түсіріп бейбіт өмір арнасына,
Халықтың жай-жапсарын артық білген.

«Айтыстың Төле биі Жүрсін еді, Жүретін ақындарын бағалап бай» деп шырқаған Еркебұлан Қайназаров өлеңіне «Нұрсұлтанның нұрлы жолын» арқау етті:

– Қазақты қаншама хан билеп өткен,
Бәрінің бар өзіндік үлгілері.
Керей менен Жәнібек көшті бастап,
Мемлекет құруды ту қып еді.
«Жеті жарғы» жасаған Әз Тәукенің,
Іздегені әділдік, шындық еді.
Есім хан «Ескі жолды» еске салып,
Қасым хан «Қасқа жолмен» зырғып еді.
Үш жүздің басын қосқан Абылайдың,
Аңсағаны ынтымақ, бірлік еді.
...Абылайдың арманын орындаған,
Құт болды-ау Нұрсұлтанның нұрлы жолы.

Артық көріп тұрмысың жаныңды елден, – деп баптаған бәсекелесін қамшылаудың шебері айтыскер Аманжол Әлтаев. Бұқардың, Үмбетейдің Абылай ханға, Нысанбайдың, Досқожаның Кенесары ханға арналған өлең-толғаулары – осы дәстүрдің көрінісі. Жамбылдың «Сыздық сұлтанға», «Шәбденге» деген өлеңдерін де осы тұрғыда бағалаймыз. Сыздық сұлтанға арналған өлеңде Кенесары ханға, оның күресін жалғастырған Сыздық сұлтанға деген халық көңілінің құрметі шыншылдық тұрғыда жырланады. Қазақтың ақындық-жыраулық поэзиясының поэтикалық үндестігі – әдеби дамудағы дәстүр жалғастығының көрінісі. Ақындар қоршаған қоғамдық-әлеуметтік тұрмыс қозғалыстарына белсене араласады. Қоғамдағы қарама-қайшылықты құбылыстардың барлығын да өзіндік дүниетаным сарабымен қабылдайды. Адамзат қауымының ғарыштық тіршілік қозғалыстары аясындағы қарым-қатынастарының ғарыштық кеңістік жүйесі аясындағы қарым-қатынастарының сан салалы мазмұны ақындардың айрықша жаратылған көңіл-күй әлемін, жүрегін ешқашан бей-жай қалдырмайды. Адамдардың өзара қарым-қатынастар жасауы – саналы тіршілік иелеріне тән басты өлшем. Күнделікті тұрмыстық қарым-қатынастардың ағымында адамдардың барлығы да өздерінің ұстаған бағытын, дүниетаным көзқарастарын, іс-әрекеттерін дұрыс санайды. Әсіресе, халықтың тұрмысында көрнекті орын алатын тарихи тұлғалардың мінез-құлықтарына тән іс-әрекеттері ақындардың

шығармашылығында көрініс табады. Уақыт пен кеңістік – ақындар шығармашылығындағы мазмұн пен пішінге желі болатын негізгі арқау. Қазақ поэзиясындағы көрнекті ақындар Махамбет пен Жамбыл өлеңдерінің поэтикалық үндестігіне арқау болған ең басты мәселе – өздерін қоршаған әлеуметтік ортаның осындай қасиеті. Қазақ халқының бүкіл өмірі бірігу мен тұтастану, ыдырау мен қайта қалыптасу тарихынан тұрады. Бұл жайында Отанымыздың шежіре кітабы «Елтұтқа» кітабында мынадай ойлар жазылған: «қазақ халқының тарихының қым-қуыт оқиғаларының басында болмыс-бітімі әртүрлі тұлғалар болған. Тағдырдың жазуымен мемлекеттің, әскердің, халықтық қозғалыстың, саяси партияның тізгінін қолға алған тұлғалар өздерінің қабілет-қарымына орай елдің тарихи ахуалына кейде жағымды, кейде жағымсыз із қалдырып отырған» [3,6].

Библиографиялық тізім

1. Қойлыбай Асанұлы Астана «Фолиант» «Айтыс өнерінің публицистикалық сипаты» монография
2. Тебегенова Алтынарай Темірханқызы Жамбыл шығармашылығына жаңаша көзқарас: ұлттық сипат және дәстүр жалғастығы Монография Өскемен, 2012.
3. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
4. Ахметов З. Өлең сөздің теориясы. – Алматы: Мектеп, 1973. – 212 б.
5. Негимов С. Өлең өрімі. – Алматы: Ғылым, 1980 – 136 б.

ӘОЖ 82,3215

СӨЙЛЕМ-АЙТЫЛЫМДЫ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-СЕМАНТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТІЛ БІЛІМІНДЕ АЛАТЫН ОРНЫ

Елубай Г.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада лексикалық көпмағыналықтың негізгі белгілері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются основные признаки лексической многозначности.

Сөйлем-айтылым семантикасы жеке сөздердің мән мағыналарынан құрылады. Егер бұрын (мысалы дескриптивтік лингвистикада) тілді формальді сипаттаудың алғышарты тілдік мағыналық мазмұнынан бөлінуі болса, қазіргі уақытта (генеративтік лингвистика) семантиканың негізгі компоненттерінің бірі болып есептеледі. Семантикалық факторды мойындауда ішкі және сыртқы құрылымдардың терминдерінің анализ шарттарын қайта қарауға тура келді. Л.С.Бахрударовтың айтуынша: "ішкі синтаксис құбылысы бұл мазмұндық синтаксис, яғни семантикалық. Ішкі және сыртқы синтаксистердің қарым-қатынасы туралы мәселе бұл жалпы үлкен проблеманың (мазмұн мен тілдің формасының) бір аспекті" [1, 25-26 бб.]. Н.Д. Артюнова да ішкі және сыртқы құрылымдардың мазмұн мен сөздің формасының қарым- қатынасынан туындағанын алға тартады. [1, 3 б.]. Біздің ойымызша, ішкі және сыртқы құрылымдарды ажырата білу біздің зертеуімізге қажет, өйткені бұл сөздердің көпмағыналығын және орнын сипаттап зерттеуге мүмкіндік береді. Бірақ айта кету керек сөздің көпмағыналығы лексикалық немесе грамматикалық факторлардан туындауы мүмкін. Сондықтан анализ жасаған кезде немесе мағынасын түсіндірген кезде оны күрделі түрде қарастыру керек.

Генеративтік лингвистиканың негізін қалаушылардың бірі Н.Хомский. Н.Хомский ішкі құрылым деп сөйлемнің семантика жағынан түсіндірілуі, ал сыртқы құрылымы деп фонетика жағынан түсіндірілуін айтады. Сөйлемнің ішкі құрылымын бұлай түсіну

сөйлемдегі лексикалық бөлшектердің синтактикалық арақатынасын ғана емес, сонымен бірге сол бөлшектерінен де құрылады. [2, 20 б.].

Әр синтаксистік форманың мән мағынасы семантика жағынан түсіндірудің ережелерінің көмегімен құрылымның тереңіне шығады. Әр жаңа сөйлем сөйлеуші мен тыңдаушыға мәлім модель не схема не құрылым бойынша осы құрылымның лекстермен толықтырумен құрылады. Сөйлем құрылымы бір жағынан осы сөйлемнің құрылымы болса, онда екінші жағынан сөйлемді құру бағдарламасы болып табылады.

Сөйлемнің ішкі және сыртқы құрылымдарының арақатынасын көптеген ғалымдар зерттеген. Л.С.Бархударов ішкі құрылымды сөйлемдегі мағыналылық арақатынасы деп, ал сыртқы құрылымды сөйлеу процесінде қолданылатын грамматикалық форма деп анықтайды. Сөйлемнің ішкі құрылымының бөлшектері бұл лексема. Осы лексемалар арасында синтактикалық қарым- қатынастар бар [2, 54-55 бб.].

Қорыта келе ішкі және сыртқы құрылым концепциясы сөйлемде екі түрлі қарым- қатынасқа байланысты: сыртқы (морфологиялық, сөздің сөйлемдегі реті және т.б.) және ішкі (тек екі сөйлемді салыстырғанда ғана пайда болады).

Т.П.Ломтев сөйлемнің ішкі құрылым түсінігін белгіленуші түсінігімен, яғни сөйлемнен туындайтын қарым- қатынаспен байланыстырады. Сөйлем өз белгіленушілері бар белгілеушілер тобына жатады [3, 13 б.].

В.Г.Гак ішкі құрылымды лексико-синтактикалық құрылым деп сипаттайды. Оның ойынша синтаксистік категориялар (сөйлем мүшелері) процесстегі белгілер мен субстанциялардың қызметіне сәйкес. Сөйлемдегі мүшелердің қарым- қатынасы процесс бөлшектерінің қарым- қатынасын көрсетеді. Бірақ сыртқы құрылымдардағы синтаксистік функциялар өзінің бейнелеуші қасиетін жоғалтып, құрылымдық, құрастырушылық қасиеттерге ие болады [3, 79-80 бб.]. Сондықтан сөйлем мүшелерінің арасындағы қарым қатынастарының жоғалуынан сыртқы синтактикалық құрылымдарды "бүркеу" қызметі ретінде қолдануға мүмкіндік туады. Сондықтан «сөйлем-айтылым анализі кезінде оның ішкі семантикалық құрылымын түсіндіру қажет» [4, 29 б.]. Сондай ақ сыртқы құрылымдардағы позициясын орнықтыру керек.

Н.Хомский сөйлемнің семантикалық интерпритациясын сөздік пен проекциялық ережелердің қолданылуының нәтижесі ретінде, яғни семантикалық компоненттердің жұмысының нәтижесі ретінде анықтайды [5, 111-119 бб.]. Ол екі компоненттен тұрады: сөздік және проекциялық ережелер құрылымы. Сөздіктің құрамында сөздердің мағыналары туралы мәлімет бар және әр сөздік бірлік полисемантикалық бола алады. Проекциялық ережелер грамматикалық құрылымға кірген сөз мағыналарының қандай жолдармен үйлесетіндігін анықтайды. Әр сөздің мағынасының семантикалық көрінісінің күрделі ішкі құрылымы бар. Сондықтан әр сөзге берілген түсініктеме бір топ семантикалық белгілердің негізінде, белгілі бір бастапқы түсініктер арқылы құрылады. Семантикалық белгілерді құрылымның мағынасын суреттейтін лингвистикалық құрылымдар ретінде қарастырған жөн.

Сонымен сөз бірліктерінің семантикалық бейнесі сөйлемнің семантикалық бейнесімен тең. Ал бұдан шығатыны сөздік пен көптеген "дұрыс" сөйлемдердің арасында біз ойлағаннан да терең байланыс бар. Барлық ішкі құрылымдардың бірліктері белгілі бір мағына болып табылады. Кейбір мағыналар (белгілер) ішкі құрылымда тұрақты топтарға біріккен, сондықтан алдын ала болжанған жағдайларда қолдануға болады. Сөйтіп синтаксике белгі ұғымын ендіру арқылы семантика мен синтаксис арасындағы айырмашылық жойылып, сөйлемнің терең құрылымдарын сипаттай алатын болдық.

XX ғасырда құрастырылған қазіргі синтаксистік теория концепциясында (Н.Хомский, М.Халле, Дж.Катц, Дж.Фодор, У.Вейнрейх, У.Чейф, Л.С.Бархударов, И.А. Мельчук) ішкі және сыртқы синтаксистік құрылымдар семантикалық қарым қатынастағы сөйлемдерді зерттеулеріне негізделеді.

Көптеген зерттеушілер тіл бірліктерінің мағыналарын маңызды семантикалық белгілердің комплексі ретінде қарастырады. Олар денотативтік, сигнификативтік және

коннотативтік компоненттер. Кейбір ғалымдар тіл бірліктерінің семантикалық құрылымын анализ жасау кезінде зерттелетін бірлік қай қызметте - бірінші немесе екінші қызметте қолданылатындығын есепке алуды талап етеді. Сонымен қатар кез- келген морфологиялық парадигмадағы негізгі және туынды формаларын орнату керек деді. Р.А.Будаговтың пікірінше, "сөз таптарының бастапқы және кейінгі функцияларын айыра білу сөз таптарының және сөйлем мүшелерінің арасындағы қарым- қатынас заңдылығын, морфология мен синтаксистің және тіл парадигмасы мен тілдегі қызметінің ерекшелігін тереңрек түсінуге мүмкіндік береді" [5, 9 б.].

Осылай қазақ тілінде де, орыс тілі мен ағылшын тілдерінде де зат есім тек бастауыш емес сонымен қатар баяндауыш та, толықтауыш та, пысықтауыш та бола алады. Алайда зат есімнің бастапқы синтаксистік қызметі бастауыштың рөлін атқару болса, ал басқа сөйлем мүшелерінің рөлінде кейінгі қызметі ретінде қабылданады. Дәл осы мысалды етістікке де қолдансақ болады: етістіктің бастапқы қызметі баяндауыш болса, кейінгі қызметі сөйлемнің басқа мүшелері болады. Сондықтан да сөйлемде сын есім бұл анықтауыш, ал үстеу пысықтауыш болады.

Сөздің бастапқы қызметі оның дәл мағынасы, ал кейінгісі-сөздің ауыспалы мағынасы. Бұл екі мағына да сөздердің қолданылуында иерархияның бар екенін болжайды [4, 73-74 бб].

"Кейінгі қызметтің" дәл мысалы ретінде әр түрлі топтағы метафораларды, жаңа мағыналарды алсақ болады. Мысалы *есек* сөзі. Бастапқы мағынасы бұл жануар, ал кейінгісі, мәнмәтінке немесе ситуацияға байланысты, адамға қатысты ұғым. Екі мағынаның айырмашылығы коммуникативтік мазмұнға байланысты. [4, 78б.]. Сонымен көпмағыналы сөздің бір мағынасы әр түрлі коммуникативті жағдайларда екі түрлі мән береді.

Сөздің семантикасында оның сөзтапаралық сипаттамасы да өте маңызды. А.А.Уфимцева сөзді тілдің лексико -семантикалық құрылымында зерттей отырып атаулы лексемаға қарама- қарсы етістік лексемалары өзінің шығу тегіне байланысты екі іс-әрекетті анықтайды: бірінші іс- әрекет- оның субъекті, екінші іс- әрекет оның объекті.

Тіл құрылымында зат есім үшін лексикалық абстракцияның бес деңгейі, яғни семантикалық белгілердің бес түрі бар:

1. категориальдік белгі "заттық";
2. жеке категорияның семантикалық белгісі "жансыз- жанды";
3. субкатегорияның семантикалық белгісі "жақ", "саналатын- саналмайтын";
4. төрт түрлі микроқұрылымдардың семантикалық белгілері (лексикалық парадигма, заттық топтар, семантикалық шектер);
5. жеке сөз деңгейіндегі сөздің нақты лексикалық мағынасын айыратын семантикалық белгілер (синонимдік, антонимдік қатар, конверсивтер; лексико-семантикалық топтар).

Мысалы, *ауру* атау лексемасында мына белгілерді атап өтуге болады: заттық, жансыз, саналмайтын, "сезім" семантикалық шекке байланысы. Бұл жерде 4-5 деңгейдің белгілері айқындаушы: 4-ші белгі синонимдік қатарға және лексикалық парадигмаға бірігетін жеке лексикалық бірліктер, 5-шіде оардың айырмашылығы көрінеді.

Етістік лексемдерінің анализі кезінде А.А.Уфимцева етістікті іс әрекет ұғымы іс әрекеттің субъект пен объектінің синтагматикалық қарым қатынасының термині екендігіне көңіл бөледі. Етістік лексемдерінің семантикасында синтагматикалық мағына номинативті мағынадан басым түседі. Семантикалық ерекшелігі жағынан етістік лексемаларының іс әрекеті активті және инактивті болып бөлінеді. Егер етістіктің мағынасы іс әрекет объектісімен байланысты болса онда ол объекті деп аталады, ал керісінше етістікті мағынасы субъектке байланысты болса онда ол субъекті етістік болады.

Осылайша микроқұрылымдағы бірліктердің ерекше белгісі бір жағынан синтагматикалық және номинативтік маңыздылық (лексемдердің семантикалық байланыс

моделі, мағыналық байланысқа түсетін семантикалық категориялар түрлері.) екінші жағынан бір лексеманы екінші лексемадан бөлетін эмпирикалық белгілер (әдіс, уақыт, орта, орын, бағыт, нәтиже және т.б.) .

Біздің зертеулеріміздің нәтижесі бойынша етістік лексемдерінің мағыналық құрылымын анықтау бір-бірімен байланысты бірқатар категориялардың ерекшеліктерін анықтаумен байланысты. Біріншіден, "семантикалық субъект" - "грамматикалық бастауыш", "семантикалық объект" - "грамматикалық толықтауыш" т.б. Екіншіден, семантикалық және синтаксистік өтілімді айыра білу.

Библиографиялық тізім

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан - 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің саяси бағыты» Қазақстан халқына Жолдауы // Егемен Қазақстан. № 828-831 (27902). – 15.12.2012 ж.
2. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. редактор В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Карцевский С. Об асимметричном дуализме языкового знака // В.А. Звегинцев. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М.: просвещение, 1965. – Ч.2. – С. 85-90.
4. Ульманн С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. – М., 1970. – Вып.5. – С. 250-299.
5. Задорожный М.И. О границах полисемии и омонимии. – М.: Изд-во МГУ, 2014. 71 с.

ӘОЖ 82,3215

ЛЕКСИКАЛЫҚ КӨПМАҒЫНАЛЫҚТЫҢ НЕГІЗГІ БЕЛГІЛЕРІ

Елубай Г.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада лексикалық көпмағыналықтың негізгі белгілері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются основные признаки лексической многозначности.

Негізінде полисемияны зерттеу сөздің көпмағыналылығымен байланысты. Осыған орай А.А.Реформатский былай дейді, "полисемия мәселесі бұл біріншіден атау мәселесі, яғни сөздердің тепе-теңдігінде заттардың өзгеруі" [1, 81 б.]. Егер атау деп, В.Г.Гактың тұжырымдауынша, адамның ой өрісінің, дүниетанымының көрінісі: заттар, адамдар, іс-әрекеттер, қарым-қатынастар, оқиғалар деп белгілесек" [2, 234б.] онда, біздің ойымызша, полисемия-тек сыртқы әлемнің қандай да бір бөлшектеріне берілген тілдік анықтамалар емес, сонымен қатар модальді-эмоциональді құбылыстарға да берілген анықтамалар категориясы [3].

Анықтап айтсақ, полисемия бұл тілдің қызметтік және онтологиялық ерекшелігі. Тілдің формасы мен мазмұнының арақатынасын зерттеуде, Ю.С.Степанов былай дейді: "тілдің табиғи қызметі "бірге бір" арасалмағының ығысуына әкеледі де бұдан жана арасалмақ туындайды - бір фонетикалық сөз бірнеше заттар мен құбылыстардың анықтамасына ие, яғни бұл - сөз полисемиясы" [1, 20б.].

Бұдан шығатыны бір дыбыстық комплекс сөздің тепе-теңдігін бұзбай әр түрлі заттар мен құбылыстарды атауда қызмет атқаратындығы.

Полисемияға деген көзқарас ерекшеліктері оның тілдік құрылымда немесе сөйлеу

құрылымында қарастырылатынына байланысты.

И.К.Архиповтың көзқарасы бойынша, көпмағыналы сөздің материалдық пішінінің мазмұны тіл құрылымының деңгейінде бірінші, номинантты, түпкі мағына немесе семантикалық инвариант (өзгеріссіз) түрінде көрініс табады. Күрделі сөздің деңгейінде полесимияға қатынас, яғни оны ұйғару даулы мәселе болуы мүмкін. Мысалы адамды "жылан" деп атап немесе жайылған дастарқанда отырған адамдарды (*Дастарқанның көңіл күйі керемет.*), немесе берілген тағамдарды (*Дастарқаны керемет*) "дастарқан" сөзімен атағанда, әрине әңгімелесуші сөздің негізгі мағынасы мен мәнмәтінтен туындаған "жаңа" мағынасының айырмашылығын байқамауы мүмкін емес [3, 22 б.].

А.Л.Новиков лингвистикалық белгінің асимметрия заңы бойынша дамып келе жатқан сөздің мәнмәтіндік семантикасынның мәселесімен айналысқанда бірліктердің екінші семантикалық қызметінің аясы, сонымен қатар мәнмәтіндегі сөздердің арнаулы "қолданысын" зерттеу кезінде ол былай тұжырымдаған: "мәнмәтіндік мағыналар тілдік дәлелденген шектерінен шығуы мүмкін, бірақ тілдің лексикалық құрылымының шегінен шықпайды және алогизм ретінде қабылдануы мүмкін" [4, 71 б.]. Ғалым мына мысалды келтіреді: "Генерал Г.К.Жуков остановил фашистские войска под Москвой", бұл жерде "генерал" сөзінің негізгі мағынасымен қатар ішкі мағынасына да ие- "әскер". Бұл жерде сөздің астарында, ішінде жасырынған мағынасы негізгі мәнмәтіндік мағынаға айналады, генерал "армия" сөздерінде идиологиялық компонент бар: тұлғаның тарихтағы рөлі.

Полисемияны суреттеу мәселесі әрқашан омонимия мәселесін де көтереді [5, 27 б.]. Тіл біліміндегі негізгі мәселе полисемия мен омонимияның ерекшеліктерін айыру. Алайда бұл мәселені шешуден бұрын омоним ұғымына анықтама берейк. Омонимдер шығуы жағынан да, мағынасы жағынан басқа, ал айтылуы мен жазылуы бірдей. Өзінің ықшамдығы және қысқалығымен біздің көзімізге түскен Ш.Баллидің омонимге берген анықтамасы: "Омоним деп тепе-тең белгілеуші мен әр түрлі белгіелнушіден тұратын екі белгіні айтамыз" [4, 189 б.].

Ю.С.Степанов омонимнің екі түрін бөліп көрсетеді сигнификатты омоним және денотатты омоним. "Сигнификатқа байланысты омонимия бұл сөздің үнемі ұмтылатын шегі болып табылады, ал сол кезде оның сигнификаты жақын мағынасынан ілгерідегі мағынасына қарай дамиды. Сигнификатты омонимия жалпы сөз бен арнайы терминнің ара қатынасын сипаттайды. Денотатты омонимия атаудың бір заттан екінші затқа метафоралық тасмалдау кезінде пайда болады" [1, 28 б.].

Л.В.Малаховский омонимияға мынандай анықтама береді: "омоним бұл бір тілдің, бір кезеңнің сөздері, олардың көрінісінің кемінде бір компоненті ұқсас, яғни барлық немесе кейбір грамматикалық формаларда (барлық немесе кейбір фонетикалық және графикалық нұсқаларда) дыбысталуы немесе жазылуы тең, сонымен бірге мазмұны жағынан кемінде бір компонентінің айырмашылығы бар- лексикалық немесе грамматикалық семантикасы. Лексикалық семантиканың айырмашылығы деп белгіленушілердің арасындағы деривациялық қатынастардың жоқтығын айтамыз, яғни бір сөздің ешбір мағыналары шығуы жағына басқа сөздің мағыналарымен байланыспайтын жағдайы. Ал грамматикалық семантиканың айырмашылығы деп жалпы сөз тұлғасының тұтастығының грамматикалық белгілерінің айырмашылығын айтамыз" [5, 56 б.].

Олай болса, жоғарыда айтылған анықтамаға сәйкес сөз таптарының семасының бір ғана айырмашылығы, белгіленушілер арасындағы семантикалық жасалуын сақтаған жағдайда да, омонимдік қатынастардың барлығын мойындауға әкеледі [5, 12 б.]. Осылай конверсияның нәтижесі немесе "сөз таптарының ауысуы" ретінде омонимдердің туындауы мойындалады. [5; 49; 50.]. Алайда бұл жерде мынадай ой туындайды конверсия кезінде семантикалық жасалуы сақталған жағдайда омонимия жайлы айту дұрыс болмас.

Полисемия мен омонимия қарым-қатынасы жайлы мәселе сөздің ұқсатық мәселесімен тікелей байланысты. Бұл жерде біз толығымен Д.Н.Шмелевпен келісеміз, сөздің негізгі ұқсастығы бұл материалдық бекітілуі, яғни "дыбыстық қабіршігі" . Материалдық ұқсастығына қарамастан "біз алдымыздағы сөздердің әр түрлі екеніне

сендірсек, біз осы сенімді дәлелдеу керекпіз". "Бір бірліктің номинативті қызметін түрлі сөздердің мағынасы деп санауға, -дейді Шмелев,-бізде ешқандай негіздеріміз жоқ. Керісінше бұл мағыналар бір материалдық бірлікпен берілсе де, бір сөзге емес түрлі сөздерге, яғни омонимдерге тиесілі екенін дәлелдеуіміз керек. "...материалдық ұқсатық жағдайында біз сөздің теңдігінің презумпциясына сүйенеміз. Басқаша айтсақ бұны былай түсіндіруге болады: танысымызды жаңа ситуацияда кездестіргенде біз, әрине, біріншіден оның егіздің сыңары не ұқсас адам деп емес "сол" адам екен деп түсінеміз".

Шынымен де, сөздік белгінің "асимметриялық дуализмге" ие болғандығынан логикалық тұрғыдан алып қарасақ алдымызда кездескен бір дыбыстық не графикалық пішіндердегі мағыналар көпмағыналы сөздің мағыналары болуы мүмкін екенін болжауға болады. Тек сөздердің арасында семантикалық байланыс жоқтығын дәлелдейтін анализден кейін ғана сөздер омонимдер деп танылуы мүмкін.

Демек, омонимдер - басқа көптеген полисемантикалық сөздерге тән ешқандай семантикалық байланысы жоқ, өзара тәуелсіз сөздер. Ж. Әмірова. «Полисемия мен омонимияның ұқсатығы екеуінде де бір сыртқы тілдік пішіні түрлі мағыналармен байланысты, алайда, полисемияда бұл мағыналар семантикалық бір-бірімен байланысты, ал омонимияда мағыналардың семантикалық байланысы жоқ», - деп есептейді.

Полисемия мен омонимия мәселесі бұрыннан екі қарама-қарсы көзқарас қалыптастырған. Осы екі көзқарастың бірі бойынша омонимдер ілгеріде жазылуы мен дыбысталуы әр түрлі болып, кейінен морфологиялық немесе фонетикалық процесстердің салдарынан, кейде басқа да себептердің салдарынан жазылуы мен дыбысталуының тарихи дамуы теңесті, яғни сөздің дыбыстық формасының конвергенттік дамуы себебінен өзгерді. Бұл омонимдер дәстүрлі (этимологиялық, гетерогендік) омонимдер. Осы көзқарасты ұстанатын ғалымдар (В.И.Абаев, Т.В.Зайцева, В.Н.Сидоров, С. Әлісжанов, Ж.Баймұрынов) басқа омонимия жағдайларын полисемия құбылысы деп қабылдайды. Ал басқа ғалымдар (О.С.Ахманова, В.Д.Аракин, Л.В.Булаховский, В.В.Виноградов, К.А.Левковская, Р. Әмір, Д. Әлкебаева) этимологиялық омонимдермен қатар семантикалық (тарихи, гомогендік) омонимдердің, яғни дивергенттік дамудың - полисемантикалық сөздің бөлінуі салдарынан пайда болатын сөздердің барлығын растайды.

Библиографиялық тізім

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан - 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің саяси бағыты» Қазақстан халқына Жолдауы // Егемен Қазақстан. № 828-831 (27902). – 15.12.2012 ж.
2. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. редактор В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Карцевский С. Об асимметричном дуализме языкового знака // В.А. Звегинцев. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М.: просвещение, 1965. – Ч.2. – С. 85-90.
4. Ульманн С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. – М., 1970. – Вып.5. – С. 250-299.
5. Задорожный М.И. О границах полисемии и омонимии. – М.: Изд-во МГУ, 2014. 71 с.

ӘОЖ 82,3215

МБАЛАҚАЕВ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ӘДЕБИ ТІЛІ ТУРАЛЫ

Есімбаева Б.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада М.Балақаевтың қазақ тіл білімін зерттеудегі алатын орны қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается место М. Балакаева в изучении казахского языкознания.

М.Балақаев қазақ жазба тілінің тарихын сөз ету барысында оны үлкен екі салаға бөліп қарастырады: біріншісі - XIX ғасырға дейінгі жазу тілі (жалпы түркілік әдеби (кітаби) тіл) болса, екіншісі - қазақтың халықтық тілі негізінде қалыптасқан XIX ғасырдан басталатын жазба тілі. Ғалым «жалпы түркілік деп

аталатын кітаби тілді барлық жағынан бір жүйеге, бір ізге түскен әдеби тіл деу қиын. Жалпыхалықтық тіл негізінде болмай, бөгде тіл негізінде болғандықтан, кітаби тіл кейін әрбір түркі халқының өз ана тілі негізінде қалыптасқан әдеби тілмен ауыстырылды. Бірақ Орта Азия халықтары ол тілді өздерінің жазу тілі тарихының ертедегі бір кезеңі етуге хақылары бар, ал өзімнің төл жазу тілім, әдеби тілім деу шындыққа жанаспайды» деп түйіндейді [1,38].

Зерттеушінің айтуынша, бұл «жалпы түркілік әдеби тіл» Орта Азия халықтарына арабтардың күшпен таңған жазу тілі мен түркі тілдері материалдарының араласуынан жасалған, қазақтар үшін жалпыхалықтық тіл емес, мемлекеттік, әкімшілік іс жүргізудің, діни уағыздардың, шежірелердің тілі болды.

«Жамиғ-ат-тауарих», «Шежіре түрік» тілдерін зерттеген еңбектерінде өткен дәуірлердің бір кезеңінде жазылып қалған материал тілінің қазіргі тілімізге сай келмеуі - табиғи нәрсе екенін айта отырып, қазіргі әдеби тіліміз тұрғысынан алғанда жат көрінетін, бірақ ертеректегі жазбаларымызда жиі қолданылған көне формалардың, көне шылаулардың, синтаксистік көне конструкциялардың басқа түркі тілдерімен қатар бір кездегі қазақ тілі үшін де өз төлі, тумасы болуы әбден ықтимал деп жорамалдайды.

Автор қазіргі қазақ тілінде қолданылатын мәселенки, егерки, әнеки, мінеки, кәнеки, бәлки тәріздес сөздер соңындағы -ки көне жазуларда жиі кездесетін сабақтастырушы -ки жалғаулығының қалдығы екендігін, барашақ, келешек, болашақ дегендердегі -ашақ, -ешек қосымшалары көне жазбалардағы -ажағ, -ежег дегендердің өзгерген түрі екенін, көне жазуларда жиі кездесетін -ық, -ік қосымшалары да «Ұлық болсаң, кішік бол» деген біраз орындарда әлі де болса кездесетінін дәлелдей отырып, бұны қазақтың жазба тілінің, әдеби тілінің қалыптасу тарихындағы бір кезеңі, бір дәуірі екендігін ескеруіміз тарих үшін де, тіліміз үшін де өте маңызды деп қорытындылайды [2,65].

Ауыз әдебиетінің әдеби тілдің қалыптасуына тигізетін әсері өлшеусіз екендігін, ауыз әдебиеті арқылы жинақталып, сұрыпталған, стилистикалық жүйеге келтірілген тілдік байлықсыз әдеби тілдің пайда болмайтынын мойындай отырып, «оның әр саласының ғасырлар бойы қалыптасып шындалған, әбден тиянақталған өзіндік сөз саптауы, нормасы, көркемдеу әдісі мен тәсілі болғандығы белгілі, бірақ ауыз әдебиеті үлгілері әдеби тілдің болғандығын білдірмейді. Себебі бұл фольклор тілі әдеби тіл басталғанға дейінгі тіл дейтін лингвистикадағы қағидаға қайшы» деген пікір айтады.

Қазақ тілінің тарихын ертеден, көне түркі заманынан бастаған профессор М.Балақаев әдеби тілдің қалыптасуын қазан төңкерісінен кейінгі дәуірге жатқызады: «Жазу тілінің қалыптасып, дамуы үшін баспасөздің болуы шарт. Қазан төңкерісіне дейін кең салалы, көп тиражды баспасөз болған жоқ. Сондықтан жалпыхалықтық тілдің толық мағынасындағы әдеби тіл, жазу тілі, ғылым тілі кеңес өкіметі тұсында ғана қалыптасып, дамыды» деп тұжырымдауы «қазақ әдеби тілі революцияның жемісі» дегенге келіп тіреледі.

XIX ғасырдың II жартысы қазақтың ұлттық жазба әдеби тілінің қалыптасуы мен нормалануындағы басты дәуір деген көптеген ғалымдардың пікірін қолдай отырып, Т.Қордабаев әдеби тіл тарихын жазба тіл, баспасөз тілі тарихымен байланысты деп түсінгендіктен, «Түркістан уәлаяты газеті» тілінің кейбір ерекшеліктері» атты мақаласында газеттің қалай шыққанына, қандай мазмұнда болғанына қарамастан, «Түркістан уәлаяты газетінің» қазақ мәдениетінде алатын орны ерекше екендігін айтады. Алғашқы қазақ газеттері «Түркістан уәлаяты газеті» мен «Дала уәлаяты газеті» тілдерін өзара салыстыра қарастырып, «бірде өзбек, бірде қазақ тілінде кезектесіп шығып тұрғанына қарамастан, «Түркістан уәлаяты газетінің» тілі өзінен он сегіз жыл кейін әрі нағыз қазақ ортасында шыққан «Дала уәлаяты газеті» тілінен едәуір таза және синтаксистік жағынан ықшамды, жеңіл» деген тұжырым жасайды. Ғалымның «Дала уәлаяты газеті» тілінен біршама таза деуі «Түркістан уәлаяты газеті» тілінде ескі жазба әдеби тілдің элементтерінің аз болуы әрі газет тілінің сол кездегі қазақтың сөйлеу тіліне жақын болуына байланысты. Бірінің артынан бірі шыққан екі газеттің тіліндегі бұл айырмашылықты зерттеуші былай түсіндіреді: «аталған екі газет тілінің қазіргі әдеби тілімізге жақындық дәрежесі әр түрлі болуының себебі

оларды шығарушылар алқасындағы адамдардың тіл мәдениеті, тіл тазалығы дәрежелеріне байланысты болса керек». Мақалада, негізінен, «Түркістан уәлаяты газеті» тілінің грамматикалық ерекшеліктері сөз болады. Септік, көптік, жіктік жалғауларының қазіргі әдеби тіліміз тұрғысынан өзгешелігін мысалдар арқылы көрсетеді.

Қазіргі қазақ тілінде актив қолданылатын -а+тын (-е+тін, -й+тін), -ғандықтан, -гендіктен, -атындықтан, -етіндіктен формалы есімшелердің газет тілінде кездеспейтіндігі, олардың орнына -тұрған (-тұғұн, -туған) форманттары және -ған (-ген) формалы есімшенің себебі сөзімен тіркесіп қолданылғандығын көрсетеді. Зерттеуші жә, жә болмаса сөздерінің газетте жалғаулық ретінде өте жиі жұмсалғандығын айта келіп, «мұндағы жә, жә болмаса деген жалғаулықтар әдеби тіліміздің бұдан кейінгі даму сатысында қолданудан бірте-бірте қалды да, олардың орнын не, немесе дейтін талғау мәнді жалғаулықтар ауыстырды» дейді.

Сонымен қатар тақырыпты шылауының -мақ, -мек формалы етістікпен тіркес жасауы ең жиі кездесетін, бірден-бір актив конструкция екендігін атап өтеді. «Түркістан уәлаяты газеті» тілінің ерекшеліктері түгел қамтылмағанымен, бұл мақала осы газет тілі туралы айтылған алғашқы пікірлердің бірі болып табылады. Жазуымыз қандай әліппеге негізделу керек деген мәселе бойынша М.Балақаев «кириллицаға негізделген қазіргі әліппеміздің өзі халықтарды орыстандырудың бір әрекеті екені рас. Бірақ халқымыздың мәдени тарихында қолданылған төрт түрлі әліппенің төртеуі де («А.Байтұрсынов қалыптастырған араб графикасына негізделген жазу», «құлпытасқа түскен ізінен басқа ештеңесі жоқ көне түркі әліппесі», «есіңнен тандырарлық кереметі бар латын әліппесі», кириллица) қазақтар үшін де, бүкіл түркі халықтары үшін де бұрыннан болған жазуларға негізделген туынды әліппелер. Түркі халықтары, олардың ішінде қазақтар да ол әліппелерді өз тілдерінің дыбыстық жүйелеріне лайықтап қолданды.

Сондықтан әліппе таңдауда оның шыққан тегін басшылыққа алу - адасқандық» дей келе, «жарты ғасырдан астам уақыт бойында мәдени, рухани өміріміздің барлық санасына әбден сіңісіп, берік орныққан, халқымызды жаппай сауаттылыққа жеткізудің, ғылым, білімдерімізді, әдебиет пен өнерімізді дамытудың ең тиімді де сенімді құралы болып келе жатқан жазуымызды өзгерте салу оңай болмас. Қазіргі әліппемізбен жарық көрген ұшан-теңіз тарихи, мәдени, ғылыми мұраларымыздан болашақ ұрпақтарымызды тағы да, үшінші рет, мақұрым қалдырмаймыз ба? Үшінші рет халықты сауатсыздыққа душар етпейміз бе?» деген сауалдармен аяқтайды [3,96].

«Қазақ әдеби тілінің іргетасы XIX ғасырдың екінші жартысында, алғашқы газеттердің басылуымен байланысты қалана бастағанымен, шын мағынасындағы әдеби тіл, жазба тіл дәрежесіне тек кеңес дәуірінде жетті» делінгенімен, ғалым бұл дәуірдегі тіліміздің қоғамдық-әлеуметтік тіршіліктен шеттетіліп, орыс тілінде сөйлеуге шектен тыс әуестенушіліктің орын алуының нәтижесінде қазақ тілінің өмірдегі қолданыс өрісінің бірте-бірте тарылып бара жатқанын да ескертеді. «Тіл өлмесін десек» (1988) атты мақаласында «тілдің өлуі оның қоғамдық қызмет атқарудан қалуына байланысты. Тілдің қоғамдық функциясы тарылған сайын оның мәні де, қажеттілігі де әлсірей береді де, бірте-бірте қолданылудан біржола қалып, жойылады. Тілді өлтірмеу үшін оның қоғамдық функциясын тарылтпау, қолданыс өрісін үздіксіз кеңейтіп отыру қажет» екендігін айтады.

Қазақ тілінің әдеби тіл дәрежесіне көтерілуі оның мемлекеттік тіл ретінде орнығуы мен дамуын қамтамасыз ететінін ескерсек, бұл пікірдің орынды айтылғанын түсіну қиын емес.

Библиографиялық тізім

1. Балақаев М., Сайрамбаев Т. Қазіргі қазақ тілі. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. - Алматы, Санат, 2003.
2. Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі грамматикасы. Синтаксис. - Алматы, Мектеп, 1966.
3. Еркекова Т. Компонент құрамындағы жай сөйлемдердің жұмсалым

ерекшеліктері // Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. Хабаршы. - Алматы, № 4 (94).

4. Орта мектеп программасы. Қазақ тілі. – Алматы, 1952.

5. Жоғары оқу орындарына арналған қазіргі қазақ тілі курсының программасы, А., 1959.

6. Қордабаев Т. Тарихи синтаксис мәселелері. – Алматы, 1964.

7. Қордабаев Т. Тілдің структуралық элементтері. – Алматы, 1975.

ӘОЖ 82,3215

М.БАЛАҚАЕВТЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІН ЗЕРТТЕУДЕГІ АЛАТЫН ОРНЫ

Есимбаева Б.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада М.Балақаевтың қазақ тіл білімін зерттеудегі алатын орны қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается место М.Балакаева в изучении казахского языкознания.

Түркітанушы, лингвист Қазақстан Республикасы ғылымына еңбегі сіңген қайраткер, профессор Мәулен Балақайұлы Балақаевтың қазақ тіл білімінде еңбек етпеген саласы жоқ. Ғалымның ғылым, білімге қосқан қомақты еңбектерін саралайтын болсақ: тілді оқыту мәселелері (бағдарлама түзу, оқулықтар жазу т.б.); тілдің жалпы теориясы; тілдік мағына мәселелері; қазақ тілінің морфологиясы; қазақ тілінің синтаксисі; қазақ тілінің тарихы; түркітану және қазақ тіл білімінің тарихы, сөздіктер (емле, орысша-қазақша) түзуге қатысу [1,48].

Профессор М.Балақаев еткен еңбегі жеке бастың қамы үшін емес, керісінше ғылым-білімнің қажетін өтеу үшін жазылған еңбектер еді [2,132].

Ғалымдық-ұстаздық жолы 1946-1949 жылдары ҚазПИ-де сабақ беруден басталды, ол қазақ тілі грамматикасының қолданымдық мәселелеріне арнап әдістемелік еңбектер жазды. Ғылыми жұмыстары 1949 жылғы қазақ тіліндегі етістіктің шақтары туралы ғылыми жетекшісіз жасаған кандидаттық диссертация қорғауынан басталды [3,88].

XX ғасырдың 50-жылдарында ғалым сол кездің ғылыми күн тәртібіндегі мәселелері сөз және оның мағынасы, грамматикалық құрылысы, сөздерді таптастыру мәселелеріне арнап бірнеше мақалалар жазды. Осы тұста түркі тіл білімі мен қазақ тіл ғылымында екі түрлі пікірталас өрбіді. Бірі – сөйлемнің толықтауыш мүшесі мен пысықтауыш мүшесі арасына ара жік қою туралы 1952 жылғы М.Балақаевтың «Халық мұғалімі» журналындағы мақаласы туралы пікірталас болды [4,32].

Сөйлем мүшелері арасына ара-жік 1959 жылы қойылды. Осы пікірталасқа М.Балақаев та қатысты: «Халық мұғалімі», 1954, № 2. Екіншісі – түркі тілдеріндегі сабақтас құрмалас сөйлемнің бағыныңқы сыңарының сипатын нақтылау түркітанудағы үлкен қомақты мәселелердің бірі ретінде 1956 жылы Алматыда түркітанушылардың бүкілодақтық кеңесі өтті. Осы тұста ұсынған М.Балақаевтың «бағыныңқының дербес бастауышы болуы қажет» деген түйіні қазақ тіл білімінде сабақтас құрмалас сөйлемнің басты критерийлерінің бірі болып қалды. Сол кезде Т.Қордабаевтың қазақ тілінен түзген бағдарламалары толықтырулармен осы күнге дейін пайдаланылып келеді [5,77].

XX ғасырдың 60-жылдары М.Балақаев ғылыми еңбегін қазақ тілінің синтаксисіне арнады. 1961 жылы Қордабаевпен бірге шыққан «Қазіргі қазақ тілі. Синтаксис» оқулығындағы құрмалас сөйлем бөлімінің авторы болды. Бұл оқулық кейін қанша толықтырулардан өтті, ғалым құрмалас сөйлемді түгелдей қамтыған, бағдарламалық

деңгейді толық берген оқулық болып табылады. Кейін А.Байтұрсынов ақталған тұста 1995 жылы «Қазақ тіліндегі құрмалас сөйлемдер синтаксисі» деп қайта шығарды. Құрмалас сөйлем туралы А.Байтұрсыновтың ғылыми пікірлерін салыстыра беріп отырады. Аталған оқулық осы күнге дейін жоғары оқу орындарының қазақ тілі мен әдебиеті мамандығы студенттері үшін өте құнды оқулықтардың бірінен саналады [6,187].

Қазақ тілінің синтаксисінің зерттеу нысанын кеңіте түскен ғалым Т.Қордабаевтың ғылымдағы шәкірті Ж.Жақыпов осы туралы былай дейді: «...М.Балақаевқа дейін қазақ грамматикасы сөйлем шегінен шыққан жоқ. Қазір мәтін, күрделі синтаксистік тұтастық деп атап жүрген тың тілдік бірлікті қазақ тілінде алғаш атын атап, түсін түстеген, оны зерттеу проблемасын алға қойған осы ғалым еді [7,19].

Тағы бір сонылық туралы, ғалымның сөйлем тиянақты ойды емес, жеке ойды білдіретіндігі туралы жеке пікірі болатын [7,71].

Бұл жылдары қазақ тілі синтаксистік құрылысының тарихын алғаш зерттеген ғалым – М.Балақаев. Докторлық диссертациясын ғалым ХҮ-ХХ ғасырлардағы қазақ жазбалары тілінің синтаксисіне арнады. Тілдің тарихи синтаксисіне бірнеше еңбектер арнады, Тарихи синтаксис мәселелері. Қазақ жазбалары тілінің синтаксисі, Қазақ мақал-мәтелдерінің синтаксистік құрылысы, Поэзиялық шығармалардың синтаксистік құрылысы.

Т.Р.Қордабаевтың түркітану саласына қатысты жазған еңбектері ғалым еңбектерінің бір бөлігі болып табылады. Ғалымның грамматика, әдеби тіл, тіл тарихына қатысты еңбектері, мектеп немесе жоғары оқу орындарына арналған оқулықтары мен оқу құралдары қазақ тіл білімінің мол мұрасы ретінде танылады.

Қазақ тіл білімінің шежіресіне айналған М.Балақаев ХХ ғасырдың 80-жылдарында қазақ тілін зерттеу мен оқытудың өзекті мәселелері төңірегінде «Қазақ тіл білімінің даму, қалыптасу жолдары» атты еңбек жазды. Автор еңбекте жазылған және жарық көрген мезгілдері сталиндік репрессияның жалыны бәсеңдей қоймаған тұсы болғандықтан, халық жауларын дәріштеп отыр деген үрейлі атаққа душар болмас үшін қазақ тіл білімінің негізін қалаушылар А.Байтұрсынов, Е.Омаров, Х.Досмұхамбетов, Қ.Кемеңгеров, М.Дулатов т.б. туралы пікір айта алмағандығына қынжылады. Бұлардың ішінде А.Байтұрсыновтың қазақ тіл білімі үшін еткен еңбегін зор бағалайды: «Ол – қазақ тілі туралы ғылымның негізін қалап, қабырғасын көтеруші, оның барлық мәселелері жайында да алғашқы пікір айтушы болатын.

Сондықтан Ахаң еңбектерінсіз ғылымымыз тарихы туралы мәнді бірдеме айтам деу – жалғандық болар еді» деп, автор халық жауы А.Байтұрсыновтың атын атамастан «20-жылдарда жарық көрген еңбектерде» деп көрсеткенін айтады. Қазақ тіл білімінің тарихын екі кезеңге бөліп қарастырған ғалым бірінші кезеңге арғы ғасырлардан бастап 1917 жылға дейінгі дәуірді, екінші кезеңге қазан төңкерісінен кейінгі кезеңді жатқызады. Мұндағы алғашқы кезеңді қазақ тіл біліміне жанама ғана қатысы бар жалпы түркілік көне дәуір еңбектерінен бастағандығын Т.Қордабаев: «Ол еңбектерді қазақ тілі, қазақ тіл білімі тарихымен ұштастырғанға таңдануға, ...өзімізді көнелендіруге құмарлықтан деп қарауға болмайды. Ол – тарихтық жалғастық», - деп түсіндіреді.

Осы кезеңде жазылған еңбектерге тән өзгешелік тіл білімі салаларын, әр саланың өзіне тән объектілерін даралап сөз етпей, бірін екіншісінің құрамында қарап араластырғаны, әрі бұл еңбектер қазақ тілін білмейтін, мейлінше нашар білетін орыстарға арналғандығы деп көрсетеді.

Ғалым М.Балақаев қазақ тіл білімінің қалыптасуы қазақ тіліне жанама қатысты зерттеулер және тікелей ана тілді зерттеулермен байланысты. Еңбекте қазақ тіліне жанама қатысты зерттеулерді араб тілді зерттеулер, еуропа тілді зерттеулер деп екі салаға бөледі. Араб тілінде, араб графикасымен жазылған түркологиялық еңбектер ХІ-ХҮ ғасырлар арасын қамтыды, олар түркі тілдерінің салыстырмалы сөздіктерін жасау, шағын көлемді практикалық грамматикалық очерктер болып табылады. Орыс тілді ғалымдар отандық түркология тарихы ХҮІІІ ғасырдың екінші жартысынан орыс тілді зерттеулерден

басталады деп көрсеткенін, түркі халықтары, олардың тілдері жайлы алғашқы пікірлердің біршамасы араб тілінде XI-XV ғасырларда жазылғандығын және ол түркологиялық зерттеулерге ғалым өз еңбегінде егжей-тегжейлі тоқталады.

Ғалымның түркітану мәселелері туралы еңбектеріне «Тарихи синтаксис мәселелері», «Тарихи грамматика мәселелері» (автордың бірі), «Түркология ғылымының даму тарихына», «Түркология және қазақ тіл білімі» атты оқу құралы мені оқулықтары, монографиясы және әр кезеңде баспасөз беттерінде жарияланған ғылыми мақалаларын жатқызуға болады.

«Тарихи синтаксис мәселелері» атты монографиясында қазақ тілінің жазба ескерткіштеріне тоқтала келіп, ескерткіштердің синтаксистік құрылысына жалпы шолу жасайды. Бұл еңбекте Қадырғали Қошымұлының «Жамиғ-ат тауарих», Әбілғазы Баһадүрдің «Шежіре түрік» шежірелері мен XVІІІ ғасырда қазақ тілінде жазылып сақталған хан, би жарлықтары, қатынас қағаздар, арыздар мен мәлімдемелердің синтаксистік құрылысына талдау жасайды. Еңбектерде оның зерттелуі, жарияланымы сияқты жалпы мәлімет беріліп, фонетикалық, грамматикалық ерекшеліктері қазіргі түркі тілдерімен салыстырылып, ғылыми мысалдармен дәлелденген. Шығармалардың синтаксистік құрылысы ретінде шылаулар синтаксисі, сөз таптарының сөйлем мүшесі болу және сөйлемде бір-бірімен тіркесу қасиеттері, сөйлем мүшелері, құрмалас сөйлем мәселелері әр еңбекке қатысты талданған.

XV-XIX ғасырлардағы қазақ тілінің синтаксистік құрылысын зерттеген еңбектерде қазақ тіл білімінің қалыптасуына табысты еңбек еткен ғалым, түрколог М.Балақаевтың «Тарихи синтаксис мәселелері» (1964) еңбегі түркологиялық сипатта ерекшеленіп тұрады.

XVІ ғасырда жазылған «Жамиғ-ат тауарих» (авторы - Қадырғали Қошымұлы) Т.Қордабаевтың айтуы бойынша, «... жазба материалдардың қай тілге жататынын, оны жазған автордың тайпасы, ұлты, мекені шешпейді, ескерткіш тілінің қазіргі тілге жақындық дәрежесі, оған ұқсастық шамасы, грамматикалық құрылысындағы бірлігі шешеді» делінеді. Сол себепті еңбек «Тарихи синтаксистік мәселелері» деп аталған.

Тілдің әр дәуірдегі синтаксистік құрылысын зерттеу - тарихи синтаксис үшін маңызды мәселе. М.Балақаев сөзімен айтқанда, «...тарихи синтаксис жазба ескерткіштер тілінің синтаксистік құрылысын зерттегенде, төмендегі негізгі мәселелер тұрғысынан қарау керек. Олар:

1. сөз тіркестері, олардың тіркесу амал-тәсілдері;
2. сөйлем мүшелері, олардың формалық құбылыстары, құрамдары, орналасу, басқа мүшелермен байланысу жолдары;
3. сөйлем құрылыстары, олардың мағыналық және структуралық типтері, оларға жай және құрмалас сөйлемдер, т.б. түрлері жатады.

Синтаксистік жүйе, тілдік деректерге сүйенсек, тарихи тұрғыдан жетіліп отыратын, белгілі даму тарихы бар тілдік жүйе болып табылады. Қазіргі синтаксистегі сөйлем мүшелері, түрлері, олардың бір-бірімен байланысу жолдары онша көп өзгеріссіз жазба нұсқаларда көрініс табады.

Әдетте, қазіргі тіліміздегі секілді сөйлемнің бастауышы бұрын, ал баяндауышы одан кейін орналасқан. Сонымен қатар, анықтауыш пен толықтауыш өздерінің анықтайтын немесе толықтыратын сөзінен бұрын келген. Мысалы: Бұл кітапны оқығылы, бұл бәйтлерні мағлұм қылғылы кітапдин яхшы, ғазызырақ тұрор (Бұл кітапты оқушы, бұл жырларды мәлімдеуші (таратушы) кітаптан жақсырақ, ұлыырақ).

Библиографиялық тізім

1. Балақаев М., Сайрамбаев Т. Қазіргі қазақ тілі. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. - Алматы, Санат, 2003.
2. Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі грамматикасы. Синтаксис. - Алматы, Мектеп, 1966.
3. Ермекова Т. Компонент құрамындағы жай сөйлемдердің жұмсалым

ерекшеліктері // Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. Хабаршы. - Алматы, № 4 (94).

4. Орта мектеп программасы. Қазақ тілі. – Алматы, 1952.

5. Жоғары оқу орындарына арналған қазіргі қазақ тілі курсының программасы, А., 1959.

6. Қордабаев Т. Тарихи синтаксис мәселелері. – Алматы, 1964.

7. Қордабаев Т. Тілдің структуралық элементтері. – Алматы, 1975.

ӘОЖ 82,3215

ЖАЗУШЫ З. ЖАНТАСОВАНЫҢ «ТАҒДЫР БИИ» ЕҢБЕГІНІҢ НЕГІЗГІ ТАҚЫРЫПТЫҚ, МАЗМҰНДЫҚ МӘНІ

Ескараева Б.Ш.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада Жазушы З. Жантасованың «Тағдыр биі» еңбегінің негізгі тақырыптық, мазмұндық мәні қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается основное тематическое, содержательное значение произведения писателя З. Жантасовой "Танец судьбы".

«... Әнші атанды. Үлкен сахналарда ән айтатын. Тек құстар әнін айта алмады, айтса ағыл-тегіл жылап қоя беретін.

- Қарттар үйі қайда екен, айтып жіберіңізші?! – деген шопырдың дауысы ойын бөліп жіберді.

- Қарттар үйі ме?

- Қарттар үйін білмейміз.

Кездескендердің барлығынан сұрап, таба алмағанына қынжылған Бағлан:

- Жол бойына белгі қойып, қарттар үйі деп жазып қойса қайтеді деді шарасыз үнмен.

Айқайлатып жазып қоятындай мақтанатын жер ме Қарттар үйі? – деп басталатын «Тағдыр биі...» әңгімесінде автор қазіргі қоғамдағы отбасы институтының аса күрделі мәселесін көтеріп, қарттар үйінде хәл-ахуалды суреттейді.

Көркем прозадағы әңгіме жанры оқиғаны қара сөзбен баяндайтын шағын көркем шығарма. Шағын болса да айтар ойы асқақ оқушы қауымының санасына тез қонатын оқиғаны баяндау тәсілі, композициялық, сюжеттік құрылысы, көркемдік жүйесі арқылы айқындалып келетін ерекше жанр болып есептеледі. Әңгіменің көлемі шағын, кейіпкерлер саны аз, сюжет ұйытқысын құрайтын оқиғаның басталуы, шарықтау шегі мен шешімі болады.

«Бұл жанр кеңестік дәуір тұсында тыйым салынған діни-философиялық, эротикалық, интимдік әңгімелермен толықты», [1,152]. – дейді ф.ғ.к., доцент Гүлжаһан Орда.

З.Тұрарқызы әдеби шығармашылығы – бүгінгі күннің биік эстетикалық талғамы мен талабына жауап беретін, идеялық-көркемдік жағынан аса құнды еңбектер жазу айдынындағы алғашқы адымдары-тырнақалды туындыларында-ақ, өзіне тән қаламгерлігімен, жазудағы өзгеше өрнек нақышымен, мәйекті тіл, сыршыл сазымен әдебиет әлеміне еркін еніп, қазақ прозасының қалың көшіне іркілмей ілескен жазушылық болмыс-бітімі бірден дараланып, уақыт өте келе шеберлігі шыңдала түскендігі оның көркем дүниелерінен айқын аңғарылады.

Оның қаламынан шыққан туындылардың дені өмірден алынған өміршенділігімен және шынайылығымен ерекшеленеді. Көп әңгімелерінің ішінде «Тағдыр биі...»

әңгімесінің кейіпкерлерінің жан күйзелісі кез-келген жанның ішкі дүниесінде қарттарға деген сүйіспеншілікті оятады. Автор шағын сюжет арқылы перзент борышы мен ата-ананың қадірі сынды өмірлік құндылықтардың қаншалықты маңызды екендігін жеткізген. Әдебиетке деген шын берілу мен саф сезім деп осыны айт. З. Тұрарқызы барлық шығармаларына осындай жинақылық тән. Оқырманды баурап, шексіз, тұңғыық, сиқырлы - махаббат, адамгершілік әлеміне тартып әкетеді. Жанынды елтіп ізгілікке баулиды. Қазақтың иісі әрбір шығармасынан бұрқырап тұрады. Мұндайды уызына жарыған дейді қазақта. Шығармаларының басым бөлігі адамгершілік құндылықтары мен мәңгілік махаббат тақырыбы. Туа біткен дарын иесі З. Тұрарқызы шығармалары осал болуға да нақысы жоқ.

Жаратылыстағы барша құбылысты, адамзат санасындағы сан қырлы сезімді жеткізетін – сөз. Осы сөз құдіретінің мән-мағынасын терең барлап, сөз асылын, адам бойындағы мінез-құлықты сан қырлы психологиялық тәсілмен кестелеп жеткізуші – жазушы сынды өнер иесін қазақ халқықашанда ардақтап келеді. Олар сонау ғасырлардан бастап, бүгінгі дәуірімізге дейін сөз өнерімен шұғылданған жырдың небір майталмандары, онымен тығыз байланыста болып, әрқайсысы өз халінше әдеби мол мұра қалдырған.

Зерттеу нысанына алынып отырған суреткердің адамгершілік-парасаттылық сияқты мәселелерді көтерген шығармаларынан байқалатын басты ерекшелік – адамның ішкі әлемін, рухани сырын айқын аңғарту. Осыдан бастау алып, жалғасын тауып жататын жаңалықтың бірі – жазушы қаламынан туған көптеген шығармаларға тән тамаша нәзіктік, сазды сыршылдық, әдемі әуездік. Жазушы шығармашылығындағы кейіпкер психологиясының ашылуы олардың сөйлеген сөздері арқылы, іс-әрекеттері, ішкі монолог, психологиялық диалогтар, ым-ишарат, жест, бет құбылысы, дене қозғалысы, психологиялық пейзаж, параллелизм, деталь, портрет, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі талдау, өзіндік таным, түс көру, сандырақтау, күлкі, жылау, сыр ашу және т.б. арқылы жүзеге асып жатады.

З. Тұрарқызы өмірдің талай қиыны мен қызығын көріп үлгерген, өмір шындығын қажырлы шығармашылық жұмыстың нәтижесінде көркем туындыға керемет өн бере алатын талғамы биік қаламгер ретінде жұртшылыққа етене таныс.

Әдебиет пен ұлт бір-біріне жақын ұғымдар. Біріншіден, әдебиет, негізінен, ұлттық көркем ойдың жемісі болса, екінші жағынан ұлттың өзі белгілі бір дәрежеде әдебиет беретін тәрбиенің жемісі. Өйткені ұрпақ тәрбиені әдебиет пен өнерден іздейді. Сондықтан қай дәуірде болмасын әдебиетіміздің ұлтының ұстыны боларлық дүниелермен толыға беретіне күмәніміз жоқ.

«Әдебиет өзінің құнын жоғалтса, ұлттық сипат та бірте-бірте өз ерекшелігінен айрыла бастайды. Ал, ұлттың құруы – адамдардың қырылып қалуы емес, әрине, ұлттың жойылуы – оның өзіндік ерекшелігінен – тілінен, дәстүрінен айрылып, сипатсыз тобырға айналуы» [2, 12 б.] Төлен Әбдіков рухани тоқыраудан әдебиет ғана алып шығады деген пікірі орынды айтылған.

З.Тұрарқызы шағын жанр әңгіме, повестеріндегі замана шындығы дәуірімен үндесетін оқиғалардың көркемдік шешіммен жинақтала бейнеленуі, әдеби бейнелерінің прототиптік негізділігінің мәні, кейіпкерлерді даралау мен мінездеудің психологиялық ерекшеліктері қазақ әдебиетін тың тұжырымдармен толықтыра түсті. Сонымен қатар, З.Тұрарқызының замана шындығының көркемдік шешім заңдылықтары бойынша саралау мақсатында нысанға алынған туындыларды қарастыру міндеті айқындалды. Оның еңбектеріндегі өмір шындығының бейнелену дәрежесі мен суреткерлік шеберлікпен ұштасқан жаңашылдық сипат ерекшеліктері реалистік сипат пен көркемдік жинақтауларының сабақтастығы басты назарда болды.

Ойымды белгілі ғалым-профессор Рымғали Нұрғалидің мынадай түйінді сөздерімен толықтырсам деп едім:

«Әдебиет- үлкен құбылыс, жанды дүние, күрделі процесс. Бір әдебиет- дария, бір әдебиет – бұлақ, бәрі де ағады, өседі, өрбиді. Халық бар жерде әдебиет бар. Қазақ сөз

өнерінің қазіргіден де шат-шадыман, қуанышты күндері, абыройы зор, жеңісті күндері алда екеніне жүрек сенімі кәміл.

Үміт көзі келешекке қарайды» [3, 365 б.]

Автордың ендігі әңгімесі «Қобыз сарыны» деп аталады. Мұнда жазушы Айна деген кейіпкерінің басындағы қилы тағдырды сөз етеді. Шағын ғана әңгімеде қазақта қасиетімен әйгілі болған қобыздың киелілігін, осынау бір аспаптың қазақ үшін қаншалықты маңызды екендігін паш ететін оқиға шеңберінде әңгімелейді.

«Гүл иісі аңқыған бақшада әлдекім мұнды әуенді тарта жөнелгендей. Алдында бойын егеп қорқыныш билеген. Жалғыздықтан жынданып кеткен жоқ па? Әлде елес пе екен? Күдін батылдығы жеңіп, есік алдына шықты. Қобыз ішегін тартып тына қалды. Мүлгіген тыныштық. Жайқалған роза гүлдері де тербеліп барып, байыз тапқандай. Сыпа ғана тербеген гүл жапырақтарын алақанымен аялап, шаңын сүргіліп, ұзақ аялдады. Әсемдік әлемінен сыр шерткен сол гүлдермен анасынан қалған көзіндей іштей сырласатын!». «Қобыз сарыны» әңгімесі социалистік идеологияның басты міндеттерінің бірі – орыстану, қазақша ойлаудан, сөйлеуден бас тартқызу, ұлттың ұлылығын сипаттайтын аспаптардан арылту сынды эпизодтар тұрады. Кеңес үкіметі қарсаңындағы қазаққа істелінген зобалаңның бірі тұтастай бір ауылдағы әулие атаның қобызын сындырып, белгісіз жерге көміп тастаудан көрініс табады.

3. Тұрарқызы шығармалары – өмірдің өзінен алынып, айналадағы күнде көріп жүрген құбылыстар өзіндік құнарлы да қарапайым тілімен әлеуметтік деңгейге дейін көтерілген шыншыл туындылар. Суреткердің арнасынан асқақтамай, қысқа да жинақы жазылған әңгіме, повестерінде адам өмірі, табиғи тазалық, адамгершілік, қазақы мінез, қоғамдық өзгерістер шынайы суреттелген.

Тіл – ұлттың жаны. М.Жұмабаевтың: «Тілсіз ұлт тілінен айырылған ұлт болып жасай алмақ емес, ондай ұлт құрымақ. Ұлттың ұлт болуы үшін бірінші шарты – тілі болуы. Ұлттың тілі кеми бастауы ұлттың құри бастағанын көрсетеді. Бір ұлттың тілінде сол ұлттың жері, тарих - тұрмысы, мінезі айнадай көрініп тұрады» [4, 28], - дегенін еске алсақ, ұлттың өмірі, ұлт мінезінің сақталуы бірден-бір ұлтқа қатысты екенін көреміз.

«Әдебиет – ақиқат өмірдің сырлы суреті, халықтың көркем тарихы» [5, 20.]. Ежелден «асыл сөздің» қасиетіне жетіп, оны бағалай білген халқымыздың әдеби дамуы тұтас әдеби кезеңдер мен құбылыстарды қамтиды. Ауыз әдебиетінен бастау алып, ғасырлар бедерінде үнемі дамып, жаңарып, өсіп отырған әдебиетіміздің өзіндік ұзақ тарихы бар. Осы тарихи кезең әдебиет әлеміне құнды көркем туындыларды әкелді. Әдеби дәстүр әдеби процесс өзегінде жалғасын тауып, дамып, үнемі жаңарып, жаңғырып отырды. «Көркем творчество үнемі қозғалыс, даму үстіндегі күрделі әрі жанды процесс. Бұл процесте әр шынайы жаңашылдық өзінің сонылық қасиетін берік сақтай отырып, кейінгі дамуға да үлкен ықпалын тигізеді. Бұл ретте белгілі творчестволық озық жетістіктердің жаңашылдық өмірі мен дәстүрлік қызметі қатар басталады деуге болады. Нағыз дәстүрлік сипат алған көркемдік құбылыс әдеби дамуда бүгіндей жаңа серпіліс, жаңа белес дайындайды» [5, 5 б.].

Автордың келесі әңгімесі «Сүйіспеншілікке сүрінген» деп аталады. Мұнда ер мен әйел арасындағы сезім сергелденінің сан алуан түрлі қаптарлары арқылы махаббат атты алпауыттың өмірдегі маңыздылығы айтылады.

«Табалдырықта келіншек керенау тартып, тапжылмай ұзақ тұрды. Кенет бойды тоңазып салқындық сезінді. Үйдің ішін әлдене іздегендей аласұра қарап шықты. Түесін бүкті де, жан-жағына алақтады. Жоғалтқан кісінің жылуын іздеп отыр екен. Мүлгіген тыныштық оған қателіктерінің ждзасындай сезілді. Өткен күннің естелігі жүдеген жанын жұбаппаққа тізіліп өте берді».

Бұл бас кейіпкердің бойындағы жан күйзелісінен үзінді ғана. Ал, өмірде өз орнын таба алмай, отбасылық өмірде жолы болмаған, махаббат деген сезімнің жауапсыздығынан қаншама пенде бақыпсыздықпен күресіп жүргені бізге беймәлім.

Библиографиялық тізім

1. Хамзина М. Қазақ повестеріндегі көркем уақыт пен кеңістік. (XX ғ. 70-80 ж.ж.). Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы: 2004. – 127 б.
2. Есембеков Т. Художественно-эстетическое значение драматизма в казахской прозе. Дисс. на соиск. учен. докт. филол. наук. – Алматы: 1999. – 229 с.
3. Канафина М. Проблема творческой индивидуальности Д. Исабекова (на основе прозы). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Алматы: 2004. – 24 с.

4. 3.Тұрарқызы «Тағдыр биі» Шымкент, Әлем баспаханасы, 2019

5. 3.Тұрарқызы «Жанымның жаз ғұмыры» Шымкент, Ордабасы баспасы, 2011

ӘОЖ 82,3215

ЖАЗУШЫ З. ЖАНТАСОВАНЫҢ «ЖАНЫМНЫҢ ЖАЗ ҒҰМЫРЫ» ШЫҒАРМАСЫНДАҒЫ КЕЙІПКЕР СОМДАУ ТӘСІЛДЕРІ

Ескараева Б.Ш.

Шымкент университеті, Шымкент, Қазақстан

Аңдатпа:

Мақалада Жазушы З. Жантасованың «Жанымның жаз ғұмыры» шығармасындағы кейіпкер сомдау тәсілдері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются способы воплощения героя в произведении писательницы З.Жантасовой «Душа моя-это рай лета».

Жазушы- халық өмірінің шежірешісі ғана емес, бақылаушысы әрі барлаушысы. Қайратты қалагер қай тақырыпқа қол артса да, өзінің идеялық-эстетикалық мұратын бейнелеуге ұмтылады. Өнердің өмірмен өзектестігін, ілгерішілдігінің бір тармағы олсы болар. Байсалды проза туындысының көркемдік деңгейі жұрт көзіне көп шалына бермейтін тақырып, ия объектіге із салуында емес, қайта соны фон ретінде пайдаланып, терең тұжырымды тосын сипатта толғап, толық қанды тұлғалар арқылы таныта алуында.

Қазіргі қазақ прозасында ойлы шығармаларымен, ешкімге ұқсамайтын өзіндік талантымен белгілі Зылиха Тұрарқызының қалың оқырманға да, әдеби ортаға да танымал жазушы. Жазушының әдебиеттегі қолтаңбасының ерекше екендігі, өзіндік жазу мәнері, сөз қолданысы, кейіпкерлерінің әрекеттерін, мінез- құлқын сомдауы, оқшау образдар, шығармаға сай тұлғалар табуы тайға таңба басқандай дәлелдеп тұр. Зылиха Тұрарқызының кез келген шығармасының кейіпкерлер жүйесі, сөз саптауынан бастап дүниетанымы да ерекшеленеді.

Шығарманың құндылығы – шынайылығында. Зылиха Тұрарқызының «Жанымның жаз ғұмыры» атты еңбегінде «Жалғыз тау» атты әңгімесі табиғатпен сырласып, тауға ұмтылып өскен жазушының бала кезін көреміз. Мұнда да қаламгер таумен сырласып, тау сынды жалғызсырап, мұңын шағады.

Қаламгердің туындыларында жүрек елжіретер табиғат суреттері өте көп. Аңғарымпаздықты, шеберлікті былай қойғанда, жазушыны мұндай биікке шығарған құдірет туған жерге деген шексіз махаббат. Кентаудың, биік аспаны, жыпырлаған жұлдызды түндері, Ащысайдың бай хайуанат, өсімдік әлемі, тау өзендерінің таусылмас гүрілі қайда жүрсе де, не жазса да автор қаламынан тыс қалып көрген емес.

Шын суреткер пейзажы – қашан да белсенді адам қатынасымен, қайғы-мұң, қуаныш-сүйініш сияқты көңіл-күй әсерімен қанаттанған шынайы шабыт туындысы. Дүние сұлулығын игерудің маңызды бір саласы пейзаждық үлгіде түрлітүсті, жасанған жаратылыстың жалпы көрінісі ғана емес, табиғат байлығының, адам қасиетінің сезім қылын шертер ең нәзік тылсымтұңғыықтарына дейінгі бүкіл жүрек дірілі, жан жылуы жан-жақты ашылуына мүмкіндік мейлінше мол.

Жазушы – уақыт перзенті, өзі өмір сүрген уақыттың ең елеулі оқиғаларын, көкейкесті мәселелерін шығармасында шынайы суреттеу – оның қаламгерлік міндеті. «Әдебиет – үлкен құбылыс, өзгермелі процесс. Сондықтан да оны бір, немесе бірер жыл шеңберінде алып қарау, сөйтіп тұжырым жасау жөн бола бермейді» [1, 130 б.]. Жазушы үшін адам тағдыры шығарма арқауы ғана емес, өмірді танудың тәсілі. Әр дәуірдің тарихи

шындығының көркемдік кескінін әр қырынан жан-жақты саралаған қаламгерлер қай кезеңнің оқиғаларын сөз етпесін, алдымен адам тағдырына соғады. Оның тыныс-тіршілігін, өмірдегі күрес тартысын, әлеуметтік ортадағы әрекетін, қоғамдағы алар орнын тереңінен ашып қамтиды. Жазушы адам тағдырын басты назарда ұстап, адам мен қоғам, қоғам мен ел, ел мен жер арасындағы мәңгілік байланыстың, тарихи сабақтастықтың сырын терең ашады.

Д.Исабековтің «Сүйекші» повесіндегі Үндемесі – бұл жарық дүниеде ештеңеге қызықпайды, еш нәрсеге өлерменденіп ұмтылмайды, бір нәрсені аңсап, армандамайды да, айналасында не болып, қойып жатқанында шаруасы да жоқ, кешегі өткеніне өкінбейтін, ертеңісіне асықпайтын, тіпті адамдардың ортасын қажетсінбейтін де, өзінен өзі жерініп, өткенін былай қойғанда, болашағын да жатсынып, жалғызсырап жүрген бір мұңлық. Осы бар-жоғы белгісіз Үндеместі оны қоршаған ортасының өзі қажетсініп керек етіп отырғаны шамалы, өйткені олар Үндеместі тек мола қазу үшін ғана іздейді. Автор Үндемес образына әкеліп, үш түрлі жатсынудың түрін жинақтап береді. Біріншісі өзін-өзі жатсынған Үндемес болса, екіншісі – қоршаған ортасын, өзгелерді жатсынған, жалғызсыраған Үндемес, ал, үшіншісі – өзгелердің Үндеместен жерініп, жатсынуы.

«Жаным малымның садақасы» дейтін қазақтың жаны малында, малдың жаны су мен шөпте болған кезде, құдық қазып, су шығарып, ел сауабына бөленсе де, басына іс түсіп, жаны қысылған сәтте, сөзін сөйлеп, көмек көрсеткен тірі пенде болмай, жалғызсырап, өз ортасы жатсынған, сыртқа тепкен байқұс әке аманатқа жалғыз ұлын беруге мәжбүр болады. Бір шаңырақтың іргесі шайқалып, ортасына түсуі осы шағын деталь – құдық қазудан басталғанымен, мұндарлы әке мен баласының тағдырының арасындағы көзге көрінбейтін желі психологиялық параллелизм арқылы беріледі. Су шығарып, ел ықыласына бөленсе де, бақытты болғаны шамалы байқұс әкенің де, көр қазып, өлінің сауабын алып жүрген ұлының да жетіскені шамалы. Автордың ойынша мұның себебі неде жатыр? Тағдыр тәлкегіне ұшырап, арқа сүйер ешкімі жоқ, жар құлағы жастыққа тимей, «Қайтсем, баламды қолыма аламын» деп зорығып, бір құдықтың түбінде көз жұмған Қомша бейнесі – үлкен трагедиялық бейне. Осындай жағдайға тап болған Ә.Кекілбаевтың «Шыңырау» повесіндегі бас кейіпкер – Еңсеп ата да – құдық қазып жүрген елеусіз ғана адам.

Ал, жазушы З. Тұрарқызының көп шығармаларының тақырыбы мына әлемнен жақынын таппай аласұрып жалғызсұрау, жалпы алғанда ұлы адамдардың, жазушы-ақындардың көптің ішінен дос таппай жатсыну мәселесі бізге таңсық емес. З. Тұрарқызының өмірі де сол сағыныштан тұратындай әсер қалдырады оқырманына. Себебі жастайынан анадан айырылып, ауру ағасын баққан қаршадай қыздың маңдайынан тағдыры сипаған емес. Осыншама қиындықты артта қалдырып, бойындағы имандылық пен ибалылықтың арқасында ер адамға бергісіз ауыртпашылықты бір өзі көтере білуі де қайсарлық пен батырлықтың белгісі емес пе?!

«Таудың жалғызсырайтынына мына бір оқиғадан кейін анық көзі жеткен. Көрші шал түнде үйінен шығып, тауды құшақтар өліпті. Бәлкім жалғыз таудың жабырқап, жалғызсырағынын сол тау есітген болар. Жаназасына жиылған дүйім жұрт: «Тау шақырған екен», - десті»

Зылиха апайдың осы әңгімесіндегі жалғыздық атты жанының жабырқау үні таудың жалғыздығымен мен бірге ақтарылып жатқандай. Сөз өнері – қашаннан халықтың жан серігі. Онда халықтың тарихи тағдыры, тұрмыс-тіршілігі, қуанышы мен қайғысы осы сөз өнерінде мәңгі сақталады. Зылиха апайдың қолына қалам алып, сөз өрмегін тоқи бастағаннан-ақ, өмірден, анадан ала алмаған мейірім, махаббат сынды құндылықтар бойына сағыныш болып ілесіп, табиғатпен достық пейілін қосқан ақындай үндесіп жатыр ма дерсін?

Ата – бабаларымыздан – сонау ықылым заманнан келе жатқан тағылымды мұраларының бірі – табиғатты аялау .

Табиғатты аялау табиғаттың қадір қасиетін тереңнен түсінетін халқымыз өзінің туған жерін киелі деп санайтын ұғым ұрпақтан- ұрпаққа жалғаса береді. Туған жер дегенде алпыс екі тамыры иіп, жүрегі елжіремейтін адам жоқ шығар.

Туған жерін , өзінің өскен өркен жайған ата мекенін шын жүрегімен сүйіп осы тақырыпқа қалам сілтеген ақын жазушылар қаншама...

Қазақ әдебиетінің айтулы өкілдерінің бірі өзіміздің жерлесіміз, сыршыл да сырбаз суреткер, туған жерді оның жан дүниесін қара сөзбен тамылжыта жырлаған лирик Зылиха Тұрарқызы табиғат жыршысы еді.

Оның суреткерлік таланты бізді гүл дірілі, бозторғай шырылы, жапырақ уілі жел жұпары , шалғын әні, сулар ағыны әуезі, найзағайлар жарқылы , атқан тандар мен батқан күндер шұғыласына тербетілген сиқырлық сұлулық әлемін енгізіп, туған ауылдың бесігіне тербегендей «уыз» сезімге бөлейді.

3. Тұрарқызы шығармаларында табиғат тылсымдарын жүрек лүпілімен үндестіріп, туған жердің ерекшелігін іңкәрлікпен, суреткерлік шеберлікпен , сөздің інжу маржандарымен терең өрнектеген .

Жазушы өз еңбектерінде табиғаттың қатаң жағдайына , аялы алақан , жылы жүрек сезімі, көздің қарашығындай қамқорлық қажет екендігін нәзіктікпен жеткізген.

3. Тұрарқызы шығармалары туған жерге, табиғатқа деген ыстық ықыласқа жетелеп, өмірге құштарлық, тіршілік тылсымына мейірімділікпен қарауды өзге адамдарға , дос жаранға деген адалдықтан іңкәрлікпен баяндайды.

Библиографиялық тізім

1. Хамзина М. Қазақ повестеріндегі көркем уақыт пен кеңістік. (XX ғ. 70-80 ж.ж.). Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы: 2004. –127 б.

2. Есембеков Т. Художественно-эстетическое значение драматизма в казахской прозе. Дисс. на соиск.учен. докт. филол. наук: – Алматы: 1999.– 229с

3. Канафина М. Проблема творческой индивидуальности Д. Исабекова (на основе прозы). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Алматы: 2004.– 24 с.

4. З. Тұрарқызы «Тағдыр биі» Шымкент, Әлем баспаханасы, 2019

5. З. Тұрарқызы «Жанымның жаз ғұмыры» Шымкент, Ордабасы баспасы, 2011

ӘОЖ 82,3215

ӘЛЕМ МИФОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ТӘҢІРЛЕР ЖӘНЕ АДАМДАР КЕЙПІНДЕГІ БЕЙНЕЛЕР

Әбіханова Ф.Қ.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Әлем мифологиясындағы тәңірлер және адамдар кейпіндегі бейнелер қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются образы богов и людей в мифологии мира

Миф - ерте замандағы адамдардың өзі туралы, қоршаған ортасы, жалпы ғалам туралы, олардың орны мен реті, өзара байланысы, пайда болуы мен жоқ болуы туралы түсінігі. Ал ертегі адам өзі мен ғалам туралы не білген? Ол түсінік бойынша ғаламда білгілі бір тәртіп бар, жануарлар, адамдар, перілер, құбыжықтар, құдайлар, дәулер,

алыптар мекен етеді. Демек, миф - ғалам мен адам туралы, Құдайлар мен құбыжықтар туралы, рухтар мен аруақтар, алғашқы адамдар мен адам сипатты батыр пенделер туралы түсінік.

Миф дегеніміздің өзі - халықтың арманшыл, қиялшыл жаны. Олар өзінің тарихи танымын осы ұғымға сыйдырады. Ертедегі мифтер бүгінгі жаңа өмірімізге енді. Мифтік образдарды біз өнердің барлық түрлері: архитектура, мүсін, музыка, сурет салаларының бойларынан көреміз.

Египет мифологиясында тәңірлердің және әйел-тәңірлердің рөлі жоғары болған. Оларды жылан, лашын, арыстан, кейде адам кейпінде бейнелеген. Египет әйел-тәңірлерінің жасай алу және қорған болу қабілеттері бар.

Екі қолын жоғары көтеріп, Тәңірінен дұға тілеген бейнелер славян-финн халықтарының қолданбалы өнерінде кең көрініс тапқан. Ең танымал бейнелер – солтүстік орыс орамалдарында, көне орыс фибулдарында, перм шытыраларында суреттелген. Көп жағдайда, қолдар шартты түрде бейнеленсе, келесі бірінде қолдар айқын бейнеленсе, келесі бірінше – алақанның орнына құстар, ал төртіншілерінде – алып қолдар алақанмен гиперүйлестірілген. Ғалымдардың ойынша, бұл бейнелердің мифологиялық семантикасы ұқсас. Алайда оларды бір «праформаға» біріктіруге болмайды.

Аңыздарға сүйенсек, Египет – Нун өзенінің суынан пайда болған, Хаостың көрінісі. Хаостан әлемдегі барлық заттар мен құбылыстар пайда болған. Египеттің символы болған екі негізгі тәңір – әйел текті болған. Бұлар – **Нехбет** – лашын кейпіндегі тәңір. Ол – Жоғары Египетті қорғап отырушы. Екіншісі – **Уаджет** – жылан кейпіндегі әйел-тәңір, үнемі Төменгі Египетке қорғау болған. Бір-біріне ұқсамайтын бұл екі жаратылыс – лашын мен жылан – өздігімен жарата алу қабілетіне ие болғандықтан, көне египеттіктер үшін қасиетті деп есептелген.

Египет мифологиясында әлем әйел адамның бастамасымен жаратылды деген түсінік қалыптасқан. **Нейт** – барлық жанды-жансыз жаратылыстардың басында тұрған әйел-тәңір болған. Нейт өзін-өзі Нун өзенінің суларынан өмірге әкеледі. Бұл кезде әлем қараңғылықта болып, тіпті жер де болмаған екен. Алғашында ол сиыр кейпінде туылып, кейіннен суға жақсы жүзу үшін балыққа айналған [14, 125-б.]

Алғашқы кезде Нейт көздерінен жарықты жаратады, содан кейін Египет атты бақытты жер жаратылады. Содан кейін Нейт отыз тәңірге жан беріп, оларға есім береді. Бір күні өзі жаратқан барлық жаратылыстарды өзіне шақырып алады. Барлық жаратылыстар оған жүздері бал-бұл жанып, алақандарын ашып келеді. Алайда Ра – көзі соқыр болғандықтан, Нейтті көре алмайтындықтан, жылап келеді. Оның көз жасының әрбір тамшысынан адамдар жаратылады. Ұзындығы – 120 кубит (шынтак) болатын қиялдан туған Апопи Раға қарсы шығады [2, 39-72-бб.].

Египетте тағы бір маңызды орында – әйел-тәңірдің махаббаты мен аналық мейірімі, сондай-ақ Хатхордың қуанышы мен музыкасы тұрады. Египеттің әртүрлі аймақтарында **Хатхорды** әртүрлі бейнелейді: күліп тұрған жас әйел немесе арыстан кейіпте, немесе сиыр мүйізді әйел не сиыр бейнесінде. Аңыздарға сүйенсек, Хатхор жаңа туылған тәңірлерді емшек сүтімен қоректендірген. Ал болашақ фараондар оның құдайы даналығынан тәрбие алған. Хатхорды көбінесе Исидаға теңеген. **Исида** – даналық пен магиялық білім тәңірі. Ол сиқырлы түрде өзінің күйеуі Осиристі тірілтіп алған. Исиданы өлім мен аналық мейірім тәңірі деп бағалаған [3, 10-11-бб.]. Египет мифологиясында көптеген әйел-тәңірлер болғанмен, тек Нейт қана әлемнің жаратылуына тікелей қатысы болған.

Көне грек мифологиясында әлемнің жаратылуы туралы бірнеше нұсқа бар. Соның бірі – алғашында әлемде Хаос болған, кейін одан **Гея** (Жер) мен **Уран** (Аспан) бөлініп шығады. Уран Геямен үйленіп, әлемге көптеген жаратылыстар келеді. Алайда, балалары ержеткен соң билігін алып қояды деп қорыққан Уран олардың өмірге келуіне кедергі жасайды. Ал оның көп ұлдарының бірі – **Кронос** (Уақыт) әкесінің жамандығынан аман қалып, ақыры оның билігін тартып алады. Уақыт өте келе, Кронос та өзінің туған

қарындасы Реяға үйленіп, өмірге тағы да көп ұрпақтар әкеледі. Кронос туылған балаларын жұтып тастай береді екен. Яғни әкесінің тағдырын қайталаудан қашады. Туған балаларынан айрыла берген Рея бір күні Зевс атты ұлын туа сала тығып қояды да, орнына тасты қойып қояды. Зевс ержеткен соң әкесінің билігін тартып алып, әлемнің билеушісі болып, өзінің қарындасы Гераға үйленіп алады.

Тиран болудың орнына Зевс ер текті тәңірлер мен әйел текті тәңірлер арасында билікті теңдей бөліп береді. Алайда Зевс билігі кезінде ешқандай әйел билік басында тұра алмаған. Сондықтан, ажалды еркектер ер текті тәңірлермен бірге сауық-сайран құрып, бір дастархан басында отыратын. Бір күні титан Прометей Зевсты алдап соғады. Адамдар мен тәңірлер арасында бұқаны теңдей бөлетін уақыт келгенде, Прометей жеуге болатын барлық мүшелерді алғаш көргенде жиіркенішті асқазанның ішіне салып қояды. Ал асқазан ішіндегілерді эппақ майға орап, таңдаулы ас ретінде ұсынады. Содан кейін Прометей Зевсты өзінің тағдырын қолына алуын сұранады. Зевс бауырының айлакерлігін дереу түсіне қойып, ештеңе сезбегендей кейіп танытады. Сөйтіп, жеуге тұрмайтындай жиіркенішті көрінген асқазанды алып жейді. Содан бері адамдар малдың ішкі мүшелерін құрбандыққа шалатын болған. Бірақ Зевс адамдардан жарықты алып қойып, жазаламақ болады. Прометей адамзат баласына жаны ашып, Олимпке барып, тәңірлердің мәңгі жарығының тұқымын ұрлап алып, адамдарға апарып береді. Зевс тағы да Прометейдің іс-әрекеттерін алдын ала білгенмен, жарық ұрланғанша күтеді. Тек содан кейін ғана ашуланып, адамдарға қаһарын жаудырады.

Прометейді Кавказ тауына бұғаулап қояды. Күн сайын Зевстің бір бейнесі болған – қыран-бүркіт келіп, оның бауырын шұқып жеп қоя береді. Прометей ажалсыз болғандықтан, таңға дейін бауыры орнына қайта келеді. Күн сайын осы жағдай қайталана береді. Прометей ауыр азап шегеді. Ақыры тағы бір айла ойлап табады: Зевске сәуегей абыз одан туған ұлдарының бірі өзінен күші жағынан артып, тақтан құлататынын болжайды. Прометей Зевске қай ұлы туралы айтылғанын, ұлының атын білетінін айтады. Зевс Прометеймен келісімге келіп, бұғаудан босатып, ұлының атын біліп алады. Бір күні Прометей Зевстің Алкменадан туған ұлы – Гераклға аспанда қалықтап ұшып жүрген қыран-бүркітті жебеден атып салуға мүмкіндік береді. Сөйтіп, сәуегейлік орындалады: Геракл құс бейнесіндегі Зевсті өлтіреді.

Прометей жерге оралып, інісі Епитемейге Зевстен ешқандай сыйлық алмау керектігін айтады. Зевс Гефестке Жерден (Гея) бір уыс топырақ алып, сумен араластырып, одан әйел жасауды тапсырады. Афина-Главкопида Гефест жасаған әйелдің беліне белбеу тағып, басына жамылғы жабады. Афина-Паллада болса, оның мойнына гүл тізбесін тағады. Афина-Эргани әйелді киім тігуді үйретеді. Алтын шашты Афродита әйелде сүйкімділік сыйлайды. Хариталар мен Пейто әйелге алтын тәж кигізеді, уақыт мезгілдерінің әйел-тәңірлері – густокосалар әйелге гүлден жасалған тәж сыйлайды. Гермес әйелдің бойына айлакерлік пен өтірік айту қабілетін береді. Зевс әйелді **Пандора** деп атайды. Пандора – барлық тәңірлердің сыйы деген мағына беретінін сондықтан.

Епитемей Пандораны көрген мезетте сұлулығына тәнті болып, Прометейдің ескертуін ұмытып, үйіне кіргізеді. Пандора өзімен бірге сиқырлы жәшік әкеледі. Пандораға бұл жәшікті ашуға рұқсат етілмейді. Бірақ Пандора шыдамай, жәшікті ашып қалады. Одан барлық жамандықтар шығады: ұрыс-керіс, ауру-дерт, қарттық т.б. Пандора қорыққанынан жәшікті жаба салады. Жәшіктің түбінде сенім қалып қояды. Алайда Пандораны сенімді жәшіктен шығарып, жамандықты теңдестіру керектігін айтып, көндіреді.

Грек тәңірлерінің пантеонында әйел текті тәңірлер көп: **Гера, Артемида, Афина, Афродита** т.б. Бұлардың әрқайсысының өз билігі мен құдіреті бар, әрқайсысы әртүрлі қызмет атқарған. Алайда әлемді өздігімен жарату қабілеті болмаған. Грек мифологиясында әйел кейіпкерлер – әжептеуір белсенді қызмет атқарады. Соған қарамастан, грек мифологиясында әйел Пандора мен оның жаратылуы туралы мифпен ассоциацияланады [4, 52-74-бб.].

Славян мифологиясында Х ғасырдың соңына дейін діни наным-сенімнің негізгі және жалғыз жүйесі – пұтқатабынушылық болған. 980 жылы Киев кінәзі Владимир пұтқатабынушылық пантеон құрастырады. Биік шыңның басына алты тәңірдің ағаштан жасалған пұттары қойылады: **Перун, Стрибог, Дажьбог, Сварога, Хорс және Мокоши**. Жетінші пұт – Велес – пантеонның ең төменгі жағына орналастырылды.

Мокоши – славян мифологиясындағы жалғыз әйел-тәңір. Ол алып басты, ұзын қолды етіп бейнеленеді. Мокошь түн баласы киім тоқумен айналысады. Шығыс славяндықтар мифологиясында ол найзағай тәңірінің әйелі немесе оның әйел кейпі. Типологиялық тұрғыдан, Мокошь – гректердің мойраларына ұқсас. Гректерде мойралар адамзат баласының тағдыр-жібін тоқитын болған.

Праславяндық әлемнің жаратылуы туралы аңызда қарама-қайшылықтар, кеңістіктік, уақыттық, әлеуметтік және басқа да сипаттамалар сөз етіледі. Жақсы мен жаманның қарама-қайшылығының дуалистік ұстанымы – мифологияда көрініс берген. Жалпы алғанда, славян мифтерінде әйел бейнелері аз емес, олар көбінесе қараңғылықпен, дымқылдықпен, яғни қоғамға жағымсыз етіп бейнеленген. Әйел туралы наным-сенімдер пұтқатабынушылық ғұрыптармен, магиямен байланысты [5, 450-456-бб.].

Сонымен, мифологиядағы әйел – ешқашан негізгі фигура болған емес, бірақ еркектің күшін толықтырушы болып есептелген. Соған қарамастан, әйел – өмір жасаушы кейіпкер. Әйел – еркекке белсенді түрде қарама-қайшы жаратылыс. Мәселен, Мокошьты қараңыз: үн-түнсіз ғана өзінің жұмысымен айналысып, тоқыма тоқып отырады. Алайда әлемдегі ең маңызды жұмысты орындайды – адамдардың өмірін жасайды.

Эскимостардың мифологиясында Теңіз-әйел туралы миф кездеседі. Оның үйі теңіздің ең түбінде орналасқан, мұнда киттер мен тюлендердің рухтары келіп, қайтадан туылып отырған. Осында олар өсіп, сиқырлы құбыр арқылы теңізге қайтарылып отырады.

Библиографиялық тізім

1. Анисимов А. Ф. Космологические представления народов Севера. - М.-Л., Сияние, 1959.-318 с.
2. Анисимов А.Ф. Религия веков. - М.-Л.: Наука, 1958. - 158 с.
3. Андерсон Р. История вымерших цивилизаций Востока. М.: СПб., 1898. - 278 с.
4. Ахмет Т. Түрік қағанатындағы адами құндылықтар // Тарих - Адамзат ақыл- ойының қазынасы: Он томдық, - Астана: Фолиант, 2006. - Т.10: Түркі халықтарының тарихи ойы. - 369 б.
5. Ақмолдаева Ш.Б. Древнекиргизская модель мира (на материалах эпоса «Манаса»). - Бишкек: Шим, 1996. - 220 с.

ӘОЖ 82,3215

КӨКТҮРІКТЕР НАНЫМ-СЕНІМІНІҢ МИФОЛОГИЯДАҒЫ КӨРІНІСІ

Әбіханова Ғ.Қ.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада көктүріктер наным-сенімінің мифологиядағы көрінісі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается отражение веры коктюрков в мифологии.

Өзге ұлттармен ұлыстардың мәдениеті сияқты түркі, оның ішінде қазақ мәдениеті де өз қайнар көзін тарих қойнауынан, мифтер мен көне аңыздар, батырлық дастандардан, әр қилы тақырыптарды қамтыған ертегілерден бастау алады. әдеби мұрасына аңыздардың алар орны ерекше болып саналатын халықтар қатарына үнді және грек елдерін жатқызуға болады. Түркі елі де әдеби мұрасы мен миф , аңыздарыдан кенде емсе елдер қатарынан

орын алады. Түркі халықтарының көшпелі өмір сүруінің бұл бай мұраның толық түсуіне ықпалы зор болды. Бабалардан ауыздан ауызға жалғасып келе жатқан дәстүр, мифтер, аңыз-хикаялар, мақал-мәтелдер, нақыл сөздер. Көпшілігі әлі күнге дейін өз деңгейінде ғылыми тұрғыдан талданып, талқыланбай келеді. Атап айтқанда, түркі, сонымен қатар қазақ мифологиясының қыр-сыры мен жай-күйі. Онда көтерілген тақырыптар, мәселелер мен олардың шешімі. Бірінші кезекте миф дегеніміз не? Әлем халықтары мәдениетінде алар орны қандай деген сұрақтарға жауап қарастырып көрелік.

"Миф - грек тілінен алынғанда «ертегі», «әңгіме», «қиялдан туған» деген мағыналарды береді. Мифтер - тәңірлер мен батырлар туралы аңыздар секілді шексіз қиялдың поэтикалық және күнәсіз жаратылысы секілді. Шынтуайтына келгенде, мифологиялық шығармашылық адамзат санасының жалғыз әрі ажырамас формасы - мифология болған адамзат қоғамы дамуының белгілі бір сатысымен тығыз байланысты. Мифтерде адам табиғат құбылыстары туралы өз түсініктерін келтіріп, өмір мен өлімнің сырын ашуға талпыныс жасайды. Адамзат тарихының әр алуан оқиғалары мифте көрініс тапқан: от пен бағалы тастардың, қолөнер түрлерінің пайда болуы, ең алғашқы теңіз саяхатшылары, аспанды бағындыру мен аспанда қалықтап ұшу туралы армандар т.б."

Миф туралы қысқа да, көркем сөзбен әспеттеп айтар болсақ Дж.Ф.Бирлайнның анықтамасын келтіруге болады: «миф - адам баласы үшін барлық уақытта да бейне бір өзгермейтін, тұрақты нәрсе. Мифте бар жалпы модельдер, сюжеттер, тіпті ұсақ детальдар барлық жерде, затта кездеседі [1, 48-6.].

Көне мифтер мен аңыздар ерте замандарда өмір сүрген адамдар тұрмыс-тіршілігінің белгілі бір бөлігі болып табылады, осы шығармалар арқылы олар табиғаттың тылсым сырларын түсінуге, кейінгі ұрпаққа түсіндіруге әрекеттенді. Шма-шарқылары келгенше өз міндеттерін абыроймен атқара алды. Мұнда адамзат тарихының алғашқы өнер үлгісін жасаудағы жинақталған тәжірибелері аса маңызды роль атқарды. Миф - ол замандары қазіргі біз ойланадай емес, айналадағы құбылыстың сөзбен сомдалған шынайы бейнесі ретінде ұғынылып, оған шынайы сеніммен қаралды. Яғни теория емес, ақиқат, шындық деп ұғынылды және оған еш күмән болмады. Мифология саласының білгір маманы, танымал ғалым Леви-Стросс мифтерде қамтылған тақырыптар ерекшеліктерін ескере отырып, жүйеледі.

Ал Тайлор мифтердің мынадай түрлерін атап көрсетеді:

- а) фантастикалық және метафоралық мифтер;
- ә) нақтылы, бірақ бұрмаланған деректерге сүйенген мифтер;
- б) тарихи және аңыз тұлғалар туралы мифтер;
- в) философиялық немесе түсіндірмелік мифтер;
- г) әлеуметтік-саяси және тұрмыстық мифтер [2, 131-6.].

Көне түркі мифологиясының дереккөзі - руникалық ескерткіштер, сондай-ақ **қытай, араб, Византия, парсы және армян** мұралары болып табылады. Көне түркі пантеонының кестесінің толыққанды зерттелмегені және белгілі бір жүйеге енгізілмегенін Жан Поль Ру алғашқы болып сөз еткен. Л.П.Потапов негізгі тәңірлерді құрмет тұту көне түркілердің барлық топтарында кең таралғанын айтады [3, 82-6.].

Мифология саласын зерттеуші ғалымдар түркілердің мифтік шығармаларын жан-жақты саралай келе сюжеттерін бірнеше бөлікке жіктейді. мысалы С.Г. Кляшторный мифологиялық туындылардың сюжеттерінің алты тобын белгілеп берді:

Космогония мен космология.

Әлемнің тылсым сырлары мен жаратылуы туралы мифтік шығармалар - көне түркілік руна жазуларымен жазылған ескерткіштерде кездеседі;

Тәңірлер және өзге де тылсым күштер жайлы мифтер;

Ал қағандардың еркеше қасиеттері мен ғажайып түрде дүниеге келуі жайлы мифтер - түркі мемлекеттері пайда болғаннан кейін жарыққа шықты.

Генеология мен Этногония

Түркі халықтары тайпаларының қалай пайда болуы жайлы мифтер;

Алғашқы адамзат өмірі - әр қилы кейіпкерлер жайындағы мифтер.

Көне түркі ұлттарының мифологиясы да өзге ұлттар мұрасы сияқты ауызша тарағандықтан аймақтарда аңыз-әңгімелер түрінде сақталып қалған. Көпшілігі адам санасының өзгеріске ұшырауымен тікелей байланысты ислам дінінің белең ала бастауымен түпкілікті өзгеріске ұшыраған.

Қандай болмасын құбылыстың пайда болу тарихын білмей тұрып, біз оның ішкі мәніне түсіне алмаймыз. Сөз еткелі отырған тақырыбымыздың мақсатын ажырату үшін ойымыздың алғашқы қоғам адамдарының идеологиялық көзқарасынан, олардың дүниетанымдық көзқарасы мен алғашқы туындыларының туу себептерін сөз етуден бастауымыз қажет. Өйткені, тарихшы, антрополог, археологтың көрсетуі бойынша, халқымыздың ең арғы ата-бабаларымыз - жаңа тас дәуіріндегі түп-түркі, түп-моңғолдың этникалық бірлестіктеріне барып тіреледі. Жаңа тас дәуірінде калыптасқан бұл этникалық бірлестіктердің тамыры көне тас дәуірінде өмір сүрген тайпалармен сабақтасып жатады. Сондықтан кез келген халықтың фольклор туындыларының түп-төркіні алғашқы қоғам адамдарының танымдық түсінігінен бастау алады.

Дүлей табиғат алдындағы дәрменсіздік палеолит дәуіріндегі адамдардың әр құбылыстың киесі (магия) бар деген сенімін тудырды. Кие - алғашқы қауым адамдарының ақыл-ой, сана- сезімінің жемісі. Алғашқы адамдар санасында «Әрбір заттың, болмыстың киесі (иесі) бар, олардың көзге көрінбейтін күші, құдіреті, сиқыры болады, өмірдегі құбылыстар осы кие арқылы бір-біріне әсер, ықпал жасайды» - деген ұғым қалыптасып, табиғаттағы жанды құбылыс ретінде таныған. Олар табиғаттың құпия сырын түсіпбей қорқыныш тудырған құбылыстың бәріне үрейлене қараған, көлденеңнен келген кеселге кезіксе «әлдсқандай бір кереметтің күшімен болып жатыр»- деп есептеген. Сондықтан да олар табиғаттың төтенше күштеріне табынып, адамдарға сондай түсінікті қалыптастырды.

Алғашқы қоғам тарихын зерттеуші ғалымдар пікірлеріне Қарағанда, көне тас дәуірінің өзінде-ақ нағыз адам қоғамы қалыптасып, олар қауым-қауым болып өмір сүре бастаған. Қауым мүшелері бір-біріне қамқорлық жасап, жаратылыс ісін өзін қоршаған орта туралы алғашқы түсініктер, жақсылы-жаманды ырымдарға сенгендігі туралы пікірлер бар. Көне тас дәуірінің соңғы кезінде адамдардың рухани өмірі күрделене түседі. Жеке қауымдастықтар өзара бірігіп тайпалық одақ құра бастайды. Соның нәтижесінде тасқа қашап таңба салу, өрнек сызу, киім пішіп кию, өлген адамның жанына о дүниеге қажетті түрлі заттарды қоса көму сияқты салт- дәстүрлер, әр тайпаның сыйынатын иелері мен табиғаттың дүлей күштері өкілдерінің пірлері болатындығы туралы түсінік қалыптаса бастайды. Табиғаттың кесірлі күштерінің зиянды әрекеттері мен өздеріне жау көршілес отырған тайпа адамдарынан қорғану, денеге түскен жарақатты емдеу, аң аулауды жеңілдету мақсатындағы ырым-жоралғылар пайда болады.

Қуаңшылық алғашқы адамдардың күн көрісін қиындатты. Ол құрлықта жортқан аңдар мен ұшқан құстардың қажетін сезінуге алып келді. Термешілікке байланысты туған Кие ұғымы аңшылықтың бойынан да табылып отырды. Әр заттың киесі бар деп сенеді, оның күшімен тұрмыс-жағдайларын жеңілдеткісі келді. Олардың танымында «жеміс беретін өсімдіктер мен жануарларды шын жақсы көріп, мейірімді берсең кісінің сиқыры сенің сол сезімді оларға жеткізеді сонда ғана олжалы боласың»-дсген сенім қалыптасты. Осыған байланысты жақсылы-жаман ырымдар мен жалынып-жалбарынуға байланысты тілек, алғыс, арбау, бата сияқты сөздер, сөздің киесіне сенушілік туды. Аңшылар аңға шыққанда өздерімен бірге киелі сөздерді жетік білетін мамандарды қоса ертіп алатын болды. Оның міндеті - сөздің киесімен аңдарды жақын келтіру. Алғашқы қоғам адамдарының күн көрісі терімшілік пеп аңшылық-бақташылыққа байланысты болғандықтан, олардың санасында анимизм мен тотемизм қалыптасты.

Анимизмде жансыз дүние екінші бір жануарға немесе табиғат құбылысына айналып кететін болса, тотемизмде адамдар жануарларға (табиғаттың басқа да түрлеріне) табынып, жалбарынатын болды. Бұл таным адамзат санасында ұзақ дәуірлер бойы сақталды. Соның нәтижесінде адамдарға болысып, қиын-қыстау кезеңдерде қол ұшын берген, жақсылық

жасаған киелі бейнелер, образдар пайда болды. Олар жартылай адам, жартылай жануар күйінде көрінді. Оларды атуға, ұстауға, өлтіруге тыйым салды. Алғашқы қауым адамдары алғашқыда күн мен айды киелі санады. Әлемді билеп, оған әмір жүргізіп тұрған күн деп түсінді, айғада солай қарады. Олардың мейірімін өздеріне көбірек аудару үшін табынды, иесіне арнап құрбандық шалды. Осылайша күн мен айдың күші пайда болды. Олар үшін күннің батып, айдың тууы, күннің қайта шығып, айдың жоғалуы жұмбақ еді. Бұл құбылыстың күн сайын қайталануы жер астында да өмір, тіршілік бар деген түсінікті тудырған. Өйткені, олардың ұғымынша күн жер астына кетеді. Жер астындағы тіршілікті қиялмен танып, ол жайлы да әртүрлі миф пен аңыз шығарды оның мазмұнында аспан мен жерге де табынушылық жатты. Жерді - өзінің, аспанды - «киелі күштер мекені»- деп таныды. Олардың танымынша, аспан төсінде күн, ай, жұлдыздар тіршілік етіп жердегі өмірді бақылайды. Бұл жыйналып, найзағай ойнайды, жауын жауып, күн шуағын шашқандықтан, аспап айрықша құдіретті саналды. «Жұлдыздар аспанда адам сияқты тіршілік етіп, төңіріге қызмет етеді» деп білді. Сондықтан аспан әлеміне табыну, түн қараңғысында ағылып түскен әрбір жұлдызды үзілген адамның жанымен байланыстыру сияқты антропологиялық түсініктер пайда болды. Көне тас дәуірінің соңғы кезінде пайда болған мұндай түсініктер фольклорлық туындылардың пайда болуына себеп болды.

Библиографиялық тізім

1. Анисимов А. Ф. Космологические представления народов Севера. - М.-Л., Сияние, 1959.-318 с.
2. Анисимов А.Ф. Религия веков. - М.-Л.: Наука, 1958. - 158 с.
3. Андерсон Р. История вымерших цивилизаций Востока. М.: СПб., 1898. - 278 с.
4. Ахмет Т. Түрік қағанатындағы адами құндылықтар // Тарих - Адамзат ақыл-ойының қазынасы: Он томдық. - Астана: Фолиант, 2006. - Т.10: Түркі халықтарының тарихи ойы. - 369 б.
5. Ақмолдаева Ш.Б. Древнекиргизская модель мира (на материалах эпоса «Манаса»). - Бишкек: Шим, 1996. - 220 с.

ӘОЖ 82,3215

СОҒЫС ЖЫЛДАРЫНДАҒЫ ПОЭМАЛАРДЫҢ НЕГІЗГІ ТАҚЫРЫБЫ МЕН ИДЕЯСЫ

Жуманова Г.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Кеңес дәуіріндегі қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются видные представители казахской литературы советской эпохи.

Жауынгерлік тақырыбы қазақ әдебиетіне бұрыннан да жат емес еді. Қаһармандық эпос пен әр қилы жаулаушылық кезінде туған халықтық лириканың үлгілері де болған. Отызыншы жылдарда Отан қорғау тақырыбының кең қойылуы да қазақ әдебиетінде жаңа ізденістерге жол ашқан. Еуропада фашизмнің бас көтеруі, оның жаулаушылық әрекеттері кеңес елін сақтыққа үйретті. Шекараны берік күзету, ондағы сақшылардың ерлігі бүкіл кеңес әдебиетінде көтерілген. Қазақ әдебиетінде де шекара тақырыбына біраз шығармалар жазылды. Бірақ таныс емес өмірдің қыры мен сырын жетік білмеу қазақ қаламгерлерін онша биік табысқа көтере алған жоқ-ты. Алайда мынандай төтен соғысты қазақ халқы

басынан кешірген-ді. Сондықтан жаңа дүниежүзілік соғыс жағдайында әдебиетті дамыту оған жаңа мазмұн, жаңа сапа беру бағытында жүруі керек болды.

Соғыс кезіндегі қазақ әдебиетін қалыптастыруға қаламгерлердің барлық ұрпағы қатысты. Бұл кезде елде С.Мұқанов, М.Әуезов, Ғ.Мүсірепов, Ғ.Мұстафин, Ғ.Орманов, А.Тоқмағамбетов, Ә.Тәжібаев, Ж.Хұсайынов, Ә.Әбішев, М.Хакімжанова әдебиет саласында құлшына еңбек етті. Т.Жароков, Ж.Саин, Ә.Сәрсенбаев, Д.Әбілев, А.Жұмағалиев, Қ.Аманжолов, Қ.Әбдіқадыров, Қ.Бекхожин, Б.Бұлқышев, Б.Момышұлы, С.Омаров сынды ақын-жазушылар қолына қару алып, майданға аттанды. Бұлардың қатарына майдан газеттерінің беттерінде жарияланған жауынгер жырларымен танылған жаңа ұрпақ өкілдері С.Мәуленов, Х.Ерғалиев, Ж.Молдағалиев, С.Сейітов сияқты ақындар келіп қосылды. Халық поэзиясының өкілдері Жамбыл, Нұрпейіс Байғанин, Кенен Әзірбаев, Шашубай Қошқарбаев, Нұрлыбек Баймұратов, Нартай Бекежанов, Доскей Әлімбаев, тағы басқалары өздерінің отаншылдық рухтағы жыр-толғауларын шығарды. Қазақ әдебиетінің осы секілді әр тобынан құрылған қалам иелері бір мақсатқа жұмылып, әдебиеттің алдына соғыс шындығы қойған міндетті атқаруға кірісті.

Соғыс мерзімі бес жылға жуық уақытты қамтиды. Оның сұрапыл, алапат күйде өткені болмаса, тарих үшін бұл ұзақ мерзім емес. Оның сыры мен шындығын зерттеп, жаңа көркем туындылар жасау тұрғысында да ол мерзім жеткіліксіз. Сондықтан да соғыстың бес жылы ішінде қазақ әдебиеті іргелі үлкен шығармалар туғыза алған жоқ. Онда соғыстың алғашқы әсерінен туған ұшқыр өлең, публицистика, очерк сияқты шағын жанрлар өрістеді. Соғыс пен оның адам басына түсірген қасіреті жайлы ойлану, оны ерлікпен көтерген адамның жігер-қайратын бейнелеуге ұмтылыс кейін, соғыс шындығын ой елегінен өткізгеннен соң ғана жүзеге асты. 1950-1960 жылдары бұл тақырыпқа үлкен романдар мен поэмалар, жаңа лирикалық туындылар жазылды.

Соғыстың алғашқы күндерінен бастап ұшқырлық танытқан әдебиеттің шағын жанрларының да өз алдына қойған міндеттері бар еді. Олар тұтқиылдан шабуыл жасаған фашизмнің екіжүзділігін, соғыста көрсеткен зұлымдығын әшкерелеп, елді оларға қарсы бүкіл халықтық күреске шақыруға үн қосты. Отанға берілгендікті, халықтар бірлігі мен ынтымағын, майдандағы күрес пен тылдағы жанқиярлық еңбекті жырлады. Мазмұны жағынан үгіттік сипатта жазылған ондай туындылардың халықты дұшпанға өшпенділікке тәрбиелеуге маңызы зор болды. Сөйте жүріп қазақ өлеңі азаматтық лириканың жаңа үлгілеріне бет бұрды. Ол кеңес адамдарының бойындағы азаматтық сезімнің шындалуын, майдандағы ерлікті нақты материалдар негізінде жырлау саласында жаңа ізденістер жасады. Бұл тектес шығармалардың бәрінде, әрине, әдебиеттің көркемдік міндеті мен талабы сақтала берген жоқ. Қаламгердің көбі бұрын әбден зерттеп, жазып жүрген етене тақырыптарын тоқтатып, төтенше тақырыпқа ден қоюға мәжбүр болды. Алайда мұның өзі де үлкен сабақ, тарих сабағы еді. Әдебиет қоғам мен дәуір алға тартқан осы міндеттер мүддесінен шығуға ұмтылып, жаңа бағытта ізденістер жасады.

Қазақ жауынгерлерінің майдандағы ерлігі, әсіресе, Мәскеуді қорғау кезінде 1941 жылдың күзінде Волоколамск тас жолы бойындағы ұрыста қазақстандық Панфиловшылар дивизиясының ерекше көзге түсуі қазақ әдебиетінің майдан тақырыбын жырлауына тың, мол мәліметтер берді. Қазақ ақындары Бауыржан Момышұлының, Мәлік Ғабдуллиннің, Төлеген Тоқтаровтың, Мартбек Мамраевтың, Әлия Молдағұлованың, Мәншүк Мәметованың, тағы басқа панфиловшы 28 батырдың ерліктерін нақты деректерге сүйене жырлауға тырысты. Мұның өзі соғыс тақырыбын жалпылама жазбай, жеке адамның іс-әрекеті, ой парасаты, жеке басының сезім күйі арқылы көрсетуге бетбұрыс болды. Майдан өмірінің шындығын терең бейнелеуі, солдаттың ішкі сезім күйіне еркін де батыл үңіле алуы жағынан соғыстың ауыртпалығын бастан кешкен майдангер ақындардың шығармалары ерекше бағалы.

Әдебиеттің шағын жанрларының қатарында дәстүрлі өлеңге қоса, публицистика ерекше көзге түсті. М.Әуезовтің, С.Мұқановтың, Ғ.Мүсіреповтің, Ә.Әбішевтің мақала түріндегі толғаныстары, әңгімелері мен очерктері халықты ерлік күреске үндеуде, майдан

жауынгерлерінің батырлық істері мен тыл еңбеккерлерінің тыныс-тіршілігін жедел суреттеуде көрнекті қызмет атқарды. Майдангер жас жазушы Баубек Бұлқышевтің әскери публицистикасы («Заман, жастар, біздікі», «Жауыздық пен махаббат», «Өмір мен өлім туралы», «Мен өмір сүргім келеді», т.б.) жас жауынгердің жүрек тебіренісін бейнеледі. Туған елі мен жерін мейлінше беріле сүйген жас азаматтың отаншылдық сезімі де, дұшпанға деген кегі де, замандасына арнаған өмір туралы сыр толғаныстары да осы мақалаларда кең қойылды.

Әскери тақырыптың әр алуан жағдайын драманың шағын үлгілері арқылы бейнелеуге Ш.Хұсайынов, Ә.Әбішев, Ғ.Мұстафин сияқты жазушылар қатысты. Олардың бір-екі актілі пьесалары колхоз, совхоз театрларында, көркемөнер үйірмелерінің сахналарында қойылып, елді қырағылыққа шақырды, дұшпанға өшпенділікке баулыды.

Соғыстың соңғы жылдары қазақ әдебиеті біртіндеп көлемді жанрларға қарай бет бұрды. Майдан батырларына арналған поэмалар туды. Олардың көбінде соғыс шындығы жеке адамның ерлігі туралы әңгімелерге негізделіп көрсетілді, үлкен жинақтаушылық сипатқа ие бола алмады. Солардың ішінен Қ.Аманжоловтың «Ақын өлімі туралы аңыз» поэмасы ғана өзінің идеялық-көркемдік қуатымен үздік орынға ие болды. Қасым онда заман батырының бейнесін, оның өлмес рухын, отты тұлғасын тың суреттермен бейнеледі. Осы кезеңнің аяғын ала М.Әуезовтің «Абай» (төрт томдық эпопеяның бірінші кітабы), Ғ.Мүсіреповтің «Қазақ батыры», Ғ.Мұстафиннің «Шығанақ», Ә.Әбішевтің «Жас түлектер», Ғ.Слановтың «Жанартау» атты романдары жарық көрді. М.Әуезовтің, Ғ.Мүсіреповтің, С. Мұқановтың, Ә.Әбішевтің, Ә.Тәжібаевтың, Ш.Хұсайыновтың жаңа, көп актілі пьесалары театр сахналарына шықты. Оларда әскери өмірмен бірге, қазақ халқының өткен өміріне, жаңа қоғам құру жолындағы күресіне арналған шығармалар да болды. Соғыс кезінің ұранына сәйкес халықтық ерлікті фольклорлық сюжеттер арқылы танытуға ұмтылыс та байқалды.

Халық шаруашылығы экономикасының соғыс жағдайына лайық қайта құрылуы рухани, мәдени өмірдің кең көлемде дамуына мүмкіндік бермеді. Қазақстанда кітап басу ісі шағындалды, баспалар жабылып, бұл саладағы жұмыс бір баспаның (Қазақтың біріккен мемлекеттік баспасы) қолына жинақталды. «Қазақ әдебиеті», «Лениншіл жас», т.б. жастар газеттері, «Әдебиет және искусство» журналы жабылды. «Социалистік Қазақстан», «Казахстанская правда» газеттері шағын форматпен сиректеу ғана шығып тұрды. Бұл жағдайлар әдебиеттің дамуына белгілі дәрежеде ықпал етті.

Соған қарамастан, қазақ әдебиеті дәуір талабына үн қосып, жаңа тәжірибе жинақтады. Қаламгерлер тобы азаматтық жағынан шыңдалып, дүниежүзілік екінші империалистік соғысқа қатысқан елдер әдебиеттерімен бірге соғыс философиясын зерттеп, оған өз қатынасын білдіруге мүмкіндік алды. Бұл – басқыншылық соғысқа қарсылық, соғыс атаулыға қарғыс айту философиясы еді.

Библиографиялық тізім

1. Тарази Ә. Мұстафа Шоқай: Роман-Алматы.-«Жазушы» 2018 жыл.-384б.
2. Ф.Б.Менлибаева. Алаш ардақтыларының өмірі мен қоғамдық-саяси қызметі (Жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқу құралы: ЖОО студенттері үшін./ Шымкент: «Эврика-media» баспаханасы. -2016 жыл. 168-197б.
3. Есмағамбетов К.Л. Әлем таныған тұлға. (М.Шоқайдың дүнетанымы және қайраткерлік болмысы). –Алматы: Дайк-Пресс, 2018 жыл.-504 б.
4. Жұмабаев М. Түркістан-Өлеңдер-Bilim-All.kz.
5. Мұстафа Шоқайдың қанатты сөздері. Oilar.kz.
6. Кішібеков Д. Мұстафа Шоқай философиясы. Ақиқат. -2015жыл. №12.55б.
7. Айталы А. Мұстафа Шоқай-Отандық этносаяси ілімнің негізін салушы. /Жалын.- 2016. № 4,5,6. С.38

КЕҢЕС ДӘУІРІНДЕГІ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНІҢ КӨРНЕКТІ ӨКІЛДЕРІ

Жуманова Г.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Кеңес дәуіріндегі қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдері қарастырылады.

Резюме: В статье рассматриваются видные представители казахской литературы советской эпохи.

Т.Жароковтың «Зоя туралы жыр» (1944), «Нарын» (1940), «Сталин сұңқарлары», З.Қалауованың «Шолпан» (1941), А.Жұмағалиевтың «Таңдамалы өлеңдері» (1945) С.Мұқановтың «Алыптар туралы аңыз» (1942), «Біз жеңеміз» (1942), Т.Мұқановтың «Жауынгер жыр» (1943), Ғ.Ормановтың «Емен» (1945), «Халық қаһарманы» (1941), ұжымдық «Өлеңдер жинағы» (1945), ұжымдық «Поэмалар» (1940), Ж.Сайынның «Жорық жырлары»(1944), «Күләнда»(1945), Қ.Сатыбалдиннің «Әлия»(1945),Ә.Сәрсенбаевтың «Ант» (1940), ұжымдық «Сталинградты жауға бермеңдер» және «Тарту» (1940), Ә.Тәжібаевтың «Перне» (1942), А.Тоқмағамбетовтің «Ажалды жеңген алыптар» (1944), «Маршалдар шықты майданға» (1941), «Мұнай бер» (1943), Қ.Шаңғытбаевтың «Ар» (1945), т.б. өлең, поэмалар жинағы кітап болып шықты. Бұларда қаһарлы жылдардың шындығы түрлі тұрғыдан кестеленді.

Фашист басқыншыларын тас-талқан етіп күйретуге шақырған, қан майданда қаймықпай айқасуға үндеген, «қанға – қан, жанға – жан» деген ата-бабамыздан қалған ұранды ту етіп ұстап, зұлым жаудан кек алуға бастаған өлеңдермен қоса жаудың сиқын, зұлымдығы мен қанішерлігін ашына, ашумен әшкерлеген туындылар да молынан жарық көрді.

Ақындарымыздың идеялық-өмірлік нысанасы ортақтығы себепті тақырыптық ұқсастық басым болды. Мәселен, А.Тоқмағамбетовтің «Ажалды жеңген алыптар» (1943) атты жинағындағы өлең аттарына назар аударайық. «Жеңіс бұйрығы», «Күйреген план, қайырылған қанат», «Сермей, сок», «Аға, іні, туысқан», «Халықтың сәлемі», «Шабуылға», «Кавказға», «Жауынгер қазақ жастарының маршы», «Достық», «Қуаныш», «Ата мен бала», «Қош, бауырым Панфилов», «Халық қаһарманы», «Мерген қыз» (атақты мерген, 309 немісті өлтірген Людмила Павличенкоға арналған), «Ажалды жеңген алыптар» (Кеңес Одағының Батыры Васильев пен Шемякин жолдастарға) секілді айдарынан-ақ кімге, неге арналғанын аңғару оңай.

Бұл кезеңдегі поэзияға тән тағы бір сипат – сол тұста кең таралған әндердің ырғағына бейімделген өлеңдердің жаппай болмаса да, ара-тұра жарық көруі. Мәселен, Т.Жароковтың «Гәккугай» әніне ыңғайлап жазған «Жаңа жыр» атты өлеңі «Қиратамыз дұшпанды, Қақ майданның төрінде мен» тамамдалса, отызыншы жылдары жазылған «Миллион толқынның» ырғағына икемделген келесі «Миллион толқыны»:

Аттан, халық,

Талқандалық,

Фашизмнің ордасын, – болып, мазмұндық өзгерістер енгізілген.

Үгіт-насихаттық рухтағы жырларда фольклорымыз бен төл әдебиетіміздің дәстүрлі тәсілдері, бейнелеу құралдары молынан пайдаланылса, өткен ғасырдан бастап (Абай, Ыбырай) 20-жылдардан кейін тіпті күшейе түскен батыс әдебиетінің ықпалы айқын сезіледі. Бұған, әрине, мемлекеттік саясаттың барлық түрлерінің орыс тілінде жүргізілуі, сондықтан орыс әдебиетінің мемлекет ішіндегі өзге ұлт республикалары үшін басты ықпалдық қор қызметін атқаруы алабөтен әсер етті. Болмыс шындығын бейнелеудегі амал-тәсілдері, түрлі ізденістері, бейнелеу құралдары, романтикалық рух, реалистік

мазмұн жағынан айтарлықтай үлгі болғанын атап айту керек. Шет елдердің ақындарының шығармалары орыс тіліне аударылуы арқылы өзге ұлт республикалары ақындары үшін көркемдік тәжірибе, көркемдік нәр қызметін атқарды.

Ал Шығыс әдебиетінің барлық эстетикалық құбылыстары жете бермеді, тек кеңес өкіметінің мақсат-мүддесіне септігін тигізеді-ау деген туындылары іріктеліп аударылды. Оған қарағанда, Батыс ықпалы айқын да басым көрінді. Мәселен, Ә.Тәжібаевтың «Перне» (1942) атты жинағындағы «Ленинград» өлеңіндегі:

Дабылыңнан оянғанмын,
Жарығыңнан ой алғанмын.
Тамырыңнан таралғанмын,
Жалыныңнан жаралғанмын.
Жүрегімнен өшпейтін ат –

Ленинград, Ленинград! – секілді толғаныстары Гейне поэзиясын еске салады. Алайда жалаң еліктеу емес, қазақ ақынының ой мен қуатқа, тегеурінді тебіреніске толы өзіндік өршіл үні асқақ естіледі

Соғыс жылдарындағы өлеңдердің көпшілігі көркемдік жағынан ала-құла. Сол тұстағы кез-келген дарынды ақынның кітабында да шынайы көркем шумақтарға орта қол жол-тармақтар қосанжарласып жүреді. Мұны ақындарымыздың шеберлігі, тала, шумақтар нты жетпеуінен емес, сол кездегі жалпы өлеңге қойылар эстетикалық талаптың айтарлықтай биік деңгейде болмауынан, мұның өзі, түптеп келгенде, көркемдік талғамның да көңілдегідей болмауына байланысты екенін ескеру керек. Сонда ғана толымсыз ұйқастардың жаппай ұшырасуын, ала-құла шумақтардың шұбырып жүру себебі мен сырын түсіне аламыз.

Мәселен, қысқа өлеңнің шебері, биязы лирик Ғ.Ормановтың «Жар сыры» деген өлеңінің мына шумақтарына зер салайық:

Хат алып қуандым,
Сағынған кезімде.
Жанымды суардым,
Жалынды сөзіңе.

Тайыр Жароковтың көп жылдарғы жемісті әдеби еңбегін мемлекет жоғары бағалап, бірнеше орден, медальдармен марапаттады. Қайтыс болғаннан кейін, ақын есімін мәңгі есте қалдыру туралы үкімет қаулысы шығып, бірнеше елді мекенге, мектептерге, Алматы қаласындағы ең үлкен көшеге ақын есімі берілді. 1972-1975 жылдары «Жазушы» баспасы ақынның төрт томдық таңдамалы шығармаларын жарыққа шығарды.

Тайыр Жароковтың шығармалары орыс және ТМД халықтары (өзбек, тәжік) сондай-ақ, ағылшын, неміс, поляк тілдеріне аударылып, шет елдерде де кең тараған.

Тайыр Жароковтың шығармалары туралы жазылған ғылыми еңбектер де аз емес. Оның шығармашылық жолы жайлы «Қазақ совет әдебиеті тарихының очеркі» (Алматы, 1949), «Қазақ совет әдебиеті тарихының очеркі» (Алматы, 1958), «Очерк истории казахской советской литературы» (Алма-Ата, 1958), «Очерк истории казахской советской литературы» (Москва, 1960), «Қазақ совет әдебиетінің тарихы» (Алматы, 1967), «Казахская советская литература» (Алма-Ата, 1971) сияқты ұжымдық зерттеулерде арнаулы тараулар берілген.

М. Қаратаев, Т. Нұртазин, С.Қирабаевтар жазған «Қазақ совет әдебиеті» (Алматы, 1971) атты жоғарғы мектепке арналған оқулыққа кірген. С.Сейтов «Ақын сапары» (Алматы, 1958) атты шығармашылық очерк жазған.

Тайыр Жароков–диапазоны (ауқымы) кең ақын. Ол туған елі – Қазақстанмен қатар, сол тұстағы бүкіл Кеңестер одағын мекендеген көптеген ұлттардың жарқын өміріне жақсы өлеңдерін арнады. «Кавказға саяхат», «Дон», «Украина», «Баку», «Мақашқала», «Грузин қызы», «Кавказ шыңы» т.б. өлеңдерінде орыс, украин, грузин, әзірбайжан т.б. елдердің ұл, қыздарының биік тұлғасын, сұлу келбетін тануға ұмтылды.

Мұндай өлеңдерден кеңес жерін мекендеген туысқан халықтардың тұрмысы туралы ақынның терең ой-сезімдерінің шын шабыты қанат қаққанын көреміз.

Тайыр Жароков – шын мәніндегі патриот ақын. 1941–1945 жылдары ол өзінің қара басының жеке өмірімен де, жүрегінен жарып шыққан буырқанған отты, жігерлі өлеңдерімен де Отан сүйгіштігін көрсетті, перзенттік сезімін жырлады. Ел басына күн туып, соғыс өрті бұрқ ете қалған алғашқы мезгілде-ақ, ол майданға аттануға бірден тілек білдірді. Әскерге алынды да, кейін Қазақстан Компартиясы Орталық Комитетінің қаулысымен, Қазақстан республикалық әскери комиссариатының бұйрығымен майданнан елге оралып, Алматы облысы, Қаскелең аудандық әскери комиссары болып істеді.

Елге оралған Тайыр Жароков те Ж.Жабаев, С.Мұқанов, Ә.Тәжібаев, А.Токмағамбетов, Ғ.Орманов сияқты ақындармен бірге өзінің жауынгер жырларымен жауды талқандау ісіне көркемдік үлес қосты. Соғыс жылдарындағы ақын өлеңдерінің бәрі де халықты жауынгерлік рухта тәрбиелеуге бағытталды. Ақын өлеңдері бастан-аяқ кеңес халқының басқыншы фашистерді талқандап жеңетін биік сеніміне толы болды. Онда фашизмнің зұлымдық, опасыздық әрекеттері әшкерленді.

Шаптың ба бізге атылып,
Күннің көзін қара бұлт
Жаба алмайды, қылма, үміт,
Сен шөкім бұлт, біз – күнбіз,

Құр үмітті тез ұмыт! –деген жолдардағы туған елін, халқын күнге, басқыншы дұшпанды қауқарсыз шөкім бұлтқа теңеу өлеңнің бейнелік бітімін биіктетіп тұрғанын көреміз. Ақын өлеңдерінде жаумен майданда ерен ерлік көрсеткен жауынгер тұлғасын бейнелеудің тың құралдарын да таба білді. Мысалы: «Киёмін сұр шинельді» өлеңіндегі Марат, «Ол туғанда» өлеңіндегі Таймас т.б. «Зоя туралы жыр» атты белгілі поэмасында фашистерге қырғидай тиген батыр қыз Зояның әдеби тұлғасын сомдады.

Достыққа құштарлық–жеке адам бойындағы да, тұтас ел, ұлт, халық бойындағы да асыл қасиеттердің бірі дейтін болсақ, достық туралы Тайыр Жароков қаламынан шыққан жақсы өлеңдер өте көп. Бұл ретте оның қазақтардың украин («Днепр дәптерінен», «Тарас Маңғыстауда»), грузин («Грузин қызы», «Грузия»), өзбек («Дутар мен домбыра», «Хош келісіз»), башқұрт («Ақ Еділ», «Ақманай», «Түймазы»), қарақалпақ («Қыз кет-кен»), қырғыз («Жыр сапары», «Қырғыз–менің өз елім», «Қос алмадай», т.б.) халықтармен жарастықты жарқын достығына арналған өлең-жырларын бөліп атау орынды. Ақын аталған халықтардың жақсы қасиеттерін биік шабытпен толғай отырып, олармен өз халқының достығына үлкен мақтаныш сезіммен қарайды. Мәселен, украин туралы жырларында украин халқының даңқты перзенттері Богдан Хмельницкийді, Тарас Шевченконы өз халқының туған перзенттеріндей шын пейілмен сүйген ақынның сезімін танымау мүмкін емес.

Библиографиялық тізім

1. Тарази Ә. Мұстафа Шоқай: Роман-Алматы.-«Жазушы» 2018 жыл.-384б.
2. Ф.Б.Менлибаева. Алаш ардақтыларының өмірі мен қоғамдық-саяси қызметі (Жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқу құралы: ЖОО студенттері үшін./ Шымкент: «Эврика-media» баспаханасы. -2016 жыл. 168-197б.
3. Есмағамбетов К.Л. Әлем таныған тұлға. (М.Шоқайдың дүнетанымы және қайраткерлік болмысы). –Алматы: Дайк-Пресс, 2018 жыл.-504 б.
4. Жұмабаев М. Түркістан-Өлеңдер-Bilim-All.kz.
5. Мұстафа Шоқайдың қанатты сөздері. Oilar.kz.
6. Кішібеков Д. Мұстафа Шоқай философиясы. Ақиқат. -2015жыл. №12.55б.
7. Айталы А. Мұстафа Шоқай-Отандық этносаяси ілімнің негізін салушы. /Жалын.- 2016. № 4,5,6. С.38

МУҒАЛІМ МЕН ОҚУШЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІ

Раисова А.И.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Сөйлеу мәдениеті мен тіл әдебінің негізгі проблемалары қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются основные проблемы культуры речи и языковой этики.

Зерттеуші М.Балақаев өзінің тіл мәдениетін зерттеп-зерделеген еңбектерінде тіл мәдениетінің негізгі ұстанымы деп сөйлемдердің, жеке сөздердің тыңдаушыға, оқушыға бірден түсінікті болу керектігін атап-атап көрсетеді. Ғалым жазуда, сөйлеуде адам ойына қажетті сөз тандағанда олардың стильдік ерекшеліктерін ескеруді де баса айтады. Тілдік норманы қалыптастыру, сауаттылық, тіл тазалығы, сөздерді дұрыс айту, дұрыс жазу тіл мәдениетінің басты талаптары деп атап көрсетеді. Жоғарыдағы айтылған мәліметтердің барлығы адамның, тұлғаның бойынан табылып жатса, яғни дамып, жетілген болса, онда осы адамның тіл мәдениеті жоғары деп санауға әбден болады.

Сондықтан оқытушылар оқушыларға тілдік тұрғыдан тәрбие бергенде тіл мәдениетінің көрсеткіштері мен талаптарын ұдайы басшылыққа алып отырулары тиіс. Зерттеуші А.Жапбаров тіл мәдениетінің жоғары болуына мына талаптарды қояды: айтылатын сөздердің жүйелі, анық, түсінікті болуы; сөздердің тілдегі орфоэпиялық, грамматикалық, лексикалық нормаларға сай дұрыс құрылуы; сөздердің қажет еткенде бейнелі, көркем, эмоциялы болуы; сөздердің тыңдаушы немесе оқушының жағдайына, қажеттілігіне сай болуы керек [1,87].

Бұдан шығатын қорытынды, тіл мәдениетін қалыптастыру тілді оқыту негізінде жүреді. Тілді оқыту дегеніміз тілдің - дыбыстық құрамын, лексикасын, грамматикасын оқыту арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан, оқытуда сөйлеу тілін дамыту тіл білімінің толық саласынан оқушыға білім беру арқылы жүргізіледі. Таза сөйлеу дегеніміз – сол тілдің жалпыға ортақ байлықтарын пайдаланып, басқа, басы артық, бөгде сөздерді араластырмай сөйлеу. «Басқа, басы артық, бөгде сөз» дегеннің түсінігі өте шартты. Өйткені өзге тілден сөз қабылдамаған «таза тіл» болмайды. Егер өзге тілдерден ауысқан сөздер сол тілге сіңіп, сол халықтың тіл байлығына айналса, олар «бөгде сөздер» болып есептелінбейді. Мысалы, қазіргі қазақ тіліндегі кітап, нан, өмір, отан, жан, бағға сияқты сан алуан өмірлік сөздер әу бастағы араб-парсы сөздері.

Яғни, білім мен білік оқушы жастардың өздігінен ізденуіне, түрлі тілдік жағдаяттарды тілдік қорларын байытуға жұмсауға төселуіне және олардың лингвистикалық дүниетанымының кеңеюіне жол ашатын әрекеті арқылы тану жолымен меңгертіледі. Ол үшін теория мен практиканың бірлігін нығайту қажет, яғни тілдік білік пен коммуникативті біліктің қатар қалыптасуына жол ашуды қамтамасыз ету керек.

Ал жеке адамның тілінде жиі ұшырайтын, оның жеке басының сөйлеу дағдысына айналған өзге тілдің әсері жалпыхалықтық әдеби тілдің нормаларынан жөнсіз ауытқу болатындықтан, ондайды дұрыстау қажет. Әдеби тілде де ондай оғаштық жоқ емес. Мысалы, «менің шыдамымды бітірді», «өзіңді әрқашан қолға ұста», «үмітпен бас тартпаймыз», «жұрт тегіс жым-жырттыққа ауысқанда» дегендер қазақша сияқты, бірақ қазақша емес.

Тіл мәдениеті жөніндегі теориялық және практикалық пікірлерді дамытушылардың бірі зерттеуші И.Срезневский. Ол тілді оқушының ойлау дағдысымен тікелей байланыстыра отырып, оқушыны қысқа әңгімелер түріндегі жаттығу жұмыстарына бейімдеу жұмыстары пайдалы дей келіп, «Важно для приучения отличать более важное от

менее важного и неважного вникать в те основы слов и выражений которыми изображаются основные мысли ... как безотносительно к форме, в которой та или другая мысль выражается так, и с объяснением самой форм выражении, чтобы заставить детский ум оценить форму», - деп балалардың жұмыстарында, сондай-ақ ауызекі сөйлеу тілінде синонимдерді барынша кеңінен қолдану қажеттігін айтты.

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау барысында бұл мәселені көптеген ғалымдар зерттеп қарастырғанының куәсі болды. Соның ішінде педагогикалық сөздікте мынадай анықтама берілген: «Оқушылардың тіл мәдениеті - оқыту үрдісі мен адамдардың тілдік қарым-қатынасы негізінде жазбаша және ауызша тілді игеру деңгейі. Оған тілдің мағыналылығы, ойлылығы, байлығы, көркемдігі мен жалпытілдік нормалардың сақталуы тән» [2,63].

Ал бұл мәселені жан-жақты зерттеп-зерделеген Л.И.Ожегов: «Тіл мәдениеті - бұл өзінің ойын дұрыс, дәл және мәнерлі жеткізе алу бірлігі. Дұрыс сөз дегеніміз әдеби тіл нормасы сақталған сөз. Тілдің нормасы - бұл қоғамдық сөйлеу тілі тәжірибесінде қабылданған жалпы тілдік сөйлеу, грамматика, сөз қолдану ережесі. Ойын жеткізуде дәл әдіс таба білу ғана емес, сондай-ақ орынды сөйлеу» - деп тұжырымдайды [3,27].

Тіл мәдениеті ұғымына Қазақ Совет энциклопедиясында мынадай анықтама берілген: «Тіл мәдениеті - кісінің бойындағы мәдени қасиеттердің бірі, қоғамдық мәдениеттің бір компоненті. Тіл мәдениеті ауызекі тілдің орфоэпиялық нормасын, сөз қолдану, сөздерінің тіркестіру заңдылықтарын, сөйлем құрау ерекшеліктерін дұрыс пайдалану және жазба тілде емлеге, тыныс белгілерін қолдануға байланысты ерекшеліктерді толық сақтап, сауатты жазу мәселелерін де қарастырады.

Оқушылардың, студенттердің, жастардың тіл мәдениетіне педагогикалық сөздікте төмендегідей анықтама ұсынылады: «Оқушылардың тіл мәдениеті дегеніміз, ғылым негіздеріне оқыту үрдісі мен өзін қоршаған адамдармен тілдік қарым-қатынас негізінде жазбаша және ауызша тілді игеру деңгейі. Ол жалпы тілдік норманың сақталуымен, тілдің мазмұндылығымен, ойлылығымен, лексикалық байлығымен, көркемдігімен әрі мәнерлілігімен сипатталады.

Біз білетін қадірмен, даңқты көп азаматтар өзгелерге жақсы қасиеттерінің бірі басқаға қарап сөйлеу мәдениетінде болатын. Осыны айтқанда қазақ интелегенттерінің өнегелі кісілері, алдымен ел ағаларын ауыз толтырып айтуымызға болады. Жазба әдебиет арқылы тіл байлықтары, оның құрылысы сымбатты қалыпқа түсіп екшеледі. Жазуы болмаған халықтың тілі әдеби тіл дәрежесіне көтеріле алмайды. Қазақ халқының жазуы болмай тұрған кезде бай ауыз әдебиеті болды. Ауыз әдебиеті әдеби тілді қалыптастырудың алғашқы ұстаханасы, әдеби тілді шыңдаудың әдепкі дүкені. Жазба тілдің ілгері даму барысында халық тілінің сөз байлығы, грамматикалық құрылысы ықшамдалады, сұрыпталады, нормаланады, жазу мәдениеті арту арқылы халықтың тіл мәдениеті артады.

Әдеби тілдің тарихын бір ғана ақын, не жазушының шығармашылығымен, сөз өнерімен байланыстыруға болмайды. Өйткені М.Әуезов айтқандай, «әдеби тіл бір дәуірдің бір-ақ жазушысымен бірге туып қана қоймайды. Мысалы, орыс әдеби тілін жасауда, байытуда Пушкин сөздігінің ерекше әсері болғандығын, А.Горький атап көрсетті. Белгілі жазушы А.Горький Пушкин бізге халық тілін қалай қорытып пайдалануды көрсетіп кетті деген болатын.

Осы тәрізді Абай да жалпыхалықтық тілге сүйене отырып, әдеби тілімізді жаңа сатыға көтерді. Қазақ әдеби тілінің басын Абай мен Ыбырайдың тілінен бастайтын болсақ, Абайға дейінгі ғасырдан-ғасырға жетіп, ел аузында сақталған халықтық асыл қазынамыз ауыз әдебиетінің сөз өнерін былай қойғанда, Абай мен Ыбырай алдындағы XVIII-XIX ғасыр ішінде өмір сүрген өлең-жырларымен шығармашылығы хатқа түскен ақындардың үлкен тобы бар. олардың да сөз қолдану үлгілерін әдеби тіліміздің жалпы даму, жетілу қалыптасу барысынан бөліп алып қарау қаншалықты орынды?

Демек, әдеби тіліміз, жоғарыда көрсеткеніміздей, бір ақынның тұсында, не белгілі бір облыс тұрғындарының тілі негізінде пайда болмай, ұзақ жылдар бойы жалпы халық тілі негізінде пайда болды. Сөз байлығы – тіл байлығы. Бірақ тілдегі сөз байлығының барлығының жұмсалып аясы бірдей емес. Халық тілінде бар сөздердің көпшілігі-ақ әдебиетте жиі қолданылып, жалпы халықтық нормаға айналды да, бір қатары қолданудан қалып қойды, не барынша сирек қолданылады. Сөйлеу тілінде бар біраз сөздер әдебиетте кездескенмен, әдеби нормаға жатпайды. Мысалы, шаһар, кент, әтеш, бойлай сөздері бұрын-соңды жазушылардың шығармаларында кездеседі, бірақ олар әдеби емес те, қала, және сөздері әдеби.

Қазақ әдеби тілінің сөз байлығы жалпы халықтық қасиеті бар байырғы және өзге тілдерден ауысқан сөздерден, ғылымның өнер білімнің, техниканың сан алуан терминдерінен құралады. Сөйлеу тілі мен әдеби тіл тығыз байланыста болғандықтан, көп сөз екеуіне де ортақ. Бірақ сөйлеу тілінде олар ауытқығыш, құбылмалы болады. Көптеген сөздер осы күнге дейін әдебиеттен берік орын ала алмай жүр, бірталай сөздер екі-үш вариантта айтылып, солай жазылып берекесі қашып жүр. Мысалы: масқара – машқара, тізе – дізе, домалақ – дұмалақ, шүберек – шүпірек. Сөйлеу тілінде бір сөздің, осылай, түрліше айтылуы, сөздің бұзылып айтылуы, әрине жақсы емес. Әдеби тілдің лексикалық нормасына жатпайтын сөздер мыналар:

1.Диалектизмдер: бірқатар сөздер жалпы халыққа бірдей түсінікті болмай, тек кейбір облыстағы, кейбір аудандағы қазақтардың сөйлеу тілінде кездеседі. Олар жер-жерде әдеби тілде бар сөздердің орнына жұмсалады. Мысалы:

<i>Әдеби</i>	<i>Диалектизм</i>
Жаңғақ	шаттауық
Собық	борми
Ылғи	бойлай
Балапан	шібіш
Тақия	тебетей
Барлығы	әмбесі

Жер-жерде әдеби тілде бар сөздердің тұрқын бұзып айту жиі ұшырайды. Олар диалектизм болуы да, аузында өзгеріске ұшыраған дөкір сөз болуы да мүмкін. Мысалы:

<i>Әдеби</i>	<i>Диалектизм</i>
Шейін	шекейін
Сияқты	сиықты
Дөңгелек	доңғалақ
Диірмен	тиірмен
Рұқсат	ұлықсат

Диалектизмдер мен дөкір сөздерді диалогта қолдануға болар, ал автордың баяндауында қолдану тіл мәдениетіне кір келтіреді. Бірқатар авторлар оларды қызық көріп жаза салады. Мұндайды, әрине әдеби тілдің нормасын бұзу деп қараймыз [4,34].

Библиографиялық тізім

1. Абалкова Б., Игібаева А.К. Интерактивті әдіс арқылы тіл мәдениетін дамыту // С.Аманжолов атындағы ШҚМУ - дың жас ғалымдары конференциясы баяндамалары. - Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2004. - 392 б.

2. Балақаев М. Қазақ тілінің мәдениетінің мәселелері. - Алматы, 1965. - 186 б.

3. Уәли Н. Кейбір этнографизмдердің лексика-семантикалық аясы // ҚР ҰҒА Хабарлары, №2. - Алматы, 2000.

4. Сыздық Р. Тіл мәдениеті және оның проблемалары. - Астана, 2001. - 230 б.

СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІ МЕН ТІЛ ӘДЕБИ

Раисова А.И.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Сөйлеу мәдениеті мен тіл әдебінің негізгі проблемалары қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются основные проблемы культуры речи и языковой этики.

«Жеті жұрттың тілін біл, жеті түрлі білім ал,бірақ өз тіліңнің қадір-қасиетін жоғалтып, өгейсітпе!»

Жүсіп Баласағұнның осы тәмсілі нақ бүгінге арнап айтылғандай. Білім мен ғылым өзған заманға ілесу жолында ана тіліміз ұмыт қалмай , ұлықталуы тиіс. Елбасы Н.Назарбаев айтқандай , «Мемлекеттік тіл - мәңгілік ел тілі»!

Қазақстан Республикасы өзінің тәуелсіздігін алғалы біраз жылдың жүзі болды. Ал мемлекеттік тіл өзінің мәртебесін ел тәуелсіздігіне дейін алған. Мемлекеттік тіл өзінің мәртебесін алғанына да біраз жылдың жүзі болды. Бірақ осы күнге дейін не тындырылды?

Мемлекеттік тілдің бүгінгі хал-ахуалы қалай, оның даму деңгейі қандай дәрежеде болды деген сұрақ мәртебесін алған тілдің дамуы деңгейінде кім-кімді болса да ойландырып, толғандыратыны анық.

«Тіл қылыштан да өткір». Бұның барлығы да ана тілінің қадір-қасиетін ұғынудан туындайды. Мәдениеттілік қанша кітап оқығаныңмен емес, оның қаншасын түсініп оқумен қалыптасады. Кітап - білім уақыт толқынының бетінде жүзіп жүрген ой-пікірдің кемесі және ол өзінің аса қымбат жүгін ерекше ұқыптылықпен, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші. Ал адам, тұлға, тәлім-тәрбиесіз, өнер-білімсіз, іс-әрекетсіз өмір сүрмейді. Жас буынды тіл өнеріне баулу барысында, туған тілінің қыр-сырын меңгертуге, көзқарасын жеткізе білуге, мәдениетті сөйлеуге, үйретуге бар күш-жігерімізді салғанда ғана өз жемісін бермек. Оқытушылар мен ұстаздар қауымы алдында тұрған кезек күттірмейтін мәселе өзіндік ой-пікірге бай, ата-баба мәдениеті мен ауыз әдебиетінің ғажайып мол мұраларын бойына сіңірген ұлтжанды тұлғаны тәрбиелеу болып табылады.

Оқытушы қазақ тілі сабақтарында тілді дамытуға, байланыстырып сөйлеуге, айырықша көңіл бөледі, тілдік материалдарды дұрыс таңдай білу, қолдану барысында, түрлі жаттығу жұмыстары арқылы іске асырады. Қазақ тілі пәнін оқыту барысында, мұғалім оқушының ойын логикалық жағынан дұрыс, қазақтың әдеби тілінің нормасына сай, грамматикалық, лексикалық, дұрыс айта білуге үйретумен бірге, екінші жағынан ойын орфографиялық және пунктуациялық жағынан дұрыс жаза білуге жаттықтырады.

Оқушыны тіл мәдениетіне тәрбиелеудің алғашқы қадамдарының бірі тіл дамыту жұмыстарын жүргізу болып табылады. Сөйлеу мәдениетінің негізгі талаптарын игерту жолында, оқушыны қызықтыратын әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, сабақ өткізу тиімді болмақ. Ауызша суреттеп сөйлеу әдісі, мәтін оқу әдісі, мәтін оқу, ауызша, жазбаша тіл дамыту жұмыстарына ортақ құбылыс болып табылады. Сөйлеу мәдениетін дамыту ісінің бір түрі мәнерлеп оқу. Мұның пайдалы жағы оқушылар сөйлеу тілі мен әдеби тілдік норманы сақтап оқуға бейімделеді. Халықтық тіл қазынасын меңгеру, тілді байытып ұстарта білу деген сөз. Әрбір мәдениетті кісі сол өнерді үйренуге, тіл мәдениетін арттыруға талпынады.

Сөйлеу мәдениеті - дегеніміз сөйлеудегі, жазудағы сыпайылық, ізеттілік қана емес, сонымен қатар айқын ойлылық, сөзді дәл айту шеберлігі, сөйлеу өнеріне шыныққандық, сауаттылық. Тілдің тазылығы мен мәдениеті үшін күрес, түптеп келгенде, тіл тазылығы, ой дәлдігі үшін күрес. Осы талаптар мен міндеттер тұрғысынан қарағанда, халықты тіл

мәдениетіне үйрететін баспасөзге аса жауапты міндеттер жүктеледі. Баспасөздің бұл міндеттерді абыроймен орындап, әдеби тілді дамытуға, тіл мәдениетін арттыруға елеулі үлес қосты. Әсіресе халықпен күн сайын, сағат сайын тілдесіп отыратын республикалық, өңірлік, аймақтық басылымдардың бұл тұстағы қызметтері ерекше [1,58].

Қазақтың даласы қандай кең болса, тілі де бай. Мемлекеттік тілді дамыту мемлекеттік саясаттың ең маңызды бағыттарының бірі. Мемлекеттік тіл мәселесін өркендетуде үш мәселені бөліп қарастыруға болады. Ана тілін ана сүтімен үйрену керек. Мектептердегі қазақ тілі пәнін оқыған балалардың басым бөлігі мемлекеттік тілді өз деңгейінде меңгеріп жүрген жоқ. Мемлекеттік қызметкерлерді мемлекеттік тіл білуге міндеттеу арқылы мәртебесін асқақтата аламыз. Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы «Дүниедегі ең асыл тіл - араб тілі, одан кейін тілінің гауһары - қазақ тілі» деген екен.

Әдеби тілдің қалыптасуына, тіл мәдениетіне нұқсан келетін кемшіліктер аз емес. Олардың ең бастапқылары мыналар:

1. Орфографиялық қателер. Қазақ халқының жазу мәдениетін жақсарту мақсатында алфавит пен орфографияға бірнеше рет реформа жасалды. 1957 жылы әріптердің алфавит тәртібі жөнделіп, орфография ережелеріне біраз өзгерістер енгізілді. Соның нәтижесінде жазуымыз әлдеқайда жөнге келіп, халықтың сауаттылығы артты. Алайда кітаптарда, газет-журналдарда сөздерді кате жазу жиі кездеседі. Әсіресе біріккен, дублет сөздерді жазуда бірізділік жоқ.

2. Орфоэпиялық қателер. Әдеби тіл сөйлеу тілінен нәр алып, дами келе, сөйлеу тіліне өзінің әсерін тигізеді. Бірақ сөздердің айтылу нормасы және сол норманы сақтап сойлеу мәселесі ескерілмей, елеусіз қалып келеді. Сондықтан да аталған мәселеде ала-құлалалық байқалады. Кім қай сөзді қалай айтады, солай қабылданады. Аталған кемшіліктерден арылу үшін әрбір сөздің дұрыс айтылу нормасын сақтап сойлеу тіл мәдениетінің басты талаптарының бірі.

3. Стилдік қателер. Сөйлеуде де жазуда да нысана ой дәлдігі. Қолына қалам ұстаған кісі басына келген ойды қағазға түсіргісі келсе, соны қалай жазсам екен деп ойланады. Бұл оның өз ойына лайық сөз іздеп, сөйлем құрудың жолын қарастырғаны. Тілде бар мындаған сөздерден дәл сол ойға лайық сөз таңдап, оны басқа сөздермен тіркестіріп, сөйлемді дұрыс құру оңай емес. Адам оқып, үйреніп жаттығу арқылы ойын емін-еркін әрі дұрыс жазуға төселеді. Басылымнан шыққан кейбір оқулықтар мен газет-журнал басылымдарында ұқыпсыздықтан жіберілген қателерді кездестіреміз.

Мысалы, «волноватса етіп», «опоздат етіп» т.с.с. Оның үстіне қойыртпақ тілді қоюлана түсуіне қазіргі кезде әлеуметтік желілердегі хат алмасу жағдайы орасан зор ықпал етуде. Мәселен, онда жоғарыда айтылған «даженің» «тіпті», «совсемнің» «мүлде» деген сияқты қазақша жеңіл аудармалары бар. Десек те, жеңіл аудармасы бар сөздерді қолдануға қорсынамыз ба, әлде қиынсынамыз ба, әйтеуір ана тіліміздегі кіршіксіз таза сөйлемдерге көлеңкесін түсіретін сөздерге үйірсекпіз. Сөз мәдениеті жалпы ұлт мәдениетінің айнасы іспетті. Сондықтан адамдар сөйлеуге аса жауапкершілікпен қарауға тиіс. Адам есейіп, санасы қалыптасқанша, оның тілі сөйлеу мәнері отбасында қалыптасады, балабақшадан, мектептен, оқу орнынан ықпал, әсер алады.

Ендеше, осындай қуатты құралдарды баланың тілін дамытуда қалай пайдалануымыз керек?

Сондай-ақ, тілдің мәртебесі оның қоғамдық катынастарда қолданылуымен де айқындалады. Халыққа қызмет көрсету орталықтары, банк, сауда орындары, мейрамханалар мен қонақүйлер, көлік пен коммуналдық қызмет немесе көше жарнамасымен айналысатын мекемелер халыққа қалай сөйлеп, қандай тілде қызмет көрсетуге тиіс?

Әрине мемлекеттік, яғни қазақ тілінде, өкінішке қарай, бұл заңдылық сақтала бермейді. Соның салдарынан да ана тіліміздің тазалығына нұқсан келуде. Ата-ана тәрбиеші мұғалім тізбегі арасындағы сатылы тағылымдық үрдісті қамтамасыз ететін ұлттық нақты бағдарлама жасалса, ол мақсатты түрде жүзеге асырылса, тіл тазалығының

сақталары да, берік қалыптасары да сөзсіз. Үлкен қалалардағы көшелердің бойы қаптаған ағылшынша, орысша сөздерге толы. Осыдан кейін тіл тазалығы бұзылмағанда кайтеді? Бала тілін дамытуда балабақша мен бастауыш сыныптарда халық ауыз әдебиетіне ерекше көңіл болу қажет.

Алайда халықпен тығыз байланыста жұмыс жасайтын көпшілік орындардағы тіл мәдениеті, сөйлеу мәдениеті көңіл көншіпейді. Әлеуметтік тұрмыстық қатынас түрлері мен іскерлік қатынастарға сөз мәдениетін, сөйлеу әдістерін, сөйлеу шеберлігін қалыптастыру, сөйлеу мәдениетін үйрету бағытында әдістемелік қосымша құрал шығарылса, артық болмас еді. Ұлттық құндылық ұлттық танымнан басталады. Ал танымның өзі ойлаудан басталады, ойлау екінші бір адамға тіл арқылы жеткізіледі. Қазақ тілінің ғажайып феномендік берік заңдылықтарға негізделген ішкі құрылымы бар. Ол түбір сөздің мағыналық құрылымының ауқымдылығы, әр атау мазмұнының уәжділігі, негізділігі, негіздің сөзжасамға аса қабілеттілігі, үндестік заңы, сөйлемдегі сөздер мен сөздегі грамматикалық тұғалардың берік орын тәртібі т.б. осы құрылымдық заңдылықтар қазақ тілін талай тарих қайранынан алып шығып, таза қалпында бізге жеткен. Бұдан басқа ауызша сөйлеудің екі түрі бар:

1. Екеуара сөйлеу;
2. Монологтық сөйлеу.

Екеуара сөйлеу екі немесе бірнеше адамның тілдесуі. Монологтық сөйлеу – бір адамның сөйлеуі, әңгіме, баяндама, лекция және басқа да түрлері кездеседі. Мұнда сөйлеуші бір адам, тыңдаушы көп халық. Кез-келген адамның айтқан сөзі белгілі бір мазмұнды білдіреді және сөйлеушінің, жазушының осы мазмұнға қатынасын көрсетеді, яғни сөйлеу ойды білдіріп, адам ішіндегі пікірді сыртқа шығарады. Пікір білдіру мен сөйлеудің бұл сипаттағы ерекшелігі оның мәнерлілігінде болп табылады [2,65].

Ауызша сөйлеудің эмоциясы мен интонациясы ым ишараларымен белгілі. Жазбаша сөйлеуде мұндай мүмкіндік мүлде жоқ. Сол себепті қағазға жазушы адам өз сөздерін барынша өрнектеп, ойларын мәнерлі түрде жеткізе алады. Иә, сөйлей білу, өз ойыңды келістіріп тұрып айтып бере біту, оның мазмұнын ғана баяндап қоймай, нәзік сырларын сол қалпында, тыңдаушыға жеткізу. Ол да адамның тілдік қорына, сөздік қорына толықтай негізделеді. Дұрыс, орынды, мәнді сөйлей білген адам өз ойын, айтқанын тыңдаушыға толық түсіндіре де біледі, айтайын деп тұрған мәліметін толыққанды жеткізе алады.

Библиографиялық тізім

1. Абалқова Б., Игібаева А.К. Интерактивті әдіс арқылы тіл мәдениетін дамыту // С.Аманжолов атындағы ШҚМУ - дың жас ғалымдары конференциясы баяндамалары. - Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2004. - 392 б.
2. Балақаев М. Қазақ тілінің мәдениетінің мәселелері. - Алматы, 1965. - 186 б.
3. Уәли Н. Кейбір этнографизмдердің лексика-семантикалық аясы // ҚР ҰҒА Хабарлары, №2. - Алматы, 2000.
4. Сыздық Р. Тіл мәдениеті және оның проблемалары. - Астана, 2001. - 230 б.

ӘОЖ 82,325

ФОЛЬКЛОРЛЫҚ САНА МЕН ТІЛ ТҰТАСТЫҒЫ

Сариева Г.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада Қазақ халық поэзиясының жанрлық және тақырыптық бөлінісі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается жанровое и тематическое разделение казахской народной поэзии.

Қазіргі қазақ тіл білімі ғылымының дамуы ғаламның тілдік бейнесін жан-жақты зерттеуімен еркешеленеді. Осы тұрғыда фольклорлық сана мен тілдің тұтастығын, әлемнің тілдік бейнесінің ұлттық сипатын халық ауыз әдебиеті материалдары негізінде арнайы зерделеу өзекті мәселелердің бірі екені анық.

Этностан белгілі бір этностың айырмасы дүниетанымнан туындайды. Ғасырлар бойы өмір сүру тәжірибесінде адамдар өзін қоршаған әлемдегі заттар мен табиғи, әлеуметтік құбылыстарды танып білді. Соның нәтижесінде халық санасында әлемнің бейнесі қалыптасады.

Танымға қатысты ғылыми пікірлер көне дәуірден бері бірде бір толастаған емес. Дүниежүзілік пәлсәпа тарихында өзіндік орны бар Аристотель, Платон, Әл-Фараби еңбектерінде тілдің танымдық қырлары жөнінде пікірлер мол.

Адамзаттың алғашқы танымдық әрекеттерінің сырына үңіле келіп, А.Байтұрсынов: «Халықтардың басынан өткізген анайлық шағы – біздің балалық шағымыз мысалда» [1.228] – дейді. «Күннің тұтылғаны қазаққа қанша қорқыныш кіргізіп, тасаттық бергізіп, қанша қой сойғызып әурелеуші еді. Бұл шақта күн тұтылуы от басындағы құманның отты көлеңкелегені сияқты ғана нәрсе болып шықты. Дауыл соғып бұрқырап, бір нәрсеге ашуланған сияқты болып, дүрілдеп, күрілдеп, көкті күркіретіп, тасырлатып, бұлттарды дүркіретіп айдап, найзағайды жарқылдатып, әуені тігіретіп, дірілдетіп, жапырып жоқ қылатындай дауылдар, жауындар болды... Күн күркіреуін періште даусына жору сияқты, найзағай ойнауын шайтанды атқанға ұйғару сияқты, табиғат ісін танымай басқаға ұйғару, басқаға таңу бұрын көп болған...» [1.229], - деп ұлттық дүниетанымның талай сатылардан өткенін пайымдайды. Ғалым бір этностың когнитивтік әлемін барша елдердің тұрмыс-тіршілігіне байланыстыра келе, адам танымын тілдік мәселелерді шешуге арқау етті. «Сөйлеу жүйесінің мақсаты анайы тілдегі асыл сөздердің түрлерімен таныстырып, сөзден нендей нәрселер жасап шығаруға болатындығын көрсету» [1.232] екенін ескерте келіп, көркем әдебиет туындыларын таным мен сөйлеу жүйелерін байланыстырушы деп көрсетті. Осы орайда ауыз әдебиеті үлгілерін этнотаным ретінде ұсынып, тілтанымның халықтық көздері екенін айқындап берді. Фольклорлық шығармаларды өзіндік ерекшеліктеріне байланысты екіге бөлді: 1) сауықтама, 2) сарындама. Сарындама сөздерді іштей: 1)салт сөзі, 2) ғұрып сөзі, 3) қалып сөзі деп жіктейді [1.232].

Халықтық танымның өзегі - фольклорлық мұралар. Бұл ретте Қ.Жұбанов: «Ежелгі дәуір адамдары әр заттың, нәрсенің не жақсы, не жаман иесі бар деп түсінген. Сондықтан жақсы жақтағаларды құдай, періште, пайғамбар, әулие деп атап, жаман жақтағыларды шайтан, албасты, пері деп сенген. Алғашқы қоғамдағы адам бұларды нақты өмір сүретін нәрселер деп білген... Төрт түліктің пірі, қолдаушысы ретінде сиыр атасын – Ойсылқара, түйе атасы – Зеңгі баба, жылқы иесі – Қамбар ата, қой малының иесі – Шопан ата, ешкінің пірі – Шек-шек ата деп атау сол кезден қалған» [2.94], - деп халық санасында орныққан танымдық элементтерді сөз етіп, олардың тілдегі көрінісін этникалық қалыптасудың нақты белгісі екендігін атап өтті.

Халықтың дәстүрлі дүниетанымын фольклорлық мұраларды жан-жақты зерттеу арқылы ғана зерделеуге болатыны анық. Мұны орыстың танымал ғалымы Б.Н.Путилов өткен ғасырдың жетпісінші жылдары анықтап, оған «фольклорлық сана» («фольклорное сознание») деп айдар таққан. Бұл туралы ғалым: «Фольклорлық сана жоғары дәрежедегі көркемдік дәстүрге ие, ол шындықты танудың ежелгі формалары болып табылатын, тегі жағынан көне дәуірге тамыр тартатын көркемдік-гносеологиялық заңдылықтарға негізделген», - деп ары қарай, - «әлемді көркемдік танудың дәстүрлілігі және онда стереотиптер жиынтығының мол болуы, қарым-қатынастарды, жағдаяттарды, адамның мінез-құлқын сипаттауда формулалық тәсілдерге жүгінуі, белгілі эстетикалық әдептерден, қалыптар мен ұстанымдардан аса алмаушылық, белгілі дәрежедегі тұйықтық – осының барлығы тек қана фольклорлық поэтиканың ғана емес, фольклорлық сананың да шынайы сипаттары болып табылады» [3.183.], - деп ой түйеді. Қазақтың ғұрыптық фольклорын зерттеген ғалым К.Ісләмжанұлы да осы мәселе жайында былайша тұжырым жасайды: «Фольклорлық санаға тән негізгі сипаттар тұрақтылық, белгілі дәрежедегі

тұйықтық, белгілі бір таптаурын қалыптан ұзақ уақытқа ауытқымаушылық, соның нәтижесінде пайда болған формулаларды көп өзгеріссіз қайталаушылық деуге болады. Бұл сипаттар тек фольклорға ғана емес, онымен жан-жақты байланысып жатқан халықтық мәдениеттің барлық саласына, соның ішінде ғұрып пен рәсімге де қатысты» [4.230.].

Тілдің барлық рухани эволюциясының бастауы – миф. А.Потебня тіл дамуын: «Миф – поэзия – проза» [5.7.] сатысында зерделейді. Фольклордың ең көне жанры миф, ол адамзаттың алғашқы қауым болып өмір сүрген шағында пайда болып, қалыптасты. Уақыт өте келе миф өзінің қасиеті мен құпиялық сипатын жоғалтып, әу баста наным-сенім негізінде қалыпқа түскен сөз саптау үлгілері санада тұрақтап қалады. Мысалы: «Қайда барсаң Қорқыттың көрі». Бұл аңыз бойынша былай баяндалады:

«Қорқыт өзінің желмаясына мініп, ел кезіп жүреді. Қайда барса да, алдынан екі адам кезігіп, көр қазып жатады. Қорқыт оларға: «Бұл кімнің көрі» деп сауал қойса, олар: «Қорқыттың көрі» деп жауап қатады. Ақыры ол суда ажал жоқ деп, Сырдарияға кілем төсеп, қалған ғұмырын су үстінде өткізбек болады. Бірде Қорқыт қалғып кеткенде, оны жылан шағып өлтіріпті. [6.88.]

«Қорқыт» атауының этимологиясы туралы ғалым Ш.Ыбыраев: «Қорқыт» сөзінің түп-төркіні «көр» және «құт» деген екі сөзден тұрады. Осы орайда «көр» сөзінің ғор, гөр, гур сияқты фонетикалық нұсқалары болғандай, «құт» сөзінің де ғуд, ғұт, хұт дейтін варианттары кездесе береді. Қорқыт есімінің алғашқы сыңары көр (ғор, гөр) сөзінің мағынасы о дүниелік ұғыммен жапсарлас, екі дүниенің ортасындағы жалғыз заттық айғақ көрмен байланысты болуы әбден ықтимал» [7.595.],-деп жазады. Демек, аталған сөз тіркесінің сана түкпіріндегі астарлы мәні тым тереңде жатыр.

«Бақыт құсы қону». Бақытты болу мағынасын беретін бұл тұрақты тіркестің уәжін ертегі сюжеттерінен кездестіреміз: «Біздің патшамыз қайтыс болар алдында жұртын жиып былай деп өсиет айтты: Мен өлген соң сендер патшалыққа қаласыңдар, менің арнайы бағып келе жатқан «бақыт құс» деген құсым бар. Мені жерлегеннен кейін үшінші күні маған бағынышты халық түгел жиналсын, содан соң осы бақыт құсымды аспанға ұшырып жіберіңдер. Бақыт құсым кімнің басына келіп қонса, сол менің орныма патша болсын» [8.39.]

«Ел ханның орнына хан сайламақ болады. Бұл елдің заңы бойынша «бақыт құс» деген болады екен. Сол құсты үш күндік жерден ұшырып, құс кімнің үйінің төбесіне қонса, сол кісі хан болады» [9.110.]

Қазақ халық прозасын зерттеген фольклортанушы ғалым С.Қасқабасов бұл туралы: «Көп жағдайда қаһарман дарияның жағасында өсіп тұрған жалғыз бәйтерекке тап болады. Ол ағаштың басындағы алып Қарақұстың, яки Самұрықтың ұяда жатқан балапандарын айдаһардың аузынан құтқарады. Сол үшін қаһарманды Самұрық жат сырлы дүниеге жеткізіп салады («Адам білмес тас», «Сиқырлы құс», «Үш қыз» т.б.). Қаһарманның Самұрық құстың көмегімен жеткен жері малға толы жайлау, көкорай шалғынды аңғар не үлкен қала болып келеді» [9.203.],- деп жазады. «Бақыт құс» бейнесі «Ер Төстік» ертегісінде де суреттелген. Халық жер асты әлемін жылан, айдаһар арқылы бейнелесе, ал аспан әлемін құс арқылы елестетеді. Көкке көтерілу, биіктікті бағындыру қанатты құс арқылы жүзеге асады деген ұғымның фольклордағы көрінісі ертегі-аңыздардан анық аңғарылады. Сондықтан да құс киелі саналады. Халқымыз қасиет тұтқан жеті қазынаның бірі. Осы фольклорлық түсінік тіліміздегі «басына бақыт құсы қонды» деген тұрақты тіркесті қалыптастыруға негіз болды.

Ертегілер ерте дәуір адамдарының өзіндік дүниетаным түсінігі ғана емес, сонымен бірге қазақ халқының этногенезін айқындайтын рулар мен тайпалар, ежелгі ата-бабалар өмірінің қилы-қилы кездерінен көрініс береді. Алғашқы қауымдық құрылыс жұрнақтарын, бағзы заман белгілерін сақтап келеді. Мифтер мен ертегі-аңыздарда әдетте көшпелілердің өмірі, тұрмыс ерекшелігі бейнеленеді. Көшпелілер өзін ешқашан жаратылыстан бөле жарып қараған емес. Әлем бейнесі, дүние болмысы туралы олардың бар ұғым-түсінігін жеткізетін – ертегілер.

Библиографиялық тізім

1. С.А.Қасқабасов, Ж.Ә.Аймұхамбет «Қазақ фольклоры» Алматы, 2017ж.
2. Халық ауыз әдебиеті» Оқу-әдістемелік кешен Шымкент,2019ж.
3. А.Тоқсамбаева «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.
4. Ш.Әбішева «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Алматы, 2017ж.
5. Майкл Райан «Әдебиет теориясы» Кіріспе.Астана, 2019ж.
6. Джули Ривкин мен Майкл Райанның редакциясымен «Әдебиет теориясы» Антология I,II,IIIАстана, 2019ж

ӘОЖ 82,325

ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ПОЭЗИЯСЫНЫҢ ЖАНРЛЫҚ ЖӘНЕ ТАҚЫРЫПТЫҚ БӨЛІНІСІ

Сариева Г.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Қазақ халық поэзиясының жанрлық және тақырыптық бөлінісі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается жанровое и тематическое разделение казахской народной поэзии.

Қазақ халқының поэзияға жетіктігі ерте дәуіріндегі тас жазба ескерткіштерден көрінеді. XI ғасырдағы М.Қашқаридің «Дивани лұғати ат-түрік» еңбегінде де көптеген қазақ поэзиясына қатысты мұралар ұшырасатындығы ғылымда дәйектелген. (1,64-80). XIX ғасырдағы қазақ фольклорының жинақталған үлгілерінің ішіндегі халық поэзиясының түрлеріне аса зор мән беріп, оның жанрлық жағынан жіктеуге тырысқан В.В. Радловпен Ш.Уәлихановты атауға болады. Өзінің «Түркі тайпалары халық әдебиеті нұсқалары» атты 10 томдық еңбегінің 3 томында В.В.Радлов қазақ фольклоры үлгілерін тұтастай енгізгені мәлім. Қазақтың барлық өлеңдерін В.В.Радлов негізінен өлең және жыр деп тектейді. Түрлері жағынан «жар-жар», «айт келін», «Ұзатылған қыздың өлеңі», «Қара өлең», «Бақсының сөзі», «Қайым өлең», «Жоқталған жырлар» аталған. Батырлық жырларды жинақтаған. (2,7). Ал, Шоқан Уәлиханов өзінің «Қазақ халық поэзиясы түрлері» атты еңбегінде «Жылау өлеңдері», «Қайым өлеңдер», «Қара өлең», «Жыр» және «Өлең» деген түлерін атаған. Халық поэзиясы туралы бұл саралаулар бүгінгі көзқарастар тұрғысынан тым қарабайыр болса да, сол кезең үшін үлкен мәні бар екендігі мәлім. Қазақтың өлеңдерінің бұдан кейінгі классификацияланды Х.Досмұхамедұлы, А.Байтұрсынов, С.Сейфуллин, М.Әуезов, Ә.Қоңыратбаев, Н.С.Смирнова еңбектерінде жүзеге асты. Негізгі түйін халықөлеңдерінің қорытындысына «Тұрмыс–салт» жырлары атты атау фольклортану ғылымында қалыптасты. Бұл тұжырымды бұдан әрі дамытқан фольклортанушы ғалым Б.Уахатов еді. Тұрмыс-салтқа қатысты туған халық өлеңдерін ғалым былайша саралады.

1) Еңбек – кәсіппен байланысты туған өлеңдер: төрт-түлік туралы өлеңдер, аңшылық өлеңдер, наурыз өлеңдері.

2) Наным-сенім өлеңдері: Бақсылар сарыны, арбау-байлау өлеңдері.

3) Әдет-ғұрыппен байланысты туған өлеңдер: балалар өлеңдері, үйлену салт өлеңдері (жар-жар, беташар, той бастар, сыңсу, жұбату); мұң-шер өлеңдері (естірту, қоштасу, жоқтау) (3,32-214).

Сонымен қатар, тұрмыс-салт өлеңдерін жанрлық түрлерге жіктеулер М.Ғабдуллин, Ә.Қоңыратбаевтың оқулықтарда да жүзеге асырылды. Аталған ғалымдардың жанрлық жүйелеулерінде бір-бірімен сәйкес келе бермейтін тұстары да баршылық. Еліміз

тәуелсіздік алғаннан кейін халық поэзиясына қатысты К.І.Матыжанов «Қазақтың отбасылық ғұрып фольклоры» атты докторлық диссертация қорғап, онда отбасылық ғұрып фольклорына әлпештеу, үйлену, азалау фольклоры үлгерін жатқызып, оның өзін іштей бірнеше жанрларға жіктеді. Осы аталған жайларды ескере келіп, жалпы салтқа тікелей қатысты туған халық поэзиясын төмендегідей классификациялау орынды деп түсінеміз.

Тұрмыс–салт жырлары мен отбасылық ғұрып фольклорына қатысты өлеңдердің түрлеріне тоқталдық. Аталған халық поэзиясының өзінен-ақ фольклордың көп қырлы болмыс-бітімі мен синкреттілігін танығамыз. Отбасылық ғұрыпқа және тұрмыс-салтқа қатысты өлеңдерде көбіне наным-сенім, үй-іші тіршілігі мен әдет-салттары айырықша көрінеді екен. Халық өлеңдерінде алуан түрлі тақырыптарда орындалып, адамның ішкі жан сезіміне қатысты туындаған лирикалық өлеңдерде бар. Олар көбінесе белгілі бір әуенмен орындалып, адамның көңіл-күйін, мұң-шері мен қуанышын айырықша ырғақты әуенмен жеткізеді. Халық лирикасын негізінен төмендегідей жанрларға жіктейміз.



Қара өлең мәселесіне қатысты Ш.Уәлиханов, А.Құнанбаевтардан бастап пікірлер айтылып, бертін келе қазақ ауыз әдебиетіне қатысты зерттеулер жүргізген А.Байтұрсынов, С.Сейфуллин, М.Әуезов, Ә.Қоңыратбаевтар ой-пікірлер айтты. Қара өлеңнің болмыс – бітімі туралы халық поэзиясын зерттеуші ғалымдар түрлі пікірлер айтса белгілі ғалымдар З.Ахметов, З.Қабдоловтар арнайы тұжырымдар жасады. Фольклортанушы А.Сейдімбек қара өлеңге қатысты арнайы диссертациялық жұмыс жазды. Қазақ әндерінің тарихына байланысты музыка зерттеуші ғалымдар Б.Т.Ерзакович, А.Жұбановтар тарихынан ғылыми құнды зерттеулер жасалды.

Қазақ халқының басынан өткен түрлі оқиғалар кезеңінде жедел туып, халық арасына кең тараған өлеңдердің бірі - тарихи өлеңдер. Зерттеуші ғалымдар тарихи өлеңдер ерте кезеңде туып, жазу-сызу өнерінің болмауынан көбі хатқа түспей қалғанын айтады. Сөйтіп тарихи өлеңді кәдімгі «Елім-ай» атты ел басынан күн туғандағы жоңғар-қазақ арасындағы шапқыншылықтан бастайды. Біздіңше тарихи өлеңдерді басқа халық поэзиясы түрлерінен ажыратып, оның туып, қалыптасуының ерте замандарда болғанын дәлелдеу қажет.

Қай халықты алсақ та оның өзіне тән тұрмыс тіршілігі, күн көрісі, әдет-ғұрпы, салты болатындығын білеміз.

Халықтың өткендегі тарихын, тұрмыс тіршілігін, әдет-ғұрпын жақсылап зерттейміз десек, оны дұрыстап түсінеміз десек, ауыз әдебиетін білуге тиістіміз. Қазақтың ауыз әдебиетінде халқымыздың өткендегі тұрмыс-тіршілігін, әдет-ғұрып, салтын елестететін шығармалар өте көп. Бірақ олардың көпшілігі ерте заманда ауызша туып, көпшілікке ауызша тарағандықтан, өзінің айтылу процесінде әр-түрлі өзгерістерге ұшыарды, алғашқы түп нұсқасын таза өз күйінде сақтай алмай, жоғалтып та алды.

Оның үстіне, қазақ халқының тұрмыс салтын баяндайтын, қай кезде қандай, әдет-ғұрпы болғандығын, олар қалай дамығандығын, қай жерде қандай түрлер туғандығын көрсететін зерттеулер жоқтың қасы. Рас, бұл мәселелер жайында Ш.Уәлихановтың, академик В.Бартольдтың біраз айтқан пікірлері бар. Мысалы көптеген еңбектерде ауыз әдебиеті жайында мысалдар келтіреді. Соның ішінде Мәлік Ғабдуллин «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» деген еңбегінде, оны төрт топқа бөледі.[1]

1. Төрт түлік мал еңбек кәсіп жайында.
2. Үйлену салтына байланысты.
3. Діни ұғымға байланысты.

4. Көңіл күйін білдіретін шығармалар.

Шартты түрде болса да, осындай төрт салаға бөлінген шығармалардан қазақ халқының ертедегі тұрмыс-салты, әдет ғұрпы, діни ұғымдары, арман мүддесі қандай екендігін аңғаруға болады. Осындай еңбектер арқылы халық өзінің өткен өмірін елестетеді, қуанышы мен тілегін, қайғысы мен мұңын, басынан кешкен тұрмыс күйін суреттейді; халыққа үстемдік еткен, еңсесін түсірген, езіп қанаған топқа, оның әдет заңына, әлсіз түрде болса да, қарсылық айтылады, соны сынап-мінеп отырады.

Сонымен қатар халық осы алуандас әңгіме-жыр. ертегілерін де адал еңбекті, еңбек етуді мадақтайды.

Библиографиялық тізім

1. С.А.Қасқабасов, Ж.Ә.Аймұхамбет «Қазақ фольклоры» Алматы, 2017ж.
2. Халық ауыз әдебиеті» Оқу-әдістемелік кешен Шымкент,2019ж.
3. А.Тоқсамбаева «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.
4. Ш.Әбішева «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Алматы, 2017ж.
5. Майкл Райан «Әдебиет теориясы» Кіріспе.Астана, 2019ж.
6. Джули Ривкин мен Майкл Райанның редакциясымен «Әдебиет теориясы» Антология I,II,IIIАстана, 2019 ж.

ЭОЖ 82,3215

ЖАЗА РОМАНЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Таңбаева Г.Ж.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада «Жаза» романының көркемдік ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются художественные особенности романа «Жаза»

Тәуелсіздік жылдарында өзінің құнарлы ойларымен және қайталанбас туындыларымен көзге түсе білген қаламгерлердің бірі - Әкім Тарази. Оның қаламынан нұр болып тамған туындыларының бірі Жаза романының айтары көп-ақ.

Ұлттық тақырыпты, оның ішінде әлемдік, адами қиындықтарды шешуге бағытталған Әкім Таразидің **«Жаза» романы** 1998 жылы көпшілік қауымға жол тартты. Мемлекеттік сыйлық алып үлгерген бұл романда фрейдизм философиясына тән құбылыстардың иісі аңқиды. Адам қашанда өз ұрпағымен мәңгі. Ал, адам баласының бауыр еті баласын өз қолымен өлім құштырғанын көресін осы романнан. Шығарманың өң бойындағы жанынды түршіктірер оқиғалар желісі соғыс деген тажалға оқырман қауымды тағы да жиіркенішпен қарауға жетелейді.

Отандық тарихымыздағы ауған соғысының зардаптары да аз болған жоқ. «1979 жылдың 25 желтоқсанынан 1989 жылдың 15 ақпаны арасында біздің жерлестеріміздің 22 269 адам Ауғаныстан соғысында болып қайтты, олардың 924-і соғыста құрбан болды және Қазақстан жеріне жерленді, 21 адам із-түссіз жоғалды» [1, 256 б.]

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Ә. Назарбаев бұл соғыс төңірегінде әңгімелей келіп: «Ауған соғысында қыруар қаржы шығындадық. Мындаған өмір қиылды. Бәрібір кеңес әскеріне бұл елді тастап шығуға тура келді. Халық үшін бұдан асқан тақсірет бола ма?» [2, 125 б.] -деді.

«Таулар айтады: «Шаршадық, дейді,-оқтардан, Ішек-қарныңды жарылыстармен ақтарған».

Гүлдер айтады: «Шық емес бізге қан тамған,

Жылап оянамыз ақ таңнан...»

... Еліктер айтады: «Бар ма деп еркіндік,

Соғыстан басқаны білмей ме екен ер кіндік?...» [3, 223 б.]

деген Өтеген Күмісбаевтың әйгілі өлеңінде соғыс қимылындағыдай аспан айналып жерге түсерлік құбылыстар бейнеленбесе де, ақын гүлді, тауды, елікті сөйлете отырып, соғыстың кесірін әдемі лиризммен жеткізеді. Осы сияқты Ө. Тарази да «Жаза» романында ешқандай соғыс қимылдарын айтпаса да, Ауғанстан соғысының қасіретін Кеңес Үкіметінің саясатындағы орны толмас қателікті сөз өнерінің құдыретімен жеткізеді.

Кеңес үкіметінің өз-өзімен қарық пышақ болып, берекесі кетіп отырған елге әскер кіргізгені осы ел басшыларының үлкен қателігі еді. Осы қателіктің соңы мүгедек болған, әкесіз жетім қалған, жесір қалған жанұлардың көбеюіне әкеліп соқтырды. Әкім Таразидің «Жаза» романында ешқандай соғыс қимылдары бейнеленбесе де, адамзат атаулыға Ауғанстан соғысының қасіреті басқа қырынан суреттеледі.

Романның кіріспе сөзінде автор туындысының кәдімгі оқырманға сыдырып оқып шығудың оңайға түспесін айтып ескертеді. Жапон жазушысы Кобэ Абэ Әкім Таразидің қолына өз туындысын бергенде кеңес үкіметінің қылышынан қан тамып тұрған кезі болатын. Одақ ыдырап кеткеннен кейін Ө. Тарази қолжазбаны түгелдей оқып, аударып қазақ оқырмандарының назарына тәуелсіздік алғаннан кейін ғана ұсынады. Бұған дейін Кобэ Абэнің туындылары Оралхан Бөкейдің шығармашылығына әсер еткен. О. Бөкейдің мифологиялық сарындағы Қар қызы бейнесі де осы жапондық әдебиеттен алған әсердің әдемі жемісі.

Тарази романының концепциясы социалистік реализмнің бұтақтарына тән сынап мінемейді, әлеуметтік талдауға бой ұрмайды, есесіне жазылу стилі жағынан батыстық модернистік формасын еске түсіреді. Шығарма адам өлімімен басталып, жан түршігерлік сюжеттермен сабақтаса отырып, кісі өлімімен аяқталады. Басты қаһарман Або Қараспанов ауған соғысының ардагері кісі өлімінің 366 түрін меңгерген айналасындағы адамдарға, отбасына қара аспан боп төнеді. Ең соңғы тәсілінің мәнін қызыл мұрын ефрейтордың Молла Мұраттың үйіне қоймай ертіп барғаннан кейін түсінеді, осы тұста ұстазының түбіне біржола өзі жетеді.

«Үш жүз алпыс алтыншының сыры бір айдан кейін-ақ біліне бастады: адам төзгісіз ауыр дертке шыдай алмай молла Мұрат асылып өлді. Дін жолына берілген пірадар адам өз-өзіне қол жұмсау үшін недеген сұрқия қияметті бастан кешіру керек. Тозақтың тозағынан өткен шығар.

Содан кейін молла Мұраттың үйелмені де зар қағатын көрінеді, зар қағады екенде құрысып, тырысып, бүрісіп жатып айыққан сәтте ұйқыға кететін көрінеді» [4, 25 б.]

Түгелдей бір отбасының түбіне жеткен осы бір жан түршігерлік оқиғадан кейін бұл ауру Абоның өз басына да пәле болып жабысады. Романдағы алғашқы құрбандары өзі күзетші болып істейтін бала бақша меңгерушісі Анна Анреевна, аудандық оқу бөлімінің меңгерушісі Байбақ Малышбаев, үшіншісі пайдагер Нүрдін Сайдов. Бүкіл ауыл болып осы оқиғаға дүр сілкініп жатқанда тек Або ғана «Өте шебер, кәсіби жұмыс» деп тамсанғанынан-ақ оқушы осы тұста-ақ секем ала бастайтыны рас. Шағын ситуациялардан адами, әлемдік проблеманың ұшын шығаратын роман бұрыңырақ қатты сыналған Фрейд философиясынына тән ерекшеліктермен көмкерілген. Або жұқтырған ауру адам ағзасын ғана талқандамайды, адамның рухани дүниесін лайлайды, адамның санасына хаюандық іс-әрекеттердің белең алуына себепші болады.

Не керек осы қылмыстың сыры да анық болады. Үш адамның түбіне жеткен Анна Анреевнаның маскүнем күйеуі болып шыға келеді. Басты дәлел – үшеуінің басын қиған ақ балта сол үйдің табалдырығынан шығады. Абоның кісі өлтірудегі шеберлігіне және ол қылмысын жасырудағы кәсібилігіне қызыл мұрын ефрейтор ұстазының жасаған еңбегі орасан. Өзіне барлық қиянат тірліктердің кілтін беріп кеткен ұстазын молла Мұраттың

үйіне барғандағы адам жұтатындай алып машинаның бір қауіптің алдындағы қасіреттің болғанын түсінеді де өлтіріп тынады.

Көп ұзамай осы тақсірет өзіне жабысып, адам төзгісіз ауруды өткереді өз басынан. «Әлдебір қаніпезер, әлдебір жауыз бұның екі аяғын қалайы қасықтай бұрайды да орайды, орайды да бұрайды, еден жуған кенеп шұлғаудай орап, бұрап сығады-ай кеп, сығады, ылғал-суын кептіре тартады, созады; шодыр-бұдыр тастарға ұрады, соғады, содан соң әлгі қаныпезер әлгі жауыз бұның басын екі бұтының арасына қысады да езгілейді, мыжғылайды, тоқпақтайды, шодыр-бұдыр тас үстіне жаншиды, ысқылайды, үгітеді, бөлшектейді, өтпес пышақпен кескілейді, опырады, жұлмалайды, табанға салып, тепкілейді.» [4, 25 б.] Кісі өлтірудің 366 тәсілі міне жан төзгісіз ауыр азаптарымен осылай бірте бірте өз балаларына да жабысып, «-Өкшем-ай, өкшем! Па-па, па-па, құтқара гөр!» деген сөздерімен-ақ жанына батып, ақыры өз балаларын да өлтіріп тынады. Ем қонбайтын аурудың азабынан құтқарған түрі еді бұл. Дегенмен өз перзентерінің түбіне жеткен әкенің жан қиналысы да тән екен Абоға. Осы қылмысынан кейін не болар екен деп ойланған оқырманға романның соңғы беттерінде мардымды ештене айтылмайды, тек соңғы сөзді оқырман қауымның өзіне қалдырып былайша аяқтайды:

«Үйге таңертең қайтармын!-деп кіжінді Або. –Ал, қазір...»

Або күнренді.

Або қомданды. Содан кейін – жұлдыздардан жұлдыздарға секіріп басып, аттап, Құс жолына түсті» [4, 61 б.] Бар жоғы 62 беттен тұратын роман осылай аяқталады. Өзіне тиесілі бағасын алған роман туралы көптеген сыншылар тарапынан пікірлер айтылды. Осы орайда Ш. Елеукеновтың роман жайлы айтылған мына пікірін тілге тиек еткіміз келіп отыр: « «Жаза» романының поэтикасы қазіргі әдеби процестің көкжиегі бұрынғыдан әлде қайда кеңейгенін көрсетеді. Бұрын әдебиетіміз Кеңес Одағы әдебиеттермен тығыз қарым-қатынаста қоян-қолтық дамыса, қазір тәуелсіздік дәуірінде ел-елдің мәдени шекарасы біз үшін барынша ашылған жағдайда әлем әдебиетінің жетістіктеріне көз жіберу мүмкіндіктеріміз болып көрмеген көлемде ұлғайды. «Жаза» романы біздің ұлттық әдебиетіміз өмір шындығын игерудің жаһандық тәжірибесімен тез де еркін молыға алатынымызға бұлжымас дәлел» [5, 126 б.]

Мемлекеттік сыйлық алған «Жаза» романының идеясы жер бетіндегі бүкіл адамзатқа ой тастап, соғыс атаулының бейбіт адамдардың түбіне жетіп қоймайтындығын тағы да дәлелдеп бергендей.

Ғ.Мүсірепов: «Таланттың табиғатынан әр алуан жанрдағы туындылар келіп жатса құба-құп. Ол мал табудан, бақай есептен тумауы керек» [6] деп шабыттана жазғаны бар. Прозаның барлық жанрында еңбек етіп, сөз өнерінің биік шыңынан көріне білген Ә. Таразидің «Жаза» романы роман жанрында бұрын болмаған тың жаңалықтарын алып келді.

«Аспан астында, жер үстінде өмір барда өнер бар. Өмір өнерге көшкенде ғана өмір, әйтпесе ол бүгін бар, ертең жоқ уақытша пенде секілді өткінші. Заман да солай. Ал, өнер – мәңгілік» [7, 16 б.] Ал, сөз өнерін мәңгілік ететін шегелеген шындықпен асталған қазақ романының тәуелсіздікпен үндесетін шығармалары адам тәрбиелеуші құрал ретінде қазақ жастарына берер азығы мол. Тек тәуелсіздікпен келген ой еркіндігі мен тіл бостандығы жазушы зергерлеріміздің қаламдарына шабыт беріп, осы сарындағы үздік шығармалардың қатары көбейе берсін.

Библиографиялық тізім

1. Кәрібаева Б. Қазіргі қазақ әдебиетінің көркемдік даму арналары.- Астана: Елорда, 2015ж 312 б.
2. Байбол Ә. Роман мен заман... Қазақ әдебиеті №332, 25.01.2013.
3. Орда Г. «Тәуелсіздік жылдарындағы қазақ әңгімелерінің көркемдік көкжиегі» // Ақиқат. 29.11. 2019 ж.).

4. Таусоғарова А.Қ. Өлең мәтінінің синтаксистік ерекшеліктері. Филол. ғыл. канд.... дис. автореф. - Алматы, 2015. –
5. Қайшығұлова Ж. Қазақ мәтінінің күрделі фразалық тұтасым абзац деңгейінде мүшеленуі. ф.ғ.к. дис. - Алматы, 2017.-110б.
6. Тарази Әкім, Ауыл шетіндегі үй : әңгімелер / Ә. Тарази. - Алматы : Атамұра, 2006. - 248 б. - (Атамұра кітапханасы)
7. Тарази Әкім, Көк аспанда қырағы көз бар : Эсселер / Ә. Тарази; [ҚР Байланыс және ақпарат министр.; Ақпарат және мұрағат комитеті ; "Әдебиеттің әлеуметтік маңызды түрлерін басып шығару" бағдарламасы]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2011. - 352 б. - (XXI ғасыр прозасы)
8. Тарази Әкім, Көк аспанда қырағы көз бар : Эсселер / Ә. Тарази; [ҚР Байланыс және ақпарат министр.]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2011. - 352 б. - (XXI ғасыр прозасы)
9. Тарази Әкім, Аяз бен Бибі : Хикаяттар. Т. 1 / Ә. Тарази. - Астана : Елорда, 2005. - 384б.

ӘОЖ 82,3215

«ҚОРҚАУ ЖҰЛДЫЗ» РОМАНЫНДАҒЫ КЕЙІПкерлердің Бейнелену ерекшеліктері

Таңбаева Г.Ж.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада «Қорқау жұлдыз» романындағы кейіпкерлердің бейнелену ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме: В статье рассматриваются особенности воплощения персонажей романа "Коркау жұлдыз".

«Қорқау жұлдыз» романындағы кейіпкерлердің сыртқы сипаты мен ішкі болмысы Жазушының бұл романы қазір әлемде үлкен сұранысқа ие. Роман ағылшын тіліне аударылып, әлемдегі көптеген елдерде интернеттік сатылымға түсті. Қазірге дейін миллионнан астам оқырман интернет арқылы сатып алып оқығанына сол сайттың өзінде көрсетіліп тұрған цифрдың өзі факт. Ал адам көбінде тегін емес, ақшаға сатып алған дүниені пайдаланбай (оқымай) қоймайды. Ендеше, өз ішіміздегі оқырмандарды есептемегенде тек қана шетелде миллионнан астам адам оқыған бұл романның жалына біз де жармасып көрмекпіз. Оқып қана емес, талдап, талқылап. Тәуекел! Бұл романды қолына алып оқи бастаған адам жазық даладағы жалғыз қаңбақтың боран басталған сәтіндегі күйін кешеді. Ағасы Жанәли бас кейіпкер Лиманы Қазақстандағы Майқорық аталатын ауылдан, оқырманға жұмбақ жағдайда сонау Ташкентке қалай дедектетіп ала жөнелсе, роман жай ғана бетін ашып оқи бастаған оқырманды дәл солай дедектетіп ала жөнеледі. Ала жөнеледі де, Ташкенттен жиырма шақырым жердегі Қызылжиде аталатын қазақ ауылына әкеліп бір-ақ тірейді. Енді бәрі осы жерден басталады.

Талдауды алдымен романдағы оқиғаны бастан-аяқ баяндау, сосын барып кейіпкерлер жан дүниесіне, сыртқы әрекеті мен ішкі болмысына барлау жасау, оны сол кезеңдегі ортамен байланыстыру сынды басқыштармен жүргізсек дейміз. Бұл оқырманның осы жұмысты бастан аяқ түсініп, әрі жеңіл оқуына пайдасын тигізер бірден-бір жол болмақ. Олай дейтін себебіміз, бұл романның оқиғасын бір ғана бетпен, тіпті жарты бетпен баяндап беруге болады. Оқушыға жалпы оқиғаның бас-аяғын баяндап берген соң, оған талдау жасау бізге де жеңіл болмақ. Алайда романдағы әр кейіпкерлер болмысын бұтарлап отырып талдап беру роман көлемінің өзінен неше есе көп материал

болар еді. Тіпті шығарманың бүкіл құпиясы жасырылған соңғы сөйлемді оқығанда бұл романның кейін оқырман санасында тағы бір роман туындай бастайды. Жазушының емес, есті оқырман өз көкірегінен бір романның бас көтеріп келе жатқанын іштей сезеді. Оқиға. Өткен ғасырдың сексенінші жылдары.

Романдағы бас кейіпкер (Сәлима) Лима деген қыз. Алматыдан оқып ауылына келген жоғары білімді мұғалім. Ішкі тәртібі мықты, Қараспан аталатын қазақы әулеттің қызы. Романның ортасынан ауғанша оқырманды елеңдетіп, қатты мазалайтын бір сұрақ бар. «Лима не істеп қойды екен?». Өйткені осы қылығы үшін Лима осы әулетті жерге қаратып, осы әрекеті үшін ағасы Жанәлиді күйзеліске түсіріп, осы әрекеті үшін Майқорық аталатын өзі туып өскен ауылынан өмірі аяқ басып көрмеген, бірде-бір туысы жоқ қиырдағы Ташкентке «жер аударылады». Осы әрекетінен бастау алған оқиғалар тізбегі бірін-бірі тудыра келіп, ақыры Лиманың өзін-өзі алаңда өртеп жіберуіне әкелген сұмдық оқиғаға ұласады. Бәсіре ағасы Жанәли Лиманы Ташкенттегі досы Сәрсенбайдың үйіне әкеліп тастағаннан кейін «Мен бірдеңе демей бұл жерден ешқайда кетпейсің» деп тапсырып кетіп қалады. Айлап-жылдап келмей кетеді. Қыз сол үйде тұрып, сол ауылдың мектебінде мұғалімдік қызмет атқарады. Ауылын, ата-анасын сағынғанда жынданып кете жаздайды. Ойсоқты күй кешеді. Өзін-өзі әбден жазғырады. Іштей мүжіліп бітеді. Сөйтіп жүріп Сәрсенбайдың мұртын шайнап сөйлейтін парықсыз, пақыр інісі Арасанбайға тұрмысқа шығады. Қайғы мен қасіреттің көкесі содан кейін басталады. Жанәлидің досы Сәрсенбай осы ауылдың мектеп директоры. Әйелі Ұлжан, інісі Арасанбай сол мектепте мұғалім. Енді оларға Лима қосылды. Ағайынды екі үйлі жан түгел бір мектепте. Лиманың Арасанбайға тұрмысқа шығуымен қатар ауылдың мектебіне Тұнғатар Омаров дейтін мұғалім келеді. Романның ендігі «әлегі» осы Тұнғатармен болмақ. Тұнғатар жайында бөлек тақырып жоспарланған, оны кеңінен қозғайтын боламыз. Роман өзегіне де осы Тұнғатар арқылы бойлаймыз. Әзірше шығарма оқиғасын ары қарай баяндайық. Ол келісімен ауыл мектебінің облысты шулатар оқиғалар тізбегі басталады да кетеді. Лима Тұнғатардың ұстаздық біліктілік, сабақ беру тәсілін ұнатады. Тұнғатардың оқыту тәсілін оқушылар да жақсы көріп, бірінен-бірі асырып мақтап жатса да директор мен өзге мұғалімдер түгел қарсы болады. Жай қарсы емес, тік шапшып қарсы болады, тіс-тырнақтарымен қарсы болады. Кәдімгі кірпідей жиырылып, түрпідей тиіседі. Сол үшін мектепте небір айтулы айқай-шулар көтеріліп, небір сорақы сөздер мен оқиғалар орын алады.

Осы күндердің бірінде Лиманың класы озат болып, оқушыларын ертіп Ташкентке барады. Сол кезде оқушыларын ертіп Тұнғатар да Ташкентке барады. Сол күні кеште Лима қасына бірнеше оқушы қызды ертіп Тұнғатардың бөлмесінен шай ішіп, жақын таныса отырып өмір тарихынан әртүрлі әңгімелерін тыңдайды. Осы жай ауылға өңі өзгеріп жетіп, Лиманың басындағы қара бұлт онан сайын қалыңдай түседі. Енді Арасанбайдың ашық қорлауына ұшырайды. Түн баласы ұйқы көрмейді. Арасанбай көрсетпегенді көрсетеді. Шымшиды, тырнайды, тұншықтырады, буындырады... Тіпті мұздай суық бөлмеге іш көйлегімен қамап тастап өлуге айналған кезде барып сүйреп алып шығады. Есін екі-үш айда әрең жинайды. Мәңгіріп қалады. Оны Сәрсенбайлар жұртқа «келініміз кішкене көтеріліп, ауырып қалды» деп жасырып, жабады. Ол өз алдына, енді ағайынды Сәрсенбай мен Арасанбай Тұнғатардың көзін құртуға кіріседі. Жоғарыға небір арыздарды жазып, небір жалаларды жауып жүріп соттатуға айналады. Сол сотқа уайым мүжіп, қайғы мендетіп, ауруы асқынып құр сұлдерін сүйреткен Лиманы да ертіп барады... Қадірлі оқырман, біз әзірге шығармадағы оқиғаның сыртқы сұлбасын ғана айтып өтуді мақсаттап, осылай ғана шолу жасап отырмыз. Бұл оқиғалардың себептері, баяндалу барысы, адам жанындағы арпалыс, қоғам салған бұғау, жан төзгісіз әділетсіздіктер жайында әлі айтылады. Мазмұндап отырған жайымыз, романның ішкі әлеміне кіруге алғашқы баспалдақтар болып есептелмек. Алда бұғауланған адам санасының жан шошырлық жағдайын көргенде, ол жағдайдың баяғыда біреудің жазған романындағы ойдан құрай салған оқиға ғана емес, осы отырған уақытта, осы отырған бізге де тікелей қатысы бар шынайы өмірімізге тығыз байланысты дүние екенін білгенде бәлкім

басымыздан өткеріп жатқан бүгінгі өміріміз туралы басқаша ойланармыз, күйзелерміз, күрсінерміз, күңіренерміз... бәлкім... Лима қыз пәк еді. Бүлінбеген қызды бөтен ауылға бекерден-бекер әкеліп тастамайды ғой деп ойлаған Арасанбай Лимаға алғаш сөз салып тұрып: «Мен ондайға қарамаймын! – деді. – Мен ескі заманның адамы емеспін! – деді. – Коля досым да маған сондай ақыл айтты! – деді». Сонда Лима қорланады. Ашуланады. Бірақ, бойын кернеп бара жатқан ызасын ішіне бүге, ернін тістеп тұрып кекесінмен мырс етеді: «– Менің ағам Жанәли базарға байтал шығарса – тек қана тісі бүтінін шығарады, түсіндіңіз бе?.. – Ендеше, біліп қойыңыз, аға, Қараспан атамның қыздарының ежелден малы түгел болатын әдеті!». Ендеше, Лима неге мұндай күйге душар болды? Жер аударылды? Енді соған келейік. Лиманың басына бұлт үйірген жағдай өз ауылында өзінен жасы үлкен Қасқатай деген жігітпен арадағы байланысы еді.

Роман басталғанда-ақ оқырман көкейін тескен айтулы сауалдың жауабы шығарма аяғына таман белгілі болады. Анық-қанығын Арасанбайдың неше түрлі қорлығы мен қинауында есі кіресілі-шығасылы болып жатып Лиманың өзі айтады: «... Ал Қасқатай екеуіміздің тарихымыз – айтуға татымайтын жай. Қатын өсек. Мен оны сүйгенім рас, рас деп ойлаппын. Шын ғашықтай құмартып, хат жазысып жүргеніміз рас, бірақ ол мені бірде-бір рет бетімнен сүйген емес. Менің ақымақтығым, еркелеп, шолжандап тұрып, аса көңілді бір сәтімде мұғалімдердің көзінше жүгіріп барып, Қасқатайдың мойнына асылғаным, жұрт көзінше «Мен Қасқатайды сүйемін!» деп сықылықтап күлгенім, бір жағы қалжыңға сүйеген сияқты, бір жағы шындық сияқты... Көпшілік оны ойын деп қабылдады, бірақ Раиса... Раиса жылап, бақырып, бетін жыртпағанда, еденге құлап түспегенде, ештеңе жоқ еді ғой. Асқындырған сол! Асқынып кеткен аран сөзге тосқауыл табылмай қалғаны рас, ондай еркіндікті, қала өмірінде кездесе беретін еркіндікті бейбастық деп санаған жұрт таңдайын тақылдатып, бетін шымшып, сан саққа жүгіртті ғой.

Библиографиялық тізім

1. Кәрібаева Б. Қазіргі қазақ әдебиетінің көркемдік даму арналары.- Астана: Елорда, 2015ж 312 б.
2. Байбол Ә. Роман мен заман... Қазақ әдебиеті №332, 25.01.2013.
3. Орда Г. «Тәуелсіздік жылдарындағы қазақ әңгімелерінің көркемдік көкжиегі» // Ақиқат. 29.11. 2019 ж.).
4. Таусоғарова А.Қ. Өлең мәтінінің синтаксистік ерекшеліктері. Филол. ғыш. канд.... дис. автореф. - Алматы, 2015.
5. Қайшығұлова Ж. Қазақ мәтінінің күрделі фразалық тұтасым абзац деңгейінде мүшеленуі. ф.ғ.к. дис. - Алматы, 2017.-110б.
6. Тарази Әкім, Ауыл шетіндегі үй : әңгімелер / Ә. Тарази. - Алматы : Атамұра, 2006. - 248 б. - (Атамұра кітапханасы)
7. Тарази Әкім, Көк аспанда қырағы көз бар : Эсселер / Ә. Тарази; [ҚР Байланыс және ақпарат министр.; Ақпарат және мұрағат комитеті ; "Әдебиеттің әлеуметтік маңызды түрлерін басып шығару" бағдарламасы]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2011. - 352 б. - (XXI ғасыр прозасы)
8. Тарази Әкім, Көк аспанда қырағы көз бар : Эсселер / Ә. Тарази; [ҚР Байланыс және ақпарат министр.]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2011. - 352 б. - (XXI ғасыр прозасы)
9. Тарази Әкім, Аяз бен Бибі: Хикаяттар. Т.1 / Ә. Тарази. - Астана: Елорда, 2005. - 384б.

ҚАЗІРГІ ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕГІ КОНСОНАНТТЫҚ ТІРКЕСТЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУІ

Тилеуова Т.К.

Шымкент университетінің магистранты

Аңдатпа:

Мақалада тіл біліміндегі дыбыстарды парадигматикалық тұрғыдан сипаттау мәселелері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются проблемы парадигматического описания звуков в лингвистике

Түркі тілдеріндегі КТ-ның құрылымы мен олардың көне фонетикалық құрамы бойынша заңдылықтар қазіргі уақытта толық ашылды деуге болмайды. Өйткені бұл мәселе бойынша зерттеу жұмысын түбегейлі шешімін тапты деу әлі ерте. Мәселен, КТ-ның ескі жазбалардағы көрінісі; олардың бастапқы тегі, тарихы, кірме сөздерді әр ұлт өздерінің фонетикалық заңдылықтарына байланысты қабылдауы, көршілес халықтар тілдерінің әсері, буын типтерінің өзгеріске ұшырауы, екінші буындағы дауысты дыбыстың редукцияға ұшырап, түсіп қалуы жайындағы мәселелер күні бүгінге дейін толық зерттеліп, тұшымды жауап берілмеген.

Қазіргі түркі тілдеріндегі сөз соңында келетін тіркестердің типтері әр түрлі болып келеді. Бірі ескі түркілік қасиетін сақтап қалса, екіншісі өзгерістерге ұшыраған. Сонымен жоғарыда айтылған мәселелер бойынша қазіргі қазақ, түрік, өзбек тілдеріндегі КТ-ның зерттелуі жайлы сөз етелік. Қазіргі қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстардың тіркесі жөнінде бірнеше зерделі мақалалар жарық көрген. Бұл тілдегі дауыссыз дыбыстардың тіркесін анықтау мақсатындағы ізденістер негізінен орыс тілі үлгісімен орындалған. Олардың алғашқыларының бірі М.Райымбекованың «Сочетание согласных в казахском языке» атты мақаласы [30,18].

Мұнда ол қазіргі қазақ тілінде 25 дауыссыз фонема барын ескере келе, белгілі фонетист С.Н.Трубецкойдың бағытымен фонемалардың: а) өзара тіркесуін; ә) екі фонемалы тіркестердің тіркесу орнын; б) тіркескен фонемалардың санын анықтауды мақсат етеді.

Зерттеуші М.Райымбекова қазақ тіліндегі сөз соңындағы КТ-ның саны 16 екенін дәлелдеген.

Ал зерттеуші, А.И.Рабинович «Сочетаемость согласных в казахском языке», - деген еңбегінде қазақ тіліндегі сөз соңындағы КТ-ның санын 12 екенін айтқан.

Зерттеуші А.И. Рабинович бұл еңбегінде қазақ тіліндегі сөз соңындағы КТ-ға тоқтала отырып, фонемалар мен екі элементті фонемалар тіркесін, соның ішінде түрлі стильдегі көріністерді анықтаған. Сонымен бірге қазақ тіліндегі КТ-ның типтік ерекшеліктерін мысалдар арқылы дәлелдеген.

Зерттеуші Н.А.Авазбаев қазіргі қазақ тіліндегі сөз соңындағы КТ-ның санын 17 екенін көрсеткен. Зерттеуші Н.А.Авазбаев қазақ тіліндегі сөздердің барлық позицияларындағы дауыссыз дыбыстар тіркесінің басқа тілдермен салыстыру арқылы оның ішкі заңдылықтарына тереңдей түскен. Академик А.Т.Қайдаров қазіргі қазақ тіліндегі ББС-те КТ-ның саны 22-ге жеткізеді [31,88]. Қазақтың көрнекті ғалымы І.Кеңесбаев қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстар тіркестері туралы пікірінде, орыс тілі арқылы енген /в, х, ч, ф, ц, ш/ дыбыстар сөз соңында КТ жасамайтындығын дәлелдеген.

Ал, С.Мырзабеков «Қазіргі қазақ тілі фонетикасы» атты еңбегінде сөз соңындағы қос дауыссыздарға тоқтала отырып, олар еліктеу, одағай, есім, етістік сияқты сөз таптарында кездесетіні жайында көзқарасын білдірген [32,91].

«Көріп отырғандай, жетекші ғалымдардың бұл мәселе жөнінде көзқарастарының әркелкілігінен, қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің сөйлеу статистикасы мен фонетика-фонологиялық құрылымы әлі күнге дейін толық шешімін тапты деу әлі ерте.

Түрік тіліндегі сөз соңындағы КТ жайында алғаш пікір айтқандардың бірі – академик А.Н.Кононов.

Ол араб-парсы тілдерінен енген сөздердегі дыбыстардың тіркесу заңдылықтары жайында көптеген құнды пікір айтқан.

Мысалы, түрк тіліндегі сөз соңындағы КТ-ны мына төмендегіше жіктейді:

lk: kalk «тұр»nk: denk «бума»

lt: alt «аст» nt: ant «ант»

lp: kalp «жүрек» ht: taht «тақ»

lh: sulh «бейбітшілік»st: dost «дос»

lç: ölç «өлше»mt: semt «жақ»

rk: kırk «қырық»mk: zamk «клей»

rt: yurt «отан»mp: kamp «лагерь»

rç : borç «қарыз»th: feth «жеңіс»

rp: harp «соғыс»sp: kesp «ойлап табу»

rs: ders «дәріс»vk: zevk «рахаттылық»

rf: harf «әріп»şk: aşk «ғашық»

rs: ırs «намыс»şt: rışt «көрегендік»

nç: genç «жас»ft: zift «жұп»

Оның пікірінше, түрік тіліндегі КТ жасайтын дыбыстарды 2 позицияға бөледі: бірінші позициядағы дыбыстарға: *l, m, n, r, ş, s, t, h, p* дыбыстарын жатқызса, екінші позицияға: *z, f, h, k, p, s, t, z* дыбыстарын жатқызады.

Академик Э.В.Севортян: «Түрік тілінің фонетикасында буын басында немесе сөз басында дауыссыз дыбыстар тіркесі кездеспейді, ол тек үндіеуропа тілдері арқылы енген сөздерде ғана кездеседі», - деген. Түрік тіліндегі сөз және буын соңындағы дауыссыз дыбыстар үнді және ызың дыбыстардың қысаң дыбыстармен немесе үнді дыбыстардың ызың дыбыстармен тіркесуі арқылы жасалады дей келе, барлық кірме сөздер түрік тілінде өз қалпын сақтап қалған және ешқандай өзгеріске ұшырамаған деген тұжырым жасаған.

Профессор Мухаррем Ергиннің «Türk Dili» атты еңбегінен түрік тіліндегі сөз соңындағы КТ жайлы нақты мағлұматтар алуға болады. Түрік тіліне басқа тілдерден енген сөз басындағы тіркестер арасына дауысты дыбыс енеді деп жазған. Мысалы: *grup – gurup, tren – tıren, plan – pılan, kral – kırıl* т.б. КТ жайлы төмендегіше мысалдар келтіреді.

lç: ölç ; lk: kalk ; lp: kalp; lt: alt;

nç: sevınç; nk: denk ; nt: ant;

rç: borç ; rk: kırk ; rp: harp; rs: ders; rt: yurt;

st: dost ; şt: rüş; yt: hayt.

Бірінші позициядағы консонаттар ашық, екіншісіндегі консонанттар қысаң болып келеді. Яғни, бірінші қысаң, сонан соң ашық конүнді келмейді деген пікір айтқан.

Түрік тіліндегі КТ туралы В.Т.Чикайденің еңбектерін ерекше атауға болады.

Зерттеуші В.Т.Чикайде түрік тіліндегі КТ-ның статистикасын жасап, олардың тіркесу заңдылықтары туралы құнды пікір айтқан. «Фонетическая структура односложных слов турецкого литературного языка» деген еңбегі түрік тілінің фонологиялық проблемаларына арналған. Бұл еңбек сөздікте және мәтінде кездесетін ББС жайында сөз етілген. Қазіргі түрік тіліндегі ББС-тің фонематикалық құрылымына негізінде Н.С.Трубецкойдың әдісі бойынша талдау жасалған.

Екі фонеманың бір-бірінің соңынан тікелей бірізділігі, «сөздердегі фонемелар дистрибуциясының санын дәл анықтайтын» математикалық көбейту теориясы әдісі қолданылған. Зерттеу аясына барлық кірме сөздерді қамти отырып, олардың қазіргі түрік тілінің қарапайым тілі мен әдеби тілінде көп қолданылатындығынан, түрік тілінің төл сөздерінен бөліп қарастыруды жөн көрмеген. Сонымен В.Т.Чикайде бұл еңбегінде қазіргі

түрік тіліндегі КТ санын 53 екенін анықтаған. Олардың қазіргі түрік тілінің фонетикалық заңдылықтарына байланысты, тіркесуін кірме сөздердегі тіркесу заңдылықтары жайлы толық мәлімет берген.

Библиографиялық тізім

1. Общее языкознание: Внутренняя структура языка. - Отв. ред. Б.А.Серебренников. -М., Наука, 1972.-555 с.
2. Соссюр Ф.де. Курс общий лингвистики // Ф.де. Соссюр. Труды по языкознанию. - М., Прогресс, 1977.-С. 31-285.
3. Пражский лингвистический кружок. - М., Прогресс, 1967.- 500 с.
4. Азизов О. Тилмуносликка кириш.- Тошкент. Уқитувчи, 1996.
5. Махмудов А. Согласные узбекского литературного языка. -Ташкент, Фан, 1986
6. Боровков А.К. О языке узбекской поэзии // Общественные науки в Узбекистане, 1961
7. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Пер. с немецкого. М., Изд-во иностр.лит., 1960.- 342 с.

ӘОЖ 82,3215

ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ ДЫБЫСТАРДЫ ПАРАДИГМАТИКАЛЫҚ ТҰРҒЫДАН СИПАТТАУ

Тилеуова Т.К.

Шымкент университетінің магистранты

Аңдатпа:

Мақалада тіл біліміндегі дыбыстарды парадигматикалық тұрғыдан сипаттау мәселелері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются проблемы парадигматического описания звуков в лингвистике

Тіл жүйесін құрайтын дыбыстарды парадигматикалық тұрғыдан сипаттау фонема туралы қалыптасқан ұғымға сүйенеді. Фонеманы танудың негізі дыбыстық құрамы ұқсас сөздердің құрамындағы айырмашылықты анықтап, сол айырмашылықтар арқылы сөз мағыналарының өзгеретіндігін білу болып табылады. Сөздің құрамындағы сондай жүйелі дыбыстық өзгерістерді (парадигматикасын) айқындап, олардың тілдің морфемалық құрылымы мен лексикалық құрамына әсерін қарастыру – тарихи фонетиканың басты міндеттерінің бірі.

Қазақ тілінің дыбыстық, фонологиялық жүйесінің даму, тарихи өзгерістерін анықтап білу көне түркі тілінің бізге жеткен нұсқаларын зерттеуге құрылады.

Ғылымда «Орхон-Енесей жазба ескерткіштері дейтін атпен белгілі көне түркі тілінің фонетикалық жүйесі қазақ тілі құрамында негізінен сақталғанымен, дыбыстық құрамда жеке дыбыстардың қолданылуында едәуір өзгерістер болғанын байқаймыз. Ондай айырмашылықтар сол тілдің фонетикалық жүйесін сыйпаттағанд

Көне түркі тілінің нұсқалары руникалық жазу арқылы жетті. Ал руникалық жазу тілдің морфологиялық құрылымына негізделген. Сондықтан да ол жазу жеке фонеманың өзіндік сыпатынан гөрі фонемаларды бір-бірінен дербестейтін айырмашылықтарды белгілеген.

Көне түркі жазуы консонанттық негізде жасалған. Сондықтан жеке дауыстылардан гөрі буын сапасын дауыссыздар таңбасы арқылы белгілеу ол жазуда басым болған.

Қазақ тілі – қыпшақ тобындағы тілдер тобына жатады. Ал қыпшақ тобындағы тілдердің қарлук, оғыз тобындағы тілдерден фонетикалық негізгі айырмашылықтары мына төмендегідей: 1) 8-9 дауысты дыбыс бар, ы, і, у, и дыбыстары түрлі мәнермен айтылады: татар, башқұрт тілдеріндегі бұл дыбыстар қазақ, қарақалпақ, ноғай тілдеріндегі сондай дыбыстарға сәйкес келе бермейді; 2) аффикстер құрамында еріндік дауыстылар айтылмайды; 3) сөз құрамындағы еріндік үндесу әлсіз. Қазақ тілінде сөздің бірінші буынында еріндік, кейінгі буындарда қысаң дауыстылар келсе, алдыңғылары соңғыларға әсер етеді. Бірақ өте әлсіз байқалады, сондықтан жазуда ескерілмейді; 4) созылыңқы дауыстылар жоқ. Екінші топқа жататын созылыңқылар орнына қыпшақ тілдерінде дифтонгілер айтылады; 5) көне түркі тіліндегі ғ, г дауыссыздары мен дауыстылардың тіркесі орнына өзгерген жаңа тіркестер (ау, ой, ыу, ей, ій, үй, үу, ұу) қолданылады; 6) көптеген тілдерде сөз басында айтылатын қатаң п орнына ұяң б айтылады, бірақ жіктеу есімдіктері м, б дыбыстарымен мен, бен түрінде дыбысталады; 7) сөз басында қатаң т, қ, к дауыссыздары жиі қолданылады; 8) сөз басында й, ж, дж дыбыстары жарыса қолданылады; 9) сөз ішінде екі дауысты дыбыс аралығында п, қ, к қатаңдары ұяңдап кетеді.

Дыбыстар тіркесі – тілдің дамуының көрсеткіші. Фонетикалық заңның дыбыстар тіркесінен туындайтыны. Дыбыстар тіркесін анықтау үшін сөздің буын, дыбыс құрамын зерделеудің маңызы. Жазу, айтудың арақатысын пайымдау. Дыбыстар тіркесінің зерттелуі. Дыбыстар түбір ішінде, түбір мен қосымша аралығында, сөз бен сөздің жапсарында тіркесуіндегі ерекшеліктер. Дауыстылардың буын түрінде тіркесуі. Үнді дыбыстардың тіркесуіндегі ерекшеліктері. Қатаңдардың тек қатаңдармен, ұяңдардың ұяңдармен ғана тіркесу себептері. Қатаңдардың өзара тіркесуінде кездесетін ерекшеліктер. Ерме дауыссыздар, оның себебі. Дыбыстар тіркесінен туатын заңдылықтар. Сөз (буын) соңындағы қос дауыссыздар, оған тән ерекшеліктер. Шәлкес тіркестер. Олардың пайда болу жолдары. Табиғи тілге етер ықпалы. Қайталама дыбыстар. Олардың түбірде, түбір мен қосымша аралығында, сөз бен сөздің жапсарында қолдануындағы ерекшеліктер. Үш дыбысты тіркестер

Қазақ тіліндегі дыбыс тіркесі күрделі фонетикалық құбылыстардың бірі болып табылады: дыбыс тіркестерінің жазылым-айтылым құрамы мен түрлері; таңбалану реті (жазылымы); артикуляциялық сипаты; акустикалық көрінісі; естілім белгілері; айтылымы (орфоэпиясы), даму тарихы; өзге туыстас және туыстас емес тілдермен ортақтығы немесе айырмашылығы т.б. Сондықтан да күні бүгінге дейін дыбыс тіркестерінің әртүрлі қыры фонетист мамандардың назарынан тыс қалмай келеді.

Қазақ тіліндегі дыбыс тіркестерін зерттеуге көп еңбек сіңіріп, арнайы еңбектер [1-4] жазған профессор С. Мырзабеков дыбыс тіркесіне «Дыбыстар тіркесі – тілдегі дыбыстардың бірімен-бірінің қатар тұру мүмкіндігі, тарихи қалыптасқан орны. Бұл – халықтың ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жетілген, жүйеленген сөйлеу өнерінің (қаруының) жемісі, нәтижесі» [5-7] деп, анықтама береді.

Дыбыс тіркестері жайлы орыс және өзге тілдер лингвистикасының тәжірибесін барласақ, бұл мәселенің жан-жақты және молынан қаралғанын көреміз. Профессор Р.И. Аванесов өзінің «Русское литературное произношение» деген еңбегінде орыс тіліндегі дыбыс тіркесіне көп орын берген. Ағылшын тіліндегі дыбыс тіркестеріне байланысты дыбыс түрленіміне профессор Г.П. Торсуев бірнеше еңбек арнаған.

Қазақ сөзінің айтылым үлгілерін сақтап қағазға түсірген профессор

В.В. Радлов еңбектерінде (сөздігінде) қазақ тілінің дыбыс тіркестеріне қатысты мол материал табылды. Түркі тілінің дыбыс құрамын өте дәл анықтаған ғалым қазақ сөздерінің жазылымын айтылымына сәйкестендіріп берген. Сондықтан да В.В. Радлов қалдырған жазба нұсқаларды қазақ сөзінің сол кездегі айтылымының таза көрінісі десе де болады. Мысалы, *айна*, *айнал* т.б. сөздерінің құрамындағы *йн* тіркестерін қазақ тілінің төл тіркестерінің сол кездегі ақиқат көрінісі деп қараймыз. Өйткені тіркестің жазба нұсқасы оның айтылым нұсқасымен сай келіп тұр. Дегенмен дауысты+жартылай дауысты

тіркестеріне келгенде жаңсақ тіркестер де кездесіп қалады. Мысалы, *айырық, ашулы (ашулу)* т.б. сөздерге келгенде *айрық, ашулу* деп, тіркес құрамындағы дыбыстар дұрыс анықталмаған.

Қазақ тілі дыбыстарының жеке тұрғандағы артикуляция-акустикалық анықтамасы оның ойтөкті (абстрактылы) сипаттамасы болып табылады. Сондықтан да дыбыстың абстрактылы анықтамасы бойынша дыбысқа тән жалпы белгілер ғана қамтылады. Сөйтіп, ол сөйлеу (мәтін) үстіндегі сол дыбыстың ешбір үлгісімен сай келмейді. Дыбыстың нағыз фонетикалық көрінісі сөйлеу үстінде байқалады. Ал, сөйлеу дыбыс тіркесінен басталады. Дыбыс тіркесі буынға, буын сөзге, сөз сөз тіркесіне, сөз тіркесі сөйлемге, ең соңында сөйлем мәтінге ұласады. Ендеше дыбыс тіркесі мәтіннің құрамды бөлігі, оның ішінде ең кішкене бөлігі болып саналады. Олай болса, дыбыстың артикуляция-акустикалық ақиқат сипаты мәтін құрамында ғана анықталады.

Дыбыс тіркесі болу үшін тіркес құрамындағы дыбыстардың арасында тығыз артикуляциялық байланыс болу керек деп есептейміз. Әрбір артикуляциялық байланыстың өзіне тән акустикалық көрінісі мен перцепциялық нәтижесі болады.

Қазақ тіл біліміндегі дыбыс тіркесіне арналған зерттеулер дыбыс тіркестерінің әріп тұлғасын тізіп, олардың санын санамалап шығумен шектеліп келді. Сонымен қатар қазақ тіліндегі төл дыбыстар тіркесін (*дұрысы: дыбыстардың төл тіркесін*) кірме дыбыстар тіркесімен (*дұрысы: дыбыстардың кірме тіркесімен*) араластырып, олардың өзара басын ажыратпай, ортақ жүйе ретінде қарастырды. Соның нәтижесінде қазақ тілінің фонетикалық (айтылым) заңдылықтарына бағынбайтын дыбыс тіркестері, оның үстіне орфографиялық тұрғыдан жаңсақ дыбыс тіркестері пайда болып жатыр. Олар әлі күнге дейін қазақ тіліне тән фонетикалық құбылыстар (бірліктер) ретінде оқулықтар мен оқу-әдістеме құралдарына еніп келеді. Мұндай жағдайдың қазақ тілінің табиғи айтылым үлгісіне теріс ықпал ететіні сөзсіз және тыңдаушылар үшін де теріс мәлімет болып табылады.

Дыбыс тіркесі – мәтіннің ең кішкене бөлігі болғандықтан, оны мәтіннің бастау көзі деп қарау керек. Мәтінге тән негізгі фонетикалық белгілердің бәрі дыбыс тіркесінің бойынан табылады, сондықтан да дыбыс тіркесінің фонетикалық табиғаты өте күрделі келеді. Дыбыс тіркесінің фонетикалық табиғатын анықтап, оның сипаттамасын берудің амал-әдісі де күрделі. Осыған орай қазақ тіліндегі дыбыстардың *тіркес түрленімі* деген ұғымды білдіретін атау ендіруге тура келеді. Әрине, дыбыстардың дыбыс түрленімі қазақ тіліндегі белгілі фонетикалық заңдылықтардың шегінде болады. Алайда, сол белгілі фонетикалық заңдылықтарды дыбыс тіркесі деңгейінде интерпретация жасауға тура келеді.

Дәстүрлі қазақ фонетикасында дауыссыздар тіркесіне қатысты *ілгерінді/кейінді ықпал* деген ұғым пайдаланылады. Алайда, оның анықтамасы тілдік фактіні дәйектеумен ғана аяқталады. Мысалы, «с дыбысы ш дыбысының ықпалымен ш дыбысымен алмасады: *басшы-баишы*» т.б. деген сықылды. Бірақ сол алмасудың күрделі тілдік құбылыс екеніне қарамай, фонетикалық себептері айтылмайды. Күрделі тілдік құбылыс деп отырған себебіміз ол жай алмасу емес, оның көптеген кешенді фонетикалық себептері мен заңдылықтары (сөздегі орны, буын құрамы, сөз тіркесі, тыныс немесе ритмикалық топтар, өзекті үндесім және іргелес үйлесім әуезі, жасалу орны, жасалу тәсілі, дауыс қатысы т.б.) бар.

Қазақ тіліндегі дыбыс тіркесін өз алдына тілдік бірлік ретінде бөліп қарап, оның түрленім үлгілерінің жіктелім белгілерін саралап аламыз. Ең бастысы орфографиялық тіркес пен орфоэпиялық тіркестің басын ашып алу керек болады. Қазақ тілінде қалыптасқан жазу дәстүріміздің нәтижесінде көптеген жаңсақ тіркестер пайда болды. Олардың бір тобы кірме әріптердің салдарынан болып жатса, екінші тобы төл дыбыстарымызға тән төл әріптеріміздің тіркесімінен туындап жатыр. Бұл екі топқа кіретін тіркестердің қай-қайсысы болса да қазақ тілінің айтылым заңдылықтарына қайшы тіркестер болып табылады.

Сондықтан да орфографиялық және орфоэпиялық тіркестер деп қазақ тілінің жазу заңдылықтарынан туындап отырған дыбыс (әріп) тіркестерін атап отырмыз. Орфографиялық тіркестер: іргелес тіркестер және бейүндес тіркестер болып екіге бөлінеді.

Орфографиялық тіркестердің түрлері көп, сондықтан олардың бәрін қамтып жазу мүмкін емес. Неге «орфографиялық тіркес» деп аталатынын көрсету үшін ғана мысал келтіріп отырамыз.

Библиографиялық тізім

1. Общее языкознание: Внутренняя структура языка. - Отв. ред. Б.А.Серебренников. -М., Наука, 1972.- 555 с.
2. Соссюр Ф.де. Курс общей лингвистики // Ф.де. Соссюр. Труды по языкознанию. -М., Прогресс, 1977.- С. 31-285.
3. Пражский лингвистический кружок. - М., Прогресс, 1967.- 500 с.
4. Азизов О. Тилмуносилика кириш.- Тошкент. Уқитувчи, 1996.
5. Махмудов А. Согласные узбекского литературного языка. -Ташкент, Фан, 1986
6. Боровков А.К. О языке узбекской поэзии // Общественные науки в Узбекистане, 1961
7. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Пер. с немецкого. М., Изд-во инострлит., 1960.- 342 с.

ӘОЖ 82,3215

ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ПОЭМАЛАРЫНЫҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ, КӨРКЕМДІК СИПАТТАРЫ

Шаманова Г.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада автор қазіргі қазақ поэмаларының тақырыптық, көркемдік сипаттарын қарастырады.

Резюме:

В статье автор рассматривает тематические, художественные характеристики современных казахских поэм.

Бүгінгі өркен жайып, қарышты қадаммен алға басып келе жатқан қазақ әдебиетінің іргелі жанрының бірі – поэма. Соңғы кездерде жарық көрген поэмаларға тұтастай шола қарасақ, олардағы басты тенденция - өз замандастарымыздың қазіргі өмірінің эпикалық көркем шежіресін жасау екендігін көру қиын емес. Бұларға бүгінгі замандас өмірін уақыт талабына сай суреттеген Ғ.Қайырбековтың, Т.Бердияровтың, Қ.Мырзалиевтың т.б. поэмалары толық дәлел бола алады.

Поэма - эпостық жанрдың бір түрі; белгілі бір оқиғаны, адам тағдырын, заман шындығын эпикалық не лирикалық үлгідегі өлеңмен сипаттайтын көлемді поэтикалық шығарма. Поэма көбіне сюжетке құрылып, кейіпкерлердің қарым-қатынасын, тартыс-таласын, күйініш-сүйініш, мінез-құлық, іс-әрекеттерін суреттейді. Поэма барлық халықтың әдебиетінде кездесетін көне жанр. Мысалы, ежелгі грек әдебиетінде “Илиада”, “Одиссея” эпикалық поэмалары, ертедегі орыс әдебиетінде халықтық дастандар (былина) мен “Игорь жасағы туралы жыр”, т.б. поэмалар кеңінен мәлім. А.С. Пушкиннің “Мыс салт атты”, М.Ю. Лермонтовтың “Мцыри”, Н.А. Некрасовтың “Русьте кім жақсы тұрады?” атты шығармалары поэма жанрының классикалық үлгісі саналады. Абайдың “Ескендір”, “Масғұт”, Ш.Құдайбердіұлының “Қалқаман — Мамыр”, М.Абайұлының “Медғат — Қасым”, М.Сералиннің “Гүлқашима”, С.Торайғыровтың “Кедей”, “Адасқан өмір”, т.б. шығармалары қазақ әдебиетіндегі поэманың үздік туындылары. Поэма кеңестік дәуірдегі қазақ әдебиетінде кемел жанрға айналды. М.Жұмабаевтың “Батыр Баян”, С.Сейфуллиннің “Көкшетау”, І.Жансүгіровтің “Құлагер”, С.Мұқановтың

“Сұлушаш”, Т.Жароковтың “Тасқын”, Ә.Тәжібаевтың “Абыл”, қаласы Аманжоловтың “Ақын өлімі туралы аңыз”, І.Бекхожиннің “Батыр Науан”, т.б. туындылары поэманың таңдаулы нұсқаларына жатады. 20 ғ-дың 2-жартысында қазақ әдебиетінде поэма жанры айрықша дамыды. Х.Ерғалиевтің “Құрманғазы”, Ж.Молдағалиевтің “Мен қазақпын”, Ғ.Іайырбековтің “Дала қоңырауы”, І.Мырзалиевтің “Қызыл кітап”, М.Шахановтың “Өркениеттің адасуы”, “Жазагер жады космоформуласы” сияқты идеялық мазмұны терең, көркемдік қуаты жоғары поэмалар қазақ әдебиетінің арнасын кеңейтті.

Еліміз тәуелсіздік алғанға дейінгі бес-алты жылдың ішінде қатып қалған кеңестік жүйенің идеологиясы босаңсып, сол кездегі жас ақындар ел мен жердің тарихы туралы шындықты ашып айта алатын, ұлттың ұлылығын ұлықтай алатын дәрежеге жетті. Оған сол тұстағы газет журналдар мен телевизияда жарияланып жатқан демократиялық бағыттағы жаңалықтар ерекше әсер етті. Бұл өте қысқа уақыт аралығындағы ғаламат өзгерістер еді. Қоғамдағы идеологиялық төңкерістер жас ақындар шығармашылығына үлкен жаңалықтар әкелді. Олардың қоғамға, өмірге деген көзқарастары өзгеріп, шығармашылық тақырыптарының көкжиегі кеңейді. Бірақ қанша жерден жариялылық болса да, сол кездері тәуелсіздік, азаттық туралы айту әлі де қатерлі болатын. Оның үстіне кеңестік дәуірдегі қанды қырғындардың үрейі әлі де болса сол қоғамда өмір сүріп жатқан адамдардың саналарынан өше қоймаған еді.

Қазіргі қазақ поэзиясына үлес қосып жүрген ақынның бірі – Иманғазы Нұрахметұлы. Ақын шағын лирикалармен бірге кең құлашты эпикалық поэмалар жазып жүр, сонымен бірге, ол ұлттық әдебиеттану ғылымына «Ұлыстық әдебиеттен ұлттық әдебиетке дейін», «Көне мәдениеттің жазба ескерткіштері» тәрізді зерттеу еңбектерін қосты. Оның «Топыраққа түскен сәулелер» атты жыр жинағына К.Салықов «Жұлдызы биік ақын» деген алғысөз жазған екен. Алғысөзде ақынның шығармашылығына: «Бірде қанаты қатып, шалғысы жетілген қырандай биікке самғап, тереңге кетсе, бірде әрі желісті, әрі шабысты, әрі әсем аяңшыл аттай сан түрлі өлең формаларымен құбыла жөнеледі, жүрісінің жүйесін тапқан жорғадай мүдіріссіз, кідіріссіз тайпалады», – деген баға берілген екен [1, 40].

Ақынның «Топыраққа түскен сәулелер» атты жыр жинағына соңғы жиырма-жиырма бес жыл көлемінде жазылған туындылары топтастырылған. Шағын лирикаларды мазмұны мен түріне қарай топтап қарағанда, бірінші көзге түскені – туған жерге, Отанға деген шексіз махаббат. «Ермен көрсем Тәңірімдей, Тағзым етем тік тұрып» («Киелі шөп»), «Топырағы-ай жұртымның көң сасыған, Ізін көрем бабамның әр тасынан» («Туған жер»), «Анадан қалған махаббат» – Отан-ана, туғар жер туралы өлеңдерінің жиынтығы іспеттес. Ақын елге, жерге деген махаббаттың ана сүтімен берілетіндігі жөнінде мынадай тұжырым жасайды:

Мына бізге жүкті болған кезінде,
Топыраққа жерік бопты анамыз.
Жерік асын тоя жеген анадан,
Топыраққа ғашық ұрпақ тараған [2, 45].

Екінші бер ерекшелік – табиғат құбылыстары мен мезгіл суреттері туралы өлеңдерде адам мен табиғаттың бірлікте жырлануы. «Қар» өлеңіндегі ұлпа қарға деген сезім күйлері ерекше. Салмағы жоқ. Жеп-жеңіл ұлпа қарлардың қайдан келіп жатқанына таңданған лирикалық кейіпкер «Періштелер кеудесі бар, басы жоқ, Әкелді ме қанатына қондырып» деп оларға жан бітіре жырлайды, адам сияқты сырласады. Кейіптеудің осындай үлгісін бірнеше өлеңнен келтіруге болады. «Сырдың суы аққан баяу шымырлап, Толқындарын әкеткендей жын ұрлап. Қалқақ қағып бара жатыр бұлдырап, Ұлы айдында мың сан бояу, мың ырғақ» («Сыр жағасында»), немесе «Бұйра қарын мама бұлтың үрпінен, Қанша тамшы таңдайыңа тамды екен» («О, Қара жер»),

«Болымсыз ғана дірілің,
Деп тұрғандай тірімін» («Тамшы»),
«Жапырақтар қалтылдайды дәрменсіз,

Бұтақтардың саусағының ұшында» («Күз»),
«Жел тербеген түннің қара шашының,
Әрталынан мұңлы, сырлы күй ұғам»
 («Түн»), «Бұлттар қашып, арқасынан аспанның,
Самал тербеп, дала шөбін жас, балғын»

(Жаз кеші») деген жолдар ақынның жансызға жан бітірудегі шеберлігіне мысал бола алады.

Келесі ерекшелік – ұқсас заттардың қасиеттері арқылы философиялық ой түйю. Мәселен, «Жел» өлеңінде табиғат құбылысы туралы айта отырып, екі аяқты пенделер арасындағы сыпсың сөздердің желдей гулеп сала беретініне көңіл аудару арқылы жел мен жел сөздің арасындағы ұқсастық пен айырмашылықты түсінеміз. «Тастар» деген өлеңінде тастармен сырласқан лирикалық кейіпкер сан ғасырдың ізі қалған тастарға қарап отырып, тастар мен жүрегі арасындағы ұқсастыққа көңіл аударады. Адам жүрегінің тастай болып қатып қалуы, оған да тағдыр тауқыметінің сызаттарын салуы – бір қарағанда құптарлық дүние.

«Жұлдыздар», «Ай», «Нажағай», «Үркер – менің жұлдызым» тәрізді аспан денелеріне арналған өлеңдердің де айтары әр қалай. Ақын Айды аспанның төбедегі серісіне, жұлдызды көктегі бикешке, нажағайды тілінен от бүріккен періге балап олармен сырласады, оларға екі аяқты пенделердің пендешілігін айтып мұңын шағады. Бүгінгі егемендігіміздің қадір-қасиетін түсінетін ақынның «Аққан суға ғашықпын, көшкен бұлтқа, Ғашықпын мен өйткені бостандыққа» деуі де содан.

Библиографиялық тізім

1. Нұржан С. Таң қауызын жарғанда. 3 томдық. – Алматы: Үш қиян, 2012. – Т. – 352 б.
2. Әскербекқызы Ж. Қаз қанатындағы ғұмыр. Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Жазушы, 2017. – 240 б.
3. Сейітман С. Қарашаңырақ. – Алматы: Абди компания, 2014. – 181 б.
4. Шегебаев Ә. Мен өзінді... – Алматы: Үш қиян, 2013. – 51 б.
5. Шаймаран М. Еркін аспан өлеңі: Жыр жинағы. – Алматы: Атамұра, 2010.
6. Мұхаметқалиқызы А. Бір бөтен ой айтқым келеді. – Семей, 2018 ж.

ӘОЖ 82,3215

ПОЭМАДАҒЫ ДӘСТҮР ҰЛАСУЫ

Шаманова Г.А.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада автор Қазіргі қазақ поэмаларының тақырыптық, көркемдік сипаттарын қарастырады.

Резюме:

В статье автор рассматривает тематические, художественные характеристики современных казахских поэм.

И.Нұрахметұлы шағын оқиғаға құрылған «Үкінің көз жасы», «Үш күшігімен қолға түскен көкжал», «Ертіс жағасында», «Кесіртке», «Түйе тайған қияда», «Айыр сақал ақын туралы қауесет» тәрізді балладаларымен бірге «Құстың сүті», «Есалаанның есебі», «Заманақырдан кейін», «Алтай» атты поэмалар жазды. Оның поэмалары түрі жағынан лирикалық поэмалар қатарына жатады. Алайда, ақын поэмаларының бірі аңыз-

әңгімелерге, енді бірі қиял-ғажайыпқа құрылған. Мәселен, «Құстың сүті» поэмасында киікті аңдып жатқан аңшыны бүркіт алып кететін ертегіні тыңдап жатқан кейіпкердің қиял әлемімен түсінде ертегілер еліне барып қайтқанына куә боламыз. Мұнда кейіпкер түсін жору арқылы оның болашағын болжау бар. Түсті «Сен түс емес, «сәуле» көрген екенсің» деп жору – кейіпкердің болашақ өмірінен хабар берер көркем деталь.

Ал, «Есалаңның есебі» – өзіміз өмір сүрген қоғам шындығынан сыр шертетін поэма. Ел ішінде жүрген есалаң жігіттің өміріне лирикалық шегініс жасаған ақын әкесінің «халық жауы» ретінде атылып кеткенін, «әкесінің қанын ішкен антұрған, Шешесіне сөз салыпты бір күні» деп, шешесінің жауына арын тапталмай оны ала жығылғанынан хабардар етеді.

Сырт көзге есалаң болып көрінген жанның тегі мықты екенін «Жасып жүрген тәлкегімен тағдырдың, Тұқымы ғой бір қара көк – тектінің» деген абыз қарттың сөзі растайды. Қазақ елі егемендік алған кезде әлгі жігіт ерекше шабыттанып, атамекенге ат басын бұруды көздейді. Әкесінің сүйегін елге ала кетпек болған кезде түсіне аян беріп, үш кісінің бір жерде жатқанын айтады. Жігіт әкесінің сүйегін қалай танымын деп тұрғанда оның ойына қанның кемікке сіңетіні есіне түседі.

Осылайша үш мәйіттің ішінен әкесінің сүйегін қан арқылы тауып алады. Поэмада сыртта жүрген бауырларымыздың тағдыр тәлкегіне ұшырауы, олардың қазақтың тәуелсіздігін қуана қарсы алуы мәнмұндалайды. Ал «Заманақырдан кейін» поэмасының айтпағы арыда. «Өсімдіктер мен жануарлардың әрбір тұқымы көздің қарашығындай қорғалсын, олардың бірде-бірінің тұқымы құритын болса, экологиялық тепе-теңдік бұзылады», – деген радиодағы хабарламаға ерекше көңіл аударған автор сол қоғамдағы адамзат баласының тыныс-тіршілігінен хабардар етеді.

Біз өмір сүріп отырған қоғамда адамнан гөрі материалдық құндылықтардың жоғары бағаланатыны арқылы екі аяқты пенделердің өсімдік, жан-жануар құрлы болмағанына күйінесің.

Біздің бұл жыртқыш ғасырда,
Кім ұғар арды, намысты.
Топырағын, жердің тасын да,
Түк қоймай қылғып тауысты [1, 173].

Елі мен жерін сүйетін, тауы мен тасын баға жетпес құндылыққа бағалайтын, Отанын шынайы сүйетін патриоттардың қазіргі тірлігі поэмадағы Делкүл бақсының сарынындай сөз жүзінде қалып бара жатуы біз өмір сүріп отырған қоғамның ащы шындығы екені жасырын емес.

Ақын заманақыр заманда өмірсүріп жатқан замандастарының мұң-шерін Делкүл бақсының бойына жинақтап, өз қоғамынан орын таппаған екі аяқты пенделердің есалаң күйін шынайы суреттеді. Ал, «Алтай» поэмасы – арғы-бергі тарихымыздан сыр шертетін туынды. Қазақ «Еркек тоқты құрбандық» дегенді ел басына күн туған қиямет-қайым заманда, елі үшін басын ер өлімге тіккен боздақтарына қарата айтқаны осы туындыда таратыла суреттелген. Аталған поэмаларға жетпей жатқан бір мәселе – оқиғаның шынайылығын аша түсетін эпизодтардың жетіспеуі, оқиғаға қатысатын кейіпкерлер бейнесінің толық ашылмай қалуы деп айтуға негіз бар.

О, туған жер, сенде бардың бәрі маған бағалы,
Болса-дағы мал жемейтін боз құрайдың сабағы.
Ниеті жат, бөгде біреу жұлса бір тал шөбіңді,
Сүйек қақсап, төбе құйқам шымырлайды,

шағады [2, 89], – деп жырлаған ақын жырларын қорытындылай келгенде айтарымыз, елін сүйген патриот ақын өлеңдерінің негізгі лейтмотиві – туған жерге, Отанға деген махаббат. Ол табиғат құбылыстарын жырласа да, туған жерін жырға қосса да негізгі көздегені – туған жердің амандығы, бір тал шөбінің жат қолында кетпеуі

Тәуелсіздік кезең әдебиетінің мейлінше сергек, заманның көкейкесті күйлерін тарихи сабақтастықта зерделеудің тың көркемдік әдісін ашып отырған поэзиялық

туындылары қазақтың көрнекті ақындары Жарасқан Әбдіраш, Нұрлан Оразалин, Иранбек Оразбай, Несіпбек Айтұлы, Ұлықбек Есдәулет, Есенғали Раушанов т.б. шығармашылығы негізінде көркемдік талқыға түскен.

Тәуелсіздік кезең поэзиясындағы ұлтзаттық күрес, елдік, ерлік рух, қазақ мемлекеттігінің қалыптасып, даму тарихындағы тұлға тағылымын жырлау үрдісін жеке шығармашылықтағы отаншылдық мұраттар, шеберлік тәсілдер, суреткерлік қолтаңба ауқымында зерделей отырып, мақала авторлары қазіргі қазақ өлеңінің көркемдік поэтикалық әлеуетін аша түседі.

Қазақстан Республикасының егемендігі жарияланған 1991 жылдың 1 желтоқсаны ел тарихындағы жаңа дәуірдің есігін ашты.

Ұлттық сөз өнеріміздің байырғы бай мазмұны жаңа уақыттың болмыс-бітім, беталысбағдарымен маңыздана түсті, әр қосып түлептүрленді.

Қилы тарихи себептермен шынайы өнерге тұсау болған қондырма мазмұн, қолдан жасалған кейіпкерлер, қолпаштау ұстанымы, әсірелей жазу, қисынсыз тартыс құру, тақырыпқа теліну сынды құбылыстар шығармашылық өрістен біртіндеп ысырыла бастады.

Адам тұлғасы көркемдік кеңістікке тіршілік құндағындағы бітім-болмысымен батыл енуге еркіндік алды. Қаламгерлер шығармашылық азаттыққа шықты.

Қазақ сөз өнерінің даму тарихындағы тәуелсіздік кезең әдебиеті атты жаңа шығармашылық уақытта қазақ поэзиясы жаңашылдықпен дәстүр байытқан, дара поэтикалық туындылармен өріс кеңітті.

Мәтінді ұлттық тұғырлармен әсерлеу; ежелгі жыр-толғаулардағы түпнегіз, дәстүрлі поэтикалық нысандарды жаңа дәуірдің мазмұнына ұтымды сіңіріп ұқсату; баяндау үрдісіне эпикалық үлгі мен лирикалық нақыштар үйлесімінің жатық орнығуы, т.б. суреткерлік бағыттары жаңа көркемдік дәуір поэзиясына әсер құйды, қуат қосты.

Қазақ поэзиясының алдыңғы буын өкілдері де, кейінгі толқыны да заманалар ақиқатын, ұлт тағдырына құбылыс (Ж. Бөдеш) болып енген, ғасырларды көктей өтіп аман жеткен Бостандықтың бас айналдырар бақытын, ендігі уақыттың жаңа бағытын, азамат ердің баласы көтерер замана жүгін өлеңге дарытуға асықты. Неден де болсын сескенбей, қалпын түзей бастаған халқының ежелгі ғұмыр ғұрпын, ұлтжанды рухын Тәуелсіздік тарихымен тоғыстыра, жарыса жырлады.

Ақындар арғы замандарды, аруақты бабалар тағылымын, бодандықтың азапты сапарларын, бүгінгі уақыттың болмысын оның әлі жазылып бітпеген жүрек жарарақаттарымен, жан қуантқан тарихи әсерлерімен тұтас сезінді. Қазақ өлеңінің мейлінше дәстүр байытқан, жаңашыл өрістер ашқан өнімді кезеңі де осы жылдар болды.

Тәуелсіздік жылдардағы қазақ поэзиясы ұлттық болмыстың түп қайнарларын сезінудегі көркемдік тапқырлығымен, сыршыл саздарымен, әлеуметтік өткірлігімен ерекшеленеді.

Өткен дәуірлердің поэтикалық шежіресін жасау салтқа еніп, қазіргі заманның тарихи жырлары жазыла бастады.

Қазақтың көрнекті ақыны Жарасқан Әбірашұлы елдік мұрат күрескерлері – ХХ ғасыр басындағы Алаш азаматтарының рухына бағыштаған тағзым жырлардан тұратын көркемдік құрылымы бөлек «Құлпытас» кітабын жазды [3, 15].

Ақын абырой жүгі, ар тазалығы, кісілік мінез, қымбат адамдар, өмір ағыстары туралы толғанды. Артық туған жандардың дара мінез болмыстарын аялады.

Жарасқан қазақ поэзиясын таза поэтикалық бітімдегі текті, рухты жырларымен байытты.

ҚР Мемлекеттік сыйлығының иегері Ұлықбек Есдәулетұлының отаншылдық, елдік мұраттармен суарылған сыршыл да намысты өлеңдер жинағы – «Киіз кітап» қазақ лирикасының қазіргі заманғы көркемдік әлуетін көтере түскен рухани олжа есебінде бағаланды.

«Мынау кітап тартып отырған талай тауқыметіміздің басын шолса да, кеудеңе үміт гүлін егіп, жігеріңе жігер қосатын, тәуекелге мінгізіп, тәубеңе келтіретін парасатты жырларға толы» (Ә.Кекілбаев) [3, 21].

Жайық үшін жан бергендер, Еділ үшін егесіп.

Қиғаш үшін қырылғандар – Қазір бір-бір төбешік...

Басын иіп өтуі керек Уақыт өзі бұл жерден

Тағзым етіп тұруы керек келген қоғам төресіп.

Ұ. Есдәулетұлының «Киіз кітабындағы» «*Күршім*. Жаралы Барақ батыр». «Қобда. Исатай батыр қабірі». «Ұлытау. Құрбандық. Қобыз үні». «Қарой. Махамбет». «Алматы. Желтоқсан» толғамдарынан түзілген «Қара шаңырақ. Иманнұр» топтамасы ата мекенді ардақты тұлғаларымен аялайды.

Ақындық «Меннің» алғаусыз рас болмысынан қайнап шығып жататын, бейнелі тілмен жасанған өлеңнің көркемдік кернеуі поэзияның бәсін көтере түседі.

Библиографиялық тізім

1. Нұржан С. Таң қауызын жарғанда. 3 томдық. – Алматы: Үш қиян, 2012. – Т. – 352 б.
2. Әскербекқызы Ж. Қаз қанатындағы ғұмыр. Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Жазушы, 2017. – 240 б.
3. Сейітман С. Қарашаңырақ. – Алматы: Абди компания, 2014. – 181 б.
4. Шегебаев Ә. Мен өзіңді... – Алматы: Үш қиян, 2013. – 51 б.
5. Шаймаран М. Еркін аспан өлеңі: Жыр жинағы. – Алматы: Атамұра, 2010.
6. Мұхаметқалиқызы А. Бір бөтен ой айтқым келеді. – Семей, 2018 ж.

ӘОЖ 82,3215

МАЙҚЫ БИ СӨЗДЕРІНДЕГІ «БІРЛІК-ЫНТЫМАҚ» МӘСЕЛЕСІНІҢ КӨРІНІС ТАБУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ауешова А.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Шешендік өнер туралы атақты ғалымдардың көзқарастары және би-шендердің шығармаларындағы «бірлік», «ынтымақ» мәселесі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются взгляды известных ученых на ораторское искусство и проблема «единства», «солидарности» в произведениях биев.

«Өнер алды – қызыл тіл», - деп білген халқымыз ежелден сөз өнерін қадірлеген. Мұралардың ең қымбаты, асылы - сөз өнері. Қазақ халқы қымбат сөздің, киелі сөздің құдіретіне бас иген. Сөз өнерінен аяулы, ардақты өнер жоқ, өйткені ол – ұлтымыздың ақыл-ойы, ар-ожданы, абыройы.

Сөз өнерінің негізін, әрине, сөз түзеді. Қазақтың киелі де, қасиетті шешендік өнері «бар өнердің биігі» ретінде саналған. Оған тағы да бір дәлел «Қазақ халқы сөз өнерін жоғары бағалаған. Ол өнердің ұшар биігі де, қоңыр жайсаңы да - біздің қазіргі өміріміз деп білем», - деп жазады ғалым М.Б.Балақаев [1] «Қазақ әдеби тілі» атты еңбегінде.

Шешендік сөздер - мән-мағынасы терең тәрбиелік мәні зор, құнды дүние. Ең алдымен, шешендердің сөздері ауызекі айтылып, ауызша таралған, халық жадында сақталған.

Шешендік сөздер деп қазақ халқының өмірінде арғы-бергі кезеңдерде ғұмыр кешкен белгілі бір тарихи тұлғалар есімдеріне байланысты айтылатын өнегелік мағына-мазмұны терең сөздерді айтады. Шешендік сөздер өскелең ұрпақты ақылдылыққа, төзімділікке баулып, елді, жерді сүйеге, батырлық пен елдікті, ізгілік-жақсылықты дәріптеп, әділдік үшін күресуге, ел қамын жейтін қамқор азамат болып өсуге тәрбиелейді.

Бүгінгі қоғам бізден әр адамның өз пікірін, өз ой-қарасын орнымен, өз мақсат-мүддесі тұрғысынан жетік жеткізіп, қойылған сұрақ, ой таластарға жауап бере білуді қажет етеді. Пікірлесе алу, ой сала білу, пікір таластыра білу, адамның білімін, білігін, сөз байлығын танытумен бірге қоғамдағы орнын да анықтайды. Қоғамның осындай талаптарына сай сөйлесе білу, пікірлесу мәдениетінің негіздерін үйренуіміз керек.

Сөз шеберлігі - шешен сөйлеу, әдеби-көркем тілде сөйлеу, сондай-ақ түрлі-тілдік амал-тәсілдерді мағыналық, формалық, стильдік сипаттарына сай ұтымды талғап таңдай білу. Жастарымыздың, яғни шәкірттеріміздің, сөздік қорын молайтып, әдеби тілде көркем сөйлеуіне басты ықпалымыз шешендік өнер қыр-сырын оқытып, игерте білуіміз керек.

Шешендік сөздің қажеттігі ауызша сөйлеудің аясы кеңейген сайын арта түсуде. Бүгінде шешендік өнердің қолданылатын өрісі кеңіді. Ол қоғамның саяси, әлеуметтік өмірінің барлық саласында идеологиялық тәрбиелік іс-әрекеттердің, оқу-ағартудың, заң мен ғылымның, ел басқару істерінің, яғни, бұқараның ең қажетті құралына айналды.

Ауызша сөйлеу дәстүрін жандандырып, шешендікке үйрету - тіл мәдениетінің басты мәселелерінің бірі. Бұл күнде шешендік сөздің рөлін көтеру - тіл мәдениетін көтерудің бір шарты, өйткені соңғы кездерде топ алдында дұрыс, әсерлі, әсем сөйлеуге жөнді мән берілмей, босаңсып кеткен жайы бар. Мектеп, колледж, университет қабырғасында «шешендік өнер», «тіл мәдениеті», қазақ тілі сабағында шешендік сөздерді көп насихаттау бүгінгі таңдағы сабақ жүргізіп жүрген оқытушылардың басты міндеті.

Шешендік өнердің жаңғырығы - бұл қоғамдық қажеттілік. Шешендік өнер қашанда халықтың қоғамдық-әлеуметтік өміріне, саяси-экономикалық жағдайларына байланысты дамып, кемелденіп отырған.

Шешендік өнер - өзінің нақты зерттеу нысанасы, белгіленген теориясы, сандаған жылдардан бергі тарихы бар пәндердің бірі. Қолданбалы пәндердің қатарына жататын шешендік өнер кешендік білім жүйесін құрайды. Бұл білім сөйлеу этикасын жетілдіру, тілді әлеуметтік қызметіне қарай жұмсай білу, өз пікірін жеткізу, сендірумен бірге сөз арқылы оқыту, тәрбиелеу мақсаттарын қояды.

Шешендік өнер тек құрғақ білімді жатқа білу емес, оның ерекшелігі де сол кез келген ортаның ыңғайына қарай сөйлеушінің өзін ұстай алуы, дұрыс ойын жеткізе алу десек, айтылған шарттар практиканы қажет етеді.

Қоғам тарихына көз салсақ, қай халықтың болсын күрделі қоғамдық, мемлекеттік қайраткерлері, қолбасылары, мәмлегерлері, ғалымдары ойға шебер, тілге шешен болғанын байқаймыз. Әр қоғамның өзіне лайықты қарым-қатынасы қалыптасатыны сияқты ойлау, сөйлеу мәдениеті, озық ойлы, шебер тілді адамдары да болғаны даусыз [2].

Шешендік өнер ғылым ретінде біздің жыл санауымыздан бес-алты ғасыр бұрын шығып қалыптасқан. Шешендік өнерді ғылыми тілде риторика дейді. Римдіктер сөз зергерлерін төрт топқа жүйелеген, олар: шешендер, философтар, ақындар, тарихшылар. Мысыр, Вавилон, Ассирия, Қытай, Үндістан елдерінде шешендік өнер айырықша дамыған. Осынау өнердің үзілмес тарихы көне Грекиядан басталады. Шешендер тек шешендік өнерлермен ғана танылып қоймай, әрі би, әрі қолбасшы, әрі батыр, әрі жырау, әрі философ бола білген.

Қазақ би-шешендері сөз өнерін барлық өнерден жоғары қойып, «Өнер алды - қызыл тіл», «Бас кеспек болса да, тіл кеспек жоқ», «Тілдің майын тамызып, сөздің балын ағызып, хас шешендер сөз табар», «Тілі мірдің оғындай» сияқты көптеген қанатты сөздер мен мақал-мәтелдерді, сөз оралымдарымен тұрақты теңеулерді тілдік қолданысқа кеңінен енгізіп, келер ұрпаққа шешендік өнердің мол асыл мұрасын қалдырды [3; 25].

Қазақ халқы шешендік өнерді, оны иеленуші адамды ерекше құрмет тұтқан. Шешендіктің арнайы мектебі дегенді білмеген қазақ даласында «би» мен «шешен» атанудың жазылмаған өзіндік қағидалары мен ережелері болған. Мәселен, «би шешен» дегендегі «би» сөзінің өзінің беретін мәні, атқаратын қызметі ерекше болған.

«Би» атанған адам қандай болуы шарт? Би сайланбалы қызмет емес, ел ақсақалдарының ұйғарымы, өзара келісімі мен шешімі бойынша елдің салт-дәстүрін білетін, шежіреден хабары бар, аузы дуалы, шаруасы түзу, ата тегі белгілі және елге беделді, сыйлы адам болған; би жас ерекшелігіне бағынбайтын қызмет.

Ертедегі ділмәр шешендердің көсем де, шешен сөздері кім туралы, кімге, не мақсатпен айтылғаны әр түрлі жағдайларда жүзеге асқан. Би-шешендердің құнды ойлары тегіннен тегін айтыла салмаған, орынды жерде, белгілі бір мақсатта жүйелі қолданыс тапқан. Мәселен, келелі мәселелер үлкен жиын-топтарды, тіпті отбасы, ошақ қасын да қамтыған. Онда тез арада шешімін табуы тиіс мәселелер дидактикалық ақыл-өсиетке толы философиялық ой-түйіндер де молынан кездеседі.

Қазақтың би-шешендері ғасырлар бойы ұрпақтарды сөйлеу мәдениетін игеруге қалыптастырды [3; 26]. Шешендік сөздер, негізінде, халық даналығынан туған асыл мұра, халықтың асыл қазынасы. Мазмұны халықтың бастан кешірген өмірін, арманы мен қиялын көрсетеді. Өмірге, дүниеге көзқарасын, ой-өрісін бейнелейді. Халық өзінің қиялдаған арманына қашан да жетемін деген сенімнен айрылмаған. Өмірдің сан алуан құбылыстарды бір-бірімен теңеп, салыстырып, болашағын болжап, қиялдап сөйлеген сөздер табысқа, жеңіске жетуге құлшындырып, рухтандырып отырған, қуаныш үстінде дем берушілік, реніш тұсында жұбатушылық қызмет атқарған.

Би - дау-жанжалға билік айтушы білікті адам. Би халықтың әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін жақсы білумен бірге сөз таласында шешендігімен, даулы істі қарауда тапқырлығымен дараланып, ел ішінде белгілі жан болған.

Билер билік шығару, ол биліктердің орындалу әдістерін белгілеуде тең құқықтарын пайдаланған. Олар кіші, орта және ішкі орда хандарының кеңес құрамына кіріп, хандар саясатына елеулі ықпал жасаған. Ел ішінде «Билер соты» деген Кеңес өкіметінің алғашқы жылдарына дейін болды.

Қазақтың тұңғыш биі атанған Майқы би - ұлттық, шешендік өнеріміздің атасы. Халқымыздың аңыз-әңгімелері бойынша, Майқы әділ бітім айтып, шешім шығарған парасатты, ақылды би болған. Майқы халқына адал болып, оның бейбіт өмірін жақтаған адам. «Түгел сөздің түбі - бір, түп атасы Майқы би» деген халық даналығы осыдан шыққан. Семей жеріндегі Шыңғыстауда Шыңғыс ханды ақ киізге көтеріп хан сайлағанда Майқы би батасын берген:

Тұлпардан тұлпар туады,
Сұңқардан сұңқар туады.
Асылдан асыл туады,
Масылдан мал бақпас туады,
Тілазардан қылжақпас туады.

Таздан жарғақпас туады,
Сараңнан бермес туады,
Соқырдан көрмес туады.
Мылжыңнан езбе туады.
Қыдырмадан кезбе туады.

Майқы бидің ұлы дарыны оны елдің сөз ұстаған ұлағатты биік мәртебеге көтерді. Оның көп тебіреністері қоғам дамуына, ел тірлігіне арналады. Ел мүддесі, мемлекеттік бірлік пен береке туралы Майқы би өз толғамдарымен ұрпаққа өшпес өсиет сөз қалдырды. Қазақтың тұңғыш ғалымы Шоқан Уәлиханов «Ұлы қырғыз-қайсақ ордасының аңыз, әпсаналары» атты еңбегінде Майқы би туралы толымды түсінік берген. Шоқанның тарихи

тұжырымын Абай жазған сөздермен байланыстырса, Майқы бидің елдік, мемлекеттік рухының ғылыми байыбы дәйектеле түседі.

Библиографиялық тізім

1. ХҮІІІ-ХІХ ғасыр қазақ әдебиеті / Редакциясын басқарған Қ.Жұмалиев. - Алматы: 1967. -582 б
2. Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиетінің қалыптасу кезеңдері. Алматы: Жазушы, 1967. - 388 б.
3. Жыр мұра. Құрастырып, алғы сөзін жазған ф.ғ.к.Оспанұлы Ә. – Астана: Елорда, 2001.– 496 бет.
4. ХІХ ғасырдағы қазақ поэзиясы. – Алматы: Ғылым, 1985. – 320 бет.
5. Мағауин М. Ғасырлар бедері. - Алматы: Жазушы, 1991. - 422 б.
6. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, II том 1989.– 495 бет.
7. Бердібаев Р. Ғасырлар толғауы. - Алматы: Жазушы, 1977. - 320 б.

ӘОЖ 82,3215

ШЕШЕНДІК ӨНЕР ТУРАЛЫ АТАҚТЫ ҒАЛЫМДАРДЫҢ КӨЗҚАРАСТАРЫ

Ауешова А.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Шешендік өнер туралы атақты ғалымдардың көзқарастары және би-шендердің шығармаларындағы «бірлік», «ынтымақ» мәселесі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются взгляды известных ученых на ораторское искусство и проблема «единства», «солидарности» в произведениях биев.

Би-шешендер шығарған әдебиет үлгілері - негізінен заман, қоғам, өмір жайлы ойлы сырлы толғаулар, ақыл-өсиет түріндегі шешендік сөздер, мақал тақлетті тұспал-дидактикалық термелер сондай-ақ елді жеңіске бастаған батырлардың көзсіз ерлігін жырлаған. Ерлік эпосы, ел қожаларын дәріптейтін мадақ жырлар, қайғылы қазаға байланысты азалы сөз, естірту жоқтау немесе қара қылды қақ жарған әділ қазы, я болмаса табан асты тапжылмастан сөз бастап, терең оймен жұртты ұйытқан ақыл иелерін қошамет тұтар арнаулар болатын.

Би-шешендер поэзиясындағы дидактика - өзімен-өзі оқшау жатқан өнегелі сөз, тағылымды ой-идея емес, жыраулар ұстанған көркемдік әдістердің талабына лайықтала, жыраудың азаматтық көзқарасынан өріс ала көрінетін көркем идеялар жиынтығы. Би-шешендер дидактикасынан ел болу, өмір мәні, адам жаратылысы, замана жайы тәрізді сан қилы мәселелерге арналған жүлге-жүлге ой-идеяларды молынан ұшырастыруға болады және бұл идеялар түрлі дәуірлерде әлеумет түсінігіне лайықтала жаңғырып, жанара көрініп отырады.

Қазақ даласында ғұмыр кешкен, артына аталы сөздер қалдырған би-шешендер өте көп болған. Зерттеушілердің қаламына іліккен атақты би-шешендердің саны 150-ден асады. Жинастырылып, зерттелмей қалғандары қаншама! Би-шешендер – көркем де ойлы сөздің иелері, мемлекет тағдырына араласып, ұлтының болашағы мен бірлігі жолында, халқының тәуелсіздігі мен намысы үшін ауыздыға сөз, аяқтыға жол бермеген тарихи тұлғалар, қоғам қайраткерлері. Қазақ шешендік өнерінің дамуында би-шешендердің орны ерекше екені белгілі. Би-шешендердің сөз саптаулары, сөздерді жүйелі қолдана білуі, сөз маржанын сүзе білулері одан кейінгі дәуірлердегі ақын-жыраулар шешендігінде, ақындар

шығармашылығында , жалпы қазақ сөз өнерінде зор үлгі –өнеге екені сөзсіз. Би шешен атану үшін халық алдында сөйлеп сыналып, атақ-абыройға ие болған, елді аузына қарата алатын шешен, қара қылды қақ жарған әділ, әдет-ғұрып заңына жетік білгір, ата-баба мекенін жаудан қорғайтын жүректі, әскери тәсілдерді меңгерген дарынды қолбасшы батыр, дау-жанжалды ақылмен шешетін ойшыл , хандарға кеңес беретін ақылгөй, өмір тіршілігін терең зерделеген философ болуы керек. Би-шешендердің толғауларында халықтың әлеуметтік тұрмысы , адамның мінез-құлқы, жаманды-жақсылы қасиеттері суреттеледі, жағымсыз қылықтары сыналады, , адамның өнегелі істері дәріптеледі. Би-шешендердің нақыл сөздері, көркемдік шеберліктері ғасырлар қойнауынан мәнін, сәнін жоғалтпай осы күнге дейін жетіп отыр. Мысалы билер тарихында аттары қатар аталатын Төле би, Әйтеке би, Қазыбек би «қазақ халқының үш биі» ел басына күн туған қысылтаяң кездерде , билер кеңесі кезінде де, ел жиналған айт, ас, той тұсында да , жер дауы, жесір дауы, құн дауы көтерілген жерлерде де бас қосып, бірге шешісіп келген. Халықтың бірлігі мен ынтымағын сақтауда өздері ісімен де, сөзімен де үлгі болған.

Қазақ қоғамы үшін орны бөлек, еңбегі ерен, өмірі мен талантын халық үшін аянбай жұмсаған жауынгер ақын - **Махамбет**. Махамбет әдебиет тарихында жырау емес, ақын деген атпен танылды, сонда да ол жыраулық мектептен қол үзген жоқ.

Махамбет өлеңдерінің біразы тек толғау өлшемімен келіп қойған жоқ, ойдың берілу тәсілдері - психологиялық параллелизмдер, синтаксистік жарыспалы құрылымдар, ойды түйіндеп қайырып отыратын қайталама сөздер, басқы, соңғы, ішкі ұйқастар, дыбыстық үндестіктер ақын толғауларында орын алды.

Абай үшін өзіне дейінгі көркем сөз үлгі болмаса да, рухани азық болды. Терең логика мен поэтикалық көркемдікке құрылған шешендік сөздерден үйренді. Абайдың қара сөздері бастауын қазақтың осы шешендік өнерінен бастау алды. Сөйлем құрылысы өлең мен қара сөздің аралығында болып келген шешендік сөздер де ырғаққа құрылады. Өлеңге тән бастапқы ұйқас, соңғы ұйқас, ішкі ұйқастар қазақ шешендік сөздерін өлеңге жақындастырса, сезімнен гөрі келелі пікірге, түйінді ойға, терең логикаға құрылуы оны қара сөзге жақындастырды.

Сүйінбай өмір шындығын тап басып, батыл да бейнелі тілмен айта алған болса, сындарлы да кемел шағында ол отты, өткір, көреген, ақпа ақын болғаны айдан анық. Оттылық, өткірлік, көрегендік, ақпалық қасиеттер дүлдүл шешенге тән қасиеттер.

Шешендік өнердің зерттеліп ғылыми жүйеленуі ерте замандардан басталған. Мәселен, көне грек, рим дәуірінде бұл өнердің жеке пән ретінде оқытылып, теориялық тұрғыдан зерттеле бастағанын көреміз.

Антикалық шешендік өнер қақындығы алғашқы толыққанды мәліметті бізге Перикл дәуірі (б.з.д. V ғ.) береді. Перикл даңққа мемлекет және саясат қайраткері бола жүріп адамдарды сұлу сөзбен ораған шешен ретінде бөленді.

Бұл кезеңдерде шешендік сөздердің теориясы мен шешендік өнер ілімі пайда болды. Оның негізін Коракс, Лисий және Горгий салды. Коракс шешендік өнерге “Шешендік дегеніміз – нандырудың қызметшісі” – деп анықтама берді.

Софистік ағымның көрнекті өкілдерінің бірі – Сократ. Сократ ғылыми трактат жазып қалдырмаған. Оның философиялық ой-тұжырымдары Аристотель мен Платон еңбектерінде көрініс тапқан. Сократ даналық сөздерін көшеде, алаңда жиын-топқа сөйлеп, айтып отырған.

Пікірсайысында шындықты іздеп табуды, ақиқатқа көз жеткізудің тәсілі ретінде Платон айтқан диалектиканың маңызы зор екенін көрсетеді.

Қайырымды қала ұғым түсініктерінде әл-Фараби қайырымды қала бес түрлі адамдардан тұрады деп, ең құрметті адамдарға даналарды, пайымдағыштарды, маңызды істе беделді адамдарды, солардан кейін шешендер мен діни қызметкерлерді, сөзге шебер ақындарды жатқызады. Әл- Фарабидің айтуында даналар мен пайымдағыш шешендерде болатын ақыл парасат күші адамның ойлауына, пайымдауына, ғылым мен өнерді ұғынуына және жақсы қылық пен жаман қылықты айыруына көмектесетін күш. Әл-

Фараби этикасының ең жоғарғы категориясы – бақыт, өйткені ең жоғарғы игілік осы бақыттың бойына шоғырланған. Қоғамды жетілдіру арқылы адамдарды бақытқа жеткізетін өнерді логика өнері деп таниды.

Ірі реформалардың бірі «Жеті жарғы» заңының қабылдануы. «Жеті жарғы» заңы үш жүздің төбе билері Төле би, Қазыбек би, Әйтеке бидің қатысуымен, хан қасындағы билер кеңесінен өтті. «Жеті жарғы» аталуы «Қасқа жолдың» бұрынғы бес тарауына (мүлік заңы, қылмыс заңы, әскери заң, елшілік жоралары, жұртшылық заңы) тағы да екі тарау: жер дауы туралы заң мен құн дауы туралы заңның қосылуынан еді. Хандық билік едәуір нығайды. Тәуке өзінің саясатын билер мен батырларға сүйеніп жүргізді. Тәуке хан билер кеңесі арқылы халыққа иек артты. Өйткені билер кеңесі барлық румен тығыз байланыс орнатып, ел бірлігін нығайтты. Өз кеңесінде халық көкейіндегі маңызды мәселелерді: көш қоныс, ел тыныштығы, сыртқы жаудан қорғану, т.б. талқыланған.

Аристотель сөйлеу өнеріне қатысты бірнеше еңбектер жазды. Ол «Риторика» трактатын оқу құралы мақсатында емес, аналитикалық шығарма ретінде жазды. «Риторикада» сөйлеудің түрлері, стиль мәселелері қарастырылды. «Поэтикада» көркем сөздің түрлері, «Аналитикада» сөз таным құралы ретінде қарастырылды. Аристотельдің «Риторика» трактатында көпшілікке арналған классикалық сөздің түрлері мыналар: тағылым сөз, соттағы сөз, өсиет сөз. Аристотельдің шешендік өнердің ең басты табысы – сөйлеудің анықтылығы мен түсініктілігінде екендігін айтты. Ол ойын стильге қатысты дамытып, стильдің негізін дұрыс, көркем сөйлей білу құрайды деп көрсетті. Шешендік сөздің мазмұны мен әсерлілігі, ықпалдылығы Аристотельдің «Риторикасында» қоғамдық және мемлекеттік құрылысқа байланысты қарастырылды. Аристотельдің көзқарасынша, қоғамдық мемлекеттік құрылыс ең алдымен қоғамның сөзбен ұйымдасуы. Сонымен қатар, ғалым шешендік сөздің түрлерін аудиторияның құрамына қарай, мақсатына қарай сөйлеу түрлерін, шешеннің әдебі секілді критерийлерін айқындап берді.

Сөздің таза, дұрыс, анық, дәл айтылуының үстіне, лебіз көрнекті, көркем болуы тиіс. Шешендік сөз қашанда көркем, осы қасиетімен ол көпшілікті қызықтырады. Шешендік сөздің мәнерлілігі сөз етіп отырған зат, құбылысты, ұғым, түсінікті айқын, дәл сипатталуынан көрінеді. Шешендік сөздердегі көріктеу құралдары: **көріктеу (эпитет), теңеу, бейнелеу (метафора), алмастыру (метонимия), бернелеу (символ), әсірелеу, мегзеу (синекдоха).**

Көріктеу (эпитет)-бір нәрсені көптен айырып, көзге көбірек түсерлік етіп айтқысы келгенде, ол нәрсенің атына айқын көрсеткендей сөз қосып айту. Мыс., Алтын ұяң отан қымбат, Құт берекең атаң қымбат.

Шешендердің көркем ойлауының, дүниетанымының ұлттық ерекшелігі **теңеуден көрінеді. Теңеуде** екі жағдай салыстырылады. Мыс., көңілі білімсіздің құмдай болар, құйса ада дария тасып жымдай болар.

Сөздердің ауыс мағынасы деп олардың ауыстырып қолданылуынан туындап тұрақтаған мағынаны **бейнелеу** деп айтамыз. Мыс., ашу дұшпан, ақыл дос, көп сөз көмір, аз сөз алтын.

Арасында жақындығы бар екі нәрсенің атын ауыстырып, бірінің орнына бірін айту **алмастыру** деп аталады. Мыс., алысым жақын болды, тәттім шырын болды.

Бейнелеу бір нәрсенің, көбінесе адамның мінезін, құлқын, амалын екінші нәрсенің мысалында көрсетіп айту. Мыс., адам аяғының тұзағы бала шаға.

Әсірелеу бір нәрсені не кемігіп, не асырып айту. Мыс., жорғаңыз да дүлдүл ғой, көздің жауын арбайтын.

Мезгеу бір ұғым орнына екінші ұғымның айтылуы. Мыс., Халық жүдеп, іш азбас.

Әсерлеу деп сөздің әсерін күшейтіп сөйлеуді айтады.

Діни мазмүнді шешендікке құран сүрелері, діни уағыздар, діни мейрамдарда халыққа қаратылып айтылатын тілек сөздер жатады. Қазір халқымыз дінге жаппай бет қойғанда, діни шешендіктің қолданылатын орындары көбейді. Құрандағы сүре жолдары түгелімен риторикалық сұрақтардан тұрады. Риторикалық сұрақ сезім, тебіреністен туындайтыны, сөйтіп оқырмандарына әсер етуді көздейдіні белгілі. Сүре жолдарында

адамшылықты, бірлікті, махаббатты білдіретін ойлар бірыңғай сөйлем мүшелерімен келіп отырған. Бірыңғай сөйлем мүшелерімен сөйлеу әдісі мазмұнға тереңдік, ойға үдетпелілік, тілге көркемдік сипат беретіні белгілі. «Құран Кәрімнің» тіліндегі көркемдік қуатты үн, ой айқындылығы, ыңғайлас салалас пен шартты, қимыл-сын бағыныңқылы сабақтас құрмаластардың жасалу жолдарынан, бұйрықты сөйлемдердің қапысуынан, қарапта сөз бен демеулік шылаудың қолданысынан, риторикалық сұрақтардан көрінеді.

Библиографиялық тізім

1. ХҮІІІ-ХІХ ғасыр қазақ әдебиеті / Редакциясын басқарған Қ.Жұмалиев. - Алматы: 1967. - 582 б.
2. Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиетінің қалыптасу кезеңдері. Алматы: Жазушы, 1967. - 388б.
3. Жыр мұра. Құрастырып, алғы сөзін жазған ф.ғ.к.Оспанұлы Ә. – Астана: Елорда, 2001.–496 бет.
4. ХІХ ғасырдағы қазақ поэзиясы. – Алматы: Ғылым, 1985. – 320 бет.
5. Мағауин М. Ғасырлар бедері. - Алматы: Жазушы, 1991. - 422 б.
6. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, II том 1989.–495 бет.
7. Бердібаев Р. Ғасырлар толғауы. - Алматы: Жазушы, 1977. - 320 б.

ӘОЖ 82,3215

Б. КҮЛЕЕВ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ СИМВОЛИЗМ

Баярисова Г.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Б. Күлеев шығармашылығының көркемдік ерекшелігі және ақын поэзиясындағы символизм мәселесі арастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается художественная специфика творчества Б. Кюлеева и проблема символизма в поэзии поэта.

Бернияз алғаш өлең жаза бастағаннан әр қиырларға көз тігіп, өзінің ақындық бағдарын айқындағысы кеп, жүрер жолын таразыламақ болды. Ерте солған жас таланттың ақындық тұлғасы жайында К.Шәменов мынадай пікір білдірген: Б.Күлеев өзінің творчестволық тәжірибесінде Абайдың сыршыл лиризмін, Сұлтанмахмұттың философиялық толғауын, ондағы азаматтық пафосты игеруге ұмтылып, Пушкин, Лермонтов поэзиясының қазақ рухында меңгеруге талпынды. Ол қазақ поэзиясында бұрын кенже дамып келген баллада жанрын өрістете түсті, махаббат лирикасын дамытты. Өз тұстастарының ішінен серпілістерін Б.Күлеевше мүсінді, әрі мол жырлаған ақын аз деуге болар еді». [1]

Бернияз Күлеев шығармашылығына үлкен көркемдік нәр берген, оның сұлулық болмысы мен бітіміне өң беріп, шырайын кіргізе түсіп, әрлей түскен өрелі ерекше мектеп - халық болды. Бұл ақын шығармашылығындағы халықтық рух пен болмыс та осылармен байланыста болса керек.

Б.Күлеевтің жарқын жырларында кәусардай таза бұлақтай мөлдір рух пен сана алғашқы ізденіс жолдарында осы халықтық мектептің үлкен тәлімі мен асыл ұрығын бойына сіңіріп, оны шығармашылықпен игеруге ұмтылды. Ақынның іздену, үйрену жолдары туралы белгілі әдебиетші ғалым Ә.Дербісәлин: «Ақынның азаматтық өмірі қаншама қысқа болса, ақындық өмірі де одан әлденеше аз болды; Сол қысқа ол іздену, үйрену, адасу жолдарының бәрін өтті» [2.128 бет]

XX ғасырдың басындағы қазақ поэзиясының көгінде ерекше көрінген, көңіл-күй әуенінің үлкен шебері болған Б.Күлеевтің шығармашылық тұлғасы ерекше зерттеуді қажет етеді.

Б.Күлеев творчествосы ұзақ жылдар бойы дәуірдің тынысына, заманның қытымыр қабағына байланысты күрделі, қайшылықты тұрғыда бағаланып келді. Зерттеуші-ғалымдардың көпшілігі ақынның көңіл-күй сезімдеріне көп берілуіне, бірыңғай махаббат пен сезім күйлерін суреттеуін мансұқтап, тұжырымдар жасады. Ақын өлеңдерінің сипатына қарап отырып, оның көңіл-күйді көп жырлауы ақынның өзінің басын ғана күйттеген, өзімішкіл, дарашыл пиғылдан тумағандығына көз жеткіземіз.

Б.Күлеев - сырлы сурет, бейнелі образды оралымды тіркес, әсем өрнек, метафора арқылы жасаудың да шебері. Ақынның «Көңіл» деген өлеңін талдап қарасақ.

Көңіл деген - дәрия,
Желсіз күндей жай жатқан.
Кейде соғып дарияға
Ой-дауыл ғой оятқан.
Дауыл ой соқса өкіріп,
Ұйытқыр көңіл – дәрия.
Толқыны көкке секіріп
Тар көрінер дүния.

Ақын көңіл, ой құбылыстарын ғажап метафоралық өрнекпен бедерлеп бейнелеген өлең жолдарындағы дария, дауыл көңіл мен ойға үйлесімді түрде параллель келіп, көз алдымызға өте тамаша метафоралық сурет туғызып, абстрактілі ұғымдар арқылы шындық болмыстың сипатына ие болып тұр. Бернияз өз заманының, дәуірінің тынысын ақындық сезім күйімен кемел толғап, көркем өрнектеген ақын.

Сондай-ақ ақын өлеңдерінде жансыз затқа жан бітіре кейіптеу немесе өзіне ұқсас зат я құбылысқа ұқсата теңеу әсем өрілген эпитет, т.б. сынды көркемдегіш құралдар жиі ұшырасады.

Библиографиялық тізім

1. Абай, Қара сөз. Книга слов / Абай; [пер. с каз. К. Серикбаевой и Ю. Кузнецова]. - Семей: Международный клуб Абая, 2001. - 264 б. - (Аманат журналының кітапханасы ; XIX ғасыр поэзиясы)
2. Айтматов Шыңғыс, Ғасыр айрығындағы сырласу(Құз басындағы аңшының зары) : (Рухани-философиялық, тарихи-танымдық және махаббат хикаяларына құрылған эсселер кітабы) / Ш. Айтматов, М. Шаханов. - Алматы, 2008. - 512 б.: суреттер.
3. Мақатаев Мұқағали, Жүрек арызы : өлеңдер / М. Мақатаев; [құраст: С. Дәуітұлы]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2012. - 296 б. - (Мұқағали Мақатаев атындағы халықаралық қоры)

ӘОЖ 82,3215

Б. КҮЛЕЕВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІГІ

Баярисова Г.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада Б. Күлеев шығармашылығының көркемдік ерекшелігі және ақын поэзиясындағы символизм мәселесі арастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается художественная специфика творчества Б. Кюлеева и проблема символизма в поэзии поэта.

Бернияз алғаш өлең жаза бастағаннан әр қиырларға көз тігіп, өзінің ақындық бағдарын айқындағысы кеп, жүрер жолын таразыламақ болды. Ерте солған жас таланттың

ақындық тұлғасы жайында К.Шәменов мынадай пікір білдірген: Б.Күлеев өзінің творчестволық тәжірибесінде Абайдың сыршыл лиризмін, Сұлтанмахмұттың философиялық толғауын, ондағы азаматтық пафосты игеруге ұмтылып, Пушкин, Лермонтов поэзиясының қазақ рухында меңгеруге талпынды. Ол қазақ поэзиясында бұрын кенже дамып келген баллада жанрын өрістете түсті, махаббат лирикасын дамытты. Өз тұстастарының ішінен серпілістерін Б.Күлеевше мүсінді, әрі мол жырлаған ақын аз деуге болар еді». [1]

Бернияз Күлеев шығармашылығына үлкен көркемдік нәр берген, оның сұлулық болмысы мен бітіміне өң беріп, шырайын кіргізе түсіп, әрлей түскен өрелі ерекше мектеп - халық болды. Бұл ақын шығармашылығындағы халықтық рух пен болмыс та осылармен байланыста болса керек.

Б.Күлеевтің жарқын жырларында кәусардай таза бұлақтай мөлдір рух пен сана алғашқы ізденіс жолдарында осы халықтық мектептің үлкен тәлімі мен асыл ұрығын бойына сіңіріп, оны шығармашылықпен игеруге ұмтылды. Ақынның іздену, үйрену жолдары туралы белгілі әдебиетші ғалым Ә.Дербісәлин: «Ақынның азаматтық өмірі қаншама қысқа болса, ақындық өмірі де одан әлденеше аз болды; Сол қысқа ол іздену, үйрену, адасу жолдарының бәрін өтті» - деп жазды.

XX ғасырдың басындағы қазақ поэзиясының көгінде ерекше көрінген, көңіл-күй әуенінің үлкен шебері болған Б.Күлеевтің шығармашылық тұлғасы ерекше зерттеуді қажет етеді.

Б.Күлеев творчествосы ұзақ жылдар бойы дәуірдің тынысына, заманның қытымыр қабағына байланысты күрделі, қайшылықты тұрғыда бағаланып келді. Зерттеуші-ғалымдардың көпшілігі ақынның көңіл-күй сезімдеріне көп берілуіне, бірыңғай махаббат пен сезім күйлерін суреттеуін мансұқтап, тұжырымдар жасады. Ақын өлеңдерінің сипатына қарап отырып, оның көңіл-күйді көп жырлауы ақынның өзінің басын ғана күйттеген, өзіншіл, дарашыл пиғылдан тумағандығына көз жеткіземіз.

Б.Күлеев - сырлы сурет, бейнелі образды оралымды тіркес, әсем өрнек, метафора арқылы жасаудың да шебері. Ақынның «Көңіл» деген өлеңін талдап қарасақ.

Көңіл деген - дәрия,
Желсіз күндей жай жатқан.
Кейде соғып дарияға
Ой-дауыл ғой оятқан.
Дауыл ой соқса өкіріп,
Ұйытқыр көңіл – дәрия.
Толқыны көкке секіріп
Тар көрінер дүния.

Ақын көңіл, ой құбылыстарын ғажап метафоралық өрнекпен бедерлеп бейнелеген өлең жолдарындағы дария, дауыл көңіл мен ойға үйлесімді түрде параллель келіп, көз алдымызға өте тамаша метафоралық сурет туғызып, абстрактілі ұғымдар арқылы шындық болмыстың сипатына ие болып тұр. Бернияз өз заманының, дәуірінің тынысын ақындық сезім күйімен кемел толғап, көркем өрнектеген ақын.

Сондай-ақ ақын өлеңдерінде жансыз затқа жан бітіре кейіптеу немесе өзіне ұқсас зат я құбылысқа ұқсата теңеу әсем өрілген эпитет, т.б. сынды көркемдегіш құралдар жиі ұшырасады. Және де Бернияз осы көркемдегіш құралдарды өте шебер, ұтымды қолданған.

Мысал келтіріп өтсек. «Әдемі түн» өлеңі кейіптеу теңеу, эпитетке өте бай.

Ай сүттей, аспан жатыр, желсіз, тыныш,
Айнала естілмейді ешбір дыбыс.
Ыңыранып анда-санда ойсыз айуан,
Күрсініп, рахаттанып алар тыныс.
Мап-майда аспан беті мөлдір судай,
Қалған жоқ айналада жұлдыз тумай.
Теңселіп тұнық суда шалықтаған

Алтын ай көрінеді аппақ қудай.

Міне, көз алдымызда керемет сурет.

Б.Күлеев символист ақын. Қазақ символизмінің ірі өкілі Мағжан болса, соның қатарында Бернияздың да есімі аталады.

Символизм әдеби ағым ретінде алғаш Еуропада XIX ғасырдың аяғында Ресейде XX ғасырдың басында пайда болған. Символистердің қатарына А.Рембо, В.Иванов, В.Брюсов, А.Блоктарды атауымызға болады. Түп тамыры романтизм, сентиментализммен өзектесіп жатқан бұл мектеп, ең алдымен адамның ішкі әлемін дербес құбылыс ретінде, сезім еркіндігін, ой-түйсіктің жүйеге түсуді қажет етпейтін ырықсыз жарқылын, астарлы, ғарыштық мәнін дәріптеумен ерекшеленеді.

Б.Майтанов символға «Символизм - әдебиеттің алға шапқан арыстандай жасырын күші мен батыл арманы, жүзеге асқысы келген мүмкіндіктері, түсінген жанға пердесін алған тіршіліктің ешбір тыйымға қарамас ашық мұңы мен қасіреті» [11.83 бет] деп баға берсе, символға теориялық тұрғыда анықтама берген З.Қабдолов болды. Яғни ғалымның түсіндіруінше, символ троптың бір түрі. Бір нәрсені, құбылысты тура суреттемей, бұларға ұқсас басқа бір нәрсеге не құбылысқа құпия теліп, жасыра жарыстырып, ойды ашық айтпай, тартымды тұспалмен түсіндіру.

Ең бастысы — Бернияз символды көп қолданған ақын. Оның өлеңде символ жиі ұшырасады. Белгілі бір зат я нәрсені құбылта суреттеу, ойын жасыра, құпия телу арқылы ақын өлеңдерін тамаша астармен береді.

Қараңғы түн, алдымда тұр шам жанып,

Қиял шырмап отыр едім ойланып.

Сәуле іздеген тоты құс түсті көбелек,

Жерді ұшып жанған отты айналып.

Мәз-мейрам боп гуілдеді, ойнады,

Біз айналды, екі айналды - тоймайды;

Жалмауызды жердің жүзін жалмаған

Әлде сорлы ойыншық деп ойлады.

Ақын тоты құс түсті көбелектің шамды айнала ұшқан кезін өте әсем бейнелейді. Сөйтеді де өз ойымен ұштастырады. Яғни отты ойыншық деп айнала ұшқан көбелек байқаусызда отқа түсіп, күйіп өледі. Ол құбылысты Бернияз былай суреттейді:

Гуілдеді, отты айнала ұшты ол,

Сәуле тартып, кейде жалын құшты ол.

Бір сүйіп от құшағына тартып ед,

Өлі жар боп от ішіне түсті ол.

Өмір от қой, мен көбелек айналған,

Оттан ләззат аламын деп алданған.

Жынды жастың от өмірмен ойнатып,

Бал орнына уын ішіп сандалған.

Бернияз не айтқысы келді екен? Жиырмадан енді асқан жастың өмірден бұлай түңілуіне не себеп?

Өлең емес. Тоты құс түсті көбелек. Шамды айналып жүріп, мерт болды. Осылай ақын өзін сол көбелектің халіне түскенін айтады. «Бал орнына уын ішіп сандалған».

Бернияздың лирикалық қаһарманы көбіне көп өзін әуелі жалғанның күлін көкке ұшырып, содан соң қалауынша қайтадан жаратушы есебінде сезінеді. «Тәңірі- Тағдыр» (Бернияздың өз сөзі) күдіреті бұйыра қалса:

«Қайта бастан ен нұрымды таратып,

Жіберер ем жаңа бір жан жаратып.

Жауыздық не, зұлымдық не - сездірмей,

Беталысын ізгілікке қаратып.

Аспанымнан өзгеше бір нұр төгіп,

Жаратар ем жерге жаңа түр беріп.
Жерім, шөбім, ойым, қырым мақлұғым.
Тұрар еді жаңа түрмен гүлденіп...»

-дегенді баяндайтын үзіктер - осының айқын айғағы. («Не етер ем?»)»

Бернияз «Жаным, тәнім от боп жаралған» («Өзім – тәңірі») дейтін сөздерінен біз оның қайта тіріліп, қайта түлеуге иланатынын көреміз. Оның мысалдары мына секілді: «Жалғандағы жанғанымды // тәңірім сонда ескерер // қайта құйып бар қанымды // жан жаратып ес берер // («От - жалындай өртеп») «Жер жүзін, жалған төрін айнарармын // Рухпен жаңа түрлі жанданармын» («Болар») т.б.

«Символистер жан мен жаратылысты жаңғырту үшін ілгерідегі рухани мұраларды да «қайта тірілтуді» қалады. Олардың бір абыройлы, азаматтың ісі - өз алдарындағы есімі мен еңбегі көп жағдайда ескерусіз қалған жыр жампоздарына құрметпен қарап, бұлардың шығармаларындағы идеялық көркемдік құпия қалтарыстарды жаңаша танып-түспегендігі» дейді Амантай Шәріп «Қазақ символизмі Мағжан мен Бернияз» [3] деген мақаласында.

Берниязда тіпті жербауыр сезімдер сөйлеп, тән тояты сипатталатын тұстардың өзі нақты детальдар арқылы емес, әлдебір мистикалық елес, қиялдағы тілек немесе түс кезіндегі оқиға ретінде көрінеді. Оның «Гүләндам» сияқты нақты адресаты қойылған өлеңдері де сирек.

Библиографиялық тізім

1. Абай, Қара сөз. Книга слов / Абай; [пер. с каз. К. Серикбаевой и Ю. Кузнецова]. - Семей: Международный клуб Абая, 2001. - 264 б. - (Аманат журналының кітапханасы ; XIX ғасыр поэзиясы)

2. Айтматов Шыңғыс, Ғасыр айрығындағы сырласу(Құз басындағы аңшының зары) : (Рухани-философиялық, тарихи-танымдық және махаббат хикаяларына құрылған эсселер кітабы) / Ш. Айтматов, М. Шаханов. - Алматы, 2008. - 512 б.: суреттер.

3. Мақатаев Мұқағали, Жүрек арызы : өлеңдер / М. Мақатаев; [кұраст: С. Дәуітұлы]. - Алматы : ҚАЗАқпарат, 2012. - 296 б. - (Мұқағали Мақатаев атындағы халықаралық қоры)

ӘОЖ 82,3215

АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ МИФТІҢ АЛАР ОРНЫ

Давранбекова Г.Т.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Ауыз әдебиетіндегі мифтің алар орны және фольклордағы әңгіме жанрындағы мифтік бейнелердің орнын алуы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается место мифа в устной литературе и место мифических образов в жанре повествования в фольклоре.

Мал бағып, жылқы өсірген, өмірінің көп уақыты ат үстінде өткен көшпелі халықтардың мәдениетінде жылқы малының алған орны ерекше. Адамның бұл дүниедегі жан серігі болған аттар оған о дүниеде қызмет ету үшін иесімен бірге жерленетін. Археологиялық қазбаларда табылған материалдар өте ертеден көшпелі халықтарда мініс пен сойысқа арналған табындық жылқылармен бірге жүйріктігімен ерекшеленетін асыл тұқым сәйгүліктерді де өсіргенін көрсетеді. Бұл сәйгүліктерді әулетті адамдар, ру басылары, батырлар ұстаған. Олардың ер-тұрмандары сәнді жасалып, түрлі

символдық бейнелермен әсемделеді. Көшпелі халықтар өздерінің жан серігі аттарының ер-тұрмандарын түрлі мифологиялық бейнелермен әшекейлеп қана қоймай, құстай ұшқыр бұл сәйгүліктердің өз суретінде қасиетті бейне ретінде өздері тұтынған түрлі заттарға, тастарға салған.

Көне өнер ескерткіштерінде жиі кездесетін осындай жылқы бейнелер- аттар суреттері. Шығыстан батысқа дейін созылған ұлы даланы мекен еткен, әр заманда өмір сүрген көшпелі халықтардың көне өнерінле қанатты ат бейнесінің біркелкілігі, оның ертеде қалыптасқан, бұл халықтардың бәріне ортақ, олардың өз ортасында пайда болған, тұрақты мифтік бейне екенін дәлелдейді. Жылқы өсірген көшпелі халықтардың көне мифологиясында жылқының мифтік бейнеге айналмауы мүмкін емес еді.

Қанатты аттар бейнесі- қазақтың ауыз әдебиетінде жиі кездесетін мифтік бейне. Қазақтың мифтік сипаттағы ертегілерінде осындай ұшатын аттар, қанатты тұлпарлар айтылады.

«Керкұла ат құстай ұшып, құйғытып барады, айлық жерді алты- ақ аттайды.»

(«Керкұла атты Кендебай» ертегісі)

Эпостық қаһармандардың да тұлпарлары осындай қанатты аттар:

Қамбар айтты тұлпарға-

«Қанатты туған пырағым,

Аға-іні сен едің,

Тар жерде жолдас шырағым.» («Қамбар батыр»)

Қазақтардың ескі наным бойынша мұндай тұлпарлардың қолтығының астында адамдардың көзіне көрінбейтін қанаты болды- мыс.

«Ақан сері» романында Құлагердің ақырғы шабысының алдында жиылған жұрт аттың жүйріктігіне тамсанады: «Қанаты бар екен жануардың. Мынау жай мал емес, пырақ екен! Құлагерде бір қабырға артық, міне, қанат деген сол қабырға.»

Немесе: Айналайын, Шұбарат,

Қолтығында бар қанат. («Алпамыс батыр»)

Сондықтан тұлпар құлын туард ақазақтар нәзік қанаты сөгіліп, жыртылып кетпес үшін, құлынды енесінің ішінен жарып алу керек деп санаған.

Халық ауыз әдебиетінде, яғни жырларда, ертегілерінде тұлпардың осылай туатыны айтылады. Кейін қанаты қатайып, бабына келген тұлпар биік аспанға ұшатын, құстан ұшқыр, жүйрік болып шығады.

«Қобыланды батыр эпосында» қанатты тұлпар Тайбурылды осылай енесінің ішінен жарып алады. Тұлпарлардың, құстардың қанатындай қанаты бролуы- көне мифологиялық түсінік бойынша оның жоғары дүние өкілі екенін көрсетеді. Кейбір ертегілерде қанатты тұлпардың перілермен байланысты болуы да осыған дәлел. Көне мифологиялық түсініктер бойынша алтын түс аспан әлемімен, күнмен байланысты екенін ескертеді. Сондықтан, сақ-скиф ескерткіштерінде алтынмен жасалған аттар кездеседі.

Басқа дүние өкілі ретінде қанатты тұлпарлар түрлі қасиеттерге ие, адамша сөйлей алады, құйрығының немесе жалының бір талын тұтатса, көзді ашып- жұмғанша, үстіндегі сауыт- сайманымен бөктерілген күйінде адамның алдында пайда болады.

Мысалы, «Керкұла атты Кендебайда» :

...Бір жерге келгенде Керкұла атқа тіл бітеді: «Әзірге саған менің де, құралдың да керегі жоқ. Егер керек бола қалсам, құйрығымнан алған қылды тұтат, сонда мен дайын боламын.»

Мифтік тұлпарлар басқа дүниеге (ғылыми тілмен -біздің дүниемізге параллель дүниеге) өтіп кете алатындақтан, лезде көзге көрінбей жоқ болады.

Мифтік ертегілерде батырлар осы қанатты тұлпарларды мініп, жеті қабат аспанға көтеріліп, жеті қабат жер астына түседі.

Яғни, адамдар бұл аттарымен космостық әлемнің әр дүниесіне еркін, әп сәтте ауысы алады.

Қанатты тұлпарлардың көріпкелдік қасиеті бар, қауіп- қатерді, жамандықты алдын ала болжайды. Жоғарғы дүние өкілі ретінде қанатты тұлпарлар адамға жақсылық жасайды, батырларға ақылшы, көмекші болады, оларды түрлі өнерге үйретіп, түрлі қауіптен құтқарады. («Ер Төстік» ертегісі)

Қазақтар болашақ батыр туғанда, оның тұлпары бірге туады деп санаған, яғни мифтік қаһарманға оның қанатты тұлпары аспан әлемінен келген о дүниеге батырмен бірге қайтуы тиіс.

Қазақтардың да батыр немесе ат иесі өлгенде, мініп жүрген атын тұлдап, кейін асына союы да осы ежелгі түсініктің қалдығы.

«Абай жолы» романында Бөжей қайтыс болғанда, аттары тұлданғанын үзіндіден қарауға болады:

-Жануар-ай, иең кетіп, тұл қалдың ғой, сен бейбақ!- деп, жақындап келді де күрең аттың кекілін шорт кесті. Содан құйрығынан алып, уыстап тұрып, дәл тірсегінен жоғары келтіре, қалың құйрығын да борт- борт кесіп алды. Қара көк атқа соны істеп, тұлдаған екі атты барлық осы өңірдің өзге жылқысынан бөлек түске кіргізіп, қоя берді. Қара тіккен жерде ас берудің серті айтылды. Мынау тұлданған екі ат келесі жылға дейін мінілмейді. Қол тимей семіріп барып, жыл асқан соң иесінің асына сойылады.

Қанатты аттардың аспан әлемімен байланысы қазақтардың космонологиялық мифтерінде де көрініс тапқан. Аспандағы жұлдыздар бейнесіндегі Темірқазыққа екі қанатты Ақ боз ат, Көк боз ат байлаулы тұрады-мыс; оларды Жеті Қарақшы ұрлап алу үшін сол Темірқазықты айналып жүреді екен. Сонымен, қанатты аттар көшпелі халықтың көне мифологиясындағы 3 мың жылдай бұрын пайда болған, аспан дүниесін мекен ететін, адамға, мифтік қаһарманға көмекші рух түрінде түсіріледі деп саналатын көне мифтік бейне.

Қанатты ат суреті киелі мифтік бейне ретінде көне замандарда заттың бетіне, киім әшекейлеріне салынған. Оның тұрақты сыртқы сипаты, ішкі мәні сол көне заманда қалыптасқан дәстүрлі дүниетанымда, мифтік сипаттағы ертегілерде, қаһармандық эпосында көмекші рухтары-қанатты аттар бейнесі ХХ ғасырда дейін сақталып келеді.

Фольклорлық санамызға берік орын тепкен, қазіргі прозада ұлттық негізбен байланыстырылатын рухани байлығымыздың бір қайнар көзі — мифтер болып табылады. Қазіргі қазақ прозасындағы миф — бұл өте таңғажайып сан қырлы құбылыс. Қазіргі таңда ежелгі мифтердің жаңа дәуір әдебиетінде қайта түрлену үрдісі байқалуда. Осыған орай мақаламыздың басты мақсаты қазіргі қазақ прозасындағы миф пен жазба әдебиетінің ара қатынасын жан-жақты ашып көрсетуге бағытталады.

Әдебиет пен мифология байланысы әлемдік әдебиеттанудың ХХ ғасырдағы өзекті мәселелерінің біріне айналды. Жалпы әлемдік әдебиеттануда миф жаратылысты түсінудегі, дүниені танудағы адамзаттың рухани мәдениетінің алғашқы формасы түрінде түсіндіріледі.

Әлемдік фольклорда құдайға қарсылық сарыны әр түрлі жанрда қолданылған. Бірі мифтік сананың ықпалымен эпсана жанрына негіз болып, оның үлгісі Қорқыт арқылы көрінсе, екінші түрі эпостық шығармаларда батырлар тарапынан байқалған. Үшінші — әлемдегі көп халықтың, атап айтқанда, жапондық «Урасима Таро», грузиндік «Мәңгілік өмір іздеген жігіт», венгерлік «Мәңгілік іздеуші», итальяндық «Жұмақтағы бір күн», орыстардағы «Жұмақ құсы», «Марқұмда қонақта», т.т. ертегілерінде мәңгі өмірге қол жеткізген кейіпкерлер туралы айтылған. Алайда олардың мәңгі өмірге қол жеткізуі шектеулі уақыт аралығында әрі мұнда құдайға қарсылық сарыны ретінде қолданылмай, ертегінің сейілдік функциясына сай жасалған. Бұл халық түсінігінде өзектілігін жойған кезде шыққандықтан осы топтағы шығармалардың қатарында қарастырылмайды. Қазақ және өзге халықтардың шығармаларында орын алған бұлардың әр түрінің стадиялық ерекшелігі кейіпкерлерге жүктелген функция арқылы болатыны сөзсіз. Алдымен мифтік сананың ықпалымен пайда болған эпсана жанрындағы құдайға қарсылық сарыны қарастырылуы қажет. Шынында, бүгінгі ғылымда Прометей мен Қорқытты типтік

образдар ретінде тану қалыптасқан. Дегенмен біздің зерттеудің осы кезге дейін айтылған пікірлерге қосатын өзіндік жаңалықтары бар. Қазақ ғылымында алғашқы болып Қорқыттың ажалға қарсы күресін Прометей ісімен байланыстырған М.Әуезов. Бұл тақырып Ә.Марғұлан, тағы басқалар тарапынан дамытылған.

Библиографиялық тізім

1. Ясперс К. Великие философы. Москва издательство «Канф н-плюс» 2018.
2. Байтұрсынұлы, А. Алты томдық шығармалар жинағы [Мәтін] : [жинақ] / А. Байтұрсынұлы. - Алматы : Ел-шежіре, 2013
3. Қасқабасов С.А. Ж.Ә.Аймұхамбет «Қазақ фольклоры» Алматы, 2017ж.
4. Тоқсамбаева А. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.
5. Майкл Р. «Әдебиет теориясы» Кіріспе.Астана, 2019ж.
6. Әбішева Ш. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Алматы, 2017ж.
7. Джули Ривкин мен Майкл Райанның редакциясымен «Әдебиет теориясы» Антология І,ІІ,ІІІАстана, 2019ж
8. Алаш А. «Сөз мәдениеті» жаңа қолданыстар негізінде.Алматы, 2015ж
9. Бердібай Р. Қазақ фольклорының типологиясы. Түркістан: «Тұран» баспаханасы, 2009. - 367 бет
10. Алты томдық жинақ : Шоқан Уәлиханов.Алматы: Таймас ИД, 2010
11. Бердібаев Р. Жыршы дәстүр. А., 1980. – 38 б.
12. Ежелгі дәуір әдебиеті. Христоматия. А., 1991. – 56 б.
13. Қасымжанов А., Алтаев Ж. Ежелгі рухани таным және қазақ философиясы. Альманах. «Мұрагер», 1992.№1.2.

ӘОЖ 82,3215

ХАЛЫҚ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ХИКАЯ, ӘПСАНА, ХИКАЯТ ЖАНРЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

*Давранбекова Г.Т.
Шымкент университеті, Шымкент*

Аңдатпа:

Мақалада Ауыз әдебиетіндегі мифтің алар орны және фольклордағы әңгіме жанрындағы мифтік бейнелердің орнын алуы қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается место мифа в устной литературе и место мифических образов в жанре повествования в фольклоре.

Фольклор – сөз өнері. Өнер болу үшін, ең әуелі, көркемдік қасиет және орындаушы мен тыңдаушы болуы керек. Қазақ қоғамында фольклор осы үш шартты түгел орындаған, тіпті, одан да кең ауқымды қамтыған. Фольклор – әрі әдебиет, әрі театр рөлін атқарды, оның шығарушылары әрі орындаушылары – жыршы мен ақындар, сондай-ақ тыңдаушылары мен көрермендері болды. Сондықтан фольклор өзіндік көркем әдіс, бейнелеу тәсілдер мен көркемдеуіш құралдар жасап, орнықтырды. Бұл процесте ол ежелден келе жатқан ұғымдар мен нанымдарды, мифтер мен басқа да ескі жанрларды пайдаланып, оларға басқа сипат дарытты, эстетикалық міндет артты. Сөйтіп, алғашқы қауымға тән мифтік сананың жемісі көркем құралға айналды, бейнелілікке және метафораға негіз болды. Осы жолда көркемдік шарттары қарапайымдылықтан күрделілікке ойысты, саналы, мақсатты қиял пайда болып, ғажайыптық сипат алды, утилитарлық функция эстетикалыққа ауысты, осының нәтижесінде фольклор

поэтикасының қалыптасуы, оның кейінгі заманда әдебиетке енуі, әдеби поэтикаға негіз болуы заңдылыққа айналды. Көркем фольклорлық жанрлар туып, қалыптасты, ертегілер, жырлар, дастандар, ең алдымен, эстетикалық, сейілдік, содан соң тәрбиелік, т.б. мақсат тұтты.

Фольклордың өзінің де тарихы, қалыптасу, даму жолдары бар екені, оның әр дәуірде әр түрде болатындығы – бүгінгі күнде күмән туғызбайтын ақиқат. Өткен ХХ ғасырдың өзінде-ақ қазақ фольклорының тарихи кезеңдерін қарастыруға ұмтылыс болды. Мысал ретінде жоғарыда аталған «История казахской литературы» атты еңбектің фольклорға арналған бірінші томын атауға болады. Кітапта «Очерк истории казахского фольклора» деген тарау беріліп, ол төмендегі тараушаларға бөлінген: фольклор времени этногенеза казахского народа; фольклор XVI-XVIII вв.; фольклор XIX - начала XX вв.; советский фольклор. Бұл жерде айтатын нәрсе - қазақ фольклорының тарихын дәуірлеуге ғалымдардың көңіл бөлгенін құптай отырып, дәуірлерді анықтау принциптерімен келісу қиын. Өйткені, мұнда азаматтық тарихтың ізімен жүру шарты қолданылған да, фольклор тарихы майда кезеңдерге бөлініп кеткен, әрі фольклордың ішкі даму заңдылықтары ұмыт қалған, соның нәтижесінде фольклор тарихы әдебиеттің даму жолдарына сай болып шыққан. Рас, бұл еңбекте жекелеген жанрларды тарихи дамуы тұрғысынан зерделеуге күш салған жәйт бар, алайда, авторлар көбінесе кеңес өкіметіне дейінгі және кеңес тұсындағы деп, екі кезеңді бөле көрсетеді. Бірақ, жалпы алғанда, бұл кітап - қазақ фольклоры - өзіндігі мол мұра екенін, оның өз даму жолдары болғанын алғаш мәселе етіп қойған еңбек болды.

Сонымен, ойымызды қорыта айтар болсақ, қазақ фольклоры - әдебиеттің бастауы бола тұра, өзіндік қасиеттерге де бай. Оның ұзақ тарихын баяндамастан бұрын, фольклордың мәні мен мағынасын ашып, оның теориялық мәселелерін сөз етіп алған жөн сияқты. Алдымен «фольклор» деген не, оның статусы қандай, теориялық негіздері мен жанрлық табиғаты қалай әрі неден көрінеді деген проблемаларды қарастырып, олардың фольклор қалайша және қандай жолдармен қарапайымдықтан көркем сөз өнеріне көтеріліп, бүгінгі заманға жеткен классикалық түріне айналуындағы рөлін көрсету - бұл еңбектің басты мақсаты. Аса көңіл бөліп айтатын нәрсе: бұл монография - оқулық емес. Егер оқулыққа қойылатын талап - ғылымда қабылданған, тұрақты қағидаға айналған тұжырымдар берілуі керек болса, мұнда фольклортанудың әрқилы мәселелері жаңадан жазылған зерттеулердің нәтижесін пайдалана отырып, өзіндік ізденістер мен талдауларға негізделген соны пікірлер ұсынылады, қазақ фольклоры жалпы адамзаттық руханияттың даму заңдылықтары аясында қарастырылып, оның ежелгі түр-сипаты басқа құрлықтардағы ХХ ғасырға дейін көне рулық-тайпалық салтта өмір сүрген жұрттардың рухани мәдениетімен тарихи-стадиялық әрі тарихи-типологиялық әдістермен салыстыру арқылы анықталады.

Еңбектің тараулары мен тараушаларын жазған ғалымдар мен 1 томның құрылысына тоқталсақ, төмендегідей. Оның себебі бұл тараулар мен оның атаулары ауыз әдебиеті туындыларының зерттелу деңгейін көрсетеді және ауыз әдебиеті шығармаларының қазіргі анықталған бөлінісі, оған қандай шығармалар жататынын мен ауқымын да анықтай алады: ҚР ҰҒА академигі, филология ғылымдарының докторы, профессор С.Қасқабасов («Кіріспе», «Қазақ фольклоры: статусы мен теориялық негіздері», «Ежелгі замандағы рухани мәдениет: жалпы сипаты», «Орта ғасырлардағы фольклор: жалпы сипаты», «Жаңа дәуірдегі фольклор: жалпы сипаты», «Миф», «Хикая», «Этиологиялық ертегі», «Қиял-ғажайып ертегі», «Хайуанаттар туралы ертегі», «Батырлық ертегі», «Ғашықтық жыр», «Аңыз», «Әпсана», «Хикаят», «Новеллалық ертегі», «Сатиралық ертегі», «Тарихи жыр: жалпы сипаты», «Кенесары туралы тарихи шығармалар», «Лиро-эпикалық (балладалық) жыр», ҚР ҰҒА академигі, филология ғылымдарының докторы, профессор Р.Бердібай («Көне эпос», «Батырлық жыр: жалпы сипаты»); филология ғылымдарының докторы, профессор Ш.Ыбыраев («Көне эпос»); ҚР ҰҒА академигі, филология ғылымдарының докторы, профессор З.Ахметов, филология ғылымдарының кандидаты Б.Ақмұқанова

(«Қазақ хандығы кезеңіндегі фольклор» тарауына «Мақал-мәтел»); филология ғылымдарының докторы, профессор Б.Абылқасымов («Арбау», «Бәдік», «Бақсы сарыны»); филология ғылымдарының докторы, профессор К.Матыжан («Үйлену ғұрып фольклоры», «Балалар фольклоры», «Жаңылтпаш»); филология ғылымдарының докторы, профессор Ш.Керім («Егіншілік жөніндегі фольклор», «Жұмбақ», «XX ғасырдағы фольклор» тарауына «Мақал-мәтел»); филология ғылымдарының докторы Б.Әзібаева («Дастан: жалпы сипаты», «Хикаялық дастан», «Діни дастан», «Ғашықтық дастан»); филология ғылымдарының докторы М.Жармұхамедұлы («Қыз бен жігіт айтысы», «1916 жылғы көтеріліс туралы фольклор»); филология ғылымдарының докторы Б.Уахатов («Наурыз мейрамы мен фольклоры», «Қара өлең», «Тарихи өлең»); филология ғылымдарының докторы, профессор А.Сейдімбек («Күй аңызы», «Қара өлең»); филология ғылымдарының докторы, профессор Т.Қоңыратбай («Түркі қағанаты кезіндегі фольклор», «Тарихи аңыз»); Ш.Уәлиханов атындағы Тарих және этнология институтының жетекші ғылыми қызметкері, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент А.Токтабай («Наурыз мейрамы мен фольклоры», «Қымызмұрындық тойы мен өлеңдері»); филология ғылымдарының кандидаты Д.Шалабеков («Жұмысшылар фольклоры»); филология ғылымдарының кандидаты С.Сәкенов («Тарихи жыр»); филология ғылымдарының кандидаты Ж.Ахметжанова («Тарихи өлең»); филология ғылымдарының кандидаты С.Дәрібаев («Егіншілік жөніндегі фольклор»); филология ғылымдарының кандидаты Р.Әлмұханова («Жарапазан», «Оғыз-қыпшақ дәуіріндегі фольклор», «Алтын Орда тұсындағы фольклор», «Алпамыс батыр», «Айтыс: жалпы сипаты», «Мысал айтыс», «Шешендік сөз»); филология ғылымдарының кандидаты, доцент П.Әуесбаева («Әңгіме»); фольклортану бөлімінің ғылыми қызметкері Д.Жақан («Жерлеу ғұрпының фольклоры», «Қобыланды батыр», «Лирикалық өлең», «Өлең»); фольклортану бөлімінің ғылыми қызметкері А.Тойшанұлы («Терімшілік пен аңшылыққа қатысты фольклор», «Мал шаруашылығына байланысты фольклор», «Арбау», «Жалбарыну», «Алғыс (бата)», «Қарғыс», «Ант», «Едіге», «Әлеуметтік-сүйіспеншілік дастан»). Кітапты баспаға дайындауға институттың ғылыми қызметкерлері Д.Жақан мен А.Тойшанұлы, Д.Рахметова қатысқан.

Біздің дәуірімізге жеткен фольклор қоғамдық сананың бір түрі ретінде өнерге жатады, бірақ ол өнер дәрежесіне бірден жетпеген. Фольклордың түрлері адамзат өмірінің әр кезеңінде туып отырған, өзгеріске түсіп жатқан, тіпті, ұмытылып, қолданыстан шығып жатқан. Осы күнге жеткен дәстүрлі фольклорлық шығармалардың көбісі – сол бұрынғы фольклордың негізінде туып, солардың жұрнағын сақтап қалған, сондықтан көптеген жанрлардың құрамында, бойында, бір жағынан, алғашқы қауымға тән ұғым-түсініктің, қарабайыр діннің, екінші жағынан, қарапайым білімнің, үшінші жағынан, қарапайым өнердің белгілері кездеседі. Бұл синкреттік сипат кейінгі дәуірлерде пайда болған жанрларда да көрініс табады, өйткені әрбір жаңадан туған жанр өзінен бұрынғыға негізделеді, соны пайдаланады, өзіне бейімдейді, сөйтіп, жеке жанр ретінде қалыптасады. Мұндай үрдісті, мәселен, хикаят жанрының туып, қалыптасуынан да байқауға болады. Орта ғасырларда ертедегі ескі шамандықтың орнына біркұдайлық дін келіп, ол бұрынғы діни нанымдарға қарсы қатал күрес жүргізді, бірақ оларды мүлде жоя алмады, керісінше, солармен қатар өмір сүруге мәжбүр болды, соның нәтижесінде ескі діни нанымдарды өз мүддесіне пайдалану мақсатында кейбір ежелгі ырымдар мен ұғымдарды, ғұрыптарды өзгертіп, дінге бейімдеді.

Библиографиялық тізім

1. Ясперс К. Великие философы. Москва издательство «Канф н-плюс» 2018.
2. Байтұрсынұлы, А. Алты томдық шығармалар жинағы [Мәтін] : [жинақ] / А. Байтұрсынұлы. - Алматы : Ел-шежіре, 2013
3. Қасқабасов С.А. Ж.Ә.Аймұхамбет «Қазақ фольклоры» Алматы, 2017ж.
4. Токсамбаева А. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Астана, 2015ж.

5. Майкл Р. «Әдебиет теориясы» Кіріспе. Астана, 2019ж.
6. Әбішева Ш. «Қазақ хандығы дәуіріндегі әдебиет» Оқу құралы. Алматы, 2017ж.
7. Джули Ривкин мен Майкл Райанның редакциясымен «Әдебиет теориясы» Антология I,II,III Астана, 2019ж
8. Алаш А. «Сөз мәдениеті» жаңа қолданыстар негізінде. Алматы, 2015ж
9. Бердібай Р. Қазақ фольклорының типологиясы. Түркістан: «Тұран» баспаханасы, 2009. - 367 бет
10. Алты томдық жинақ : Шоқан Уәлиханов. Алматы: Таймас ИД, 2010
11. Бердібаев Р. Жыршы дәстүр. А., 1980. – 38 б.
12. Ежелгі дәуір әдебиеті. Христоматия. А., 1991. – 56 б.
13. Қасымжанов А., Алтаев Ж. Ежелгі рухани таным және қазақ философиясы. Альманах. «Мұрагер», 1992. №1.2.

ӘОЖ 82,3215

ӘДЕБИЕТТАНУДАҒЫ ҒЫЛЫМИ МЕКТЕПТЕР МЕН АҒЫМДАР

*Иманәліқызы С.
Шымкент университеті, Шымкент*

Аңдатпа:

Мақалада прозадағы натурализм бағыты және әдебиеттанудағы ғылыми ағымдардың түрлеріне шолу қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается направление натурализма в прозе и обзор типов научных течений в литературоведении.

XIX ғасырда қазақ халқының жаңа әдебиеті қалыптаса бастады, әдебиет жанрлық, көркемдік шеберлік тұрғыдан іштей түлеп, тақырып аясын барынша кеңейтті. Қазақ әдебиеті тарихының ең бір құнарлы, дәстүрі берік, мазмұны бай кезеңі XIX ғасыр. Бұл ғасыр үлкен-үлкен құбылысты оқиғаларға да, күрделі де шиеленісті әлеуметтік тартыстарға да толы болды. Он сегізінші ғасырдың аласапыран дәуірінің зардаптары жалғаса түсті. "Ақтабан шұбырынды" атанған зарлы заманнан өткен қазақ жұрты, қазақ хандығы тағы да бір қилы заман, қиын кезеңге аяқ басты. Бұл кезеңде әдебиет пен халық тарихы біте қайнасып, кірігіп кеткендей еді. Қазіргі әдебиеттануда "жаңа дәуір әдебиеті" деп атала бастаған бұл кезеңдегі әдебиет шынында да тарихи алғышарттары мен себеп-салдарларына орай дәстүрлі арнадан шығып жаңа сипаттарға ие бола бастады.

Қазақ даласында XIX ғасырда патшалы ресей отарлаушылары жүргізген саяси-әлеуметтік өктемдік пен басқару жүйесіндегі реформалардың себеп-салдарлары сол кезеңдегі қазақ әдебиеті шығармаларынан да жан-жақты көрініс тапты. Хандық басқару жүйесі ыдырағаннан кейін, үздік-создық ұлт-азаттық қозғалысына ұласқан наразылық жалпыхалықтық қуатты күшке айналып кетуге түрлі ішкі-сыртқы жағдаяттар кедергі болса да, халықтың мұң-мүддесі тарихи жыр, дастан, толғауларда буырқанып көрінді. Әдеби шығармалар жанрлық жағынан да, көркемдік бітімі тұрасында да, идеялық мазмұны жөнінен де көп ілгеріледі. Қазақ әдебиеті тарихының ең бір тынысты, мазмұнға бай кезеңі - XIX ғасыр шығармаларын шартты түрде екі кезеңге бөліп қарауға тура келеді. Бірінші кезең - XIX ғасырдың бірінші жартысындағы әдебиет, екінші кезең - ғасырдың екінші жартысындағы әдебиет. Жалпы алғанда бағыт пен ағым сөзі бір біріне синоним ретінде қолданылады. Сондықтан XIX ғасырдағы әдеби бағыттар мен ағымдарды шартты түрде үшке бөліп қарастырады: зар заман, сал серілік, діни ағартушылық. XIX ғасыр әдебиетін «зар заман» әдебиеті атаған. Қазақ әдебиетінің тарихын Асан Қайғыдан бастап,

Бұқар, Махамбет, Шортанбай, Мұрат, Ыбырай, Ығылман, Абай, Нармамбет сияқты ұлт мүддесін жырлаған ақындардың шығармашылықтарын жоғары бағалаған. XIX ғасырдың екінші жартысындағы қазақ әдебиетте Шоқанды, Ыбырайды, Абайды берген дәуірдің әдебиеті бізге біршама таныс. Ағартушы демократтық бағытпен бірге осы кездерде сал-серілер поэзиясы, діни ағартушылық ағым да қатар дамыды. «Тарихта» Ақан Қорамсаұлы, Біржан Қожағұлұлы секілді сал-серілердің, Ақмолла Мұхамедиярұлы, Мұсабек Байзақұлы, Шәді Жәңгірұлы, Майлықожа Сұлтанқожаұлы сияқты діни ағартушылардың шығармашылықтары да жеке тарауларда сөз болады. Сондай-ақ Мұрат Мөңкеұлының, Базар Оңдасұлы Өтемісовтің, Шәңгерей Бөкеевтің, Ақтан Керейұлының, Әріп Тәңірбергенұлының, Нұржан Наушабайұлының, Әсет Найманбаевтың өнерпаздық жолдары да кеңінен қарастырылған.

Әдеби бағыт және ағым – көптеген жазушылардың, топтар мен мектептердің шығармашылығына тән рухани және эстетикалық ұстанымдардың, сондай-ақ, осы ұстанымдардың өзара сәйкестігіне негізделген бағдарламалық-шығармашылық мақсаттардың, тақырыптардың, жанрлар мен стильдердің жиынтығы.

Әдеби бағыт, әдеби процестің көркемдік-эстетикалық ұстанымдарын құрайтын түсініктер. Әдеби ағымдармен әдеби мектептердің бірімен-бірі пікір алмасып, дамуы - әдеби процестің заңдылығы болып саналады. Әдеби бағыт ағымдар мен мектептерге тән ортақ рухани мазмұндағы көркем ұстанымдардың негізгі шарттарынқамтиды. Көбіне аталған терминдер синоним ретінде де қолдануы мүмкін. Әдеби бағыт көбінесе көркемдік әдіс, стиль орнында қолданылады. Еуропалық әдебиет тарихындағы болған белгілі бағыттар: ренессанстық реализм бағыты, барокко, классицизм, ағартушылық реализм, сентиментализм, романтизм, сыншыл реализмы, модернизм, соцреализм постмодернизм. Натурализм, символизм, маньеризм, рококо, импрессионизм, экспрессионизм, экзистенциализм әдеби ағымдар болып саналады. Аталған бағыттардың ұлттық әдебиеттерде орын алуы мойындалған тұжырым. Әр бағыттың өзіне тән стилі болады. Әр түрлі ұлттық әдебиеттерде Әдеби бағыттардың бірдей алмасуы олардың нақты жүйе ретімен қалыптасқанын дәлелдейді. Әдебиеттің ұлттық арнасы шешуші рөл атқаратыны сөзсіз. «Бағыт» деген түсінік алғаш рет Белинский, Чернышевский, Добролюбов еңбектерінде қалыптасты. Әдеби бағытпен қатар әдеби ағым түсінігі синоним ретінде қолданылып келеді. 20 ғасыр басындағы әдебиеттануда стиль ұғымы кең қолданыла басталды, кейінірек «дәуір стилі» деген ұғым орнықты. Кеңес кезіндегі бағыт пен ағым түсініктері қатар қолданылды.

XX ғасырдың басында қазақ әдебиетінде түрлі ағымдар көрініс бере бастады. Импрессионизм, символизм, футуризм, натурализм, сентиментализм, экзистенциализм, имаженизм сынды т.б. әдеби құбылыстар қазақ әдебиетінде толық, таза күйінде кездеспесе де, ұшқындары көрініс тапты. Оны біз М.Жұмабаев, Б.Күлеевтердің поэзиясындағы символизмнің, С.Сейфуллиннің шығармаларындағы футуризм, Ж.Аймауытов, Б.Майлин, С.Ерұбаев көркем шығармаларындағы натурализм элементтерінің кездесуінен анық байқаймыз.

Библиографиялық тізім

1. Нұрғали.Р. Телағыс -Алматы: Жазушы, 1986. -439 б.
2. Дәдебаев Ж. Өмір шындығы және көркемдік шешім -Алматы: Ғылым, 1991. - 208 б.
3. Базарбаев М. Замана тудырған әдебиет. – А: Жазушы, 1991.
4. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – М: Просвещение, 1971.
5. Есембеков Т. Әдеби талдауға кіріспе. Оқу құралы,Қарағанды . ҚарМу баспасы, 1991-55 б.
6. Пірәлиева Г. Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері. Алматы: Алаш, 2003 – 327 бет.
7. Әшімбаев С. Шындыққа сүйіспеншілік: Алматы: Жазушы, 1993 ж.

ПРОЗАДАҒЫ НАТУРАЛИЗМ БАҒЫТЫ

*Иманәліқызы С.
Шымкент университеті, Шымкент*

Аңдатпа:

Мақалада прозадағы натурализм бағыты және әдебиеттанудағы ғылыми ағымдардың түрлеріне шолу қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается направление натурализма в прозе и обзор типов научных течений в литературоведении.

Натурализм (француздың *naturalism*; латынның *naturalis*-табиғи, *natura*-табиғат) – өмір құбылыстарын табиғи қалпында айтып баяндауды мақсат ететін бейнелеу тәсілі [1, 240]. Қазақ энциклопедиясында – бағыт, әдебиеттану сөздігінде ағым деп берілген натурализм қазақ әдебиетінде әлі күнге дейін нақтыланып болмаған. Орыс әдебиетінде бағыт деп қолданса, ал бізде әдебиет сөздігіне сүйеніп ағым деп қолданылады.

Жалпы XIX ғасырдың аяғында Еуропа және ағылшын әдебиеті мен өнерінде пайда болған бағыт. Натурализм өмірді тексеріске, зерттеуге салмай, бар көрген-білгенді тек сол қалпында айтып беруді талап етеді. Бір затты не адамды суреттегенде оның жалпы бейнесін, не қимылын жеріне жеткізе, майда-шүйде, елеусіз тастауға болатын бөлшектеріне дейін жеткізуді мақсат тұтады.

Француз әдебиетінде бұл тәсілді еңгізіп, дұрыс қолдана білген Анатолий Франс, Эмиль Золя болды. Ал неміс әдебиетіндегі натурализмнің тууын ең алғаш байқаған – Теодор Фонтане. Ол неміс әдебиетіндегі XIX ғасырдағы белгілі сыншыларының бірі болатын. 1886 жылы туып келе жатқан жаңа мектепті көріп, өздерін театр, газет пен журналдарда кеңінен танытып жатқан жас жазушыларды құшағын жая қарсы алды. Ал Ресейдегі натурализмнің жағдайы қандай екен? Орыс жазушылары Достоевский, Тургенев, Толстой шығармаларында натурализм көрніс тапты. Орыс әдебиетінде «натуралдық мектептің» негізін қалаушы Гоголь, идеялық дем беруші Белинский болған. Натуралдық мектептің орыс әдебиетінде алар орны зор. Орыс натуралисті жан-жақты зерттеліп қомақты еңбектер жазылған. Ал қазақ әдебиетіндегі натурализм әлі толық зерттеле қоймаған құбылыс. Сондықтан да болар бұл ағым жөнінде осы кезге дейін бірде бір еңбек жазылмаған. Кейде сыншы ғалымдардың монографиялары, еңбектерінде шолу түрінде берілгенімен, оны бетке ұстар зерттеу деп айта алмаймыз.

Қазақ әдебиеттану ғылымындағы «Натурализмнің» зерттелу тарихына көз жіберсек, оларда белгілі бір жүйелілік жоқ. Бірде ағым, бірде бағыт болып қолданылады. Белгілі әдебиет зерттеушісі З. Қабдолов натурализмде бағыттық белгілерден гөрі ағымдық ерекшеліктердің басым екенін айтады [2, 343].

Бұл ағым қазақ әдебиетіне қанатын жайып, тамыр тастаған құбылыс емес. Бұның себебі қазақ халқы жалаң табиғаттан гөрі әдемілік, арманқиялға көп берілгендігінен болар. Романтизм халықтың арман-мақсатын, тілек-ниетін білдіріп аңыздар, қиял-ғажайып ертегілер бойынан көрініс берсе, натурализм адам өмірінің жалаң физиологиялық жақтарын көрсетуге талпынып, қазақ әдебиетіне «өзгешелеу» ағым ретінде ене бастады. Тамырын тереңге жая алмағанымен қазақ әдебиетінде натурализм жоқ деуге болмайды. Қазақ баласы тумасынан романтик болғандықтан, романтизм құбылысы ұлттық әдебиетімізге сіңіп, етене жақын болып кетті. Ал натурализмнің жайы бөлек.

Қазақ әдебиетіндегі натурализм туралы елеулі пікір айтқан ғалымдарымыздың қатарына Е.Ысмайлов, М.Қаратаев, Т.Кәкішев, Р.Нұрғалиды, тәуелсіздік кезеңіндегі зерттеуші ғалым Ж.Жарылғаповты т.б. жатқызамыз. С.Жұмағұлов «Сын сардары»

еңбегінде осы сыншы ғалымдарымыздың натурализм туралы пікірлерін бір арнаға жинап, сол кезде жазылған мақалалар, қоғам қайраткерлерінің жаңа ағымға деген көзқарастары хақында қысқаша мәлімет береді. Сол кезең тұрғысынан қарастырсақ ғалым ағаларымыздың ой-пікір, көзқарастары кеңестік идеологияның құрсауынан шыға алмағанын байқаймыз. Оны белгілі әдебиетші ғалым академик М.Қаратаевтың мына ой-толғамынан көреміз: «Сәтсіздіктердің үлкен себебінің бірі – адам образын түюдегі жалаңдық, біржақтылық. Мұның арғы атасы натурализм – схема, штамп. Бұл тек сол кезеңнің ғана емес, соңғы онжылдықтың да әдеби даму процесінің дамуына, әдебиет саласының көтерілуіне кедергі жасап келе жатқан шырғау, шикілік» [3, 27] десе, қазақ әдебиеттану ғылымы мен сынының қалыптасуына үлкен үлес қосқан сыншы-ғалым Е.С.Ысмайылов «Әдебиеттегі формализм мен натурализмге қарсы» мақаласында І.Жансүгіров, С.Мұқанов, Т.Жарақов, Ә.Тәжібаев, А.Тоқмағанбетов, Б.Майлин шығармаларында көрініс берген натурализм элементтерін мысалға келтіре отырып, кемшіліктерін батыл сынға алады. Сыншы көркем әдебиеттің дамуына кері әсерін тигізетін бұндай кемшіліктермен, сәтсіздіктермен бітімсіз күресу керек деп өз ойын білдіреді [4, 113]. Ж. Смағұлов «Ұлттық әдебиеттану әлемі» монографиясында Кеңестік әдебиеттану ғылымында сөз болған натурализм, формализм туралы айтысқа қазақ әдебиетші-сыншы ғалымдарымыздың да үн қосқанын айтты. «Қазақ әдебиетіндегі натурализм, формализм туралы Қазақстан Жазушылар одағы ұйымдастырған пікірталас 1936 жылдың 2 көкегінде басталып үш күнге созылды. Әдеби айтыс дәрежесінде өткен бұл пікірталастағы негізгі ойлар баспасөз бетінде жарық көрді». Алайда, бұл пікірталаста сөйлеген сөздер мен жазылған мақалаларда айтылар ойдың бағыты орыс әдебиетінің ғылымында жасалған тұжырымның төңірегінде өрбіді. Дегенмен, бұл айтыс қазақ әдебиеттану ғылымына әдеби жанр, ағым және көркемдік әдіс, көркем шығармаға теориялық талдау жасап, жетістіктер мен кемшіліктерді саралауда жаңа ізденістер жасауына жол ашты. Әдебиет маркстік-лениндік әдіснаманы басшылыққа алған теорияның заңдылықтарына икемделе бастады да, көркемдік даму, поэтикалық жаңа түр мен келісті ырғақ іздеу, жаңа образ сомдауда социалистік реализмнің талап-тілегін басты бағдарда ұстауға көшті. Осыған байланысты әдебиет теориясының мәселелерін сөз етуді басты назарға алған мақалалар жазылып, олар қазақ әдебиеттану ғылымындағы әдеби-теориялық білімдер системасының толық қалыптасуы жолында өз үлесін қосты деп жазады Ж.Қ.Смағұлов. [5, 207-210] Мұнда кеңестік дәуірде өткен әдеби айтыста ғалымдарымыз орыстың әдебиетші ғалымдарының пікірлерімен келісіп, маркстік-лениндік әдіснаманы басшылыққа алып, солардың сойылын соққанымен, олардың ұлттық әдебиетімізге әдеби-теориялық тұрғыдан баға беруге көшкенін аңғарамыз.

Натурализмге байланысты қазақ әдебиетінде де көптеген мақалалар жазылды. Мысалы; «Қазақ әдебиеті» газетіндегі «Қазақ әдебиетіндегі формализм, натурализм туралы айтыс» (1936, №15), Қ.Қуанышұлының «Маяковский творчествосы және қазақ әдебиетіндегі формализм мен натурализмге қарсы» (1936, №18), «Социалды Қазақстан» газетіндегі Е.Ысмайыловтың «Әдебиетіміздегі формализм мен натурализмге қарсы» (1936, №78), «Әдебиетіміздегі натурализм» (1936, №80) секілді мақалаларда ұлттық әдебиетте натурализм басты кемшілік болып отыр деп шешеді [5, 208-209].

Е.Ысмайылов «Сын және шығарма» еңбегінде бірталай ақын-жазушы шығармаларына тоқталған. Олар; А.Тоқмағанбетовтың «Берлин көшесінде», Сталиндік маршрут», «Уборщица» сынды поэмаларын талдай отырып «Асқар поэмаларының кемшіліктері қайсы?» деген сауалға өзінше жауап берді. «Асқар поэмаларын да нақты сюжет, заңды шебер композиция болмайды, оның шығармалары көбіне схемалы, қисынсыз оқиғалардың, хроникалардың негізінде жазылады. Асқар поэмаларында адам образдары жасалмайды, адамның мінезі, жан сезімі дегенді бермейді, берсе де үстірт көрсетеді. Нақты дараланған адам образдары көрінбейді, тек адам өміріне байланысты сыртқы әрекет суреттері ғана берілген» – деп өз қорытындысын жасайды [4, 255]. Келесі «Ақын және революция» монографиясында сыншы С.Сейфуллин шығармашылығына

көрнекті орын берді. Сондай-ақ «І.Жансүгіров «Заводта», «Алтын қазан», «Қуат», Сәбит «Балқаш», «Көмір коммунизмі», Тайыр «Мотор жыры», «Бес жылдықтың балғасы», Әбділда «Олқылық», Өтебай «Қара алтын» т.б. шығармаларын Е.Ысмайылов аталғандардың көбі өндірістік машинаның сырт көрінісін ғана болмаса, адам образын, жұмысшының еңбек сезімдерін поэзия тілімен ашып бере алмаған шығарма деп бағалады [6, 201].

Ал бүгінгі тұстағы ұлттық әдебиетімізде ғалымдардың натурализм туралы жаңа зерттеулері жарық көруде. Бұл еңбектерден натурализм кеңестік дәуірде біржақты зерттелгенін байқаймыз. Мысалы әдебиетші ғалым Ж.Ж.Жарылғапов «Қазақ прозасы: ағымдар мен әдістер» монографиясында натурализмді ағым ретінде мойындайтын уақыттың жеткендігі туралы айтады. «Әдебиеттануымызда әлі дұрыс бағасын ала алмай жүрген, көбінесе көркемсіздік пен талғамсыздық ұғымдарымен қатар пайдаланылып келген натурализм тенденциялары, адам образын натуралистік бейнелеу құралдары арқылы жасау ұлттық прозамызға жат болған жоқ. Адам тұлғасына биологиялық тұрғыдан үнілу, тұрмыстық детальдарға аса үлкен мән беру, ол детальдардың аллегориялық астарын пайдалану, тілдің түсініктілігімен шынайылығын қатаң қадағалау, сол арқылы шығарманың публицистикалық мазмұнын арттыру, әсіресе, Б.Майлиннің бірқатар әңгімелерінде, С.Ерубаевтің, Ж.Аймауытовтың образ сомдау тәсілдерінде ұтымды пайдаланылғанын аңғаруға болады. Демек, қазақ прозасындағы реализмнің жетілу жолында натурализмнің орнын мүлде жоққа шығаруға болмайды, қайта реалистік прозаға барар жолдағы сан қилы ізденістердің бірі деп таныған абзал. Натурализм прозамыздағы очерк жанрының пайда болуына ықпал жасады. Бұл сол шақтағы қазақ қаламгерлерінің публицистік қызметімен де тікелей байланысты. Қара сөз өнерімізде сәл кейін туған документалды және өндірістік романдардың пайда болуының негізінде де натуралистік бейнелеу ұстанымдары жапыр. Сондықтан натурализмді тек регрестік сипаттағы құбылыс деп қарауды шектейтін уақыт жеткен сыңайлы» – дейді Ж.Жарылғапов [7, 311-312].

Натурализмді өткен ғасырда көркем шығарманың нәрін кетіретін, әдебиеттің көркемдігін жоятын бағыт, ұлттық прозамызға жат деп келген болсақ, бүгінгі таңда жаңаша көзқараспен қарауымыз қажет. Натурализм – қатаң бұрмаланып көрсетілетін шындық деп ойлаймыз. Ж. Жарылғапов натурализмнің идеялық-көркемдік қырларының бірнеше элементтерін ашып көрсете отырып, XX ғасырдың басында натурализмнің қазақ прозасына белгілі бір дәрежеде әсері болғанын, оны белгілі қаламгерлер Ж.Аймауытов, С.Ерубаев, Б.Майлиннің шығармаларын ғылыми тұрғыдан талдап, дәлелдеп берді.

Библиографиялық тізім

1. Нұрғали.Р. Телағыс -Алматы: Жазушы, 1986. -439 б.
2. Дәдебаев Ж. Өмір шындығы және көркемдік шешім -Алматы: Ғылым, 1991. - 208 б.
3. Базарбаев М. Замана тудырған әдебиет. – А: Жазушы, 1991.
4. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – М: Просвещение, 1971.
5. Есембеков Т. Әдеби талдауға кіріспе. Оқу құралы,Қарағанды. Қар Му баспасы, 1991-55 б.
6. Пірәлиева Г. Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері. Алматы: Алаш, 2003 – 327 бет.
7. Әшімбаев С. Шындыққа сүйіспеншілік. Алматы: Жазушы, 1993

ӘОЖ 82,616

САЛТ-ДӘСТҮРГЕ БАЙЛАНЫСТЫ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕР

Қатпарова Н.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада салт-дәстүрге байланысты қолданылатын фразеологизмдер қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается языковая сущность этнофразеологизмов, о которых говорится в связи с четырьмя выпускниками.

Фразеологизмдер көркем шығарма тілін жандандырады, шығарма тіліне ұлттық калорит береді. Шығармадағы фразеологизмдер шығарма идеясымен қабаттаса отырып, ұлттық көркем сөздің үні мен сазын үйлестіреді. Фразеологизмдерді өз орнында жұмсай білуіміз сөзді шебер қиоластыруға, халық тілі қазынасын игеруге алып келеді. Салт-дәстүрге байланысты фразеологизмдердің қолданысын Ғабит Мүсірепов «Ұлпан» повесінде өзіндік стиль құрау мақсатына орайластыра отырып, түрлі амал-тәсілмен жұмсаған. Фразеологизмдер арқылы образды сөз байлығын құрауға, оларды шығармада шеберлікпен пайдалануға әбден болады. Жазушыларымыз фразеологизмдерді көркем шығармада шынайы образ жасау үшін неше түрлі стильдік орамда жұмсап, оның нәзік реңдерін сөз қоршауына түсіріп барып аша түседі. Ой-пікірді нақты, жан-жақты жеткізуде фразеологизмдердің атқаратын қызметі ерекше.

Фразеологизмдердің орнын тауып жұмсау шеберлікті танытады. Фразеологизмдердегі экспрессивті мәнің күштілігіне қарай ақын-жазушылар өз шығармаларында түрлі стилистикалық реңктер беру үшін қолданады. Ғалымдардың пікіріне жүгінетін болсақ: Ғ.Қалиев: «Жеке сөз өздігінен барлық жағдайда ауыс, бейнелі мағынада жұмсалуды міндетті емес (басқаша айтқанда, сөздің бұл жерде факультатив қабілеті бар да, бірақ оның әрдайым сырттай көрінуі басты шарт емес). Ал фразеологизмнің бейнелі (дәлірек айтқанда, туынды) мағынада жұмсалуды – өн бойы кездесер қағида. ФЕ (ф. түйдек те, ф. тіркес те) т у ы н д ы мағынаны білдіреді де, сөз т ү б і р мағынаны білдіреді», - деп жазады [1,15].

С.Сатенова сөз бен оған мағыналас фразеологизмдердің қолданыс ерекшелігіне қатысты білдірген пікірінде фразеологизмдердің ойдың астарлы, бейнелі болуына ықпалын айта келіп: «...іші өлген, сырты сау қос тағанды фразеологиялық тіркесін «қайғылы, уайымды, шерлі» тәрізді лексикалық эквиваленттерімен ұйқасын, үйлесімін тауып ауыстырғанымызбен, фразеологиялық тіркес қолданысындағыдай әсерлі, сазды болуы және жаны күйзелген адамның сезім дүниесін соншалықты дәл жеткізуі екіталай болар еді», – деген пікірін білдіреді [2, 177].

Г.Смағұлова: «Тұрақты тіркестер қазақ лексикасының ең өнімді бай қабатын құрайды. Осындай ұлан-ғайыр тілдік қордың ішінде кездесетін фразеологиялық факторлар табиғи тіл дамуының ажырамас көрсеткіші болуы керек», – деген ойын келтіруімізге болады [3, 148]. Ө.Айтбаев: «Қандай тілде болмасын фразеологиялық единицалар астарлы, образды мағынада қолданылады. Олардың қай-қайсысында да мәнерлеп, бейнелеп айту қызметі күшті. Кейбір жеке сөздердегі тәрізді, тұрақты сөз тіркестерінде де эмоционалдық-экспрессивтік бояу мол. Көбіне осы өзгешелік басым» [3,180]. Ғалымдарымыз фразеологизмдердің экспрессивті-эмоционалдылығына баса назар аударады.

Тілімізде салт-дәстүрге байланысты қолданылатын фразеологизмдер ішіндегі қыз ұзатуға қатысты пайдаланылатын тұрақты тіркестердің ауқымдылығын, олардың көркем шығармада қолданылуын атап өтуімізге болады. І.Кеңесбаевтың авторлығымен жарыққа шыққан «Фразеологиялық сөздікте» салт-дәстүр, әдет-ғұрыпқа байланысты қолданылатын фразеологизмдердің берілу жолдары көрсетілген. Фразеологиялық сөздік тілдегі сан алуан сөз тіркестерін қамтиды. Қазақ тілі неше қилы тұрақты тіркеске өте бай, соның ішінде салт-дәстүр, әдет-ғұрыпқа қатысты фразеологизмдер де молынан қамтылған. Сөздікте әрбір фразеологизмдердің мағынасына түсініктеме беріліп, қолданылу орайы келтірілген. Сонымен қатар қазақ фразеологизмдерінің синонимдері мен варианттары да, мүмкіндігінше жинақталып берілген.

Ғ.Мүсіреповтің «Ұлпан» повесінде салт-дәстүрге байланысты фразеологизмдер кеңінен қолданылған және мәтіндегі олардың қызметі айрықшаланып берілген. Бұл фразеологизмдердің этнолингвистикалық сипатын анықтап, морфологиялық құрылымын талдаудың қазақ тіл білімі үшін маңызы ерекше екендігі сөзсіз. Мысалы: Аялдасаң қазір аттан, Артықбайға құда түсіп қайт [4, 10]. Содан кейін өзінің Есеней жіберген елшілігін «қызды айттырғалы» келгенін айтты [5, 14]. Мәтіндегі құда түсу, қыз айттыру сынды

фразалар ертеден және қазір де жалғасып келе жатқан, жарасымды дәстүрлердің бірі. Жігіттің әкесі не жақын туыстары қызы бар үйге құда түсетін болған. Яғни бойжеткен қызын сұраған. Құдалар құрметке лайық сыйлы адам деп саналған. Қыз әкесі келісім берген соң құдалықтың жөн-жоралғылары жасалған. Оның түрі өте көп. Құда түсудің құда аттанар, құда тартар, ат-байлар, құйрық-бауыр т.б. ырымдар мен кәделер алымдары болады. Құдалықты басқарып барған адам «бас құда» деп аталады. Тұрмыс құратын қыз бен жігіттің әкелері бір-біріне «бауыздау құда» болады.

Ал қыз айттыру салты – әр ата-ананың өз ұлының болашақ қалыңдығын ерте ойластыру, өзінің теңін іздеу мақсатында жасалады. Анасын көріп, қызын ал деген қағиданы қатаң ұстайды, яғни болашақ құдасын орынды жерден, жақсы таныс, аталы, іргелі ауылдардан қарайды. Лайықты деген адамдарына әдейі барып балаларының болашағы туралы әңгіме құрайды, өздерінің құда болу ниетін білдіретін мәнді де сәнді дәстүр. Бір қыс бірге болайық деп едім, көнбедің, сүр бойдақ [6, 10]. Сөйлемдегі берілген фразеологиялық тіркес сүр бойдақ көбіне үйленбеген жігітке бағытталып айтылады.

Ол тобылда екі-ақ жеті болып, кішкентайдың атын бізге қойғызған еді [5, 15]. Мәтіндегі фраза ат қою. Жаңа туған сәбиге ат қою ерекше салтанатты ғұрыптардың бірі. Ат қоюға қазақ халқы ерекше көңіл бөлген. Әрине, алдымен жақсы есімдермен елге әйгілі адамдардың атын қойған. Сонымен бірге бала есімін жақсы, беделді кісілерге қойғызып, батасын алуды да ұмытпаған. Шынардың толғағы жеткенде-ақ хабар беріп еді, Ұлпан Стаптан акушерка әйел алдырып, сонымен бірге оның қасында болып қайтты [5, 18]. Берілген контекстегі толғағы жетті тіркесі фразеологизм болып табылады. Бұл фраза екі қабат әйелдің айы-күні туды, босанар уақыты болды деген мағынаны білдіреді. Жүз жылқы той малына кетті [5, 20].

Той малы - келін алуға келген қадірлі құдалар дәстүр салты бойынша сән-салтанатымен, жөн-жосығымен келіп түседі. Бұл жолдың кәде жоралары да көп болады. Былайша, «қыз қашар» дәстүрін өткізетін үйді «болыс үй» дейтін көрінеді [5, 26]. Қыз қашар - күйеудің «ұрын келу» десе, қыздың атастырылған күйеуін көруін «қыз қашар» дейді. Бұл ұрын тойы өтетін күні болады. «Ұрын той» жастар үшін көңілді, думанды тойлардың бірі. Бұған жас жеңгелер мен жастар қатынасатын болған. Күйеуден алынатын «қол ұстатар», «шаш сипатар», «қыз құшақтар», «арқа жатар», «көрпе қимылдар» тағы сол сияқты кәделер осы жолы беріледі. Екі жастың бірін-бірі көріп, тілдесуі де осы тойда болады. Екеуі де бірін-бірі ұнатып, қалыңдық жігітке қыз белгісі орамалын және оның іні-қарындастарына да түрлі сыйлықтар беретін болған. Ол қызды біреу айттырып келсе, Ұлпан жапа-жалғыз қалады [5, 34]. Бұл мысалдағы фразеологиялық тіркес қыз айттыру. Жалпы қыз айттырудың тәртібі, Есім деген ханның бұйрығы бойынша орнаған көрінеді. Әр ата-ана өз ұлының болашақ қалыңдығын ерте ойластырады, өзінің теңін іздейді. Тұқымында, тегінде ауруы бар отбасының қыздарына сөз салмаған. Лайықты адамдарға әдейі барып балаларының болашағы туралы әңгіме қозғайды, құда болу ниетін білдіретін қазірге дейін жалғасып келе жатқан дәстүр. Күшік күйеу деген мал-жанның иесі деген сөз емес шығар!-деп оның Ресей деген інісі тұтанайын деп тұрған шақта бір үрлеп қалды [5, 61]. Күшік күйеу үйленіп, ата-енесінің қолына кіріп алған жігіттің қыдығына тию үшін айтылатын фраза. Шайың әзір ме, келін! Отау тігіпсің, құтты болсын! - деді Әсіреп, қара түгінді бұрқыратып атқылап тұрған самауырды көріп [6, 56].

Отау тікті - өз алдына жеке шаңырақ болды деген мағынаны білдіреді. Тұсауынды кеспеген екен ғой сенің, - деді Мүсіреп. Тұсау кесу - сәбиді қаз тұрғаннан кейін тез жүріп кетсін деген ниетпен жасалатын ғұрып, ырым. Ол үшін арнайы ала жіп дайындалады. Сол жіппен баланың аяғын кәдімгідей тұсап, аяғын жылдам басатын әйелге қидырады. Сүріншек, жайбасар адамдарға кестірмейді. Тұсауы кесілген баланы қолынан ұстап тез жүгіртеді, шашу шашылады. Баланың ата-анасы тұсау кескеннің кәдесін береді. Тұсаукесердің арнаулы, жыры да бар. Тұсау кесердің жібін дайындаудың бірнеше түрлері,

тәсілдері бар. Көбейтіп, көгере берсін деп көк шөптен де есіп жасайтын болған. Бұл жаңа отауға көз тиіп кетпесін деген ырымдары еді [7, 38].

Үлкен үй - үлкен ата, кәрі әже отырған үйге қатысты айтылады. Көтерген отауың құтты болып, ұзақ жаса деген ақ тілегін білдірді. Отау көтеру - үйленумен бірге отау көтеруге тиіс. Әдетте ұлы үйленетін, қызы тұрмысқа шығатын ата-ана алдымен отау дайындайды. Қыз жасауына отау қосыла беретін. Отау жас отбасының бақып шаңырағы болып саналатындықтан оны барынша жөндеп «әдемілеп», толықтай жабдықтап әзірлеу аз шаруа емес. Оған көрші-көлем, жақын-туыс, нағашы-жиендер тегіс араласады. Бұл ауылдың келіншектері Мүсірептің отауында шілдехана күзетісті [7, 59]. Берілген мәтіндегі шілдехана күзетісті фразеологиялық тіркес. Бұл фраза жаңа босанған әйелдің үйінде таң атқанша ойын-сауық құру деген мағынаны береді. Бұл фразалар сөйлем ішінде келіп, қазақ халқының қаншалықты салт-дәстүрге бай екенін, оның ішінде ұмыт болып қалған дәстүрлердің өзін көрсетіп берді. Сондай-ақ осы шығармада кездескен фразеологизмдер құрамы жағынан тұрақтылығымен, «дап-дайын» күйде кездесетіндігімен, кез келген тұста қолдана беруге болмайтын талғампаздығымен, мағына-мазмұн тереңдігімен, бейнелілігімен ерекшеленеді.

Библиографиялық тізім

1. Боранбаева Г.С. XV-XVIII ғ. Қазақ поэзиясы тіліндегі фразеологизмдер. Филол. ғылым. канд. дис. – Алматы, 1994. -169 б.
2. Сайрамбаев Т. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. Алматы, Рауан. 1991.-176 б.
3. Кунин А.В. Английская фразеология. Москва. 1970.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. 560-б.
5. В.В.Виноградов. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. 1946.
6. В.Н.Телия. Что такое фразеология? Москва. 1966.
7. М.Балақаев, Е.Жанпейісов, М.Томанов, Б.Манасбаев. Қазақ тілінің стилситикасы. Алматы, 1966.

ӘОЖ 82,616

ТӨРТ ТҮЛККЕ БАЙЛАНЫСТЫ АЙТЫЛАТЫН ЭТНОФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ТІЛДІК МӘНІ

Қанпарова Н.

Шымкент университеті, Шымкент

Андапта:

Мақалада Төрт түлікке байланысты айтылатын этнофразеологизмдердің тілдік мәні қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются фразеологизмы, употребляемые в связи с ритуалом.

Қазақ халқының ұлттық ерекшелігі мен болмысын танытатын қазақ тілінің сүбелі қабаттарының бірі – төрт түлік мал атауларына қатысты фразеологизмдер деуге болады. Қазіргі таңда тіл білімінде жаңа бағыт дамып келеді. Антропоцентристік парадигма өз шеңберінде бірнеше жаңа салалардың ғылыми негізін зерделеп-тануға ықпал етті. Соның бірі – когнитивтік лингвистика. Когнитивтік лингвистика тіл мен адам санасын, тіл мен танымдық жүйені біртұтас жүйе тұрғысынан қарастырады. Концепт – когнитивтік лингвистиканың категориясы болып табылады. Жалпы «концепт» термині когнитивтік лингвистика ғылымының қажеттілігінен туындай отырып, адамның таным әрекетімен, мәдени ақпаратпен ұштасады. Қ.Қайрбаева «Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың символдық мәні» атты ғылыми еңбегінде тілдегі қалыптасқан символдық жүйемен ғаламның тілдік бейнесін өзара ұштастыра келіп, концепт жөнінде: «Концепт – әлем туралы жүйелі білімнің жеке тұлға тарапынан шындықтағы нысана туралы білетін, елестететін, ойлайтын фрагменті» – деп, ой түйеді [1, 50].

Қазақ тіліндегі поэтикалық мәтіндегі концептілердің ерекшелігін зерттеген А.Әмірбекованың пікірінше: «Концепт дүние құндылықтарын танытады; санадағы ұғымды бейнелейді, тіл арқылы объективтенеді; санада концептілік құрылымдар көмегімен репрезентацияланады; тұлғаның біліми деңгейін танытады; ұлттың мәдени болмысы мен менталитетін көрсетеді; әрбір ұлттың танымдық белгілерінің мазмұнын береді; тұлғаның танымдық стилін айқындайды» дегенді айтады [2, 101]. Зерттеуші С.Жапақов: «Концепт дегеніміз –индивидтің, тілдік ұжымның лингвистикалық қоғамдастықтың ақиқат туралы білім жүйесі болып табылады» [3, 47-48], - деп тұжырымдайды. Қазақ тіл білімінде төрт түлік малға қатысты атаулар мәселесі Ш.Жанәбілов, Ә.Жақыпов, Т.В.Линко, С.К.Сәтенова, М.С.Бейсенова, Б.Тлепин, Р.З.Панзарбекова, Б.С.Тоқтағұл сияқты тілші-ғалымдардың диссертацияларында жүйелі сөз болады. Сондай-ақ, Х.Арғынбаев, Ж.Бабалықұлы, Е.Жанпейсов, О.Нақысбеков, Ә.Ермеков, С.Қасиманов, Қ.С.Ахметжанов, А.Тоқтабаев, Ж.Сейтқұлова т.б. ғалымдардың зерттеу мақалалары мен еңбектерінде төрт түлік мал атауларына қатысты мәселелер әртүрлі дәрежеде қарастырылды. Тіліміздегі фразеологизмдердің мағыналық астарында халықтың ерте уақыттан бергі өмірінің бүкіл қыр-сыры жан-жақты сақталып суреттеледі. Халықтың күн-көріс, тұрмыс-тіршілік негізінде өрбіген түсінік пайымдаулары, соған байланысты қалыптасқан салт-дәстүр, әдет-ғұрыптар тілдік қолданыстағы тұрақты тіркестерден көрініс табады. Сондықтан тұрақты тіркестер халқымыздың ұлттық менталдық ерекшелігін бойына сіңірген басты мәдени байлығымыздың бірі болып есептеледі. Қазақ тіліндегі төрт түлік малға қатысты фразеологизмдер халықтың рухани-мәдениеті, әдет-ғұрыптары, салт-дәстүрлері, дүниетанымы, болмысы жөніндегі нақты ұғым-түсініктерді береді. Оларда тіл мен халықтың, тіл мен рухани мәдениеттің, тіл мен танымның өзара байланысы айқын көрініс тапқан. Қазақ тіліндегі фразеологизмдерді кognитивтік тұрғыда зерделеу халық тарихын, әлеуметтік-экономикалық жағдайды, ұлттық-мәдени ерекшеліктерін, ойлау логикасын, ұлттың танымдық табиғатын егжей-тегжейлі танып-білуге мүмкіндік береді. Негізгі өмірі мал шаруашылығымен тікелей байланысты болған қазақ халқы үшін төрт түлік малдың орны ерекше. Қазақта түйе, жылқы, қой, сиыр малын қосып төрт түлік деп атайды. Қазақ тіліндегі фразеологизмдер төрт түлік малдың сыртқы пішіні, мінез-құлқы, әдеттеріне сәйкес адамның ерекшеліктерімен бейнелі салыстыру, қатар қою негізінде пайда болған. Соның ішінде түйе малына қатысты фразеологизмдер адамның әртүрлі көңіл-күйін, мінезін, әлеуметтік және саяси қатынастарын және т.б. қасиеттерін білдіреді. Мысалы, уақытты, көлемді, салмақты, биіктікті т.б. анықтау негізінде туындаған тұрақты тіркестер: түйенің табаны түсер жер – Мекке қажылыққа барар өте алыс жер; адамның мінезіне, психологиясы мен іс-әрекеттеріне байланысты туындаған тұрақты тіркестер: түйе үстінен сирақ үйіту, түйе шешкендей ету, боз інгендей боздау т.б. Түйе ежелден киелі мал саналған, пірі – Ойсылқара делінеді. Түйе, атан, бура, аруана, інген, тайлақ, бота, нарға байланысты қазақ тілінде фразеологизмдер көптеп кездеседі. Мысалы, нар атандай, нар еді, мұрнын тескен тайлақтай, елпеңдеу, қаңтардағы бурадай тісін қайрау, нар бурадай шабынды, жаңа аяқтанған ботадай, бота тірсек, шоқ басқан тайлақтай т.б. Боталаған нардай зарлады – еміренді, мейірімі түсіп егілді. Ботадай боздады – еңіреді, ағыл-тегіл көзінің жасын бұлады. Ботасын бауырына алған інгендей – жақсы көргеннен бойы еріп, барлық жан-дүниесі балқып емірену. Бота тірсек бозбала – аяқты маймақ басып, былқ-сылқ еткен әлжуаз, қайратсыз жас. Бурадай бұрқылдады (зіркіреді, зіркілдеді, бұрқырады) – бұрқан-тарқан болып қатты ашуланды, қаһарланды. Жаман түйенің жабуындай – көбіне әбден тозығы жеткен, ескі, алба-жұлбасы шыққан сырт киім. Нарға жүгін салғысыз – өте күшті, өте ірі, қайратты деген мағынада. Нар бурадай шабынды – қатты айбат көрсетті, ашумен шиыршық атты. Нар жігіттер (нар жандар) – нендей қиынға салса да нағыз біртума нар сияқты ауырсынбай көтере беретін, тапсырылған істі ойдағыдай етпейінше, тынбайтын, мықты, еңбекқор ер азаматтар. Түйе жолы жіңішке – жоғалған нәрсе, мал тез табылмады деген мағынада. Түйе кекірік – қатты тойып кеткенде еріксіз өрескел шығатын кекірік.

Түйе қомында жүріп – күй таңдамайды деген мағынада. Түйенің мұрындық бер! салт. Ұзатылып келе жатқан қыздан бұйым сұрағанда айтылады. Баяғыда ұзатылып келе жатқан қыздың алдынан шығып қалған бір түйелі кісі, түйесінен түсе қап, мұрындықты бұйдасын керіп, «жол тосар түйемұрындығымды бер»-депті-міс, содан осы ырым-салт қалыпты. Қазақ жылқыны «мал патшасы» деп қадір тұтқан. Жылқыға байланысты қолданылып келген фразеологизмдердің барлығы дерлік қазақ халқының ұлттық-мәдени ерекшеліктерінен хабар береді. Мысалы, жылқы тұсар кез, бие сауымдай уақыт, ат арыды, тон тозды, ат арылтты (сабылтты), ат байлар (ұстар), ат байлады, ат басына күн туды, ат басына соқты (соғысты), ат басын бұрды, ат басындай, ат басын тартты, ат басын (тұмсығын) тіреді, ат бауырына алды, ат бойы, ат жақты, бес биенің сабасындай, бие бауындай жер, ат адым, құнан шаптырым, тай тұяқ алтын, ат басындай алтын т.б. Сонымен қатар жылқы малының дене мүшелеріне байланысты тұрақты тіркестер де тілімізде баршылық. Мысалы, Ат жалын тартып мінді – «адам болды, ер жетті, азамат болды». Ат құйрығына байлау – кінәлі адамның мойнына қыл арқан салып, аттың құйрығына байлап жіберу ертеден келе жатқан жазалау түрі. Ат кекілін (құйрығын) кесісті – «кетісті, араздасты, мүлде безді». Бұл фразеологизм қазақтардың ежелгі ат кекілін кесісіп, бәрінің көзінше (жұрт алдында) достық, туысқандық, бейбітшілік қарым-қатынастарды бұзу салты негізінде құрылған. Ат құйрығын түйісу – серттен қайтпаудың шартты белгісі. Халқымыз көшпелі өмірінде күш көлігі ретінде ерте кезден пайдаланған төрт түліктің бірі – сиыр. Сиыр малы жайлы да тілімізде жеке атаулар мен тұрақты тіркестер, мақал-мәтелдер едәуір: өгіздей боп – үп-үлкен бола тұрып; өгіз сияқты – бас-көзге қарамай, киіп-жарып жүре беретін кісіге айтылады; өгіз қара күші бар – күшті, қарулы деген мағынада; өгіздей өкірді – үлкен кісінің қайғы-құсадан қатты жылауы; өгіз олжа, өгіз сыбаға – үлкен, мол сыбаға; өгізді өрге салсаң, қанатың салады – қинамау, қиынға салмау туралы т.б. Өгіз аяң – шабан жүріс, баяу қарқынды іс. Өгіз терісі талыс – үлкен, ауқымды. Әңгіме бұзау емгізер – құр, бос сөз зияға түсер. Бұзау тіс – ірі қылып өрген қамшының бір түрі (оны бұзау терісінен жалпақ етіп таспа тіліп, содан өреді). Бұқа – буға, азбан – дуға – құр кеуде, босқа тыраштану сөз болып отыр. Бұқа мойын – жуан мойын. Сиыр сәске – халықтық уақыт өлшемі, үлкен сәске, күн қызған шақ. Сиырдай мүйізdestі – өзара қырылысты, түртпектесті. Сиырдың бүйрегіндей бытырады – бет-бетіне, жан-жаққа тарап кетті, басы қосылмады, берекесі кетті. Сиырдың жапасы – сиырдың нәжісі. Сиырдың жорғасы секілденді (кекесін) – еп қуып, майда жүріске салды. Сиыр құйымшақтатты – аяқсыз қалдырып, берекесіз етті, соңы сұйылып кетті. Сиыр мінез – сүйкімсіз қылық. Сиыр тектес – жөн сөйлемейтін, қисық, қыңыр. Қой-ешкіге байланысты фразеологизмдер де тілімізде өте көп. Мысалы, ақсабас айтты (шалды) – аруақтарды риза қылу мақсатымен құрбандыққа мал шалынған. Егер құрбандыққа қой шалынса, ол ақ түсті, басы сары немесе ақ болуы керек болатын. Әдетте малды сояр алдында қазақтар өздерінің батасында малдың түр-түсін «о аруақ, ай мүйіз, аша тұяқты» деп атап кетеді. Қозы құйрық қылды – діңкесін құту, шаршату. Қой ішіндегі марқа – өте жарамды, артық деген мағынада қолданады. Көктемде туған қозылар күзде жетіліп, қой кезіндегісі марқа делінеді. Бұл кезде марқа қозыларды союға болады. Марқаның еті тез піседі, әрі дәмді болады. Қазақ марқа деп барлық қозыларды емес, солардың ішіндегі ең қоңдысын айтады. Қонақ қойдан жуас – мейман барына ырза деген ұғымда. Қойға шапқан қасқырдай – қырып-жойып, тас-талқан қылу туралы айтылады. Қойдай шулады – қайғы-зарға батып, азан-қазан болды. Қозыдай көгендеді – шетінен тізді, танауынан тізді. Қой аузынан шөп алмайды – қой жуастық, момындықтың, бейбіт жағдайдың баламасы ретінде алынып, тілде осы мағыналардағы осындай тіркестер пайда болды. Қой баласын сүйеді қоңырым деп, еш нәрсені білмеген момыным деп. Осыдан келіп адамның жуасын, момынын қой аузынан шөп алмас, қойдан қоңыр деп айтады. Қой үстіне бозторғай жұмыртқалаған заман – бұл тіркес қазақтың ұғымында тыныштық, бейбіт заманды, әрі малға қолайлы кезеңді білдіреді. Қорыта келгенде, төрт түлік малға қатысты көрініс тапқан тұрақты тіркестер өте көп. Әсіресе, төрт түлік малға қатысты тұрақты тіркестердің

ішінен жылқы малына қатысты тұрақты тіркестер өте көп кездесетініне көзіміз жетті. Қазақ тіліндегі төрт түлік малға қатысты тұрақты тіркестерді когнитивтік тұрғыдан талдау – қазақы өркениеттегі ұлттық мәдениеттің табиғаты мен бітім-болмысын ашуда үлкен мүмкіндік береді.

Библиографиялық тізім

1. Боранбаева Г.С. XV-XVIII ғ. Қазақ поэзиясы тіліндегі фразеологизмдер. Филол. ғылым. канд. дис. – Алматы, 1994. -169 б.
2. Сайрамбаев Т. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. Алматы, Рауан. 1991.-176 б.
3. Кунин А.В. Английская фразеология. Москва. 1970.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. 560-б.
6. В.В.Виноградов. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. 1946.
7. В.Н.Телия. Что такое фразеология? Москва. 1966.
8. М.Балақаев, Е.Жанпейісов, М.Томанов, Б.Манасбаев. Қазақ тілінің стилистикасы. Алматы, 1966.

ӘОЖ 82,325

АҚБІЛЕК – ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ӘЙЕЛ БЕЙНЕСІНІҢ КӨРКЕМДІК ШЫҢЫ

Қонақбаева А.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада Жүсіпбек Аймауытовтың «Ақбілек» романының көркемдік ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются художественные особенности романа Жусупбека Аймаутова «Акбилек».

Жүсіпбек Аймауытовтың «Ақбілек» романы қазақ прозасын үлкен бір белеске көтерген күрделі шығарма. Автор қазақ қызы киліккен қасіретті көрсету арқылы аласапыран тұстың озбырлық бейнесін ашады. Оны сол нәубеттен, тағдыр талқысынан құтқарған жаңа өмір салтымен бірге кейіпкер бойына жинақталған ерік-жігер құдіреті екендігі романда айрықша ақындалған. Ұланғайыр уақыт пен жалпақ кеңістікте тағдырдың тар қапасына қамалған Ақбілек қасіретін оның өзін қоршаған ортаның қыспағына іштей қарсылығы мен адами күресін автор психологиялық талдау арқылы кейіпкер жан дүниесіне бойлай отырып ашады.

Осынау қос ғасыр тоғысындағы қазақ қоғамы болмысын қазақ қызының қиын да қорлықты өмір сәті арқылы танытуға бағытталған романның арпалыс пен күрестен тұрар өмір күйінің тиегін ағытуы қалай десеңізші!!!

«Ақбілек» романынан ілкі көзге шалынатын Жүсіпбек Аймауытов қаламына тән бір белгі – ақынжандылықпен құбылта жазар қалам жүйріктігі. Бұл стиль оның кейінгі жазушылық шеберлігінің айқындауышына айналды десекте болады. Қаламгер ырғақты ұйқас үлгісімен төгіліп түскен жолдар арқылы оқырманды ә, дегенде-ақ, өзіне еріксіз баурай жөнеледі. Қаламы жүйрік жампозды өзіне сөз берелік: «Өскеменнің аржағында, Бұқтырманың оң жағында әлемге аян Алтай бар. Сол Алтайдың күнгейінен құбыла жаққа құлай аққан, құлай ағып Ертіс түскен, күз күзеткен Күршім бар [1].

Алтай, Күршім не заманнан қалың найман мекені. Сол Алтай мен сол Күршімнің қысы қыспақ, жазы самал. Күні жылт етсе, төрт түлік мал қарағайлы қарт Алтайдың қақ

басында, алақанның аясында, бал татыған айна сулы марқакөлі, Марқакөлі алқалаған – ақ ауылды Алтай елі».

Иә, шығарма төгіліп түскен шұрайлы тіл өрнектеген Алтай табиғатының таңғажайып сұлу суретіне оқырманды осылайша тамсантады. Сөйтіп жазушы тебірене жазған сұлу Алтай, сол Алтайды мекен қылған сұлу арулар тағдыры кімді болса да қызықтырып, шытырманды оқиғалар иіріміне, тылсым сырлы сезімдер тереңіне тарта жөнеледі [2].

Романның құрылымдық жүйесі Ж. Аймауытов шеберлігінің бір ерекшелігі ретінде танылады. Автор бірде баяндай отырып кейіпкерін сөйлетіп, шешуі қиын жұмбақтың сырын тарқатса, енді бірде тыңнан қосылған жаңа сарынды сюжет дамуының жаңа бір белесіне айналдырып жібереді. Оның бәрі бас кейіпкер Ақбілектің тартысты тағдырының үш кезеңімен жымдасып кеткен бүтіндік табады. Сондықтан шығарманың жалпы даму желісінде бірде-бір оқшау оқиға, қисынын таппай тұрған тосын сюжеттер жоқ. Жалпы Ж. Аймауытовтың «Абілек» романында кер заманның ең бір құбылмалы тұсында сынға түскен қазақ қызының жігер-қайраты мен ақыл-парасаты арқасында өз ортасынан озып шығып, биік қоғамдық сатыға көтерілуі көркем бейнеленген. Романның бас кейіпкері Ақбілек – әке-шешесінің көзінің ағы мен қарасындай ерке өскен, ажарына ақылы сай елге сыйлы ару. Жазушының Ақбілек портретін сомдауы да сонша сырлы: «Мамырбайдың Ақбілегі, Ақбілегі – жас түлегі, айы-күні – сұлу қызы, алтын сырға, күміс шолпы сылдырлатып, былдырлатып, ақ көйлегін көлеңдетіп...». Ал енді жазушы кейіпкер портретін шығарманың өн бойындағы салмақсапасына, оқиғалар желісін дамытуға орай түрлендіріп отырады.

Орыс ортасынан оралғаннан кейінгі Ақбілектің мінезделуін жазушы Бекболаттың көзқарасы арқылы танытады: «... алғаш барып көргендегі оның түрі қандай еді! Маңдайы қасқып, мойны қаздып, көзі мөлдіреп, ерні үлбіреп, үріп ауызға салғандай жұтынып, сүйріктей еді-ау! Тал бойында бір міні жоқ, жаңа шығып келе жатқан сүйріктей еді! Шашбауын сылдыр еткізіп, сып етіп түре келгені, тізесімен ақ көйлегін серпе тастап, аяңшыл бедеудей кербездене аяқ басқаны, тысқарыда жүріп, жеңгесімен сыбырлап сөйлесіп, дауысы күмістей сыңғырлап, тәп-тәтті күлгені; әнтек жылмиып келіп, шай жасап, өп-өтірік сызылғансып, үш саусағының ұшымен шын-аяқ әпергені, салалы қою кірпігін салмақпен қағып, анда-санда көз астымен бір қарап қалғаны;... «Қош болыңыз» дегенде, көзін жалт еткізіп, басын әнтек изеп, артынан қарап қалғаны, – бәрі-бәрі сондағыдай сайрап көз алдына келеді» [3].

Міне бұл бір кездегі бақыттың бесігінде тербелген Ақбілектің сүйген жігіт көзімен бедерленген сұлу суреті. Автор бұдан кейінгі оқиғалар дамуында Ақбілектің портретіне біртіндеп жаңа қажетті сипаттарды қосып отырады. Сол арқылы біз Ақбілектің мінездеме суреттерімен толығырақ таныса түсеміз. Сондықтан да біз Ақбілекті қашан да болса, қандай бір жағдайда болмасын соншалықты бір жылықпен қабылдаймыз. Ол романдағы қат-қабат оқиғалар тұсында әр кезде-ақ сезіліп тұрады.

Кейіпкердің жан-дүниесі өз басынан өткерген қиындығы мен қияметі жетерлік оқиғалар үстінде ашылады. Ақбілек қасіреті жалғыз оның ғана емес, зобалаңды заманда бастарына қара бұлт үйірілген, тағдыр талқысына түскен қазақ қыз-келіншектерінің ортақ қасіреті болатын.

Уақыт куәгері Жүсіпбектің жүрегіне ақ әскерінің осындай айуандық қылықтары жазылмас жара салған-ды. Уақыт өте келе, көрген мен түйгеннің пісіп-жетілген көркемдік болмысы суреткер қолына қалам алдырды.

Бұл шығарма – жазушы көкірегінде ұзақ піскен, қайнауы әбден қаныққан ізденістің жемісі. Автор Ақбілек қасіреті арқылы зұлмат жылдар халық басына төндірген қасіретті ашуға ұмтылады. Ары тапталған ардақтаған ару тағдыры – құлдықтың құрдымына бет алған ұлт тағдырының символы іспетті.

Ұлтымыздың тәрбиелік, салт-дәстүрлік ұғым-танымы тұрғысынан алғанда, Ақбілек тап болған жайт – адам төзгісіз қасірет!..

Бірақ айуан мінездес қаракүштің дүлей соққысына қарсы тәні таза, жаны пәк, ары аппақ сүттей нәзік қыз қалай күреспек, не айла етпек?!.. Жазушы қолға түскеннен соңғы есін жиған тұста Ақбілек алдына осындай сұрақ тартады. Суреткер сол сәттегі Ақбілек жан-дүниесіндегі қиналысты, жүйкеге ауыр салмақ артқан күйзелісті кейіпкердің ішкі әлемінің астарын аша отырып бейнелі жеткізеді: «Өңі-түсі екенін біле алмай, көзі алас ұрып, қостың ішін сипай сүзіп шықты да, түндегі оқиға есіне түскенде, қайнап шыққан бұлақтың көзіндей, жасы мөлтілдеп, жылап ағып қоя берді. Саңғал киізден сығалап, аңғал шуақ Ақбілектің бетіне түсіп, жайраңдаса да, телегей аққан жасын құрғатуға септігі болған жоқ; жанын жанышқан қараңғылық жарық дүниені аңсатты, әйтседе жарық сәуледен көзін біржола жұмбады, құтылмасына көзі жеткен соң, тым болмаса мына саусылдаған сары қолдың ішінен бір сытылып, даланы бір көргісі келді.

... Төрт құбыладан бірдей үстіне төніп тұрған ақар-шақар тауларға да, тауға біткен үйірімүйірім сабалақ жүнді орманға да, тау басында қалықтап жүрген бүркітке де, тауға тырмыса жайылып жатқан құмырысқадай жылқыға да, қостан аулағырақ өзен құлай шыққан шоқ-шоқ бұтаға да Ақбілектің көзі тоқтап тұра алмай, сырғанап келіп, жерошақ басындағы қазақтың қара құманына, қара астауға, шырық шөмішіне тоқтады. Орыстың қолына түскен әлдекімнің шөміші екен? Сорлы шөміш! Мен де сенің сыңарың ғой дегендей, мұңдасқандай, көзіне тағы жас алды».

Жазушы адам жан дүниесінің қыр-сырына қалай бойлайды десенізші! Кеше ғана «Мамырбайдың Ақбілегі» атанып «ақ көйлегін көлеңдетіп» жүрген күндер де, көз жанарын ұрлайтын көріністер де енді оған жат, сұрықсыз, керісінше, жайда көңіл тоқтамайтын қарапайым ғана заттар қандай ыстық көрінеді Ақбілекке! Өйткені жансыз болса да олар – туған жұрттың көзіндей жәдігерлер. Ақбілекпен олардың тағдыры бір іспетті. Олардың өзіндей харамның қолжаулығына айналған мұндастардай көзіне оттай басылуының сыры осында. Жазушы осыны қалт жібермей, тасқа басқан маржандай мөлдіретіп жеткізеді [4].

Ақтардың қолына түсіп, орыс әскерлерінің қорлығына ұшырап, ауылына оралу – күнәсіз де пәк қыз үшін өте ауыр масқара іс. Міне, осы сәттегі Ақбілектің іштен тынуын, өзімен-өзі арпалысуын, шешімге келуін автор психологиялық талдау арқылы танытады. «Ақбілек әкесінің оңашада бір ауыз тіл қатпағанына қапа болды. Ол түгілі әкесі Ақбілектен оңаша қалудан қашатын тәрізді. Әкесі мен екеуінің арасын қара мысық кесіп өткендей, бір өткелдің түскенін Ақбілектің жүрегі сезеді. Әкесінің қабағы қашан жадырар екен, қашан жылы қарар екен, қашан тіл қатар екен?.. деп сарылып, сарғайып күтеді; әкесінің көзі түсер ме екен деп, жансыз аңдып та отырады. Бір қараса қайғысы жеңілдейтіндей, бақытты болатындай көреді. Сонда да әкесі көз салмайды. Енді Ақбілекке шешесінің өлімінен мынау қатты батты».

Жүсіпбек Аймауытовтың прозадағы үлкен табысы — «Ақбілек» романы. Автор Қазақ қызының тағдыры арқылы дәуірдің озбырлық бейнесін ашады. Оны сол тағдыр қасіретінен құтқарған, азаттыққа қолын жеткізген жаңа өмір салты екендігі романда айрықша сипатталған. Қазақ ұлтының тәрбиелік, салт-дәстүрлік ұғымтанымы тұрғысынан алғанда, романның бас кейіпкері Ақбілек тап болған жайт адам төзгісіз қасірет. Ақтардың қолына түсіп, орыс әскерлерінің қорлығына ұшырап, ауылына оралу — күнәсіз де пәк қыз үшін өте ауыр масқара іс. Міне, осы сәттегі Ақбілектің іштен тынуын, өзімен-өзі арпалысын, шешімге келуін автор психологиялық талдау арқылды ашады [5].

Ақбілек – негізінен өз азаттығы жолындағы күрескер бейне. Бұған жазушы өз кейіпкері – осынау қарапайым қазақ қызының бойына өзіне ғана бірнеше қасиеттерді тоғыстыру арқылы қол жеткізеді. Ақбілектің ерекше қасиеті — сезімталдығы. Оны көп қиындықтан құтқарған да осы сезімталдық. Ол ең алдымен, Қарамұрт офицермен қарым-қатынасы кезінде анық сезіледі. Екіншіден, Ақбілек батыл да шешімшіл қыз. Оны атып кетуге бекінген Қарамұрттың оғынан құтқарған да осы батылдық. Қабағы қату орыс офицері қыз жанарынан осыны ұқты, ұқты да өлімге қимады, ата алмады. Ақбілектің бұл

қасиетін жазушы оның қараңғы түндегі қамаған қасқырмен арпалысынан да аңғартады. Кейіпкердің қорқынышын ақылға жеңдірген де осы батылдық болатын.

Библиографиялық тізім

1. Аймауытов Жүсіпбек, Жаман тымақ : Өлеңдер, жұмбақтар, әңгімелер, ертегілер / Ж. Аймауытов. - Алматы : Балауса, 1992. - 48 б.
2. Аймауытұлы Жүсіпбек, Шығармалар жинағы. 5 томдық. Т.2: Романдары / Ж. Аймауытұлы; ҚР Мәдениет және ақпарат мин.; М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер ин-ты. - Алматы : Жібек жолы, 2003. - 312 б. - (Алаш мұрасы)
3. Қазақ әдебиетінің қысқаша тарихы. 2 кітап. /Ред. Басқарған: Кәкішұлы Т. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. -455 б.
4. Әбдиманұлы Ө. XX ғасыр бас кезіндегі қазақ әдебиеті. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 430 б.
5. Қирабаев С. Шығармалар. Екі томдық. 2 том. – Алматы: Жазушы, 1992. -544 б.

ӘОЖ 82,3215

«БАҚЫТСЫЗ ЖАМАЛ» РОМАНЫНДАҒЫ ӘЙЕЛДЕР ТЕНДІГІ МӘСЕЛЕСІ

Қонақбаева А.С.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада «Бақытсыз Жамал» романындағы әйелдер теңдігі мәселесі қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматривается проблема равенства женщин в романе «Несчастная Жамал».

М.Дулатов қазақтың тұңғыш романының авторы. "Бақытсыз Жамал" романында бостандыққа, теңдікке ұмтылған қазақ қызының тағдыры дәуірдің әлеуметтік шындығымен тығыз байланысты суреттелген. Шығарманың бас кейіпкері Жамал өз тұсындағы қазақ қыздарының типтік бейнесі ретінде көрінді. Жамал іс-әрекетінде қайсарлық, батылдық басым болды, күрескерлік сипат танытады. Романның ақыры, боранда адасып өлуімен аяқталатын оқиғалардың бір-бірімен байланысқан, желісі үзілмейтін тізбегінен құралған. А.Байтұрсынов «Біздің арамызда қазақша бірінші роман жазған М.Дулатов болды», -деп алғаш пікір айтты.

М.Дулатовтың көсемсөздік мақалалары мол. Онда замананың көкейтесті мәселелері көтеріліп, әдебиет пен мәдениетке, тарихқа катысты құнды материалдар бар. М.Дулатовтың қазақтың ұлы тұлғалары жайлы мәліметі мол бірнеше мақалалар жазды ("Хазірет Сұлтан" "Хан Абылай", "Абай», «Шоқан Шыңғысұлы Уәлихан", "Ахмет Байтұрсынұлы" т.б.). Әдеби-сын мақалалары әдебиет сыны тарихындағы орны ерекше. Қазақ тілі туралы тұшымды ой-пікірлері бар [1].

Міржақыптың «Бақытсыз Жамалы» 1910 жылы басылып шықты. «Бақытсыз Жамал» қазақ тілінде шыққан бірінші роман дерлік кітап болғандықтан, оған толығырақ тоқтауға тура келеді. «Бақытсыз Жамалдың» қысқаша мазмұны: Сәрсембай дейтін бай, момын бір адамның үлкен әйелі Қалампырдан перзент болмаған соң, жасы қырықтардан асып, әркім «қу бас» деуге айналған соң, Сәрсембай тоқал алуға ойланып, ағайындарымен ақылдасады да, белін буады. Бәйбішесі ұнатпағанмен, көптің аузы бірігіп кеткен соң «қарсы емеспін» деген болады.

«Өткен қыс шаруаға жеңіл болғандықтан мал күйлі, бие ішті болып, Көктал қыстаған Құрмандеген атаның ауылы жылдағыдан жайлауға ерте шығып еді. Екі ауылнай елдің жайлауы Саумал-көлге жағалай ауылдар қонып, былтырғы жұрттарына үй тігіп,

көпұзамай бие де байлады. Қыстай бір-біріне араласпаған ағайындар сағынысып, қашаннан астас, тойлас болған ғадеттерінше бір ауылды бір ауыл ерулікке шақыра бастады. Бозбалалар аралап қымыз ішеміз деген болып, тәуір киімдерін киіп, жақсы аттарын мініп, қызды ауылды қырындап жүрулері көрініп, балалар да асау тайларын үйретпекке еді.»,- деп ауыл басталатын роман әрі қарай сол заманғы ауыл өмірін сипттай жөнеледі [2].

Қыз іздеген Сәрсембайдың көзіне Жарас дейтін өлген молланың Шолпан атты 14 жасар қызы түседі. Осы қызға кісі салып, қырық жетіні қырқа матап береді де, Шолпан 15-ке шыққан жылы алады. Екі жыл отасқаннан кейін Шолпаннан Жамал дейтін қыз бала туады. Жамалдың туғанын Сәрсембай елге шыққан крестьянский нашәлнік тоқтаған ауылда жиылыста естиді. Баладан зарығып жүрген Сәрсембай ұл, қыз демей, үйіне келіп той қылады. Жамал тоғызға келеді. Үрлеп ауызға салғандай бүлдіршін – сұлу боп өседі. Әкесі Жамалды 9 жастарында ескіше оқытатын Қасен деген молдаға бергісі келгенмен, Қасеннің тұратын ауылы жырақ болғандықтан іреті келмейді.

Жамал онға қараған жылы, жаз, Сәрсембайдікіне Упідегі Татар мектебінде оқытын, жаз елден бала оқытып, қаражат табуға шығатын Ғазер деген ноғай жігіті келеді. Осы Ғазерді Сәрсембай аулына бала оқытуға жалдайды. Ғазер ел әдебиетінен қорқып, оқуды ескіше оқытады. Бір күні Жамалдың зеректігіне сүйінген Ғазер шешесі Шолпанға оңашада «Жамалға қағаз танытайын деп ем» деген сөзді айтады. Шолпан өз әкесінен хат танып қалған, оқудың қадірін білетін адам болғандықтан, «жасырып оқыта бер» деген ақылды айтады. Сол жасырып оқытумен Жамал мұғалімнің күз қайтар кезінде хатқа судай боп қалады.

Ғазерден кейін Сәрсембай молда жалдамайды. Бірақ сауаты ашылған Жамал, өз бетімен кітап оқуға, әсіресе әдебиет кітаптарын оқуға түсіп, оқуын тереңдетеді. 14-15 жасқа келген кезде Жамал, бір жағынан елді сұлулығымен таңырқатқан қыз болса, екінші жағынан әнші, өлеңші, домбырашы, ашық, сауықшыл қыз болды.

Жамалды Байжан дейтін елдің атақты бір биі, Жұман дейтін басы таз, жаратылысы нашар баласына атастырады. Сәрсембай Жамалды Жұманның жамандығын көре-тұра береді. Оған себеп мынау болады: Жамалдың жасырақ кезінде, елдің қыдырма тіл атқамінерлері Сәрсембайды Нұрпейіс дейтін бимен билікке таласуға қыздырады. Сәрсембай оған еріп, атын, асын, ақшасын шашып таласады. Бірақ Нұрпейісті ел ақсақалдары, әсіресе, елге беделді Байжан биі қуаттаған соң, Сәрсембай құр малын шашып, босқа қалады да Нұрпейіс би боп кетеді. Осы кекті ұмытпай жүрген Сәрсембай, Байжан Жамалды сұратқан соң Шолпанның көнбегеніне қарамай, Байжанмен құда болады да, келер сайлауда би боп шығады. Бірақ ол биліктен, сиез кезінде біреуді ұрамын деп түсіп қалады [3].

Сұлулық, ақылдылық, шешендік түгел біткен Жамал Жұманның жамандығын естіп, іштен тынады. Басындағы мұңын айтып, өлең шығара бастайды. Ол өлеңінің біреуін Шолпан тауып алып оқиды да, «осы Жамал Жұманға баратын емес, жүдеп барады, бекер бердік. Жылатпайық» десе, Сәрсембай «құдай бұйрығы» деп тыңдамайды.

Жамал өзіне тең іздейді. Ол тең бір ойында табылады. Ол табылған жігіт, көзі ашық, оқулы Ғали деген жігіт болады. Ғали сол ойында Жамалмен түсінісіп алады да, артынан көп ұзамай Жамалмен жақындасады. Сүйтіп, екеуі «ойнап-күлумен» жүргенде, Жұман қайнына ұрын барады – деген лақап жайылады – лақап рас боп шығады. Жұманнан аза бойы тік тұратын Жамал көргісі келмей, не де болса Ғалимен кеткісі келеді. Ғали бір келгенде екеуі сөздерін бекітеді де, бір жұмадан кейін Жамал Шолпанмен ақылдасып, бір түнде Ғалимен жоқ болады. Ғали сол кеткен бетімен бір шаһарға барып, Фатихолла деген саудагер ноғайға паналайды.

Жамалдың кетіп қалғанын, оны Ғали әкеткенін сезген Сәрсембай мен елі Байжанға хабар салады. Байжан елін жиып, Сәрсембайға келеді. Сәрсембайдан да, Ғалидың елінен де барымта алдырады. Ел арасы бүлінеді. Ахметжан деген указной молданы Байжан алдырып, заңға келтіру үшін Жамалды Жұманның алған қатыны ғып, неке – талақ

кітабына тіркетеді. Бірақ бұл кезде Ғали Оязной начальниктен Жамалдың басына еркіндік алып қояды.

Барымталасып, бүлінген ел Ғали мен Жамалдың қайда кеткенін астыртын іздетіп, Фатихоллада жатқанын білген соң Фатихоллаға «үйінен қашақ татарды қусын, әйтпесе, елдегі 2000 мың сомдық несиесін бермейміз» деп хабар салады. Фатихолла бұл дүмпуге шыдай алмай, Ғалиға айтады. Ғали ол сөзді мақұлдап, 300 шақырым жердегі нағашысына баратындығын білдіреді. Фатихолла мұнысын мақұлдап, ат арба, 50 сом ақша береді де, аттандырады.

Ғалиды нағашылары қарсы алады. Бірақ бақытсыздыққа қарай, нағашысына барғаннан кейін, 10 күннен соң Ғали ауырып өледі. Жамалдың басына қара күн туады. Нағашылары да ренжіп, дін жолының бұйырған кәдесін істейді де. Ғали мен Жамалдың еліне хабар салады. Улап-шулап елден туысқандары келеді. Қайғылы Жамалды шешесі Шолпан еліне алып қайтады

Дау бұл кезде сөнбейді. Жамал келгеннен кейін, ел ақсақалдары Сәрсембай мен Байжанның арасына жүріп, Байжанға Жамалды алуды, Сәрсембайға беруді ұсынады. Сәрсембай Шолпан арқылы Жамалға сөз салдырғанда, Жамал «Ғалидан кейін маған бақытты өмір жоқ, мен үшін бүлінбедер, бере беріндер» дейді. Осы хабар Байжанға тигеннен кейін, Жұман өзі кеп алуға арланып, Байжанның бәйбішесі кеп алып кетеді [4].

Байжандікіне барғаннан кейін, өзі қайғылы Жамалды Жұман ұра бастайды. Кеткенін бетіне басады. Осындай қоршылықпен күн кешірген Жамал, қыстың басында, бір күні таяқ жеген соң, түнде суытып қойған атты мініп, қашады. Қашқандағы ойы шаһарға барып, Фатихоллаға паналау болады. Бірақ ауылдан шыға боран соғып, жолдан адасады да, үсініп, далада өледі. Таңертең жолмен келе жатқан жолаушылар қар теуіп тұрған атты көріп, атқа барса, жанында өліп жатқан Жамалды көреді

Романның бас кезінде мойнына знагын тағып алып, төре көрінсе алдынан шаба жөнелетін Бекжан ауылнай қазақ арасындағы нағыз шеншіл, ұлтшыл, кекшіл, ескішіл, өз дәрежесін көтергіш атқамінер. Начальниктен далаға шыға кеп, оның – «төре не сұрады?» деген жұртқа, төренің сұраған сөздерін айта кеп: – Анау күнгі Көтібайдың мені боқтағанын айтқаным жоқ. Оны айтқанда, бәләмә болатын еді, не қылайын, Қасеннің көңіліне қарадым», – деуі, жұрт алдында өзінің бағасын өсіргендік. Бекжан жаңа өмірдің кейіпкері емес. Ол феодалдық дәуірдің «тағдыршыл» адамы.

Сәрсембайдың үйіне көп қонған шала молда (аты жоқ – С.М.) Сәрсембайды жәдитке (жаңа оқу жолына) қарсы үтігтейді. Жамалдың қыз екенін білгеннен кейін молда... «шариғатта балаға тұлым қою дұрыс емес, және бай қызы 9 жаста балғын болады. Соның үшін намаз оқытып, шаш та қойыңыз, сіздің мұныңыз алла бұйрығына көнбеген секілді болады. Олай болғанда күнә табасыз. Бірақ оқытқанда хат жазып кетерліктей оқытпаңыз, қусусан – жадит молдаларынан оқытпаңыз. Не үшін десеңіз, олар әуелі дін, иман білгізіп, намаз оқытпай иман-шарт, бадуам, әптиектерді, ежіктерді былай қойып, орысша: 1, ба, та, деп орыстың ісін қуаттап, балаңды бұзады», -дейді. Міне, бұл ұлтшылдардың, оның сол кездегі дін ретінде ұстаған жолы жәдитшіліктің ең қарсы пікірі. Барлық ұлтшылдардың бір ауыздан қарсы боп соңына түсетін молдасы осындай молда [5].

«Бақытсыз Жамалдың» аяқ кезінде «Жамал Жұманның қатыны еді» деп неке қиятын кінегеге өтірік тіркейтін Ахметжан молданы да Міржақып әдейі кейіпкер ғып алып отыр. Ахметжан арқылы ескі діншілдердің жолының терістігін, ескі молдалардың өтірікшілігін, тамағы үшін, ел ақсақалының беделі үшін қылмыстан жиренбейтіндігін көрсетіп отыр. Бұл сықылды, ақсақалшыл арсыз, өтірікші, ескішіл молдаға, Міржақып Ғазер сықылды: жаңашыл, арлы, алған ақшасын адалдап алатын, мақсаты халық ағартушылық мұғалімді қарсы қойып отыр. Байжан, оның сөзін сөйлеп, өтірік билік құрған елдің билері романда аса жазылғанмен, сол кездегі елдің ескішіл ақсақалдарының мінез-құлқын айқын көрсетеді. Оқушы, ол билерде ар-ұяттың жоқтығын, Байжан не қылмысқа жұмсаса, соған бара беретіндігін айтады. Міржақып, романында оқушыға «бұлар билеген ел оңбайды» деген пікірді құюға тырысады. Сәрсембай, романда өз басымен ешнәрсені ойлап, шығара

алмайтын, бір тұтам жібін алтындай көретін, мал жанды; кім не айтса, соған сене беретін аңқау, доғал адам. Осы доғалдығы арқылы оның елде жарты тиындық беделі жоқ. Онын үстіне Сәрсембайда жігер жоқ, корқақ кісі. Сәрсембай елдің ішіндегі «тілге тәтті, тіске жұмсақ» ақсақал біткеннің әлі кеп, аунатып жей беретін адам.

Библиографиялық тізім

1. Дулатов Міржақып, Оян, қазақ! : роман, өлең, жырлар, әңгімелер / М. Дулатов. - Алматы : Атамұра, 2003. - 192 б. - (Атамұра кітапханасы)
2. Дулатов Міржақып, Шығармалары : [өлең- жырлар, әңгімелер, пьеса, көсем- сөздер мен сын- зерттеу мақалалары] / М. Дулатов; [ҚР Байланыс және ақп. министр. Ақпарат және мұрағат комитеті]. - Алматы : Ана тілі, 2010. - 400 б. - (Мерейтойлық әдебиет)
3. Қазақ әдебиетінің қысқаша тарихы. 2 кітап. /Ред. Басқарған: Кәкішұлы Т. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. -455 б.
4. Әбдиманұлы Ө. XX ғасыр бас кезіндегі қазақ әдебиеті. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 430 б.
5. Қирабаев С. Шығармалар. Екі томдық, 2 том. – Алматы: Жазушы, 1992. -544 б.

ӘОЖ 82,3215

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ АНТРОПОНИМДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУ ТАРИХЫНАН

Муталова Л.Р.

Шымкент университеті, Шымкент

Аңдатпа:

Мақалада қазақ тіл біліміндегі антропонимдердің зерттелу тарихы мен тіл білімі саласындағы зерттелу кезеңдері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются история изучения антропонимов в казахском языкознании и этапы изучения в области языкознания.

Қазақ топожүйесін қалыптасуындағы антропонимияның көрінісі негізінен, лингвомәдени негізде анықталады. Оңтүстік Қазақстандағы топонимдерін зерттеген Ж.Исмаилова, Қ.Рысбергенова, А.Сембиев, Шығыс Қазақстанда Б.Бияров, А.Әлімхан, Батыс Қазақстанда Ұ.Ержанова т.б. Оңтүстік Қазақстан аймағындағы топонимдердің құрамында жеке есімдер мен әулет есімдерден (фамилия) жасалған топонимдер көп кездеседі. Негізінен елді мекендер кісінің жеке атымен аталса, бірқатар жерлердің атауында әулет есімі қосарлана айтылады. Жекелеген адамдардың аты жөнімен аталатын географиялық объектілер атаулары сол нақты елді мекеннің негізін қалаған немесе сол төңірегінде тұрған, халық арасында, өз ортасында үлкен беделге ие болған кісі аттары кездеседі. Мысалы: *Абай, Жамбыл, Аманкелді, Қошқарата, Қалдыкөл, Асан, Алтынбек* құдықтары т.б. Көрнекті ғалым Э.М.Мурзаев «Елді мекендердің атауларында кісі есімдері, фамилиялары, лақап аты жиі кездесіп отырады дейді» [1, 153 б.]. Жоғарыдағы мысалдан көрініп отыр антропонимдердің топонимдер орнына жұмсалуын көрсетеді. Өйткені антропонимдер, топонимдер, этнонимдер, гидронимдер өзара тығыз байланысты. Сонымен халықтың тұрмыс тіршілігі, рухани байлығы, мәдени мұрасы, тіпті белгілі бір кезеңдегі саяси ұстанымы да көрініс тапқан адам аттарының қатысымен жасалған антропонимдерде қандай да тарихи оқиғаның, құбылыстың, жағдайдың болмыс бейнесі көрініп тұрады. Сондықтанда болса керек, діни наным сенім берік орныққан Оңтүстік аймақтағы елді мекендер мен жер су, өзен, көл, құдық, т.б. атауларында мифтік бейнелер, пірлер мен әулиелер, тарихи тұлғалар есімдері жиі кездеседі. Қоғамдық орта, әлеумет өмірінің оқиға, өзгерістері тілдік деректермен таңбаланып, топонимияда өз ізін қалдырып

отырған. Осы орайда аймақтағы елді мекен, жер су атауларының негізі ер адамдардың есімдермен аталатынын айту керек. Мысалы: *Амангелді, Лесбек батыр, Қазыбек, Қабанбай, Рысқұл* т.б. ауылдар. Осы заңдылықтың өзі қоғамдық ортада ер адамдардың орны ерекше, салмақты істердің ер азаматтың мойында екенін көрсеткендей, ер адамды қадірлеу, сыйлау, ардақтау.

Ономастиканың зерттелуі біздің елімізде, сондай-ақ шетелде соңғы 40 жыл көлемінде құлашын кең жая бастады. Өзіндік материалдар мен әдістемесі қалыптасқан ономастиканы тіл білімінің жеке, қызықты да келелі саласы ретінде қарастырмау мүмкін емес. Ономастика тек қана лингвистикалық компоненттермен шектеліп қалған жағдайда, оны жеке ғылым ретінде бөлудің қажеттілігі тумас еді. Бұл мәселенің айрықша мән берер тұсы – лингвистикамен қатар әдебиет, тарих, география, этнография, әлеуметтану сияқты зерттеліп отырған объектінің тарихи, мәдени тіпті, экономикалық тұрғыдан да қажет материалдар беретінін ескерсек, оны ерекше ғылым саласы демеске лажымыз жоқ. Осылайша, өз тәуелсіздігін, дербестігін сақтай отырып, таза ғылымдар қатарына қосылады да, тарихшылар, географтар, архелогтар үшін қосымша қолданбалы ғылым ретінде қала береді.

Тіл қызметінің ерекше бір саласы – ономастика. Жалқы есімдердің жинақтық атауын лингвистикада *ономастика* дейді де, оны зерттейтін ғылым *ономациология* деп аталады. Ономастика – кез келген жанды және жансыз заттарды не құбылыстардың есімін зерттейді. *Ономастика* грек сөзі «ономия» (грек тілінде «*онома*» есім, ат) *onomastika* – ат қою өнері, яғни атауларды зерттейтін ғылыми сала. Ономастиканы (кісі аттарын, жер, су, ру, тайпа аттары т.б.) зерттеудің теориялық-әдістанымдық негіздері мен тілмен сабақтастықта қарастырылатын ұлттық этномәдени, әлеуметтік сипатын анықтаудың қажеттілігін В.В.Радлов, В.В.Бартольд, Н.Катанов, А.Н.Самойлович, С.Е.Малов, Н.К.Дмитриев, А.Н.Кононов, Н.А.Баскаков, Қ.Жұбанов, І.Кеңесбаев, С.Аманжолов, Ә.Қайдар, Т.Жанұзақов, Ә.Абдрахманов, Е.Жанпейісов, Қ.Рысбергенова, Г.Мадиева, А.Жартыбаев т.б. ғалымдар өздерінің еңбектерінде жан-жақты зерттеді. Ономастика өз ішінде бірнеше салаға бөлінеді: *топонимика* (жер, су, қала атауларын зерттейтін ғылым), *антропонимика* (адам аттарын зерттейтін ғылым), *этнонимика* (ру, ел, халық аттарын зерттейтін ғылым), *зоонимика* (хайуандар аттары), *гидронимия* (теңіз, өзен, су, көл атауларын зерттейді) т.б.

Түркі тіл білімінде жан-жақты зерттеліп, ғылыми негізі қаланған ономастиканың күрделі бір саласы – *антропонимика*. Антропонимика кісі аттары, әке аты *patronim* (отчество), фамилиялар, лақап аттар (прозвища), бүркеншік аттарды (псевдонимы) зерттейтін ономастиканың бір саласы.

Қазақ ономастикасының зерттелу тарихына аналитикалық шолу жасалған еңбекте бұл саладағы зерттеулер 4 кезеңге бөлінген. Соның ішінде жалқы есімдерге қатыстылары мыналар:

1 кезең: 1950-1970 ж.ж. (Т.Жанұзақов «Лично-собственные имена в казахском языке» 1961ж; «Қазақ тіліндегі жалқы есімдер» 1965 ж; «Қазақ есімдерінің тарихы» 1971 ж.)

2 кезең: 1970-1990ж.ж. (Т.Жанұзақов «Очерк казахской ономастики» 1982ж; Е.Керімбаев «Атаулар сыры» 1986; «Қазақ емісдері» 1988; В.Махпиров «Собственные имена в памятнике X в. «Дивану лугат ат-турк Махмуда Кашгарского» 1980ж канд. дисс.)

3 кезең: 1990-2000 ж.ж. (В.Махпиров «Имена далеких предков» 1997; М.Мұсабаева «Қазақ тіліндегі антропонимиялық «аталымдардың» этнолингвистикалық сипаты» 1995 ж канд. дисс.; У.Мусабекова «Мотивационный аспект антропонимов казахского и русского языков» 1996 канд. дисс. Е.Керімбаев «Этнокультурные основы номинации и функционирования казахских собственных имен» 1992 ж. док. дисс.; К.Головина «Сопоставительный анализ идиоэтнических топонимов и антропонимов русского и казахского языков»; К.Жаппар «Эстетические функции имен собственных в поэзии О.Сулейменова» 2000ж;).

4 кезең: ХХІ ғасырдың басы, жаңа кезең (Б.Көшімова «Қазақ лексикасындағы бейонимдену үрдісі» 2001ж; Б.Досжанов «Қазақ тіліндегі көне антропонимдер» 2003 ж; Д.Керімбаев «Қазақ фольклорындағы жалқы есімдердің құрамы мен этнолингвистикалық сипаты», 2004 ж; Г.Аубакирова «Идиоэтническая семантика и лингвостилистические функции собственных имен в художественном тексте» 2004 ж; А.Бахамова «Уйгурские прозвища и их этнолингвистическая характеристика» 2004;).

Сонымен бірге ономастикалық лингвокультуремалардың ұлттық мәдени ерекшеліктерді танытуда атқаратын қызметі ерекше. Себебі ономастика өзінің бойына лингвистикалық, тарихи, өркениеттік және мәдени деректерді жинаған ерекше лингвомәдени бірліктер жүйесі болып табылады. Олар халықтың бітім болмысы мен өмірге көзқарасынан хабар береді. Айтылған мәселе Т.Жанұзақов, Қ.Рысбергенова т.б. ономаст-ғалымдардың еңбектерінде арнайы зерттелген.

Қазақтың кең даласы – мәдениет пен тіл бірлігі, әдет-ғұрып, салт-сана тұтастығының негізі. Мысалы, бұл көзқарас қазақтардың балаға ат қоюында өзіндік ерекшеліктерінің бар болмысымен көрінеді. Себебі олар бұл рәсімде ұлт болмысының барлық ұлттық-мәдени сипатын басшылыққа алып отырған. [1, 26 б.].

Мысалы, тіл мен сөздің магиялық күшіне сенген олар әдетте қарғыстан, балаларын мақтаудан қорыққан. Соның нәтижесінде **Итбай, Күшікбай, Жаманбала, Салбыр, Қасым, Сағал, Кенесары** сынды жалқы есімдер дүниеге келген. Олар «көз тимесін», «балам аман болсын» деген ырымнан туған болуы керек. Немесе дүниеге келген балаға **Артықбай, Несібелі, Бекенбай Мырзагелді** сияқты ат қою арқылы оған белгілі бір қасиеттерді дарытуды көздеген мақсат қойылған. Ал, **Тұрсынбек, Ұлболсын, Ұлтуар, Тілеміс, Тұрлыбек, Сағындық, Есенгелді** лингвокультуремалары ұл куту, бала тілеу, балалары тұрақталмаған себебінен туған антропонимдер.

Антропонимика (кісі аттары) – тіл тарихын, ұлт мәдениетін зерттеуде құнды да бағалы мұра. Антропонимдер жүйесі адамдардың өткендегі тұрмысын, қоғамдық-әлеуметтік құрылысын және материалдық әрі мәдени өмірдің құбылыстарын да көрсете алады. Олардың кейбір топтары қазақ ауылының ертедегі тіршілік, іс-әрекетінен және шаруашылық күйінен мағлұмат береді. Мәселен, төрт түлік малға, шаруашылық, тұрмыстық сөздерге байланысты есімдер. Немесе қазақ халқының ұлттық әдеті бойынша жас келіндер күйеуінің жақын туыстарының, ата-енесінің аттарын атамайтын. Сөйтіп жас келін күйеуінің ағасын, інісін я қарындасын тура атымен атай алмай, жанама ат қойып алатын. Атап айтқанда, қайынсіңлілерін – **шырайлым, бикеш, бойжеткен, әке қыз, еркем, ержеткен, ерке қыз**, ал ер адамдарды **төрем, шырақ, мырза жігіт, молда жігіт** т.б. деп атайды. Тіпті күйеуінің құрдастарының аттарын атауды да ұят санап **құрдас, замандас** немесе **аттас** деп атау дәстүр ұстаған.

Осымен байланысты эвфемизм мен табу ерекше назар аударады да, антропонимдердің ұлттық-мәдени аспектілерінің ерекшелігін көрсетеді. Яғни, эвфемизм – бір затты немесе құбылысты тікелей өз атымен емес басқа сөзбен атау. Айтуға дөрекі, қолайсыз сөзді сыпайы сөзбен ауыстырып айтудың негізінде шыққан. Оның тілдік көріністері қазіргі қазақ тілінде көптеп кездеседі. Мысалы **өтірік айту - қосып айту, ұрланыпты - қолды болыпты, өлді - қайтыс болды, үзілді** т.б.

Ал, **табу** ерте замандардағы адамдардың мифтік танымына сәйкес кейбір заттардың аттарын тікелей айтуға қорқып, тыйым салынуынан қалыптасқан. Бұл құбылыс әдетте **табу** деп аталады. Бұл проблеманың қазақ және түркі тілдегі табиғаты, тілдік көрінісі Ө.Ахметовтің еңбегінде арнайы зерттелген [2, 8 б.]. Солардың нәтижесінде оның дәстүрлі мәдениетпен сабақтастығы анықталады.

Библиографиялық тізім

1. Әуезов Мұхтар, Абай: тарихи роман. Кітап 2 / М. Әуезов. - Алматы : Қазақтың біріккен мемлекет баспасы, 2020. - 468 б.

2. Әуезов Мұхтар, Абай. 2-ші Кітап: Тарихи роман / М. Әуезов. - түзетіліп 3-ші басылуы. - Алматы: ҚазМем. көркем әдебиет баспасы, 2021. - 444 б.
3. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман - эпопея. 1-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жеті жарғы, 2017. - 318 б.
4. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман - эпопея. 1-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жазушы, 2009. - 376 б.
5. Әуезов Мұхтар, Абай жолы : роман - эпопея. 2-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жазушы, 2009. - 432 б.
6. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман-эпопея : Аудиокітап. Кітап 1: Диск 1-2 / М. Әуезов; [оқыған: Мұратбек Тесебаев ; ҚР Мәдениет Мин. Тіл комитеті тапсырысы бойынша]. - Алматы: Жазушы, 2011.

ӘОЖ 82,3215

«АБАЙ ЖОЛЫ» РОМАНЫНДАҒЫ ОРЫС АНТРОПОНИМДЕРІНІҢ ТІЛДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Муталова Л.Р.

Шымкент университеті, Шымкент

Андатпа:

Мақалада қазақ тіл біліміндегі антропонимдердің зерттелу тарихы мен тіл білімі саласындағы зерттелу кезеңдері қарастырылады.

Резюме:

В статье рассматриваются история изучения антропонимов в казахском языкознании и этапы изучения в области языкознания.

Қазақ тілі сөздік құрамында көптеген орыс тілінен енген сөздер сөздік құрамның едәуір бөлігін құрайды. Мұның алғашқы дәуірі ХҮІІ ғасырдан басталады да алғашқы сөздер сауда – саттыққа, шаруашылыққа байланысты болып келеді де, кейін ХІХ ғ. Екінші жартысында Қазақстанның Ресейге қосылуына байланысты бұл процесс күшейе түседі.

1861 жылы крепостнойлық праводан азаттық алған орыстар Қазақстан территориясына лек-легімен ығыса бастайды. Қала берсе орыстың алдыңғы қатарлы демократиялық идеялы адамдары қазақ жеріне аударылды. Қазақ еліндегі мұндай әлеуметтік құбылыстар романда кең және жан-жақты суреттелген. Осыған байланысты романда толып жатқан орыс есімдері өте көп.

Бірінші топта жиі кездесетін, айтылатын есімдер орыстың классик ақындарының есімдері. Пушкин, Лермонтов, Крылов, Толстой, Чернышевский, Герцен, Белинский.

Екінші топтағы есімдер- халық бұқарасының есімдері – Евгений, Петрович, Степной, Михайлов, Андреев, Мария, Михайлова, Каракозов, Желябов, Перовская, Домна, Фадеевна, Марков, Иванович, Станов, Афанасьевич, Сергей, Савельев, Александра Яковлевна, Дмитрий, Симон, Девяткин, Захар, Марфа, Лев Николаевич, Анна Митрофановна, Желябов, Софья Перовская Ишютин.

Үшінші топтағы есімдер - орыс халқынан шыққан үстем тап өкілдері – Лосовский, Казанцев, Никифоров, Хамутов, Сойкин, Кошкин, Лорис Метков т.б.

«Абай» романдағы орыс есімдеріне байланысты мынадай жағдайларды ескеру қажет. Біріншіден, романдағы әңгімеленген дәуір қазақ тіліне орыс тілінің енді ғана ене бастаған дәуірі. Онда да ауыз екі сөйлеу тілі арқылы. Бұл дәуірдегі тайға таңба бастағандай көрініп тұратын. Ал араб-парсы тілінен енген есімдерге бұны айтуға болмайды. Олардың сіңіскені сондай оларды ажырату үшін этимологиялық талдау қажет. Қазақтың байырғы өз сөзіндей болып кеткендей.

Лосовский әмірінен соң, үй іші аз уақыт жым-жырт еді /I;397/. Ширатылған ұзын қоңыр мұрты бар, биік бойлы суық қабақты қара сұр ояз Кошкин ақыра тергеу жасап отыр /I;395/. Хомутов есікте тұрды да қатқыл, суық үнмен хабар етті /I;402/. Михайловтың Абайға берген бұл кеңесі енді іштесіп келген достықтың айғағы /I;426/. Евгений Петрович шынымды айтайын мен адам баласының білім қазынасында мұсылманшылық халі өзі бір бөлек жатқан жалғасы жоқ дүние деп ұғушы едім /I;426/. Дайна шешей өзінің ашулы әңгімесін, Абайды ауыз бөлмеде тоқтатып ап, айтып тұр /I; 499/. Ол ұрысып тұрған околотканың қарт жандармы – Селантий /I; 499/. Өзін емес, жаңа мына көрші қатын Сидориханы көрдім /I;500/. Жиырма жылқының ұзын ырғасын Казанцевке бір өзі өткізіпті дейді./I; 522/. Начальник Никифоровты қазір билер старшиндер қоршап алған, елпек қағып күтіп жатыр /II;122/. Сойкин Оспанды оңаша шақыртып алып, қатты қысқанды /II; 131/. Дария өзге әйелдер атынан қазақ әйелдерімен еркін сөйлесті /II; 186/. Афанасьевичтің атын сұрап оны «Апанас» қойған /II; 186,188/. Балуанкеуде сары мұрттысы Федор, екіншісі, кішілеу денелі, өткір шүңірек көк көзді шал Сергей /II;186/. Балуан денелі Фекла қатқыл үнмен кесіп сөйлейді /II;187/. Саша қалыңдықтар ішінде ерен жолы бар өзгеше / II;206/. Бұл қазақшаға жүйрік Семейдің сағатшысы Савельев екен /II;279/. Мына науқас басталғалы Александра Яковлеваны осы бір больницасына ауыстырған екен /II; 302/. Осында жүретін Метрей мен Симон деген екі «охотшы» бар ғой /II; 347/. Орта бойлы жұқалау денелі, шоқша сақал, үлкен мұртты ішіл, ширақ адам болатын /II;347/. Қоңыр шаш сәл жирен шоқша сақалды фельдшер Десяткин 35 жастар шамасындағы адам. Захар Ивановичтің әйелі Марфа Лазареттің барлық Алматы қаласы білген қадірлі дәрігер – доктор Фидлердің өзі /II;424/. Мейірімді Лев Николаевич соншалық биязы Әбішті ренжіте алмайды /II;425/. Павловтың сұрақтары қазақтың еңбек иесі қалың халқының қамын жеген қамқор достың білімін білдіреді /II;230/. Пушкиннің өмірін, өлімін қысқа баян етіп берді /I,380/. Семіз көк көз бәйбіше Анна Митрофановна /II;235/. Орыс халқының шын зары мен арманды жанын танытқан Некрасов көкейімнен кетпей отыр /II,291/. Бүгінгі Россиядағы азатшылдық күресі Чернышевский жолынан да ілгері кетті /II,218/. Өз заманының ауырпалығына қарсы жаңа жол танытқан Герцен /II;218/. Сыртқы істер министрі стац – секретары Гирц мәлім еткен /II;667/. Ішкі істер министрі генерал-адъютант граф Лорис-Меников /I;667/.

Сол күні Петербургте Семеновский плацда дарға асылған Желябов туралы және орыс қызынан шыққан қаһарманы Софья Перовская туралы әзірше естіген хабарын білдірді /I.II;672/. Ал, артынан ұсталған немере ағасы, басшысы Ишютин /I.II;676/. Патша күймеден түсе бергенде атып тұрып жүргізе алмаған Каракозовты Абай, «Неткен жолсыз сорлы еді» деген. Алексей Толстойдың «Князь Серебряный» деген романы болатын /II.733/. Менің алғаш дос тұтқаным Лермонтов не көрмеген /I;282/. Халықшыл Михалис деген кісімен таныс болады.

Түркі тілдерінде соның ішінде қазақ тіліндегі орыс тілінен кірген сөздерді тұрмыс қажетіне қатысты сөздер деп әкімшілік ел басқарушылық сөздер деп ғылым мен мәдениетке қатысты сөздер деп тақырыпқа бөліп қарау дәстүрі бар.

Ал, бiз «Абай» романынан кездесетiн антропонимдердi бұлай деп бөлiп қарай алмаймыз. Тек қана жоғарыдағыдай көрсеткенiмiздей алдыңғы қатарлы орыс интелегенттерi халық бұқарасының өкiлдерi, үстем тап өкiлдерi деп топқа бөлiп қараумен шектелдiк. Бұл есiмдердiң этимологиясымен формологиялық тұлғаларын анықтау бiздiң мiндетiмiзге жаппайды деп ойлаймыз.

М.Әуезовтiң «Абай жолы» романындағы орыс антропонимдерiнiң байланысты мынадай нәрселердi жөнделп ескеремiз. Романдағы орыс есiмдерi қазақ тiлiнiң дыбыстық жүйесiне байланысты орыс тiлiндегi Афанасичтi «Апанас»деп атауы, Пушкиндi «Пошкин», сары майор дегендi «сырмайыр» атауы, Дарьяны «Жария» деп қою сияқты құбылыстар бар.

Орыс есiмдерiнiң қазақ есiмдерiне айналу дәуiрi Абай замандарынан басталып ХIХ ғ. екiншi жартысынан басталып бүгiнгi күнге дейiн бiрде толастаған жоқ. Әрине, бұл дәстүр халықтарды бiр-бiрiмен жақындастыратын игiлiктi дәстүр.

Библиографиялық тізім

1. Әуезов Мұхтар, Абай: тарихи роман. Кітап 2 / М. Әуезов. - Алматы: Қазақтың біріккен мемлекет баспасы, 2020. - 468 б.
2. Әуезов Мұхтар, Абай. 2-ші Кітап: Тарихи роман / М. Әуезов. - түзетіліп 3-ші басылуы. - Алматы : ҚазМем. көркем әдебиет баспасы, 2021. - 444 б.
3. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман - эпопея. 1-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жеті жарғы, 2017. - 318 б.
4. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман - эпопея. 1-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жазушы, 2009. - 376 б.
5. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман - эпопея. 2-кітап / М. Әуезов. - Алматы: Жазушы, 2009. - 432 б.
6. Әуезов Мұхтар, Абай жолы: роман-эпопея: Аудиокітап. Кітап 1: Диск 1-2 / М.Әуезов; [оқыған: Мұратбек Тесебаев; ҚР Мәдениет Мин. Тіл комитеті тапсырысы бойынша]. - Алматы: Жазушы, 2011.

UDK 811.111.(07)

IRRELEVANCE OF CONCEPT CHECKING QUESTIONS AT PRE-INTERMEDIATE AND UPPERINTERMEDIATE LEVELS

*Abueva Zh.A.
undergraduate
Shymkent university, Shymkent*

Another issue pertains to the English proficiency level and the relevance of concept checking questions. Tom said that they are not essential at pre-intermediate and even lower levels of English because these students might find it difficult to understand the input given by the teacher, “They might not understand a lot of what you’re saying so it’s hard to ask them”. Even when the language is graded, it might pose problems to students who have problems understanding spoken language. He added that, “I would use more images to concept check.” However, more abstract concepts do not have visual representations so it is impossible to use pictures; therefore, this matter has to be taken into consideration. According to Mark, students at lower levels are not likely to handle very complex and abstract language so might not be needed as much as for higher levels of English proficiency.

He agrees with Tom that some of the aspects, such as objects may be 43 presented through pictures and examples given in a context. These representations of meanings might be clear and obvious enough to skip. Nevertheless, “pre-intermediate learners are very likely to be doing lessons on Present Continuous or Present Simple in which case that is a concept and they need concept checking off” added Mark. These views are contrasted with statements of Adam and Karen who said that CCQs are not vital at higher levels of English because students are able to understand much more of the spoken language, “As they’ve [students] got a higher level, it wasn’t needed” claimed Adam and Karen added that, “I’d say they are definitely more important at lower levels”. Therefore, the adjusted input in the form of explanations and examples given by the teacher is likely to be well understood and further checking of the concepts might not be necessary. Besides, asking display questions was often a repetitive and unchallenging process to students at upper-intermediate English level so the types of CCQs asked should be considered.

The research showed that there are circumstances when concept checking questions could be skipped during a lesson. These include views on how relevant CCQs are for experienced teachers, but also moments when already acquired information is brought back by the teacher and the target language is understood. It is related to teacher’s abilities to understand the learners and reacting appropriately regarding the input. There are also different ways of checking the comprehension which might be more (or less) effective than CCQs. Also, teachers who speak the same language as their students L1 can have the advantage of skipping concept checking questions because they can hear what was understood. Different views were also expressed in terms of CCQs and levels of English proficiency as some think they are less necessary at pre-

intermediate levels whereas for others they are not essential for upperintermediate students. As it was mentioned before, these views might be different due to the 44 academic backgrounds of interviewees; amounts of experience in teaching English and their subjective opinions. When do Concept Checking Questions hinder learning opportunities? As it was stated earlier, the analysis of the data revealed that concept checking questions is a complex idea which might arouse controversy at times. New and experienced teachers of English as a foreign language have different opinions and their experiences with CCQs are various and quite often lead to opposing views. This section focuses on negative effects of CCQs on learning opportunities. Teacher-Centered Interactions, Lack of Communicativeness and Meaningfulness First of all, concept checking questions which appear after eliciting the target language can be very time-consuming. Such a lengthy process was usually observed during lessons conducted by inexperienced or trainee teachers as they had problems keeping the track of the time and being flexible regarding the lesson plan. Data stored in the reflective journal says: This stage ought to be quick and effective whereas some teachers would spend ten minutes asking simple display questions, which were not effective, and then explaining and exemplifying over and over again. In the end, students were confused and it was not sure whether or not they understood the target language.

After such a long time of trying to convey the meaning, learners might have lost the point of the lesson and the will to learn more. Here comes the idea of planning before a lesson which allows teachers to run this phase smoothly. Such a lengthy process of asking results in the lesson dominated by the teacher which is against the communicative language teaching approach promoted by CELTA. The lesson time, which could be used by students to communicate with each other or even with the teacher in a more 45 meaningful way, is spent on listening to the teacher's speech which is sometimes stopped by asking a display question that requires a one-word answer. These types of questions did not let learners push their output and expand the speaking skills as responding to yes/no questions was not challenging. Students needed more open-ended questions to be able to optimise communicative even in terms of comprehension checking. Many times teachers unwittingly discouraged their students, which was mentioned in a journal, by responding in a negative way to their answers, for instance, No, this is a wrong answer. It is obvious that such a teacher was looking only for the correct answer and they did not want to spend time explaining why that response was wrong and just moved on.

However: It had had an impact on that student's behaviour since she did not try to answer any question that day because she might have felt intimidated and did not want to fail again. Teacher's responses, such as Okay, try again or you are close were much more encouraging and let students know that they should re-direct their thinking and keep trying, Even if it was still a part of a non-communicative IRF interaction pattern This consideration leads to interactions which took places when CCQs were asked by the teacher. Experiences recorded in the reflective journal allowed to state that, "As most CCQs used were display questions", it was usually an IRF pattern that appeared in class. It did not resemble real-life communication which is one of the main principles of CLT as in response students were saying just one word.

Besides, the answers to these questions were known to the teacher what made the whole situation unnatural and fake. Students did not have the chance to be fully engaged and communicate meaningfully with the teacher. On the other hand, there was a situation when a referential question 46 When did you feel exhausted? was asked to check the concept of 'exhausted' and a few students wished to answer it. They seemed interested in each other's responses and even some negotiation for meaning took place since they would ask for clarification if the answer was not fully clear. As it was mentioned in the journal. It was one of the rare moments when this phase was very successful as students understood the concept and practiced speaking in a meaningful way. Another disadvantage of asking CCQs is that at times they might be repetitive and tiring for students if asked constantly. This view is supported by Tom who mentioned that "... the students might just switch off". The teacher has to know how to phrase the questions and find a way to do it as effectively and communicatively as possible to keep students' attention and interest. Furthermore, CCQs can have bad effects on students'

learning when they are “poorly worded or phrased badly” as determined by Tom. Then, the input given is not correct and might be remembered by learners. Also, concept checking questions might confuse students as mentioned by Mark because even if they understood the meaning from the example in the context, a bad CCQ can make them question what they have understood: Mark: So the students think they understand the word [bacon] and then the teacher decides to check and says Is bacon a fish? or Is bacon a vegetable? [...] so students no longer know the word.

The concrete concept of the meaning which has a visual representation was too obvious to be checked and the question only confused the learners. Different Students and (Lack of) their Responses Very often display questions asked by teachers were answered by one dominant student since they did not require a longer utterance, but a single word. As stated in the reflective journal: That student is always ready to answer all the questions and does it every time a teacher asks a question to the whole class. He doesn't give any opportunities to other learners to think about possible answers because he always responds first. He is more advanced in terms of language than the rest and much more confident. The way he dominates the groups is becoming serious as it prevents learning and we, as teachers, can't exploit the tasks to the maximum.

When the response occurred right after the question and there was no thinking time for the rest of the group, other students seemed discouraged and they stopped trying to answer the question correctly, if at all, since they realised that the dominant student would do it faster and the teacher would move on. One of the methods applied by teachers to prevent such situations to happen again was to nominate the students by using their names at the beginning of every question, for instance, So Paulo, what do you think about...? while trying to concept check a word in a more referential way. Reflections in the journal say: It was quite successful but not perfect as it sometimes intimidated students who did not know the answer. Another method, which was used only a few times, was to ask a referential question. This required students to come up with a longer, more complex sentences, for instance,

What are you going to do tonight? in checking the concept of ‘going to’ structure. Such questions were not easy to answer straight away and students took their time to think and utter longer sentences. 48 Another disadvantage of using concept checking question is the fact that they can seem childish and patronising so it is important to get to know the students and realise how they react to such questions and how much grading they require. It was observed and highlighted in the journal: that some upper-intermediate students looked surprised and they were reluctant to answer them as display CCQs seemed very obvious and simple to these learners since they were able to conclude the meaning from the context previously given by the teacher. It was worth considering whether or not referential questions would be much more effective in the case of such learners.

Concept checking questions might hinder learning opportunities in many ways as presented above. However, in many situations it is the wrong choice of CCQs which cause such negative effects. Not always, but quite often the learning could have been facilitated if referential questions were asked instead of display questions as examples mentioned so far prove. When do Concept Checking Questions facilitate learning? Situations when CCQs facilitate learning which came to light after the analysis are significantly fewer than circumstances when this technique hinder learning opportunities. However, it does not necessarily mean that this technique should not be used by teachers because it serves a few important functions which foster learning. Clarification of Meanings and Engagement First of all, concept checking questions serve an important role of checking students' understanding which was acknowledged by all of the interviewees, for instance by Tom, “I think they're vital” and mentioned in the reflective journal as well, “Concept checking 49 questions are essential because it is not enough to ask: Did you understand?”. If questions are formulated correctly according to the guidelines presented by the CELTA trainers, they are an effective way of clearing the meaning of concepts and as a result, helping students discriminate differences between various grammatical tenses or vocabulary items.

Bibliography

1. Gass, S. (2015). "Comprehensible Input and Output in Classroom Interaction". In N. Markee. Eds. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester: Wiley Blackwell, pp. 182 – 197.
2. Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press. Pan,
3. Y., Pan, Y. (2010). "The Use of L1 in the Foreign Language Classroom", *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 12(2)
4. Wright, B. (2016). "Display and referential questions: Effects on student responses", *Nordic Journal of English Studies*, 15(4), 160-189

UDK 811.111.(07)

TYPES OF QUESTIONS USED IN THE EFL CLASSROOM

Abueva Zh.A.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

In the following years, however, a number of researchers have questioned whether the above-mentioned distinction is adequately representing the types of teachers' questions in the classroom. For example, argued that the distinction of teachers' questions between display and referential is too simplistic:

the practice of questioning in L2 classrooms, pervasive though it is, has so far received only superficial treatment... An analysis must go beyond simple distinctions such as display and referential to carefully examine the purposes and the effects of questions, not only in terms of linguistic production, but also in terms of cognitive demands and interactive purpose.

Another well-known classification of teachers' questions is . They classified questions into three categories according to the purpose of the questions in the classroom: procedural, convergent and divergent. Procedural questions are used when the teacher wants to ensure a smooth flow of the teaching process, and they relate to the classroom management, routines and classroom procedures. Contrary to procedural questions, convergent and divergent questions encourage active student participation in the classroom. They promote interaction and deal with students' comprehension. Convergent questions simulate short answers, like those to yes-no questions, and they usually briefly assess students' knowledge of previously explained and taught material without getting into higher levels of thinking skills. On the other hand, divergent questions require students to formulate answers which are more critical and analytic . It is worth mentioning that Richard and Lockhart's (1996) classification of convergent and divergent questions relates to Bloom's which deals with the cognitive level of questions. identifies two types of questions: lower-level and higher-level, according to the type of output the questions provoked in students. Lower level questions are considered to be useful when there is a quick revision of material which was previously taught in the classroom since these types of questions should not take so much time to answer and explain. Higher-level questions encourage students to evaluate their answers, criticise someone else's thinking and synthesise meaningful outputs

Due to the fact that research on teachers' questions continues, the field of teaching methodology can be enriched by categorisations of questions, such as display or referential and others. But the attempt to create "stable and manageable constructs" of question types is challenging, since such classification should "determine the pedagogical consequences of each type of question and their relevance to language acquisition".

Yes-No Questions and 'preference'

In the previous section, I have discussed the attention that teachers' questions have received in the field of applied linguistics and the body of empirical work that has been done about it. In this section, I discuss the nature and function of Yes-No questions in the EFL classroom, since they are the type of questions on which I have chosen to base my thesis on by analysing ten excerpts from my data transcripts. The reader can encounter these excerpts in chapter 4.

Yes-no questions are polar questions, i.e. they require a positive (yes) or a negative (no) answer. concludes, prior conversation analytic work has caused "important insights into the nature of yes-no questions, part of which may be understood in terms of *preference*". However, it is important to keep in focus that the concept of preference in conversation analysis does not refer to psychological preference i.e. it is not a matter of personal liking, desires or motifs of the participants in the conversation, but it refers to the "structural relationship of sequence parts" explains the term *preference* as "a structural organization in which the alternatives that fit in a certain interactional slot are treated as nonequivalent". The nonequivalent alternatives are so-called *preferred* and *dispreferred* actions or responses. The core issues in the organization around preference and dispreference deals with the "alignment" in which a second response stands to a first, and the "alignment" which the recipients from the second pair part take up to the first pair part. These alignments are of two parts, a 'plus' (+) and 'minus' (-). For example, if the first pair part in the conversational sequence is an assessment or questions of the yes-no type, then + response (read as plus response) would be an agreement and a -response (read as minus response) would be

Waring further elaborates the term of preference by giving an example when we reject someone's invitation. In such situations, rejection is typically done with delay, mitigation. describes preferred actions as "the natural, normal, or expected actions. Their absence is noticeable. The absence of a preferred action is a basis for inferring the presence of a dispreferred one" explain that "preferred (actions) are normally performed directly and with little delay. Dispreferred (actions), by contrast, are usually performed with a delay between turns, are commonly delayed within turns, and are variously softened and made indirect". However, someone might reject a proposal briefly and quickly, and "this is the case when a dispreferred response is delivered in a preferred format". In the case of assessing students' responses in terms of preference after a UC question, for example, a two-second delay of a yes-problem answer to a question such as: Do you understand 'register'? is assessed as a no-problem response preferred format due to the delay in answering the question.

UC questions are yes-no questions which are also used in the EFL classroom to elicit claims of understanding. They are mostly used in frontally taught lessons, and they are addressed to the whole class. In my data analysis, the teacher uses UC questions usually after giving instructions, explaining vocabulary and when she plans on transitioning to a new activity (see more chapter 4). The following list of UC questions is taken from and it would probably sound familiar to anyone who has ever set foot in a classroom: Do you have any (other) questions?; Do you understand?; Does everybody understand?; Does it make sense?; (Are there) any (other) questions?; Are you okay?; Anything else?; Is everybody okay?; Is it clear?; Is it okay?; You got it. These questions may be similar to what calls comprehension checks, but they are broader than that. It is also worth adding that these questions have the function of eliciting claims of understanding, not demonstrations of knowledge.

Classroom talk can be viewed as an instance of institutional talk, where the participants in this talk-in-interaction are restricted by a set of norms imposed on their interaction that restrict their behaviours. This part of the chapter will therefore address institutional talk and its specifics.

The line between institutional talk and regular interaction is, in reality, very fine. Non-institutional talk frequently happens during an interaction in an institutional setting. This instance of non-institutional talk may, however, be very much influenced by the institutionality of the context. The establishment of this kind of rapport during institutional talk, such as introducing a social topic first, is done in a systematic fashion during the interaction. An example of this would

be small-talk in institutional settings. It is often deemed appropriate to start an institutional interaction with this kind of small talk to establish general rapport between the participants before diving into the institutional talk sequence.

The presence of such small-talk may be well in line with the institutional identity of the participants, and some specific examples from an English as a foreign language classroom would be the following: a teacher may start the lesson with a joke, the students may initiate off-task talk at the beginning of group work, or they may be tasked by the teacher to find out about their classmate's Monday morning during an energiser that is meant to warm them up before starting with the lesson's agenda. Talk-in-interaction here is a means of performing a task or achieving a goal that is defined by the institutional setting and the institutional role or identity of each of the participants.

Although it may be difficult to distinguish the institutional talk from a regular conversation, the fact remains that the various types of institutional talk are very easy to distinguish from one another

Even though difficult to distinguish from a regular conversation, institutional talk still bears several specifics that make it possible to identify. Some of these include person reference, lexical choice and grammatical focus. The kind of language that the participants choose can say a lot about the institutional setting and its common interactional practices. The language specifics may include, for example, specialised vocabulary (and the subsequent change in the register used by the participants), using institutional pronouns (we instead of I, us instead of me), patterns of grammatical forms and so on.

To better illustrate these language specifics, examples from an EFL classroom would include, for example, the following: a teacher saying "Today we will look at..." at the beginning of a lesson is a formulation of the lesson plan as a joint project. This indexes the institutional identity of a teacher and a student in a classroom. Another example would be a student speaking on behalf of his school, saying: "We are organising an event..." thus indexing him not speaking as an individual person, but as a student that is currently representing his school.

Institutional talk has been the focus of many research perspectives. It began to emerge in 1970s with a focus on more restricted settings where the talk is understood in terms of the institution-specific and activity-specific frameworks and the participants are overall more limited in their goals and behaviours. The focus of institutional talk research is on how the people use language to manage practical tasks and to perform specific activities and it specifically explores the linguistic resources used by participants to accomplish their goals. These studies emerge most notably from the research practices of sociolinguistics, anthropology, micro-ethnography, discourse analysis and conversational analysis.

Since classroom talk is an instance of institutional talk, it can be viewed via the lens of any of these perspectives. To be able to describe the classroom talk as talk-in-interaction in terms of how and why certain utterances are produced by the participants, this thesis is utilising on the research methods of conversation analysis, which will be later described in greater detail

The previous chapter has established that classroom talk is going to be viewed through the lens of institutional talk. In any institutional interaction it is highly important to observe the participants themselves and the way they conduct their interaction. In a classroom environment, the interaction can be happening during two major settings. The first setting is that of frontal teaching in a classroom, the second setting is that of students working together on collaborative tasks in pairs and small groups. The interaction can also be mediated, for example during a videoconference, in a chat or a call.

This part of the thesis will describe more closely the two major settings, the way they differ and the way the participants conduct and direct their interaction and what the implications are for an EFL classroom.

Bibliography

1. Latham-Koenig, C., Oxenden, C., Lambert, J., García, B. M., & Lowy, A. (2015). *English file: Advanced*. Oxford: Oxford University Press.
2. Lee, Y. (2006). Respecifying Display Questions: Interactional Resources for Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 40(4), 691-713. Doi:10.2307/40264304
3. Liddicoat, A. J. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London, UK: Continuum.
4. Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4, 126-141. Doi:10.1093/applin/4.2.126
5. Raymond, G. (2010). Grammar and social relations: Alternative forms of yes-no-type initiating actions in health visitor interactions. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Eds.),

UDK 81-133

PRACTICAL REALIZATION OF MULTILINGUALISM AS AN IMPORTANT QUALITY AND A LEADING FACTOR IN THE FORMATION OF MODERN TEACHER'S PROFESSIONALISM

Bimenova A.K.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

The integration of Kazakhstan into the world community depends today on the realization of a simple truth: the world is open to those who can master new knowledge through mastering the dominant languages. Kazakhstan has started implementing the concept of multilingualism in education, because it is multilingualism that will strengthen the competitiveness of Kazakhstan. The diversity of cultures and languages and their equal coexistence are the absolute heritage of the country, and the current language policy ensures respect for the language rights of all ethnic groups, as well as provides a free choice of language for communication, education, and the realization of creative needs. The positive development of trilingualism for the Kazakh community is possible under the condition of a single political, ideological, and cultural platform.

The program of multilingual education implemented in Kazakhstan is unique and implies, unlike its Western counterparts, parallel and simultaneous training in three languages. The purpose of this program is to train highly qualified competitive specialists who have language competence based on parallel mastering of Kazakh, Russian and English languages, capable of intercultural communication. The most important strategic task of Kazakhstan's education is to preserve the best Kazakh educational traditions, and to provide graduates with international qualifications and develop their linguistic consciousness. The idea of multilingual language is part of the national ideology aimed at the formation and development of a competitive Kazakhstan - equal among the best.

The knowledge of Kazakh, Russian and foreign languages becomes an integral component of personal and professional activities of mankind in modern society. All this in general causes the need for a large number of citizens who are practically and professionally proficient in several languages and who therefore have a real chance to occupy a more prestigious position in society, both socially and professionally.

The system of principles of teaching in the system of multilingualism: Kazakh - Russian - English;

- the study of languages goes in parallel, languages do not intersect, the support is the native language;

- teaching a foreign language is teaching speech thinking, mastering new means of expressing thoughts and the world of the language being studied;
- development of multilingual consciousness of the individual;
- algorithm of speech development; mental, oral, written.

Speech development is the development of thinking. Speech is impossible without thoughts, without a preemptive internal process. Speech environment: word-vocabulary-language structure: speech development-communication-rhetoric: speech culture.

Thus, language is a level system: lexical-pronouncing-grammatical. Language grammar or speech is a means of communication, conversation, self-expression, mastering new means of expression and the world of the language being studied.

The most important is the role of trilingualism in becoming a competitive specialist. The modern era is marked by the gradual entry of Kazakhstan into the world community, which necessitates the need for conceptual approaches in teaching a foreign language to students, for whom a foreign language is used as a tool for future professional activities. The purpose of teaching foreign languages, in this regard, is to form a language personality that will need a foreign language for life, for communication in real situations and that will be able to effectively communicate with representatives of other cultures. In modern society, which is characterized by the expansion of interstate relations, trade and economic ties with foreign countries, the development of science and technology, the constant exchange of scientific and technical information, the importance of a foreign language as an effective factor of socio-economic, scientific-technical and general cultural progress, as a means of oral and written communication between representatives of different peoples and cultures is increasing.

The formation of foreign language communicative competence is the most important aspect of preparing students for intercultural communication. Professional communicative competence, realized in the conditions of foreign language communication, is defined as the ability to solve communicative tasks in certain communicative situations. In terms of business communication, foreign language communicative competence can be defined as the ability to solve business problems in order to achieve a specific result in the context of a different business reality and culture.

Thus, another link in this system is the study of such typical situations in which future specialists will often meet with native speakers of a particular culture. Therefore, the formation of a specialist during the years of training implies the formation of readiness for intercultural communication.

The lesson remains the basis of the educational process at school. Currently, much is being done in Kazakhstan to modernize school education. During the pedagogical practice, it is realized that every day should be a search for solutions to such issues: how to make English language lessons truly educational, what lessons should be today and tomorrow, what will help to do a better job, achieve a better, more effective result. At the lessons, it is important to create a unique model of culture that will help spiritual perfection, carried out on the basis of a dialogue between native culture and the world. The formation of behavioral and speech culture of students is greatly influenced by the material they read, hear, see, and the environment in which they are located. When building such a model, it is necessary to focus on establishing a connection with reality.

Trilingualism - functioning of three languages within the territorial community, possession of three languages by an individual within the limits of his communicative needs. Learning a foreign language forms a communicative skill that is as necessary for a person as a member of society, a member of a team, a member of a family. It involves the ability to listen to the interlocutor, to enter into communication to support him. English as a means of international communication occupies a leading position in the world. Those who wish to have a better chance of successful employment and professional career must have sufficient knowledge of at least one foreign language.

In order to ensure the achievement of an international standard level of proficiency in several foreign languages, Kazakhstan has formulated the concept of multilingual education. It involves the formation of a multilingual personality with a certain selection of content, teaching principles, the development of special technology using multilingual phrasebooks, dictionaries and educational literature, which would indicate the similarities and differences of the basic, intermediate and new language of instruction. A multilingual personality is a model of a person viewed from the point of view of his readiness to perform speech acts, create and accept works (statements and texts) in three or more languages.

Realizing that knowledge and skills are becoming priority values in human life in the information society, future specialists should strive to be aware of the development of their professional field in the world practice. In this regard, it should be noted that the objective significance of foreign language speech is an important quality of the formation of a specialist's personality and a leading factor in the formation of professional competence of future specialists.

Multilingual education is the basis for the formation of a multilingual personality, the level of formation of which largely determines the positive nature of a person's personal self-realization in modern conditions of social relations, his professional competitiveness.

A multilingual person is an active native speaker of several languages. A multilingual person is a multicultural person. That is why a multicultural personality is understood as an individual with a developed linguistic consciousness. The formation of a multi-lingual personality is one of the main directions of development of the multicultural educational space.

Multilingual competence is not just the possession of several foreign languages. Multilingual competence is the possession of a system of linguistic knowledge, the ability to identify similarities and differences in the linguistic organization of different languages, an understanding of the mechanisms of language functioning and algorithms of speech actions, the possession of metacognitive strategies and a developed cognitive ability.

A multilingual competence is not the sum of knowledge of specific languages, but it is a single complex, often asymmetric configuration of competencies that the user relies on. It improves the understanding of methods and process of learning foreign languages and develops the ability to communicate and act in new situations.

Multilingual competence makes it possible and successful to independently master the basics of previously unknown languages, so the competence of multilingualism can be considered not only as the possession of several foreign languages, but also as the ability to learn foreign languages, the possession of a sense of language, the desire and ability to learn foreign languages independently.

In order to study the attitude of the younger generation to multilingual education, to the language policy of the Republic of Kazakhstan, to form an understanding of the need to master three (Kazakh, Russian and English) languages, it is conducted a survey among students.

The following questions were asked: How important is it for you to learn Kazakh, Russian and English? What would you use your knowledge of the state language for? What would you use your knowledge of Russian for? What would you use your knowledge of English for?

This sociological survey showed that many respondents (87%) answered positively to the question about the importance of studying Kazakh, Russian and English for their future specialty, but at the same time, most of them do not pay enough attention to their possible mastery.

Answers to the question: "What would you need knowledge of Kazakh, Russian and English for?" The answers were as follows: 23% - to expand their horizons, 28% - to enter the master's program in the future, 45% - to increase their competitiveness in the labor market. The survey data shows that trilingualism is considered as a means of obtaining professional knowledge through language.

Thus, multilingualism becomes the main factor contributing to the formation of tolerance among students, expanding the horizons of regional studies, creating motivation for learning languages, improving the general culture, developing skills and abilities in the study of the culture of different peoples and their characteristics. Trilingualism-allows

students to be communicative-adapted in any environment, as the knowledge of three languages become an integral component of personal and professional activities in modern society.

Kazakhstan should be perceived throughout the world as a highly educated country, whose population uses three languages: Kazakh as the state language, Russian as the language of international communication and English as the language of successful integration into the global economy.

Bibliography

1. Ержанов М.Е. Развитие этнокультурного образования в Казахстане.- М., 2012. - 429
2. Rose J., Elsworth S. Go 1. - London: Longman (Pearson Education), 2011. - 110 p.
3. Денисова Г.С., Радовель М.Р. Этносоциология: Учебное пособие. - Ростов н/Д: ЦВВР, 2012. - 280 с.
4. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. - М.: АСТ, 2012. - 362 с.
5. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. - М.: Юнити-Дана, 2014. - 271 с.

UDK 81-133

DEVELOPING TOLERANCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIALOGUE OF CULTURES TECHNOLOGY

Vitenova A.K.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

Even ancient philosophers were engaged in cultural issues. Researchers have been interested in studying culture and its place in human life for many centuries. It should be noted that the development of the culture of one people is impossible without interaction with other cultures, since it is at their expense and with their help that it needs to be enriched. But not all processes of such interaction are aimed at enrichment. Cultures develop separately and are initially hostile to each other. The cause of hostility can be diametrically opposed traditions and customs. A striking example of such a confrontation is the West-East or East-West relationship. A long-term confrontation can be disastrous for each of the parties, which is why it is so important to come to a dialogue of cultures. Dialogue not only contributes to the enrichment of cultures, but also to the preservation of diplomatic relations between them.

Tolerance is respect for a different worldview, lifestyle, behavior and customs. The essence of the phenomenon of tolerance as a scientific and pedagogical category in the context of learning a foreign language is determined by a person's desire for self-development, self-improvement, openness of consciousness, dialogue, as well as the desire to live in a harmonious multicultural humane society with the idea of equality of people. Knowledge of foreign languages in this case enriches mutual understanding. Tolerance is broader and deeper than the concept of tolerance, since the context of this phenomenon includes generosity, prudence and patience (these are other value characteristics that differ from simply accepting a different opinion and tolerance as condescension, overcoming weakness). The pedagogical component of this category is assistance in the development of tolerant personality qualities. The content of the discipline 'Foreign language' requires a special approach to the development of ideas of tolerance in the classroom. The image system of this subject has the most powerful and direct influence on the emotional world of the learner's personality and its value orientations. Communication in a foreign language is an interaction of cultures, since, on the one hand, the speaker tries to be understandable to native speakers (even if communication occurs in artificial conditions, i.e., in a foreign language). In the educational process, the student tries to use speech models and vocabulary that are as close as possible to the realities of the language being studied), on the other hand, his speech is filled with the features of his native culture. It is

important to convey to the student that the culture of the countries of the language being studied is not better or worse, such a culture is simply different from his own, and the learner should treat these differences with patience and respect.

One of the most effective and necessary means of fostering tolerance in a foreign language lesson is the technology of a culture of dialogues.

The use of the concept of dialogue of cultures in the educational process of the school contributes to the development of a creative, open, communicative person who can conduct a dialogue with different people. The authors substantiate the fact that in the process of implementing the concept of dialogue of cultures when teaching a foreign language, learners increase the level of perception, understanding, and adequacy of the approach to the surrounding multicultural world and prove that the consideration of educational processes in the humanistic dialogic paradigm shifts the emphasis from the traditional subject-object aspect of their functioning to the socio-interactive, subject-subjective, dynamic, updating the system of 'teacher-student' in a specific socio - cultural context.

Using the technology of a dialogue of cultures in a foreign language lesson is one of the most effective means of preventing and combating national hostility. It is important, however, that this technology is not limited to comparing native and foreign cultures, but also excludes comparisons of the 'good-bad' type. It is necessary that over time, students cannot just receive ready-made information, but independently learn and interpret cultural values, correlating their experience and knowledge with existing stereotypes, and make adequate conclusions on this issue.

For a foreign language teacher it is urgently important in the content of teaching the following:

- taking into account the interests and needs of modern school learners;
- introducing them to the cultural heritage of their country and other countries;
- forming a complete picture of the world;
- appeal to the personal experience of learners, their feelings and emotions;
- encourage comparison and expression of one's own opinion and assessment;
- education of a patriot of his country and a citizen of the world.

In the process of learning a foreign language, it is important to make it clear to students that the center is not only the culture of the linguistic majority, but also the culture of various groups of people. This will allow learners to form an idea of cultural diversity as the norm of coexistence of cultures in the modern multicultural world. In turn, this will contribute to the formation of an open mind and tolerance towards representatives of other cultures. Thus, the dialogue of cultures claims its right to exist in the modern multicultural world. Analysis of observations in the practice of communication shows that the existing threshold of mentality in the contact of cultures prevents both sides from adequately perceiving each other. It is necessary extensive information about different aspects of the reality of English-speaking countries: school, leisure, art, work, life, literature, television, hobbies, etc. At the senior level, the curriculum includes a wide variety of information about those areas of life in English-speaking countries that were not covered or were not sufficiently covered in previous classes:

- state structure of countries;
- the field of social security;
- geographical location and its influence on the way of life and the formation of certain features of the national character;
- the situation and rights of young people in the modern world.

Teaching a foreign language in the context of global education is aimed at developing a sense of tolerance for other views, customs, and the ability to see the peculiarities of their culture in the context of the cultures of other peoples and world culture as a whole. In order for dialogue as a form of communication and dialogue as a contact, contact between representatives of different countries or a dialogue of cultures to take place and become a reality, the learners know that they must strictly follow all the steps of the following algorithm:

1. Establish contact with the interlocutor, request and give information in the course of the conversation to solve the set communicative task.
2. Start, maintain, and end a conversation.
3. Express your attitude to the issue under discussion.
4. Find out the partner's opinion and attitude.
5. Clearly navigate the facts of foreign culture and be able to give an estimated description of facts, realities and events.
6. Adequately interpret the facts of foreign culture, showing a sense of tact and tolerance.

Here are fragments from some of the students' essays:

For centuries the British have been known as the greatest lovers of the countryside. Every Englishman is said to be the countryman at heart. About 44% of the population spend time gardening. The climate is ideal for growing vegetables and flowers. By the way they like growing roses very much. What is more the British people are considered to be the greatest tea drinkers – they even solve their problems with a cup of tea.

The British people are very polite. They are never tired of saying “please”, “thank you”, “you are welcome”. As I know the Englishmen don't show emotions even in tragic situations: “The English take a pride in being unemotional.... But on the other hand the English are reputed to have a good sense of humour.

It should be noted that the principle of teaching a foreign language using a dialogue of cultures is based not only on the interaction of the native culture and the culture of the language being studied, but also relies on world culture, on the reinterpretation of domestic values in its context, which should result in mutual understanding between representatives of different cultures. Therefore, the country studies component, as already mentioned, is mandatory in the framework of a foreign language lesson. A country study is aimed at developing language and communication competence and, of course, tolerance. The thematic sections of most domestic English textbooks reflect questions about the life and traditions of Great Britain and America in comparison with the culture of their native country. Among such topics, there are ‘Dishes of Kazakhstan and the country of the studied language’, ‘Customs of the people of the country of the studied language’, ‘National holidays of Kazakhstan and the country of the studied language’.

Significant in this context is the problem of identifying similarities and differences between the culture of the native country and the culture of the country of the language being studied, as well as understanding the regional and social diversity of both countries. An interesting fact is that in addition to objective knowledge, cross-cultural knowledge also includes the idea of each other that traditionally exists among speakers of both cultures. This knowledge is often expressed in the form of national stereotypes. At the same time, intercultural communication is becoming more and more popular in the modern global world.

Thus, a foreign language lesson conducted in the context of a dialogue of cultures is the key to educating a tolerant person who is ready to absorb the riches of the world and domestic cultural heritage, respect different worldviews, as well as a person who is able and willing to carry out intercultural communication in a foreign language.

Bibliography

1. Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. - Владимир. - 2017. - №3 - С. 45 - 50.
2. Артановский С.Н. Историческое единство человечества и взаимное влияние культур. Философско-методологический анализ современных зарубежных концепций. - Ленинград, 2017. - 255 с.
3. Ларченко С.Г. Социальные детерминации этнокультурного развития.- Новосибирск, 2014. - 450 с.

4. Яценко Е. Восток и запад: взаимодействие культур // Культура в современном мире: опыт. проблемы. решения. - Москва. - 2015. - № 1. - С. 32 - 37.
5. Померанц Г. С., Миркина З. А. Спор цивилизаций и диалог культур. - Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2014. - 497 с.
6. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. - 2017. - №1 - С. 33-48.

UDK 81-133

GENDER DIFFERENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING STYLES AND STRATEGIES

Egemberdieva Zh.Zh.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

Using such a wide variety of means, scholars sought the link between success in target language and strategy use. O'Malley found that learners at all levels reported the use of a great variety of learning strategies. High-achieving students reported greater use of metacognitive strategies. They concluded that the more successful students are probably able to use greater metacognitive control over their learning.

Another key factor influencing strategy choice is gender. It has been found by many researchers that males and females employ different strategies in relation to their gender characteristics. However, looking from a broader perspective, studies which have examined the relationship between gender and strategy use have come to mixed conclusions. Oxford and Nyikos discovered distinct gender differences in strategy use favoring female learners in terms of the number of strategies used in learning a foreign language. The study by Green and Oxford came to the same conclusion. Ehrman and Oxford's study, however, failed to discover any evidence of differing language learning strategy use between the genders. Since a similar question is discussed in the current study, I will go into more detail on some recent studies on language learning strategies and gender .

Successful language learners select strategies which are consistent with one another and with the requirements of the language task. These learners can identify the strategies they use and state the reason why they use them. Studies conducted around the world, showed that students who were better in their learning the target language usually reported higher levels of overall strategy use. Besides, those successful learners employed many strategy categories together. Language performance of the learners was tested in many different ways in relation to strategy use in several studies as "self-ratings of proficiency, language proficiency and achievement tests, entrance and placement examinations, language course grades, years of language study, and career status reflecting expertise in language learning.

Ehrman and Oxford indicated that successful students preferred to use cognitive strategies more frequently in their study.

Green and Oxford discovered that high-achieving students used all kinds of language learning strategies more frequently than low-achieving students. On the other hand, researchers have also investigated what unsuccessful language learners do.

Vann and Abraham for instance, observed that, although their unsuccessful students appeared to be active strategy users, they "failed to apply strategies appropriately to the task at hand".

According to the author, the socially prescribed role for women is to find a marriage partner and education may be seen as a way to better one's prospects in the context of the study, Jordan. Above all, going to university is desired by a girl because it "exposes her to more people

who might consider her for marriage, it gives her status as being educated which is prized in Jordanian society, and it makes her employable upon graduation.

In another study, Oxford and Nyikos found that females taking the SILL reported using strategies far more often than did males in three of the five factors: formal rule-related practice, general study strategies and conversational input elicitation strategies.

Ehrman and Oxford who looked at the strategies used by 1200 university students, found that gender differences made a "profound influence" on strategy use, and discovered significant gender differences in the SILL (favoring women again) in the following strategy classifications: general study strategies, strategies for authentic language use, strategies for searching for and communicating meaning and metacognitive or selfmanagement strategies.

In Japan, Watanabe encountered a considerably contrasting strategy use between a major metropolitan university with both male and female students and a rural, all-female college (though location and prestige might have influenced the differences just as much as gender).

The results show gender differences, favoring males, in students' strategy use. Therefore, the results of the mentioned study are not consistent with several other studies that have reported that female learners use strategies with greater frequency than male learners. In conclusion, the discussion of the role of gender in SLA has been in the agenda of many scholars for a long time; yet the results they reached are still far from being conclusive. Because gender itself is not a stable factor; it depends on many variables such as biological factors, cultural and social elements etc. Besides, along with gender, there are various other factors that also affect the process of language acquisition; namely, motivation, attitude, nationality (...) and language learning strategies, one of the leading indicators of learning a foreign language. In this study, it is intended to reveal the interdependency of gender, language learning strategies and achievement in second language learning

Cognitive strategies are more limited to specific learning tasks and they involve more direct manipulation of the learning material itself. Repetition, resourcing, translation, grouping, note taking, deduction, recombination, imagery, auditory representation, key word, contextualization, elaboration, transfer, inferencing are among the most important cognitive strategies.

In language learning strategy research, many studies across different cultures show more frequent strategy use by females than males, especially the social-based strategies.

However, some findings revealed that males employed more strategies than females, and some even suggested that there were no significant differences between males and females on their use of language learning strategies.

However, gender differences are not necessarily universal. For instance, used more strategies than did females. He claimed that employment situation may influence the use of strategies as well as gender.

Some factors which influence choice of strategies used among students learning a FL. Bacon investigated strategies that learners used when listening to authentic second language texts of two levels of difficulty. She reported that women used a significantly higher proportion of metacognitive strategies than men. They were more likely to plan for the listening, monitor their comprehension and evaluate their strategy use than men. On the other hand, men reported more bottom-up strategies than women. Men also reported a significantly greater use of translation strategies than women. They appeared to be in more favor of cognitive strategies than metacognitive strategies. Some studies provided contradictory evidence regarding gender difference in language learning strategies .

In this paper, we tried to see whether there is any significant difference between male and female learners in their language learning strategies or not. Despite the limited scope of the study (Iranian EFL learners), it seems that male and female learners differ in the language learning strategies. The findings of the relationship between gender and strategy use in the present study was consistent with former studies in which female learners tended to use social/affective strategy more frequently than male learners.

Green and Oxford concluded that the effect of the use of LLS that are attributed to gender difference may originate from biological and socialization related causes.

The teacher's role in strategy training is an important one. The teacher should learn about the students, their interest, motivations, and learning styles. The teacher can learn what language learning strategies his/her students appear to be using by observing their behavior in class that is whether they cooperate with their peers or seem to have much contact outside of class with proficient foreign language users. Whether, they ask for clarification, verification or correction. Besides observing their behavior in class, the teacher can have adequate knowledge about the students, their goals, motivations, language learning strategies, and their understanding of the course to be taught. It is a fact that each learner within the same classroom may have different learning styles and varied awareness of the use of strategies. The language teacher should provide a wide range of learning strategies in order to fulfill different learning styles that meet the needs and expectations of his students who possessing different learning styles, motivations, strategy preferences, etc. In addition to the students, the language teacher should also analyze his textbook to find out whether the textbook already includes language learning strategies or language learning strategies training. The language teacher should look for new texts or other teaching materials if language learning strategies are not already included within his materials. The language teacher should also study his own teaching method and overall classroom style. Analyzing his lesson plans, the language teacher can determine whether his lesson plans give learners chance to use a variety of learning styles and strategies or not. The teacher can see whether his teaching allows learners to approach the task at hand in different ways or not. The language teacher can also be aware of whether his strategy training is implicit, explicit, or both. It should be emphasized that questioning himself about what he plans to do before each lesson and evaluating his lesson plan after the lesson in terms of strategy training, the teacher can become better prepared to focus on language learning strategies and strategy training during the process of his teaching. Teacher should familiarize learners' awareness about LLS and their efficiency.

Advanced learners' awareness about LLS can help them to become more self-confident and successful language learners. Learners should be informed that a wider range of LLS and higher frequency of their use are both fundamental in learning language efficiently. In another word, teachers should also encourage their learners not only to profit from strategies that they are already using, but also to develop their scope of LLS. In order to lead learners to utilize those strategies, language teachers need to create a sufficiently input environment inside and outside the classroom. For example, they should involve their learners a variety of communicative tasks. Thus, the role of a teacher should be modified as a facilitator, which encourages and motivates learners' active participation in the teaching and learning process.

Bibliography

1. Fidan, N. Learning and Teaching at School, Concepts, Principles, Methods. Ankara: Publication. 1997.- p.342
- 2 Gardner, H. Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. NewYork: Basic Books. 1999.- p.436
- 3 Hyland, K. Culture and learning: a study of the learning style preferences of Japanese students. RELC Journal, 24 (2), 1993.-p.69-91.
- 4 Lee, W. R. Language teaching games and contests. Oxford: University Press.1979.- p. 106
5. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom Cambridge: Cambridge University Press. 2006.-p.106

DIFFERENT TYPES OF LEARNING STRATEGIES

Egemberdieva Zh.Zh.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

Since the pioneering studies carried out in the mid-seventies there has been an awareness that language learning strategies have the potential to be “an extremely powerful learning tool” “which results in better proficiency and better self confidence”. Awareness has slowly grown of the importance of the strategies used by learners in the language learning process, since ultimately, like the proverbial horse led to water but which must do the drinking itself, even with the best teachers and methods, students are the only ones who can actually do the learning.

Expanding the perspective, Oxford took the process one step further. She used Rigney’s definition of language learning strategies as “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information” as a base. Attempting to redress the perceived problem that many strategy inventories appeared to emphasize cognitive and metacognitive strategies and to ascribe much less importance to affective and social strategies, she classified learning strategies into six groups:

- memory strategies (which relate to how students remember language);
- cognitive strategies (which relate to how students think about their learning);
- compensation strategies (which enable students to make up for limited knowledge);
- metacognitive strategies (relating to how students manage their own learning);
- affective strategies (relating to student’ feelings);
- social strategies (which involve learning by interaction with others).

Oxford’s grouping of the language learning strategies also complies with the characteristics of good language learners in employing learning strategies, “such as taking advantage of practice opportunities, willingly and accurately guessing, handling emotional issues in language learning, consciously developing the L2 as a meaning system and a structure system, and monitoring one’s own speech”

As for today, Oxford’s classification is the one which is, more or less, the most widely accepted taxonomy. She made various additions in her classification in later years to better identify language learning strategies. However, it is still impossible to accept it as complete as many more strategies may be identified in the future. Oxford’s classification will be explained in detail in a further section, it being the most cited one in the SLA literature.

Main Features of Language Learning Strategies Oxford lists the main features of language learning strategies, which are “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more self-directed and more effective”, as follows:

1. All language learning strategies serve the main goal of communicative competence. In order to develop communicative competence, learners must interact with language using meaningful, contextualized language. Learning strategies help learners participate actively in such authentic interaction and aid the development of the communicative competence.

2. Language learning strategies encourage learners for greater self-direction. Self-direction is essential for the active development of ability in a new language.

3. Language learning strategies assign new roles for the teacher. Thanks to language learning strategies, teachers get rid of their traditional roles as the authority figures and controllers in the classroom. New roles of teachers include identifying students’ learning strategies, conducting training on learning strategies and helping learners become more independent. These changes strengthen teachers’ roles making them more varied and more creative.

4. Language learning strategies are problem-oriented. They are tools used because there is a problem to solve, a task to accomplish, an objective to meet or a goal to attain.

5. Language learning strategies have an action basis. They are specific actions or behaviors accomplished by students to enhance their learning.

6. Language learning strategies are not restricted to cognitive functions, such as those dealing with mental processing and manipulation of the new language. They also include metacognitive functions like planning, evaluation and arranging one's own learning; and emotional and social and other functions as well.

7. Language learning strategies offer direct and indirect support of learning. Some learning strategies involve direct learning and use of the subject matter. These are known as direct strategies. Other strategies, including metacognitive, affective and social strategies contribute indirectly to learning. These are known as indirect strategies. Direct and indirect strategies are equally important.

8. Language learning strategies have some degree of observability. They are not always readily observable. For example, the act of making mental associations, which is an important memory strategy, cannot be observed. However, cooperating, a strategy in which the learner works with someone else, can be observed.

9. Language learning strategies have some levels of consciousness. They usually reflect conscious efforts by learners to take control of their learning. However, after a certain amount of practice and use, learning strategies can become automatic. In fact, making appropriate learning strategies automatic is a desirable thing.

10. Language learning strategies can be taught and modified. This can be done through strategy training, which is an essential part of language education. Strategy training helps learners to become more conscious of strategy use and more skilled at employing appropriate strategies.

11. Language learning strategies are flexible; that is, they are not always in the same sequences or certain patterns. There is a variety and individuality in the way that learners choose and utilize strategies.

Direct Strategies According to Oxford, direct strategies are specific language learning strategies which directly involve the target language. The main feature of all direct strategies is that they require mental processing of the language while each of the three subgroups of direct strategies does this process in its own way.

Direct strategies are further classified into three groups:

Memory strategies, Cognitive Strategies and Compensation Strategies.

Memory Strategies Memory Strategies are the ones that are used for entering information into memory and retrieving it. Memory-related strategies help learners to link one L2 item or concept with another but do not necessarily involve deep understanding. Many memory related strategies help learners learn and retrieve information in an orderly string (e.g., acronyms), while other techniques create learning and retrieval via sounds (e.g., rhyming), images (e.g., a mental picture of the word itself or the meaning of the word), a combination of sounds and images (e.g., the keyword method), body movement (e.g., total physical response), mechanical means (e.g., flashcards), or location (e.g., on a page or blackboard) (Oxford, 2003). She also underlines that memory strategies are often used for memorizing vocabulary and structures in initial stages of language learning, but that learners need such strategies much less when their lexicon and structures have become larger. Memory strategies can contribute powerfully to language learning. Nevertheless, various research studies revealed that language students rarely report using memory strategies. Oxford classifies memory strategies in another set of four:

Creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well and employing actions.

Creating Mental Linkages This set involves three strategies: grouping, associating-elaborating and using context. They are related to classifying language material into meaning units, mentally or in writing; relating new information to existing ones or relating one piece of

information to another in order to create associations in memory as word-based or as a semantic map; and, finally placing a word or phrase in a meaningful sentence, conversation or story in order to remember it by linking with a context

Applying Images and Sounds This set involves four strategies: using imagery, using key words, semantic mapping and representing sounds in memory. These strategies are about relating new language information to concepts that are already in memory by using visual imagery in the mind or in actual drawing; making an arrangement or turn the words into visual image which has a key concept and a center and the related concepts around; remembering a new bit of 38 information using auditory and visual connections and remembering new language information making use of the sounds.

Cognitive Strategies Cognitive strategies involve strategies like practicing, analyzing expressions, summarizing, etc. The common feature they all have is that they enable the learner to manipulate or transform the target language. For this reason, cognitive strategies are seen as essential for learning a new language. According to Oxford, cognitive strategies are the most popular strategies among language learners, and in the studies she conducted or supervised, these strategies were the most frequently used ones by the learners.

Bibliography

1. Nunan, D. *Designing tasks for the communicative classroom* Cambridge: Cambridge University Press. 2006.-p.106
2. Nunan, D. "Language Teaching Methodology." Sidney: Prentice Hall. 1991.- p.342
3. Coffield, F. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review.* Learning and Skills Research Centre, London, 2004.- p.155
4. Richards, J. C. and Rodgers, T.S. "Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis." Cambridge: Cambridge University Press. 2001.-p.453
- 5.21 Felder, R. M., & Henriques, E. R. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annuals.*, 2004.- p.78-83

UDK 81-133

WORLDVIEW OF THE KAZAKH PEOPLE AS A REFLECTION OF ETHNIC AND LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Қалдарова Ж.Н.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

Language awareness is reflected in the system of nation - ethnos, factors of state boundaries, the correlation of ethnicity and language, becoming one of the most important in the development of the ethno-linguistic processes of the language, at least at the level of ordinary consciousness, at the level of stereotype, ethnicity and ideas about this ethnic group, in most cases, is the most important, previously called just a symptom of the ethnic group. There is no doubt that a certain linguistic community, along with a common territory and culture, is a necessary condition for the formation of an ethnic group and the growth of its self-consciousness.

In this regard, the problem of the relationship between the ethnic group of the language and the state is a matter of concern for domestic policy, which depends on the social structure of affairs in this state, but there are a number of general laws against which a specific language situation in a particular country develops. As a rule, the state is interested in having one language that is understandable to all citizens of this state, which could serve the purposes of mass communication. In the RK, this language is the Kazakh language, the choice of which as the

state language is dictated, in addition, by the need to preserve the ratio of three areas: language, ethnicity, state.

Representatives of more than 130 nations and nationalities live on the territory of the Republic of Kazakhstan. Two ethnic groups are dominant - Kazakh and Russian. The Kazakh ethnic group is an indigenous nation. Kazakh is the language of the Kazakh ethnic group. There is the following definition of the Kazakh language given by B.Kh.Hasanov: 'The Kazakh language is a language that differs in its internal structure from all other languages existing in the world, and historically belongs to the Kazakh nation, regardless of its number, fixed in its national consciousness, used by it in various spheres of life to fully meet ethnic needs, is a common means for all members of the nation, without regard to place of residence, gender, age, beliefs, profession and type of activity, social and property status' [1].

The state language, according to B.Kh.Khasanov, is the main component of the social and communicative system of a certain state, which is a means of communication for the entire population throughout the territory and in various spheres of life [1, p.221].

The Kazakh language has received the official status of the state language because, first, it is the language of the indigenous ethnic group, which, like any autochthonous ethnic group, must have its own territory, its own language, its own state. Both ethnos and language are areal phenomena associated with certain territories, where they are distributed either sporadically, with a high or lower frequency of occurrence. According to S. Arutyunov, the fact that the areas of ethnic groups and languages interact with the third type of areas – states [1, p.222]

It is of particular importance for the ethnic processes of time. The state's desire to preserve the language of the indigenous ethnic group contributes to the emergence of ethnic and ethno-linguistic conflicts. By ethnic conflict, A.Yamskov understands the social situation caused by the mismatch of interests and goals of individual ethnic groups living in this region and generated by the rejection of the previously established status quo by a significant part of ethnic groups [2]

Kazakh is a language of a broad category, which, according to K.M.Abisheva, has all the features of languages of this category, and first of all, complementary functions [3].

S.Zh.Bayandina believes that the attempts of scientists to reveal the functional side of language, scientific discussions about the hierarchy of language functions, about mono - and polyfunctionality of language, about the number of language functions, about the functions of language and speech, the functions of language signs, etc., have led to a variety of views, sometimes contradictory, on this complex problem, and therefore the problem of studying language functions is due to the fact that their essence can be explained using new scientific approaches used in modern linguistics [4].

M.K.Asilbekov and V.V.Kozina point out that these include language control and consciousness. At the same time, he puts forward the position that the existence and survival of a language depends not only on the number of speakers, but also on the completeness of its functions. Therefore, the only way to save the language is to normalize its position, which is to develop and legalize the norms of language usage that expand the scope of language use [6].

The development of the state Kazakh language consists, as it is seen, in expanding its distribution and application in all spheres of industrial and socio-political life as the dominant language.

Such a problem as the promotion of the Kazakh language as a macro-medium, whose social functions are to perform the function of multi-ethnic inclusion, also needs to be solved. The transition of office management to the Kazakh language and its beginning functioning in many areas of communication, naturally, caused the need for it as a language of interethnic communication.

The Kazakh language should be and is already language - metropolis region as carried out in the first complementary social functions of the language broad category, such as: the regulatory function of ethnic inclusion, accumulative function; the function is active interpreter and mediator in the dissemination of knowledge; secondly, has a functional distribution; the third has a great tradition, and have a great tradition can only be a language that performs a large

amount of public functions; fourth, it has long served as a macro - intermediary language for conducting diplomatic negotiations.

According to B.Hasanov in ancient times, the proto-language of modern Kazakh-Kipchak acted as the language of international communication in the legal and military sphere, was the state language of the Golden Horde, for more than 250 years Kipchak was the state language in Egypt and Syria under the Mamluk state.

The development of different types of bilingualism has greatly contributed to the implementation of the function of multi-ethnic inclusion. Various types of bilingualism, trilingualism, quadrilingualism, and pentalogy have long functioned in Kazakhstan.

Analysis of Russian-Kazakh bilingualism in sociolinguistic aspect shows that this type of bilingualism is actualized in the process of interaction between two heterogeneous societies (collectives or societies), by using two languages. It occurs as a result of a long interaction between the Russian and Kazakh languages. Russian-Kazakh bilingualism is a synchronous (parallel or mixed) use of two languages in a heterogeneous society as an integrating means of communication.

Russian-Kazakh bilingualism is its two-component nature. In the absence of one of the two components, it is automatically stripped of its linguistic status and perceived as monolingualism. Russian-Kazakh bilingualism is characterized as non-contact, non-related, mixed, as a bilingual, knows his native language well, but weakly the second language: they are allowed to make various speech errors caused by 'defective competence' in the second language, passes from one language to another due to automatic 'sliding' from one language to another, to a language that is familiar to the communicant.

Interethnic Russian-Kazakh neighborly friendly, industrial and spiritual ties and contacts are carried out on various occasions, in various spheres and find various forms and types. The spheres of interethnic Russian-Kazakh contacts are also aggregations of small contact groups - from random, rapidly disintegrating associations (a crowd on the street, spectators in the cinema, theater) to stable communities (interest groups, neighbors, production teams, family).

Russian-Kazakh language contacts, which lead to the emergence of Russian-Kazakh bilingualism, have a marginal and intrastate character. Marginal contacts are made within relatively narrow areas of direct contact between ethnic groups. It is within the contact zones associated with the existence of ethnic borders and borders that interethnic contacts.

Insufficient knowledge of a second language leads to mixed or combined bilingualism. By mixed bilingualism it is meant bilingualism, in which there is a single semantic base, but two mechanisms of entry and exit.

Thus, the problem of functioning of the state language among Kazakhs and Russians is acute. To resolve it, intensive efforts of all Kazakh-speaking and Russian-speaking, as well as foreign-language native speakers, as well as the efforts of the state apparatus, aimed primarily at the development of the functional distribution of the state language, are necessary.

Ethnolinguistic conflicts are conflicts related to the desire to restore the full functioning of the native language and traditional culture in conditions of progressive acculturation. The basis of ethnolinguistic conflicts is the integrating function of language.

Conflicts occur in horizontal and vertical planes, as representatives of the Russian diaspora demand that the state equalize the standard of living between individual groups, represent their place in economic niches, and propose changes to the political status and scope of power of a particular ethnic group. Conflicts between ethnic groups in the horizontal plane arise in connection with the desire of each ethnic group to promote its language to a status position (compare the specific struggle for the status positions of the state language. Russian language was put forward as the state language by the Russian diaspora and their followers, while the Kazakh ethno-cultural community demanded that the state language be the language of the indigenous nation).

The worldview of various ethnic groups are inadequately expressed, which is due to differences in the natural and geographical conditions of people's residence, the nature of their

work, the specifics of the internal structure of the ethnic group, as well as the socio-economic formations that a particular people has experienced. Thus, the direct proximity to the observed and perceived, rootedness in being close to nature, was expressed by the Kazakhs in a special understanding of time, space, the inner world of man, the meaning of his being, and moral principles. All this has real roots in actual existence, hence the national image of the world.

Bibliography

1. Хасанов Б.Х. Русский язык в Казахстане: на платформе языкового суверенитета. - Алматы, 2014. – 230 с.
2. Ямсков А. Этнический конфликт: проблемы дефиниции и типология // Идентичность и конфликт в постсоветских государствах. - М., 2017. - С. 93-99.
3. Абишева К.М. Социально-языковая контактология. – Алматы: Гылым, 2016. - 426 с
4. Баяндина С.Ж. Функции языка в контексте современного языкознания. - Алматы: КазГосЖенПИ, 2014 - 248 с.
5. Бекмаханова Н.Е. Многонациональное население Казахстана в Киргизии в эпоху Катаклизма. - Алма-Ата: Наука, 2016. - 164 с.
6. Асылбеков М.К., Козина В.В. Демографические процессы современного Казахстана. – Алматы: Ата-Мура, 2015. - 136 с.

UDK 81-133

THE USE OF PROVERBS ABOUT ‘WORK’ AS MENTALITY AND SPIRIT OF KAZAKH AND ENGLISH CULTURES

Қалдарова Ж.Н.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

It has long been observed that wisdom and spirit of the people manifested in its proverbs and sayings, and knowledge proverbs and sayings of a people contributes not only to a better knowledge of the language and a better understanding of the worldview and character of the people. A proverb is a roundabout expression, a figurative speech, a simple parable, a way of expression, but without a parable, without judgment, conclusion, or application; it is the first half of a proverb. A proverb replaces only direct speech with a roundabout one, and does not finish it. As it is seen from the first definition, Proverbs are often considered in close connection (similarities/differences) with proverbs.

The main feature of the proverb is its completeness and didactic content. The proverb is characterized by incompleteness of inference, lack of instructive character. The difference between a proverb and a saying is as follows: a proverb is usually a combination of words that expresses a concept, i.e. it has only a nominative function. A proverb, unlike a saying, expresses a complete judgment. The common thing about sayings and proverbs is that they are mostly figurative in nature. Sayings, therefore, unlike proverbs, which primarily contain a generalized form of folk wisdom, are more suitable for expressing emotions and enlivening speech, they are more likely to have a specific meaning.

Comparing proverbs and sayings of different peoples shows how much these peoples have in common, which, in turn, contributes to their better understanding and rapprochement. Proverbs and sayings reflect the rich historical experience of the people, ideas related to work, life and culture of people. Accordingly, knowledge of proverbs and sayings, their appropriate use is a necessary condition for the successful process of intercultural communication, which is relevant in the context of globalization and internationalization in modern society.

It should be noted that many English, Russian and Kazakh proverbs and sayings have many meanings, which makes them difficult to interpret and compare. When selecting, for example, Kazakh correspondences of an English proverb, the mandatory criterion was the coincidence of one of the values (usually the main one). However, it is important to remember that, taking shape in different historical conditions, English, Russian and Kazakh sayings and proverbs to express the same or similar thoughts often used different images, which, in turn, reflect different social patterns and life, labor activity of peoples and are often not absolute equivalents.

These phraseological units have acquired the status of a concept, it is necessary that it become commonly used, i.e. national, is actively included in the composition of phraseological units, proverbs and sayings, has acquired a nominative density. Of course, one of these concepts in English, Kazakh and Russian culture, as shown by the analysis of proverbs and sayings, is work and its word-companion laziness.

1. Work is constantly present in our life:

Воскресный день не нам, а господам. - Были бы руки, а молотило дадут. He who would eat the nut must first crack the shell. - Such carpenters, such chips.

Кім еңбек етсе - сол тоқ. Ұстаның жұмысы ісінен көрінеді.

These proverbs make it clear that the work will never end, it may change, but it will not stop. Work is not just a constant companion of a person; it fills almost all the time.

2. Work requires effort:

Лёжа не работают. - Лес сечь - не жалеть плеч.

Better to do well than to say well.

Сөзін дәлелденбесе іспен көрсет.

The idea of the intensity of labor is intertwined with the idea of its interminability: the processes of labor are everywhere indicated by verbs.

3. The work is of a servile nature:

Не куплен - не холоп, не закабалён - не работник. Мужик за спасибо семь лет работал.

He that would eat the fruit must climb the tree.

Труд не доставляет человеку удовлетворения и не даёт материального достатка, поскольку носит вынужденный характер.

4. Labor has its consequences, both positive and negative:

Где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто. - Не отрубить дубка, не надсадя пупка.

He who would catch fish must not mind getting wet.

Қазанға не салсаң, қасығына сол ілінер.

Depending on the nature of the work may bring either an improvement in life, or not bring any improvements, but only diseases due to physical exhaustion.

5. It is necessary to develop the attitude to work:

На дело не набивайся и от дела не отбивайся. Не покидай запас дела, а покидай в запас хлеба.

Excessive expenditure of effort and forecasting negative consequences turn people away from work, push them to give up work, but do not forget about the value of work, its priority over idleness:

Еңбек бейнет емес, зейнет. Труд не мучение, а наслаждение.

On the basis of the examples can be concluded: at all times appreciated by the hardworking people, as the labor and moral value. If the conceptual layer of the concept contains indications of the general views of the native-speaking people on this or that object, then the figurative and evaluative components of the concept are always culturally loaded. It is the nature of imagery and evaluation that allows distinguishing culturally marked elements of the semantics of a language sign. Proverbs about work, like many other proverbs, include evaluative vocabulary.

1. There is no bad work

2. Плохой работы не бывает

3. Жұмыстың жаманы жоқ

‘Work’ and ‘idleness’ are often contrasted»:

Труд человека кормит, а лень портит. Работе время, а досугу час.

После дела и гулять хорошо.

Business before pleasure.

Еңбек ет те, мақтан; ойнап күл де, шаттан.

Proverbs related to the concept of ‘work’ can be divided into 3 groups:

1. Proverbs that determine the place of work in human life.

2. Proverbs that speak about the consequences of labor, both positive and negative.

3. Proverbs that orient a person in life.

Proverbs of the first group directly speak about the importance of work for the life of each person, for example:

На nive потей, в клети молись, с голоду не помрешь.

Хочешь есть калачи, так не сиди на печи!.

На бога уповай, а без дела не бывай.

No song, no supper.

Еңбек етсең ерінбей, толды қарның тіленбей.

The second group of proverbs considers the concept of idleness as the opposite of the concept of work, for example:

Труд человека кормит, а лень портит.

Ранняя птичка носок прочищает, а поздняя глаза продирает.

Где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто.

Что нарядёшь, то и протрясёшь.

An idle brain is the devil’s workshop.

Жалқаулық - жаман ауру

The study of proverbs and sayings of any nation has always been extremely important for literary scholars, as well as for cultural scientists and linguists. As a kind of accumulators and translators of folk wisdom, experience and knowledge of people, they carry a wealth of information about the peculiarities of the people’s perception of the world, the peculiarities of their attitude to life and to the non - traditional solution of one of the most important problems in human society-the attitude to work.

The culture of England, Russia, and Kazakhstan - is surprisingly diverse, each has deep roots and bright features. The more interesting it is to compare the three languages in terms of proverbs, looking for both strong connections and unique coloring. Each culture has its own key words that reflect the basic values of a native speaker. For example, for the Germans it is order, accuracy, for the English-scrupulousness, prudery, restraint, for the Russians - breadth of soul, kindness, non - aggression, responsiveness and - very often called-laziness, recklessness, irresponsibility, Kazakhs are distinguished by hospitality, good nature, as well as such vices as envy, carelessness. Such key words of culture form special worldview structures in the minds of representatives of a particular culture - concepts that contain people’s value representations of the known reality. They have an educational character and teach people to be a hardworking man.

Bibliography

1. Карсыбекова Ш. Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдерді топтастырудың этнолингвистикалық принциптері. - Алматы, 2014.- 150 с

2. Кшибеков Д. Қазақ менталитеті: кеше, бүгін, ертен. – Алматы: Ғылым, 2019. - 200 с.

3. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-прагматическая фразеология как лингвистическая проблема. - М.: Флинта: Наука, 2016. - 255 с.

4. Турекулов Н. Современный казахский фольклор. - Алма - ата: Мектеп, 2012.- С.151-169
5. Бадагулова Г.М. Номинативная деятельность в условиях межкультурной коммуникации и билингвизма // Болгарская русистика. - 2011. - №4. - С. 46-61.
6. Алефиренко Н. Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность // Грани слова: сб. науч. ст. к 65-летию проф. В. М. Мокиенко. - М.: Элпис, 2015. - С. 21–27.

UDK 81-133

COMPARATIVE CULTURAL LINGUISTICS AS ONE OF THE MODERN AND RELEVANT AREAS OF LINGUISTICS

Nabieva M.B.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

In this article comparative cultural linguistics as one of the modern and relevant areas of linguistics will be considered. All linguistics is permeated with cultural-historical content, for its subject matter has language, which is a condition, basis and product of culture.

Cultural linguistics - a complex field of scientific knowledge about the interconnection and interplay of language and culture - is currently in its heyday. There are several reasons for this.

“Firstly, this is the rapid globalization of world problems, the need to take into account the universal and specific characteristics of the behavior and communication of different peoples in solving a wide variety of issues, the need to know in advance those situations in which there is a high probability of intercultural misunderstanding, the importance of identifying and accurately indicating those cultural values that underlie communication activities.

Secondly, this is an objective integrative trend in the development of the humanities, the need for linguists to master the results obtained by representatives of related branches of knowledge (psychology, sociology, ethnography, cultural studies, political science, etc.). In the science of language, a lot of factography has accumulated, requiring comprehension in the linguo-philosophical aspect, and in this vein, in accordance with the tradition that comes from Wilhelm von Humboldt, we talk about language as the spirit of the people and try to determine the key points in the ratio of consciousness, communication, behavior, values, language.

Thirdly, this is the applied side of linguistic knowledge, understanding of language as a means of concentrated understanding of collective experience, which is encoded in all the richness of the meanings of words, phraseological units, well-known texts, formulaic etiquette situations, etc. This experience is the essence of the foreign language being studied, finds direct exits into the practice of advertising and political influence, permeates the communicative media environment”.

"The development of a new scientific direction - conceptography - is actualized by the need to systematize, generalize and implement the achievements of modern lexicography and linguistic conceptology." In linguistic literature there was a description of the conceptography of the linguistic picture of the world. However, in the projection of bilingual lexicography this problem was first considered by us and the term bilingual conceptography was introduced, which we define as a section of lexicography engaged in the development of the theory and practice of compiling bilingual dictionaries of concept names.

The main feature of cultural linguistics is the consideration of a particular phenomenon both in the context of culture and in the context of language equally.

The definition of cultural linguistics is still quite vague due to the uncertainty of its object. So, the interaction of language and culture is explored by ethnolinguistics, sociolinguistics; the

status of cultural information has not yet been established and an unequivocal understanding of the term culture has been given.

“The correlation of language and culture is reflected as follows:

1. The distinction between the statics and dynamics of the language;
2. Differentiation of material culture and mentality;
3. Cultural linguistics as a kind of modern successor of linguistic and regional studies is guided by a new system of cultural values put forward by new thinking, modern society, a full objective (rather than “truncated”) interpretation of facts and phenomena and information about various areas of the country's cultural life. ”

The purpose of cultural linguistics is to help the cultural background that is behind the unit of the language and which allows you to correlate the surface structures of the language with their deep essence; in other words, to explore and describe the cultural space through the prism of language and discourse, and the cultural background of the communicative space.

The purpose of “cultural linguistics V.V.Krasnyh concretizes as follows:

- cultural linguistics is called upon to identify with the help and on the basis of linguistic data the basic oppositions of culture, fixed in the language and manifested in discourse;
- reflected in the mirror of the language and in it fixed ideas about the spheres cultivated by man: spatial, temporal, activity, etc;
- the ancient representations appearing through the prism of language, correlated with cultural archetypes”.

And, finally, in our opinion, one of the most interesting tasks that V.V.Krasnyh poses is deserving special attention - the study and description of spheres cultivated by man (spatial, temporal, activity, etc.). This problem can be solved by summarizing private research on a number of smaller scientific problems. In the meantime, similar work is carried out only by Russian linguists. An example is the collection “Logical analysis of language. Languages of a dynamic world. ”

Comparative cultural linguistics is designed to identify the commonality and difference in the interaction of two or more languages and cultures. The interaction of language and culture is analyzed through the prism of the language of discourse and the cultural background of the communicative space .

In accordance with the focus of our work on comparative cultural linguistics, the research base is two or more diverse systems analyzed in the aspect of reflection, accumulation, storage and transmission of cultural information, cultural codes of a native speaker, which ensures the continuity and development of national culture.

The subject of comparative cultural linguistics is a set of basic oppositions of two or more cultures, archetypal representations, standard, symbolic representations that are the results of the actual human consciousness - archetypal, recorded in myths, legends, rituals, rites, folklore and religious discourses, reflected in linguistic units, elements human speech activity, and the specifics of these units and elements themselves (internal form, structure, level belonging, compatibility, frequency of use, associative halo, etc., identified on the material of two or more languages).

In comparative cultural linguistics, the basic concepts are: the national linguistic picture of the world, the national linguistic personality, linguistic culture, material and everyday linguistic culture, behavioral linguistic culture, axiological linguistic culture, basic cultural oppositions.

It should be noted that the basic concepts: national linguistic picture of the world, national linguistic personality, cultural concept, linguistic culture, we will consider more fully in the subsequent material. Here we will dwell briefly on some concepts.

Under the national linguistic picture of the world is understood fixed in a particular national language and characteristic for this national language and ethnic group perception of reality.

Linguocultural - the basic concept of cultural linguistics, the main unit of cultural linguistics. The most general definition of linguistic culture is a language sign that includes a cultural component in its content.

As can be seen from the above, the structure of linguistic culture, in addition to the linguistic significance itself, also includes the cultural-conceptual component as an extralinguistic content. "The difference between a concept and meaning is that meaning is a "simplified concept", is stable in a concept, the minimum of signs of concepts that are assigned to a language sign and which is necessary for this sign to acquire social significance. The meaning in a word is that minimum of signs of concepts that makes a word understandable and allows it to function in speech."

The depth of the presentation associated with the word, i.e. the content of the linguoculture, is directly dependent on the linguocultural competence of the native speaker. The final result of any communication process is the assimilation of extralinguistic information, including the culture within which the message takes place. As "language only hints at knowledge that should be explicated in the form of mental units," further meanings, "concepts." Therefore, each linguistic culture has a near and further meaning, a deep, symbolic meaning, without which "the idea of a work hangs in the air".

The concept of linguistic culture in the interpretation of V.V. Vorobyov is applicable to linguistic units and is not related to the act of communication. We proceed from the fact that linguistic cultures constitute only a part of linguistic signs with a cultural content component. A significant part of the linguistic culture is explicated in the act of communication, in discourse and determines the speech behavior of a person, the choice of one or another communicative tactic, one or another modal, emotional tonality of communication, one or another assessment. The cultural component of such linguistic cultures, on the one hand, is easily revealed by the usual commentary, it is traditionally supposed, however, it is impossible to determine the factors that determined them without a deep excursion into the history of ethnic culture, without knowledge of the national psychology and mentality of native speakers. From these positions, it becomes necessary to clarify our understanding of the relationship between such scientific areas as cultural linguistics and ethnolinguistics.

Language is the most important way of the formation and existence of human knowledge about the world. Reflecting the objective world in the process of reality, a person fixes the results of cognition in a word. The linguistic picture of the world complements the objective knowledge of reality. The totality of this knowledge, captured in linguistic form, is what is called in various concepts either as "linguistic intermediate world", as "linguistic representation of the world", then as "linguistic model of the world", then as "linguistic picture of the world". Due to its greater prevalence, we choose the last term.

The main feature of cultural linguistics is the consideration of a particular phenomenon both in the context of culture and in the context of language equally.

The linguistic picture of the world forms a type of human relationship to the world (nature, animals, himself as an element of the world). It sets the norms of human behavior in the world, determines his attitude to the world. According to Yu.D. Apresyan, each natural language reflects a certain way of perceiving and organizing ("conceptualizing") the world. The values expressed in it form a certain unified system of views, a kind of collective philosophy, which is imposed as mandatory on all native speakers. Thus, speakers of different languages can see the world a little differently through the prism of their languages.

This confirms the hypothesis of linguistic relativity of Sapir-Whorf, according to which the structure of the language determines the structure of thinking.

Language does not create a subjective picture of the world for carriers, but only affects its specificity in a symbolic reflection.

Bibliography

1. Sapir Edward. Language, an Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 2015. - 258 p.
2. Langacker R. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Cognitive Linguistics... (№8), p.p. 13-60.
3. Maslova V.A. Cognitive Linguistics: Textbook / V.A. Maslova / 2-nd ed. -Mn.: TetraSystems, 2005.-256с.
4. Ю.Н. Караулов Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования» 2009.-320с
- 5 Issina G.I., Stereotypes and national language picture of the world: monograph. Karaganda, 2007. - 321p.
6. Fauconnier, G. & Turner, M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York, NY: Basic Books. 2002.-310p.

UDK 81-133

MODEL OF THE COGNITIVE MECHANISMS AND PRINCIPLES OF LINGUISTICS.

Nabieva M.B.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

In this article talk about the main features of the semantic-cognitive approach to language will be considered. We designate the approach to linguistic-cognitive research as semantic-cognitive, emphasizing with this name the main direction of research - the study of the relationship between the semantics of the language and the conceptual sphere of the people, the relationship between semantic processes and cognitive ones .

Langacker's approach attempts to model the cognitive mechanisms and principles that motivate and license the formation and use of symbolic units of varying degrees of complexity. Like Talmy, Langacker argues that grammatical or closed-class units are inherently meaningful. Unlike Talmy, he does not assume that open-class and closedclass units represent distinct conceptual subsystems.

Cognitive linguistics became possible after the formulation of the theoretical postulates of psycholinguistics. It was the psycholinguists who substantiated the existence of nonverbal thinking, the existence in the minds of people of the conceptsphere, consisting of quanta of knowledge - concepts that are constantly changing and updating. It turned out that language signs are created by people to exchange important information, that is, for the most common and communicatively demanded concepts, that language signs are only dotted in the space of conceptual meanings, that the concept sphere is much more voluminous and wider than the part that is indicated by linguistic means. These theoretical achievements of psycholinguistics became the basis for the creation of a methodology for cognitive linguistics.

The main point of this methodology is that through the study of the semantics of linguistic signs one can penetrate into the conceptual sphere of people, one can find out what was important for a particular people at different periods of its history, and what remained out of its field of vision, while for other people it turned out to be significant. Based on this methodological position, methods of cognitive linguistics were developed, which now already allow to reveal the features of not only national, but also group thinking, and the whole variety of individually-author's conceptual spheres

The main postulates of our approach are as follows. Human thinking is non-verbal, it is carried out using a universal subject code. People think in concepts coded by units of this code and constituting the base of a universal subject code.

A concept is a membership of human consciousness, a global unit of mental activity. An ordered set of concepts in the mind of a person forms his conceptual sphere.

Language is one of the means of access to human consciousness, its conceptsphere, to the content and structure of concepts as units of thinking. Through language, a significant part of the conceptual content of consciousness can be known and explicated .

The linguistic methods used to describe the lexical and grammatical semantics of linguistic units become methods of linguocognitive research. Cognitive linguistics explores the semantics of units representing (objectifying, verbalizing, externalizing) in a language a particular concept.

The study of the semantics of linguistic units, objectifying concepts, allows you to access the content of concepts as mental units.

The set of values of linguistic units forms the semantic space of the language.

A concept is a unit of the conceptsphere, meaning is a unit of the semantic space of a language.

Value is an element of linguistic consciousness, a concept is cognitive (general).

The concept and meaning are equally phenomena of a cognitive, cognitive nature. Value is a part of the concept as a mental unit, fixed by a linguistic sign for communication purposes .

The psycholinguistic meaning (“psychologically real”, that is, in the entire volume of semantic attributes associated with a word in the consciousness of a native speaker; it is revealed mainly by experimental techniques) and the “lexicographic” meaning (briefly formulated, reflected in explanatory dictionaries) are distinguished. The concept, if it is named, includes as its component a psycholinguistic and lexicographic meaning, but in terms of its content remains immeasurably greater than both of the above meanings. The concept has no obligatory connection with a word or other language means of verbalization. A concept may or may not be verbalized by language means.

In the act of speech, the communicatively relevant part of the concept is verbalized. The study of the semantics of linguistic units verbalizing the concept is the way to describe the verbalized part of the concept. The reasons for verbalization or lack of verbalization of a concept are purely communicative (the communicative relevance of the concept). The presence or absence of verbalization of a concept does not affect the reality of its existence in consciousness as a unit of thinking. In consciousness, there are a large number of non-verbalized concepts. A significant part of the concepts of individual consciousness is not subject to verbalization at all. The presence of a large number of nominations of a particular concept indicates the nominative density of this section of the language system, which reflects the relevance of the verbalized concept to the consciousness of the people .

The method of semantic-cognitive analysis suggests that in the process of linguistic-cognitive research, we move from the content of meanings to the content of concepts during a special stage of description - cognitive interpretation. Cognitive interpretation is that stage of semantic-cognitive analysis, without which the study remains within the framework of linguistic semantics.

By providing the identification and description of relevant concepts, the semantic-cognitive approach provides researchers with two further ways to use the obtained data: return to the language: using the obtained cognitive knowledge to explain phenomena and processes in the semantics of the language, in-depth study of lexical and grammatical semantics; this line of research is cognitive semasiology; movement towards consciousness: modeling of concepts as units of the national conceptsphere, national culture; this direction will be a linguistic conceptology. In cognitive semasiology, it is studied which components of the concept as a global thinking unit entered the semantic space of the language (i.e., into the semantics of units, became the seeds of language units), which cognitive processes determined and determine the formation and development of the semantics of the corresponding language units. Cognitive terminological apparatus is used to explain linguistic phenomena and processes. “The correlation of linguistic forms with their cognitive counterparts, and above all ... their correlation with different cognitive structures is only a way to explain their features or functional characteristics”.

Cognitive semasiology uses the concept of a concept, firstly, as a tool to limit the studied linguistic material, as well as to reveal the internal unity and structure of significant sections of the lexico-phraseological and syntactic system of a language, united by the representation of one concept in its various forms, and secondly, as tool for explaining and in-depth description of the semantics of language units.

Semiotics, by definition, is the science of sign systems in nature and society. She finds her subject in biology, psychology, ethnography, sociology, cultural history, art history, literary criticism, but mainly in linguistics. Sign language systems are most developed, most clearly organized.

This model allows you to correlate the various terms used by philosophers, psychologists, neurophysiologists, linguists and other scientists related to semiotics, with reference to the same component of a symbolic situation. A review of the literature on semiotic terminology reveals the following series of isosemic terms as applied to components of a significant situation:

-Acoustic sign - body of the sign, sign carrier, pick, exponent.

-The image of the acoustic sign is a token, designator.

-The signified acoustic sign is the meaning of the word, designate, sememe. Images of objects and situations - meaning, concept, designate.

Objects and situations of the extra-linguistic world - designates, referents. Taking this model as a standard, you can always establish which area of a sign situation a particular scientist is engaged in, regardless of the terminological apparatus that he uses. Based on the frequency and ease of use, in relation to the components of a sign language situation, we use the following terms

The acoustic sign is acoustics. Images of acoustic signs - tokens. Since different languages have developed their own techniques for constructing lexemes, in the field of acoustic images one can also distinguish phonemes (images of sounds and syllables used to distinguish meaningful units), morphemes (images of fragments regularly used to form lexemes).

The signified acoustic signs are the sememe (one signified), the semantema (the totality of the signified one lexeme), the syntax (the signified normative sequence of lexemes). Images of objects and situations - denotations (verbalized images), meanings (non-verbalized images), concepts (a set of verbalized and non-verbalized images of objects and situations that form the human conceptual sphere).

Phraseology focuses on combinations of lexemes that play the role of nominations of various images of the external world.

The syntax describes the structural schemes of simple and elementary complex, as well as complicated sentences, bearing typical propositions - images of situations of the external world. The syntax subject can serve as a variety of syntaxes from which structural diagrams are built.

Linguistics of the text studies larger linguistic unity - utterances and texts. They go beyond the scope of linguosemiotics, are not signs of the language system, and many postulates of general semiotics are quite applicable to them.

From the positions considered, the subject of cognitive linguistics is defined as follows: cognitive linguistics studies the relationship of the family, their combinations, typical propositions, which find expression in the language, with the sphere of concepts (both denotations and meanings). Cognitive linguistics enters the realm of meanings through the linguistics of the text, which has the means of detecting implicit meanings lying in the depths of texts and not having a verbal expression. Through the analysis of linguistic semantics - into the sphere of concepts, this is the main idea of cognitive linguistics.

Bibliography

1. Ginsburg R.S. et al. A Course in Modern English Lexicology. - M., 2001.- 178 p.
2. Lakoff, G. Linguistic gestalts. Chicago Linguistics Society, 13, 1977.-236-87p.
3. Langacker R. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Cognitive Linguistics... (№8), p.p. 13-60.

4. Croft, W. & Cruse, D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.-230p.
5. Taylor, J. Cognitive Grammar. Oxford: Oxford University Press. 2002.-410p.
6. Виноградов В.В.Лексикология и лексикография. - М., 1999. - 236 с.

UDK 81-133

ASSESSMENT IS AN INSTRUMENT USED TO DESCRIBE A PERSON'S LEVEL OF ACHIEVEMENT OR POTENTIAL.

Seitbekova A.S.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

When we talk about assessment in education today we refer to the evaluation and appraisal of student performance. In traditional assessment methods, which were widely used in the past, teachers assessed students essentially at the culmination of learning activities. Moreover, the responsibility of assessment was delegated to the teacher leaving the student relegated to a passive role. In order to conduct a study on assessment, it is necessary to have a clear understanding of the meaning of the word. Champions of alternative means of assessment, who have a very divergent view of assessment, believe that true assessment is contingent on a reciprocal relationship between assessor and assess. They define assessment as the mutual interaction between assessor and student who work together in order for students to reach maximum learning capacity. Wiggins traces the etymological origin of the word “assess” to a form of the Latin verb “assidere” which means “to sit with”. He explains that in assessment, one “sits with” the learner, and “assigns” value similar to the service provided at one time by the tax assessor. The assessor attempts to bring out all that a student knows and can do by various means. His responsibility is not merely to record student responses, but rather to act as a facilitator enabling the student to draw on his skills and knowledge in order to produce results.

According to Cotton, assessment is an instrument used to describe a person's level of achievement or potential. Hancock shares related thoughts about assessment, which he views as an ongoing strategy through which students' learning is monitored. He, however, emphasizes the importance of students being involved in making decisions about the extent to which their performance matches their ability. Rust similarly defines assessment as an evaluation or appraisal, which is about making a judgment. Assessment, he believes, identifies strengths and weaknesses, good and bad, and right and wrong in some cases. He believes that assessment is more than simply giving marks or grades, although that may well be a part of it. Assessment “involves collecting evidence of learning over a period of time, using a variety of assessment methods”. The definitions mentioned above share the common understanding that the purpose of assessment is to consider a student's educational attainments. In most cases assessment involves collecting and interpreting, which result in decisions about a student's abilities.

There are several classification of assessment that are utilised at different times and for different purposes:

1. Diagnostic assessment. Diagnostic testing is designed to diagnose specific features in an area of study. For example, in diagnostic language testing, the test might diagnose the phonological characteristics of English that are difficult for the student. These tests assess learners' strengths and weaknesses and often are used for remedial purposes.1. Baseline assessment is usually done at the start of a grade, but can also occur at the beginning of any learning cycle. It is used if teachers would like to determine what the learners already know and can do before they commence teaching at the beginning of a year. Baseline assessment enables

teachers to determine learning deficits early on and adapt teaching strategies accordingly Fraser, Loubser & Van Rooy.

2. Formative assessment. Formative assessment is assessment that is intended to ascertain what progress a student is making during learning and to provide feedback on it. It means assessment “that is specifically intended to provide feedback on performance to improve and accelerate learning”. A. Airasian points out the distinguishing features of formative assessment, such as:

- It monitors and guides a process while it is still in progress.
- Assessment takes place during the process.
- The use of assessment information is to improve and change a process while it is still going on

Clearly formative assessment is in tune with the understanding that assessment monitors work in progress with the intention of improving student achievement. Assessment of this kind can complement learning and guide students towards greater accomplishment. Continuous assessment, which is assessment that occurs “on and off” throughout a time of learning, should be used for formative purposes. Continuous assessment is beneficial for several reasons:

- It requires teachers to think about assessment throughout the learning process.
- It facilitates the implementation of an outcomes-based curriculum.
- It provides learners with greater opportunities to take control of their own learning
- It enables teachers to assess a diversity of learners according to differences in rates and styles of learning.

Stiggins agrees that assessment for learning purposes can best be achieved through continuous assessment.

4. Summative assessment. The distinguishing feature of summative assessment is that it occurs at the end of a program. Other characteristics of summative assessment, outlined by A. Airasian are:

- It judges the success of a process at its completion.
- The time of assessment is at the end of a process.
- The use of assessment is to judge the overall success of a process and to give a grade.

Clearly, summative assessment is concerned with the definitive and definite outcome of student performance. As attention is not given to works in progress nor in providing constant and continuous guidance, it is obvious that this type of assessment contributes little to ensuring successful learning outcomes.

5. Ipsative assessment measures individual improvement by comparing the grade or level at the start and the finish of a learning programme. This type of assessment, which also is the basis of qualitative research, has been ignored in favor of other types of assessment. However, greater academic advancement can be attained not by forcing students into competition with each other, but rather by stressing the importance of the individual’s own academic development and progress.

6. Norm-referenced assessment is a test or other kind of assessment created to give an appraisal of a performance that is interpretable in terms of an individual’s comparative rank in some known group. Often in this type of assessment, easier questions might be eliminated and more difficult questions added in order to facilitate ranking. Furthermore, norm referenced tests often have strict, unreasonable time limits in order to further prevent a wide range of students from being successful.

A problem with this type of assessment is that there are a number of reasons, such as good or poor teaching, that might affect an individual’s performance, which would result in an inaccurate evaluation. In addition, a common feature of norm-referenced assessment is the curve of “normal distribution” which presumes that a certain number of applicants will do extremely well and a few will do poorly and the majority will perform in the middle as average. Therefore, it is possible that test results might be manipulated in order to fit the intended outcome.

There are fundamentally two uses for rubrics. Firstly, they collect information on students in order to plan instruction, trace student progress toward important objectives, and report progress to others. Secondly, rubrics help students become progressively more competent on the performances and products being assessed by providing guidance and direction. Popham outlines several important components in any rubric:

- Evaluation criteria - refers to the factors that a scorer considers when establishing the quality of a student's response. For example, if the organisation of an essay is a factor there must be an essay-scoring rubric.

- Quality definitions - explain what is needed in respect to each evaluation criteria for a student to receive high versus low rating. For example, "essay organisation" would identify types of organisational structures that are acceptable and those that aren't.

- Scoring strategy - indicates how a scorer should use evaluation criteria and their quality definitions in two main ways: holistic and analytic.

a) Holistic - implies that the scorer must address the degree to which a student's response complies with all the evaluation criteria in order to provide a broad, general evaluation.

b) Analytic - constructs a criterion-by-criterion judgment for each evaluation criterion via predetermined possible numbers that can be combined to reach a final score.

Numerical summarisation is the most commonly used and most basic rubric. This method allocates point value to each category in a given scale and sums the points across performance criteria. Another form is descriptive summarisation based on short, written descriptions of different levels of performance, for example: excellent/good/ fair/poor.

In order for rubrics to be effectual, there must be a limited number of rating categories to choose from. A. Airasian suggests that three to five well-defined rating points are optimal. Rubrics and checklists are different than traditional assessment instruments in that they use criteria to increase the quality of student performance, rather than simply evaluate it. In light of findings, which cite the role of assessment in learning, rubrics and checklists, are effective assessment and learning instruments.

Bibliography

1. Allan, D. Testing and assessment in ELT. ETAI Forum XI .2000.- p. 26-28
2. Armstrong, T. Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.- p.276
3. Assinder, W. Peer teaching, peer learning. ELT Journal, 45(3): 1991. – p. 218-228.
4. Bachman, L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press. 1990. - p.188

UDK 81-133

A FUNDAMENTAL FEATURE OF SUCCESSFUL ASSESSMENT IS THE PROVISION OF CLEAR AND EXPLICIT INSTRUCTIONS

Seitbekova A.S.

Магистрант

Шымкентский университет, г. Шымкент

A fundamental feature of successful assessment is the provision of clear and explicit instructions. Assessment criteria must be explained clearly so that students can understand them. The most significant element is the need for clear decisive instructions and guidelines for performance tasks. It is apparent to the researcher that only when tasks are carefully outlined and explained can students have the direction they need to complete a task successfully. Good assessment should also consider the learning styles, language abilities, cultural and educational

backgrounds, and grade levels of the student. Clear instructions are essential for effective teaching. Teachers need to clearly explain what students are expected to know, understand and be able to do as a result of the instructions. They need to provide evaluative criteria and models of work that exemplify different stages of quality so that students have examples to emulate. Rubrics that are clear and precise can be a valuable guide to student performance.

Despite slight variations, there is a general agreement about the factors that contribute to more effective assessment. These factors, which are lacking in traditional assessment, are significant features of alternative assessment. Apart from validity, reliability, transparency, etc. that are criterion for assessment; the following are also criteria for effective assessment.

Students demonstrate their learning in different ways and so they should be offered a choice of tasks that can be adapted to accommodate their individual needs. They should be allowed to utilise their own strengths and be permitted to choose suitable options for displaying their knowledge, skills and understanding. For example, students with graphic skills could be directed towards implementing these skills in their projects, while students with musical skills could wield their particular ability. When teachers allow and encourage students to take advantage of their talents, they are able to showcase their strengths, rather than weaknesses. Teachers learn about their students' weaknesses when they observe them engaged in a variety of tasks. In addition, in order to carry out a performance task, teachers need to make sure their students have the prerequisites or skills necessary to work efficiently. Students might need review in using appropriate registers, grammatical structures and writing strategies. In addition, they might need to be taught various skills, such as listening skills, critical thinking skills and group process skills.

Assessment must be feasible, which means that it must be the finest assessment of a learner's knowledge and ability within the perimeters of time and resources. To be practical, assessment costs must be kept at acceptable levels and assessment methods must be practical within the limits of available time.

Authenticity In order to maximise learning, alternative assessment tasks should be authentic in order to generate interest and present a genuine challenge to the students. According to Linn et al., tasks should get students to deal with meaningful situations that proffer valuable educational experience, which can be transferred in some degree to other real-life challenges. When students see that they can apply what they learn in class to actual situations they encounter, they will be anxious to invest their energy in perfecting these skills .

Student-centered. Eisner, who contends that maximal learning occurs when classroom activities are created with student interest in mind, sees something unnatural in directing students to pursue tasks that have been created for them. He finds fault with the assessment practices that are most frequently used. The message to conform that they transmit diminishes what he calls students' "sense of personal signature". Although he recognises that an identical outcome is desirable in certain tasks, such as spelling a list of words correctly, students should be given expressive activities: creating a story, painting a landscape, choreographing a dance or composing a piece of music that will yield diverse outcomes. Eisner suggests that a good school "does not diminish individual differences, it expands them".

An important objective of education should be to provide children with chances to learn and formulate their own goals, and design their own strategies for achieving them. Since assessment is an educational tool that should benefit students, all elements of assessment ought to work jointly to facilitate, evaluate and further guide learning. Since assessment directly involves and affects students, it must be the focus of the assessment process. However, projects and assessment are most often designed and controlled by the teacher.

Fairness does not imply that there should be lower expectations for different learners. It suggests that it is possible for students to produce different types of evidence that they have reached expectations. Student performance need not be identical in order for the grading system to be fair. Gardner refers to "intelligence-fairness" which he believes can be achieved by assessing learners on the use of multiple intelligences rather than on logical/mathematical and

linguistic abilities. The following five factors should be taken into account when trying to establish fairness:

1. The importance, length, size or weight of the assessment - does it match the amount of work that has been done?
2. The choice of the assessment technique - does it match the way in which the learners have been taught?
3. The instructions and/or questions given to the learner - do all learners understand what they are expected to do or answer?
4. The method of administering the assessment - are the conditions appropriate; is there enough time; do learners have access to the resources that they need?
5. The method of marking - is it as objective as possible? Should the learners know how their work will be marked?

Clearly, in order to provide fair assessment the diverse needs of the students have to be considered. Teachers must understand and recognise their students' differences and strengths in order to assess them fairly.

Improvement of learning. Alternative assessment can be a valuable tool for improving learning. Firstly, the creation of projects and the delivery of performances demand that students acquire and hone a variety of important skills. For example, if debates, discussions, essays and problem solving are incorporated into the testing system, children will spend time practicing these important activities. Different areas of performance can be incorporated into classroom assessment activities, such as reciting poetry, constructing original stories, designing book covers, conducting surveys, etc. This type of assessment lends itself to innumerable diverse activities, which can whet student appetite and spur interest.

Secondly, if principles of alternative assessment are incorporated into the curriculum, they could bring about significant improvements and advances in education. For example, Torrance suggests that changes in assessment might actually precede curriculum changes, and could be the driving force behind beneficial reforms in the curriculum. He explains that by providing more complex and demanding assessment tasks, educators can broaden the curriculum and raise the standards of teaching.

Thirdly, by regarding assessment as an interactive process both teacher and student become involved in overseeing student performance. The importance of student involvement has been discussed in section .

Criticism of traditional assessment. Therefore, students should be provided with opportunities before and after units of instruction for self-assessment so they can assess their own performance. Students could have some choice in deciding which tasks will be carried out and which criterion must be met . For example, for a book task they could decide whether to write a letter to the author, compose a new ending to the story or research the historical period that provides the setting of the story. Students could also decide which criteria are important for a specific task, which would lead to discussions of various language skills, such as syntax, content development and vocabulary. When teachers encourage students to take part in decisions concerning their own learning, they feel a sense of worth and importance. Moreover, to enable them to make educated decisions, students need to use skills and knowledge in order to think and discriminate, and make choices. Students who are involved in all aspects of assessment have additional interest and greater stake in their performance.

Finally, the emphasis in alternative assessment should be on tasks that incorporate higher-order or complex skills. Most usually these tasks involve the design of a project or performance. When students are engaged in planning, preparing and executing a project they call on skills and knowledge they have acquired over time. Moreover, they learn additional skills and venture into new areas of study and experience.

Takes place in the classroom. There is an additional problem that is inherent with assessment that is created and controlled outside the classroom. Hamp-Lyons and Condon fault this type of assessment for having no particular relation to what teachers are teaching in the

classroom. He suggests that performance assessment is a far better means of evaluating student work as it presents fuller information about what students can do, and gives students the chance to actually do more than the test requires. Similarly, in his condemnation of the “unacceptable state of classroom assessment”, Stiggins criticises assessment for being disconnected from daily instruction. He chastises teachers for allowing student assessment to be controlled by measurement experts who are disassociated from classroom instruction. Stiggins insists that classroom teachers need to take charge of classroom assessment and moreover they need to become familiar with a variety of assessment techniques, which they will use in the classroom. He emphasises the need to convert the classroom into a safe haven, where students can feel comfortable taking risks and attempting the unknown. He suggests that “maximising students’ belief that they can learn should replace the once held view that maximising anxiety will maximize learning”. The researcher supports Stiggins’ contention that assessment should be used to build student confidence, not to inhibit or retard. He also acknowledges the role that students should play in assessment by record keeping, and self-reflections, which will focus their attention on progress.

Bibliography

1. Kohonen, V. Authentic assessment in affective foreign language education In: J. Arnold (ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 1999.- p. 279-294.
2. Krippendorff, K. Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3): 2004.- p. 411-433.
3. Lewis, A.C. An overview of the standards movement. *Phi Delta Kappan*, 76(10): 1995.- p. 744-750.
4. Macmillan, J.H. *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction* (2nd ed.). Boston: 2001.-p. 481-489
5. Nunes, A. Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice. *ELT Journal*, 58(4): 2004-p. 327-335.

UDK 81-133

ARGUMENT AS SPECIAL MACRO TYPE OF THE SPEECH ACT

Rakhmanalykyz A.
Shymkent University, Shymkent

According to the French researcher P. Sharodo (Charaudeau, integration of semiotics and linguistic approaches allows a method of the analysis to be double: explaining in relation to "As" and abstracting on the relation "About what" as speech activity from - is marked both coherence, and a mismatch which coexistence is involved in game of aggression and consent of participants of the speech act as object of knowledge is about what it is said, how it is told about it. Preferential symbolization, according to P. Sharodo, forms paradigmatic set every time different that assumes management of explicit sense implicit for formation of value of discursive unit. Thus, speech activity can be defined as a certain conflict moment in which mental activity constantly puts process of a structuration of knowledge in action to place a sign in a certain place of recognition of sense.

P. Sharodo correlates circumstances of the speech to set of knowledge of protagonists of the communicative act: it at the same time the knowledge of a subject of the speech and knowledge about each other operating as filters of creation of sense. So, means which are expression of some language categories in the discursive the purposes of the act of communication, can be grouped in four ways of the organization: Communicative, descript, narrative, augmentative [1, p.134].

As communicative situations and plans proceed from the statement purposes, texts as their results represent some constants allowing classifying them on types. These types of texts can coincide that with a certain way of the organization of a discourse, to be result of a combination of several ways. However, according to P. Sharodo, there is certain compliance between types of texts and certain ways of the organization of discourses. So, for example, the political texts of statements of A. Lincoln considered by us will be organized generally on an argumentative way.

O. Ducrot suggests to distinguish studying of a language reasoning (*etude du raisonnement linguistique*) which has to be opposed to formal languages, and studying of the argument which function is to focus a discourse and, thereby, to serve as way of impact on another (the interlocutor or the recipient).

Function of belief brightly marks some types of a discourse for example, such as lecture, political rhetoric, an argumentative discourse etc. Analyzing from the cognitive point of view process of communication in a natural language, A. N. Baranov defines the argument as "set of procedures over world models <...>; participants of a situation of communication" [2, p.29]. These procedures resulted by transfer of knowledge from one communicant to another. It is essential that thus change of structures of knowledge is noted not only at the addressee of the speech act, but also at the most speaking - in its model of the world there is knowledge that some information is transferred to the addressee. Thus, the essence of category of speech influence consists in such communicative use of language means at which new knowledge is entered into models of the world of the native speaker, and are modified already available, i.e. there is a knowledge ontologization.

We find other understanding of the argument at representatives of the Dutch school of the argument of F. van Eemeren and R. Grootendorst. They understand the argument as the verbal, social and reasonable activity directed on belief of the rational judge in (not) the acceptability of this expressed opinion by means of promotion of certain combinations of pro-positions (arguments) calculated on the proof (denial) of the expressed opinion. "The rational judge" is meant expression the reasonable native speaker in which speaking sees the person giving an assessment to that he speaks. The social activity directed on other people is the cornerstone of definition of the argument of this school. "Rational and irrational means not mutually exclude effective impact on audience" [3, p.72].

At all variety of the texts formed in the course of the argument the community of their logical structure consisting that in any of them it is possible to allocate the thesis (this) and the bases (arguments, arguments) is observed. It is obvious that the argument has more difficult structure, than, for example, a syllogism or any other deductive conclusion. Any argument begins with establishments and the analysis of the existing facts called by data (a parcel, the thesis) by means of which a certain conclusion locates (a conclusion, result). Besides, to pass from data to the conclusion, the certain basis allowing this transition is necessary. Transition from initial judgment to final isn't process unmotivated. It has to be established by judgment which establishes the causal relationship uniting both initial judgments. This judgment represents a belief universe concerning a way of interconditionality of the facts in experience and knowledge of the world.

One of mechanisms of change of model of the world of the person A. N. Baranov and V. M. Sergeev (1988) recognize valuable categories through which there is a knowledge ontologization in an argumentation way of the organization of a discourse. Nature of use and functioning of these categories in the course of the natural language argument is the basis for a typology of the argument. In this case the basic rule of reasoning is as follows: the discussed thesis is transformed so that degree of its compliance / discrepancy to the staticized value became obvious. The last allows listening to make an assessment of the thesis speaking. On the other hand, transformation of the discussed statement towards its compliance to valuable representations (to one or several) gives the chance speaking to put forward own thesis in the course of the argument.

The rules of the argument specified by A. N. Baranov and V. M. Sergeyev formed the argument typology basis. Authors allocate the logical, or rational argument, the dialectic, generating and emotional arguments. All allocated types of the argument are directly connected with an ontologization of new knowledge; however nature of this communication changes upon transition from one type of reasoning to another. The logical argument is directed on reinterpretation of the thesis within the set value. The dialectic argument assumes use of the actualized valuable concepts and their hierarchies. In this case the ontologization of new knowledge precedes updating of already available knowledge. The generating type of the argument provides creation in consciousness of the addressee of new valuable categories and their hierarchies.

The emotional argument is usually limited to involvement of immanent valuable structures, as a rule, not realized by the addressee. The ontologization knowledge in this type of the argument is noted by authors of this typology of the argument, in essence "protsedurno". The emotional type of the argument demands specific actions, a concrete choice in decision-making process without rational analysis of the reasons of such actions and such choice. We don't consider this type of the argument as it demands special detailed research.

To show a metaphor role in an argumentation discourse of A. Lincoln, we will take a fragment of his statement from the annual report on the done work in the Congress of December 1, 1862:

1) "We say we are for the Union. The world will not forget that we say this. We know how to save the Union. The world knows we do know how to save it. We — even here — hold the power, and bear the responsibility. In giving freedom to the slave, we assure freedom to the free - honorable alike in what we give, and what we preserve. We shall nobly save, or meanly lose, the last best hope of earth. Other means may succeed; this could not fail. The way is plain, peaceful, generous, just - a way which, if followed, the world will forever applaud, and God must forever bless" [4, p. 415].

References:

1. Kostyushkina G. M. Modern trends in French linguistics / G. M. Kostyushkina. - Irkutsk: IGLU, 2003. - 270 p.
2. Baranov A. N. Argumentation in the decision-making process / A. N. Baranov // Methods of artificial intelligence in the modeling of political thinking. - M.: Moscow State University, 1996. -- P. 19-33.
3. Kananykhina T. A. Metaphor in the legal discourse from the point of view of the theory of argumentation / T. A. Kananykhina // Problems of speech exposure and language argumentation. Series "Linguistics". - Irkutsk. 2003.-No2.-S. 71 -81.
4. Annual Message to Congress, Speeches and Writings 1859-1865, 415

UDK 81-133

DISCURSIVE FEATURES OF METAPHOR

Rakhmanalykyzy A.
Shymkent University, Shymkent

One of the sources of variable reflection of the world is the presence in terms of content utterances explicit and implicit components. Putting the desired component of the recipient point in implicit layer of statements - one of the most important ways of speech influence, repeatedly described in the study of political, advertising and everyday discourse [1, p.327].

For example, Abraham Lincoln reaches a positive decision by the addressee of his utterance, implicating expression in the great journal of things happening under the sun the value and importance of history in the historical drama chosen nation:

a) "In the great journal of things happening under the sun, we, the American People, find our account running, under date of the nineteenth century of the Christian era. We find ourselves under the government of a system of political institutions, conducting more essentially to the ends of civil and religious liberty, than any of which the history of former times tells us".

Talking focuses on the recipient liable for the outcome of this historical drama on the scale of world history. In this case, we can talk about voice activation strategy of social obligations. Next, the speaker refers to a value of the overall picture of the recipient, as the perfection of democratic state institutions. Thus, Abraham Lincoln uses the recipient's ability to perceive a rational argument, expressed through their metaphors edifice of liberty, equal rights, conceptual metaphors die by suicide. This allows us to talk about the speech strategy expertise in the discourse of A. Lincoln:

b) "We toiled not in the acquirement or establishment of them they are a legacy bequeathed us, by a once hardly, brave, and patriotic, but now lamented and departed race of ancestors. Their's was the task (and nobly they performed it) to possess themselves, and through themselves, us, of this good land; and to uprear upon its hills and its valleys, a political edifice of liberty and equal rights: 'tis ours only, to transmit these, the former, unprofaned by the foot of an invader; the latter, undecayed by the lapse of time, and untom by usurpation — to the latest generation that fate shall permit the world to know" [2, p.145].

As a nation of freemen, we must live through all time, or die by suicide". Simultaneously, through metaphor the latest generation, included in the concept of "chosenness of the nation", the speaker used the promotion strategy, as Abraham Lincoln gives special importance to his generation in the preservation of the foundations of a democratic society in the history of mankind.

In saying:

a) "Let every American, every lover of liberty, every well wisher to his posterity, swear by the blood of the Revolution, never to violate in the least particular, the laws of the country; and never to tolerate their violation by others. As the patriots of seventy-six did to the support of the Declaration of Independence, so to the support of the Constitution and Laws, let every American pledge his life, his property, and his sacred honor; — let every man remember that to violate the law, is to trample on the blood of his father. and to tear the character of his own, and his children's liberty. Let reverence for the laws, be breathed by every American mother, to the lisping babe, that prattles on her lap - Let it be taught in schools, in seminaries, and in colleges; - let it be written in Primmers, spelling books, and in Almanacs; - let it be preached from the pulpit, proclaimed in legislative halls, and enforced in courts of justice".

We can observe the voice activation strategy of social obligations, because the speaker activates social obligations by the recipient of numerous typical associations: 1) submission to the laws of the country with the movement, bow, usually expressing respect - Let reverence for the laws; 2) knowledge of the laws of the country with his mother's breath, passed her stammering child - be breathed by every American mother, to the lisping babe, that prattles on her lap; 3) training of law c schooling, seminaries, college - Let it be taught in schools, in seminaries, and in colleges; 4) execution of the written form of the laws to writing them in primers, dictionaries, calendars, and - let it be written in Primmers, spelling books, and in Almanacs; 5) Training of law c preaching, the proclamation in their legislatures, in the decisions of the courts - let it be preached from the pulpit, proclaimed in legislative halls, and enforced in courts of justice [3, p.94].

Talking finishes second, analyzed by us, passage, erection values subordination political institutions of a democratic state on one of the first places in the hierarchy of values in of the recipient picture of the world through metaphors of religious persuasion the political religion of the nation, sacrifice unceasingly upon its altars:

“And, in short, let it be the political religion of the nation: and Let the old and the young, the rich and the poor, the grave and the gay, of all sexes and tongues, and colors and conditions, sacrifice unceasingly upon its altars.”

In this case, we can again talk about voice activation strategy of social obligations of the addressee.

In the final passage treatment of A. Lincoln to Springfield lyceum students, we are also seeing a strategy for strengthening the social obligations through metaphors that reflect the religious concepts of puritans the glorification of the Lord God through the rationalization of the world:

a) “They were the pillars of the temple of liberty: and now, that they have crumbled away, that temple must fall, unless we, their descendants, supply their places with other pillars, hewn from the solid quarry of sober reason. Passion has helped us; but can do no more. It will in future be our enemy.”

Having defined the social phenomenon of "civil disobedience" with passion and Enemy, of A. Lincoln treats further understanding of the social unit of society in terms of religious buildings, the church, they expressed a metaphor for the pillars of the temple of liberty. Continuing associative social structure of society with the construction, saying categorizes replaced the old principle of a democratic society with a new principle of rationality, in terms of the construction of the concept of metaphor by hewn from the solid quarry of sober reason:

b) “Reason, cold, calculating, unimpassioned reason, must furnish all the materials for our future support and defence. Let those materials be moulded into general intelligence, sound morality and, in particular, a reverence for the constitution and laws.”

A Lincoln puts the focus on the understanding of the subordination of citizens in American society the political institutions of the state in terms of the concept of "ethical behavior", they expressed a metaphor for a reverence for the constitution and laws:

c) “Upon these let the proud fabric of freedom rest, as the rock of its basis: and as truly as has been said of the only greater institution, “the gates of hell shall prevail against it.”

According to the apparatus of society Abraham Lincoln re-categorizes the understanding of a free society in terms of building, construction, buildings - the proud fabric of freedom. The basis of the free and democratic society categorizes A. Lincoln in terms of religious concepts expressed by the biblical metaphor of the rock of its basis. The speaker concludes his chosen strategy of a direct quotation from the Bible saying "the gates of hell shall prevail against it thereby giving it (strategy), the weight of the Covenant of the Lord God, the triumph of the principle of rationalization in the film world destination and complete obedience to civilian political institutions of the state.

References:

1. Goffman E. On face-work / E. Goffman // Communication in Face-to-Face Interaction. - N-Y.: Harmondsworth, 1972. — P. 319— 346.

2. Greenstone D. J. The Lincoln Persuasion. Remaking American Liberalism/ D. J. Greenstone. - Princeton, New Jersey: Pringeton University Press, 1993.-310 p.

3. Frans H. van Eemeren Argumentation, Communication and Fallacies. / van Frans H. Eemeren, R. Grootendorst. — Netherlands: Publishing House, 1989.-P. 87- 198.

UDK 81'139

PECULIARITIES OF POLYSEMANTICISM IN LINGUISTICS

Абдирахманова П.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

In this article is devoted many other sign systems signs in a natural language can have more than one meaning. In other words, in language meet sets of the simple signs coinciding in a form, but differing according to the contents. Some of these simple signs can be integrated within one difficult sign, and some aren't present.

Linguists, philosophers and psychologists were engaged long ago in a polysemanticism phenomenon as the problem of a polysemy is extremely important for studying of semantic representation and language handling in the course of communication. In traditional approaches

polysemanticism is considered as the phenomenon which appears at transfer in one entry of different word meanings. Thus mean by polysemanticism also need of a choice of the meaning suitable on a context. It is also studied recognizing that there is one most general meaning from which contextual meanings proceed. In more modern theories recognize that polysemanticism is result of interaction of several factors: linguistic, cognitive, communicative.

The term "polysemanticism" appeared for the first time in 1897 in fundamental work of M. Breal [1]. According to the theory M. Breal believed that polysemanticism arose owing to semantic change. He considered it result of synchronic development of lexical semantics. The author allocated different types of polysemanticism, including type of the semantic relations between old meaning and new main criterion for carrying out such division. But to this statement it wasn't attached special significance, and the majority of textbooks continued to define polysemanticism as existence of the semantic relations between lexical word meanings, without pressing in further explanations of the nature of these relations. Broad application of the term "polysemanticism" laid the foundation to a large number of disputes among researchers. Many considered that polysemanticism doesn't exist that it only the product of the linguistic analysis, after all speaking seldom pays attention to plurality of meanings of the used word until becomes the author of a joke or pun [2].

Researches in the field of physiology, psychology of culture, research of subconsciousness and gestalt psychology affected how linguists began to study a word meaning, polysemanticism, uncertainty of meaning and semantic changes. G. Sperber for the first time started differentiating a basic semantic word meaning and its emotionally changed minor meaning. He wrote that semantic change happens under the influence of emotions therefore such change can be studied only in emotionally "loaded" word fields. And the Swedish scientist G. Stern [3] when studying change of a word meaning tried to analyse all psychological and linguistic theories of meaning, and to create an integrated approach to this problem. However, despite all work done in the field of semantics under the influence of psychology a little information on the real psychological processes which are the cornerstone of creation and understanding of the arising increment of meanings was received.

Development of psychology of language went indissolubly with researches in the field of sociology. Polysemanticism of words was explained by how various social groups use the same word for various purposes. For example, the word operation is differently used by mathematicians, surgeons, generals. That is there is a diffusion of a lexicon of various social groups.

Attempts to count all possible components of meaning when studying semantic structure of the multiple-meaning word steadily lead to use of either diachronic, or synchronic approach. Diachronic approach allows to observe change in semantic structure of the word in dynamics, since earlier meanings up to appeared in modern contexts. For example, take1 – gain possession (take a pencil) – ... – take15 – receive into a body (to take a breath). This multiple-meaning verb gives fifteen stages in development of its meaning.

At synchronic approach polysemanticism is understood as coexistence of various meanings of the same word during a certain period of time and in the most different contexts. Identification of primary word meaning isn't so important, and its updating in the concrete developed statement is important. In such cases number of meaning in an entry isn't relevant, and the concrete objectivization of some mental unit in communication is important. That is in modern linguistics the question was seriously raised, how component analysis is perfect for carrying out decomposition of a lexical meaning, and he obviously lost cognitive semantic to the analysis which considers the slightest nuances of change of meanings in superficial structure at generation of language units.

Polysemanticism in synchronic approach is perceived as coexistence of various meanings of the same word during a certain period of development of English [4].

Studying of polysemanticism from the linguistic, conceptual, psychological and sociological points of view became a result of the numerous conducted researches.

For structuralists, especially for what theory of language contacted an axiom that language is the autonomous system independent of processes of knowledge, emotions, physical influence, polysemanticism remained difficult tractable problem. In the attempts to find for it the solution, structuralists fought for preservation of a postulate "one form – one meaning"

The representatives of transformational grammar following them for the description of meaning already paid attention to its invariant characteristics, but thus lowered a problem of contextual changes. Moreover, they theoretically proved lack of polysemanticism, having offered the list of identical (homonymous) words which characteristics were partially imposed at each other.

The word meaning problem in traditional linguistics is directly connected with a reference. So proper names belong to individuals, nouns to subjects, verbs to actions, adjectives to properties of subjects, adverbs to characteristics of properties. However such approach to an explanation of word meaning doesn't yield absolutely right results as there is a large number of words reviewers for which can't be found. For example, pretexts of in, at, for, the unions and, whether, pronouns of what, very adverb and so forth, and also the words designating nonexistent objects of the unicorn, the first man to land on Mars.

The problem of a reference arises even with quite concrete words used in referential opaque contexts. We will consider, for example, three offers:

- 1) *Iguanas aren't very common.*
- 2) *Are iguanas extinct?*
- 3) *Professor Brown is looking for iguanas.*

In the first offer the word iguana can belong to some class of objects while in the second offer it can belong both to a class of objects, and to a "zero" class depending on the answer. Whether for interpretation of the third offer it is necessary to understand professor of some certain iguanas looks for, or they have no specific characteristics.

In a case with proper names in general the object can't be full compliance at loss for words. The illogicality of the following question What is the meaning of the expression Maria Smirnoff is obvious to any native speaker? It follows from this that proper names have to be carried to words indexes.

The main problem of the classical semantic theory was that actually only the small part of words or concepts possesses accurate definition. This problem also designate Platon's problem. Two and a half millennia of researches by philosophers of meanings of various important concepts, such as: the knowledge, justice, however, beauty, etc. showed that in one definition it is very difficult to list all necessary and sufficient conditions for the use of a concept. In most cases it is only possible to point to some necessary conditions, such, for example, as in a case with the terms designating natural types.

The illegibility of borders of many concepts which significantly complicates process of the categorization which isn't allowing uncertainty in identification of belonging to category became one more problem in the analysis for the classical theory. And at the same time she doesn't remove uncertainty in our ideas of what members have to enter this category. For example, to what category it is necessary to refer the word carpet (a heater, a floor covering, decoration of the apartment, etc.). And, despite it, practice shows that the concept can exist even if knowledge of its properties is insufficient or wrong. So, for example, many people consider that the whale is a kind of fish, however that fact that they are mistaken, doesn't mean absence of such concept as "whale".

In domestic linguistics also there were different approaches to research of a polysemy. Literature on polysemanticism and the language phenomena connected with it in it is very extensive. In it the most various concepts are submitted, up to the denial of polysemanticism in the Russian linguistics which is going back to A.A. Potebnia.

Thus, if not to exclude the most extreme positions in the relation to polysemanticism, it is possible to consider that all theories of polysemanticism are grouped round two problems:

1) a ratio of a polysemy or polysemanticism with wide meaning; 2) ratio of polysemanticism and homonymy.

For the first time about a polysemy and wide meaning wrote N. N. Amosova. {5}She noted that this problem has academic character as native speakers, without thinking, will actualize each of meanings of the multiple-meaning word according to need of its use for a certain context. Thus all other word meanings in a concrete context are excluded, and only one acts. As for a broad meaning, it in a context is only concretized, but doesn't change and doesn't disappear, and is the cornerstone of any of versions of the word.

Bibliography

1. Nerlich, B., David, D.C. Polysemy and Flexibility: Introduction and overview [Text] / B. Nerlich, D.C. David // Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language / B. Nerlich, Z. Todd, V. Herman, D. Clarke (eds.). – Berlin: Walter de Gruyter, 2003. – P. 3- 31.

2. Kleiber, G. La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical [Texte] / G. Kleiber. – Paris: Presses Universitaires de France, 1999. – 199 p.

3. Stern, G. Meaning and change of meaning with special reference to the English language [Text] / G. Stern. – Bloomington, IN: Indiana University Press, 1968. – 526 p.

4. Ginzburg, R.S. [et al.]. A Course of Modern English Lexicology [Text] / R.S. Ginzburg, S.S. Khidekel, G.Y. Knyazeva, A.A. Sankin. – M.: Higher School Publishing House, 1966. – 275 p.

5. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии [Текст] / Н.Н. Амосова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. – 208 с.

UDK 81'139

COGNITIVE AND SEMANTIC BASES OF POLYSEMANTICISM

Abdirakhmanova P.

undergraduate

Шымкент университети, Шымкент қ.

In this article traditionally it understands a polysemy of any lexical unit, and also widening cases under the influence of a context as polysemanticism, or in other words, generation of lexical meanings under the influence of pragmatic factors. Therefore the majority of its cases is explained by pragmatics which can shed light on a polysemanticism origin, prove motivation of its emergence and a wide circulation in natural languages. The majority of traditional theories recognize that polysemanticism is an integral part of language, a consequence of process of communication and is connected with abilities of the person to bring new inference in not completely determined linguistic means.

If to consider that the main function of model of communication is coding and decoding of messages in the form of signals [1, 2], at such approach linguistic communication assumes coding of thought speaking in the statement language code which connects phonetic and semantic submissions of the offer. It is followed by projection listening to offers in the relevant cogitative structure.

The main problem of such model of communication is linguistic or contextual ambiguity of expressions. To define intensions speaking, listening has to allocate suitable reviewers for this expression and eliminate ambiguity linguistically of the coded meaning by use of a context (linguistic or extra linguistic). If to consider the offer without context, usually it doesn't contain any linguistic indicators indicating adequate meaning of the ambiguous word.

For anybody not a secret that linguistic communication usually goes beyond that is coded. That is in the offer that speaking actually wanted to tell is often not defined. The nature of such linguistic "indefinite" speaks from the point of view of two properties of language: 1) aspirations to clear and convenient reduction and 2) updatings only a component, relevant for understanding.

In the first case, at "pertinent" reduction, "indefinite" is explained by convenience of economy of efforts of the speaking. In spite of the fact that meaning of the offer not completely becomes covered by the statement speaking, it is always possible to bring the offer which will specify this meaning fully out of the last. The second property provides updating of only significantly important information and therefore creates a linguistic indefinite owing to which there is an innuendo and loss of part of information that conducts to a divergence of the staticized information with plans of the speaking.

Both of these properties of language form a polysemanticism basis because in the traditional theory it is always considered justified from the point of view of "economy of the statement". In other words, instead of giving the detailed description of the thoughts, speaking it is necessary on language experience and abilities listening which will help it to reach necessary interpretation. For example, use of the multiple-meaning word mouth in expression of mouth of river instead of the place where the river enters the sea.

The second property of language, is based also on the statement that the linguistic code used by the person for communication isn't capable to staticize completely the sense of the statement, therefore, has to be added with pragmatic inferention that does polysemanticism necessary. Besides, the mechanism of generation of meanings operating in a natural language so powerful and productive that dictionary structure of language isn't able to consider all potential meanings which can arise in certain contexts. Therefore, and in this case the polysemanticism showing ability of words to express different meanings in different contexts becomes one of the most creative factors of language.

If briefly to summarize requirements to polysemanticism in classical tradition, they the following:

1. In meanings of the multiple-meaning word the derivation mechanism has to be traced accurately.
2. Meanings of the multiple-meaning word have to be etymologically connected, that is come from one word source.
3. "Lexical polysemanticism is the relation of meanings within a certain syntactic category, that is she isn't beyond a certain syntactic class" [3]. In other words, the multiple-meaning word shouldn't change the speech pattern accessory in development of its semantic structure.

For example, school belongs to the category "noun", and, despite existence of several different meanings in the following expressions, all of them possess the same etymological history.

The school is on Murray Street. [building]

The boys love their school [institution]

The school will visit the ancient home [pupils]

Working abroad is a hard school for anyone [opportunity for learning]

The Prague School of Linguistics [group of scholars propagating a particular theoretical approach] [40].

If to proceed from traditional approach to the analysis of linguistic units, all variety of meanings in their semantic structure can be shared into three look:

1. The Mono seme option assuming existence at one word of a form only of one lexical meaning. The lexical unit of mono seme type is usually one word with rather abstract meaning which can get other meanings as a result of the derivational processes happening on the basis of a context or taking into account the communication motives, the relations speaking and etc.

2. The homonymous option is allocated when two or more independent lexical units, each of which possesses the separate meanings which aren't connected among themselves, have an identical graphic and/or phonetic form. For example, seal "кит", seal "печать".

3. The Polysemic option assumes that one word form represents the lexical unit possessing several semantic connected or derivative meanings. For example, fire "огонь", fire "стрельба".

Not all linguists recognize the given classification, most often, neglecting thus polysemanticism. It is considered that any person can assume existence of several meanings at the word fire because since the early childhood all native speakers gain an impression how to perceive derivative word meanings.

Already this statement shows, knowledge of the mechanism of polysemanticism and the related processes because ability to create meanings of an ingerent in the person so is how important that he doesn't even notice operation of this mechanism at generation of new meanings. That the speaking can understand without any special knowledge meaning of the statement in general and is exact estimate a role of each lexical and grammatical form in the course of its supervision, testifies to existence of the special cognitive and semantic mechanisms providing adequate interpretation of meanings in each concrete context.

Historically the polysemic of words is the reason of universal distribution that people prefer to use the existing words, expanding their meaning more likely than to create new words.

Such tendency is called often the principle of economy (the smallest effort). As a result of this process eventually word meanings extended so that modern words possess a set of separate meanings. Researches showed that the most frequency words possess the greatest number of meanings [4]. Polysemic words with the greatest set of meanings often are highly ambiguous therefore there is a complexity at their decoding.

As polysemanticism unites different word meanings, it is also connected with the conceptual organization of language. At interpretation of the word it is necessary not only to learn its sound cover and spelling, but also to understand its place at the conceptual level [5].

Empirical experience shows that practically any word to a greater or lesser extent can become multiple-meaning, and all its meanings will be connected with prototypical semantic meaning, but with some stock of flexibility. This flexibility explains the graduated character of a polysemy and a big variety in approaches at its classification.

If to assume as a basis interaction of meanings in semantics of the word, it is possible to allocate two types of ambiguity:

1) mutually excluding, formed by homonyms. For example, match [small stick with a tip which ignites when scraped on a rough surface] and match [contest in a game or sport];

2) complementary, extending on those cases when in the word the interconnected semantic aspects are combined. In the word record, for example, those are "запись рекорда" and "запись музыки".

If to consider use rate of polysemanticism model, its most widespread type – regular polysemanticism. In scientific works it sometimes is called also logical or system. By Y.D. Apresyan's definition it is necessary to consider that "each word with meaning of type "A" can be used as well in "B" meaning [6]. Regular polysemanticism is caused by a metonymy, while irregular polysemanticism other metaphorical processes. In turn J. Pusteyovsky differently treats this phenomenon. He considers that "logical polysemanticism represents complementary ambiguity at which there is no change of lexical category, and different word meanings receive the interdependent, imposed at each other and shared with each other meanings" [7]. From its definition it is possible to understand that regular polysemanticism shows cases when one word belonging to a certain semantic type can act as the member of other semantic type, thus without causing emergence of a metaphor or other expressional meaning.

In spite of the fact that there is a big variety of determination of polysemanticism at different linguists, the essence remains invariable. Polysemanticism is considered words regular if the same options of formation of meanings are observed at many or at all words of a certain class [8]. For example, polysemanticism of the word cherry with meanings [fruit] and [color] can be considered regular because there is, at least, one word, chestnut with the same meanings [fruit] and [color].

Bibliography

1. Saussure, F. *Course in general linguistics* / F. Saussure. – London: Fontana, 1974. – 240p.
2. Vygotsky, L.S. *Thought and Language* [Text] / L.S. Vygotsky. – Cambridge:
3. Lyons, J. *Semantics* [Text] / J. Lyons. – Cambridge: Cambridge University Press, 1977. – Vol. 1. – 388 p.
4. Zipf, G.K. The meaning-frequency relationship of words [Text] / G.K. Zipf // *Journal of General Psychology*. – 1945. – 33. – P. 251-256.
5. Nerlich, B., David, D.C. Polysemy and Flexibility: Introduction and overview [Text] / B. Nerlich, D.C. David // *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* / B. Nerlich, Z. Todd, V. Herman, D. Clarke (eds.). – Berlin: Walter de Gruyter, 2003. – P. 3- 31.
6. Апресян, Ю.Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка* [Текст] / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 367 с
7. Pustejovsky, J. Linguistic constraints on type coercion [Text] / J. Pustejovsky // *Computational Lexical Semantics* / P. St. Dizier, E. Viegas (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 71-97.
8. Barque, L., Chaumartin, F.R. Regular polysemy in WordNet [Text] / L. Barque, F.R. Chaumartin // *LDV-Forum*. – 2006. – Band 21(1). – P. 1-14.

UDK: 801.8

MODERN ENGLISH NOUN MORPHOLOGICAL AND SYNTACTICAL CHARACTERISTICS OF A NOUN

Baizakova S.
undergraduate
Shymkent university, Shymkent

The noun in modern English has only two grammatical categories, number and case. The existence of case appears to be doubtful and has to be carefully analysed.

The Modern English noun certainly has not got the category of grammatical gender, which is to be found, for example, in Kazakh, French, German and Latin. Not a single noun in Modern English shows any peculiarities in its morphology due to its denoting a male or a female being. Thus, the words *husband* and *wife* do not show any difference in their forms due to the peculiarities of their lexical meanings.

Modern English, as most other languages, distinguishes between two numbers, singular and plural.

The essential meaning of singular and plural seems clear enough: the singular number shows that one object is meant, and the plural shows that more than one object is meant. Thus, the opposition is "one — more than one". This holds good for many nouns: *table* — *tables*, *pupil* — *pupils*, *dog* — *dogs*, etc. However, language facts are not always so simple as that. The category of number in English nouns gives rise to several problems which claim special attention.

First of all, it is to be noted that there is some difference between, say, *three houses* and *three hours*. Whereas three houses are three separate objects existing side by side, three hours are a continuous period of time measured by a certain agreed unit of duration. The same, of course, would apply to such expressions as *three miles*, *three acres*, etc.

If we now turn to such plurals as *waters* (e. g. *the waters of the Atlantic*), or *snows* (e.g. "*A Daughter of the Snows*", the title of a story by Jack London), we shall see that we are drifting further away from the original meaning of the plural number. In the first place, no numeral could be used with nouns of this kind. We could not possibly say *three waters*, or *three snows*. We cannot say how many waters we mean when we use this noun in the plural number. What, then,

is the real difference in meaning between *water* and *waters*, *snow* and *snows*, etc.? It is fairly obvious that the plural form in every case serves to denote a vast stretch of water (e. g. an ocean), or of snow, or rather of ground covered by snow (e. g. in the arctic regions of Canada), etc. In the case of *water* and *waters* we can press the point still further and state that *the water of the Atlantic* refers to its physical or chemical properties (e. g. *the water of the Atlantic contains a considerable portion of salt*), whereas *the waters of the Atlantic* refers to a geographical idea: it denotes a seascape and has, as such, a peculiar stylistic value which *the water of the Atlantic* certainly lacks. So we see that between the singular and the plural an additional difference of meaning has developed.

Now, the difference between the two numbers may increase to such a degree that the plural form develops a completely new meaning which the singular has not got at all. Thus, for example, the plural form *colours* has the meaning 'banner' which is restricted to the plural (e. g. *to serve under the colours of liberty*). In a similar manner, the plural *attentions* has acquired the meaning 'wooing' (*pay attentions to a young lady*). A considerable amount of examples in point have been collected by O. Jespersen [1].

Since, in these cases, a difference in lexical meaning develops between the plural and the singular, it is natural to say that the plural form has been lexicalised.³ It is not our task here to go into details about the specific peculiarities of meaning which may develop in the plural form of a noun. This is a matter of lexicology rather than of grammar. What is essential from the grammatical viewpoint is the very fact that a difference in meaning which is purely grammatical in its origins is apt under certain conditions to be overshadowed by a lexical difference.

The category of case

The problem of case in Modern English nouns is one of the most vexed problems in English grammar. This can be seen from the fact that views on the subject differ widely. The most usual view is that English nouns have two cases: a common case (e. g. *father*) and a genitive (or possessive) case (e. g. *father's*). Side by side with this view there are a number of other views, which can be roughly classified into two main groups: (1) the number of cases in English is more than two, (2) there are no cases at all in English nouns.

The first of these can again be subdivided into the views that the number of cases in English nouns is three, or four, or five, or even an indefinite quantity. Among those who hold that there are no cases in English nouns there is again a variety of opinions as to the relations between the forms *father* and *father's*, etc.

Before embarking on a detailed study of the whole problem it is advisable to take a look at the essence of the notion of case. It is more than likely that part, at least, of the discussions and misunderstandings are due to a difference in the interpretation of case as a grammatical category. It seems therefore necessary to give as clear and unambiguous a definition of case as we can. Case is the category of a noun expressing relations between the thing denoted by the noun and other things, or properties, or actions, and manifested by some formal sign in the noun itself. This sign is almost always an inflection, and it may also be a "zero" sign, i. e. the absence of any sign may be significant as distinguishing one particular case from another. It is obvious that the minimum number of cases in a given language system is two, since the existence of two correlated elements at least is needed to establish a category. (In a similar way, to establish the category of tense in verbs, at least two tenses are needed, to establish the category of mood two moods, etc.). Thus case is part of the morphological system of a language [2].

Approaching the problem of case in English nouns from this angle, we will not recognise any cases expressed by non-morphological means. It will be therefore impossible to accept the theories of those who hold that case may also be expressed by prepositions (i. e. by the phrase "preposition + noun") or by word order. Such views have indeed been propounded by some scholars, mainly Germans. Thus, it is the view of Max Deutschbein that Modern English nouns have four cases, viz. nominative, genitive, dative and accusative, of which the genitive can be expressed by the *-s*-inflection and by the preposition *of*, the dative by the preposition *to* and also by word order, and the accusative is distinguished from the dative by word order alone [3].

It should be recognised that once we admit prepositions, or word order, or indeed any non-morphological means of expressing case, the number of cases is bound to grow indefinitely. Thus, if we admit that *of the pen* is a genitive case, and *to the pen* a dative case, there would seem no reason to deny that *with the pen* is an instrumental case, *in the pen* a locative case, etc., etc. Thus the number of cases in Modern English nouns would become indefinitely large. This indeed is the conclusion Academician I. I. Meshchaninov arrived at [4].

Alongside of phrases like *my father's room*, *the young man's friends*, *our master's arrival*, etc., we also find such examples as *nothing could console Mrs Birch for her daughter's loss*, where the implied meaning of course is, 'Mrs Birch lost her daughter'. The real relation between the notions expressed by the two nouns may thus depend on the lexical meaning of these nouns, whereas the form in *-s* merely denotes the possessive relation [5].

Up to now we have seen the form in *-s* as a genitive case, and in so far we have stuck to the conception of a two-case system in Modern English nouns.

There are, however, certain phenomena which give rise to doubts about the existence of such a system — doubts, that is, about the form in *-s* being a case form at all. We will now consider some of these phenomena. In the first place, there are the expressions of the type *Smith and Brown's office*. This certainly means 'the office belonging to both Smith and Brown'. Not only Brown, whose name is immediately connected with the *-s*, but also Smith, whose name stands somewhat apart from it, is included in the possessive relation. Thus we may say that the *-s* refers, not to *Brown* alone, but to the whole group *Smith and Brown*. An example of a somewhat different kind may be seen in the expression *the Chancellor of the Exchequer's speech*, or the *Oxford professor of poetry's lecture*. These expressions certainly mean, respectively, 'the speech of the Chancellor of the Exchequer', and 'the lecture of the Oxford professor of poetry'. Thus, the *-s* belongs to the groups *the Chancellor of the Exchequer* and *the Oxford professor of poetry*. The same of course applies to the groups *the Duke of Edinburgh's speech*, *the King of England's residence*, and many others.

A further step away from the category of case is taken in the groups *somebody else's child*, *nobody else's business*, etc. Here the word immediately preceding the *-s* is an adverb which could not by itself stand in the genitive case (there is an obvious difference between *somebody else's child* and, e. g., *to-day's news*, or *yesterday's paper*). The *-s* belongs here to the group *somebody else* as a whole. It cannot, then, be an inflection making an integral part of a word: it is here part of a whole phrase, and, accordingly, a syntactical, not a morphological, element.

Bibliography

1. Jespersen O. A Modern English Grammar of Historical Principles. v.VII. -Copenhagen, 1949. - 683 p
2. Блюх М.Я., Семенова Т.Н., Тимофеева С.В. Практикум по теоретической грамматике английского языка. — М.: Высшая школа, 2004. — 471 с.
3. Close R.O. A Reference Grammar for Students of English. Ldn., 1967 (450p)
4. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. Л.: Наука. - 387 с.
5. Hill A.A. Introduction to Linguistic Structures. N.Y., 1958 (435p)

UDK 801.8

THE CATEGORY OF CASE OF NOUNS IN ENGLISH LANGUAGE

Байзакова С.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Grammarians seem to be divided in their opinion as to the case-system of English nouns. Open to thought and questioning, this problem has always been much debated. The most common view on the subject is that nouns have only two cases: a common case and a genitive or possessive case. [1, p 69] The common case is characterised by a zero suffix (child, boy, girl, student), the possessive case by the inflection [-z] and its phonetic variants [-s], [-iz], in spelling *-s*. The uses of the genitive are known to be specific, those of the common case general. In terms of modern linguistics, we can therefore say that both formally and functionally, (the common case is unmarked and the genitive marked).

There are grammarians, O. Curme and M. Deutschbein, for instance, who recognise four cases making reference to nominative, genitive, dative and accusative: the genitive can be

expressed by the '-s-inflection and by the of-phrase, the dative by the preposition to and by word-order, and the accusative by word order alone. E. Sonnenschein insists that English has a vocative case since we may propose an interjection oh before a name [2].

The meaning of "accusative" in a two-term system nominative — accusative, for instance, is different from the meaning of "accusative" in a four- or five-term system. The term "common case" seems therefore more justified than "the accusative". If we call him an "accusative" in expressions like I obey him, I am like him, It was on him, the term "accusative" may actually hinder when we translate into another language which has an accusative along with several other cases and in which the word for obey takes the dative, the word for like the genitive and the word on ablative, as they do in Latin.

Latin distinguishes subject, direct object, indirect object by case-differences (differences in the inflexion of the word) and arrangement is not very important. English also distinguishes subject, direct object, and indirect object, but it does so largely by arrangement, e. g.:

The pupil handed the teacher his exercise.

He bought his little girl many nice toys. [3,89]

With all this, it can hardly be denied that there exist in Modern English prepositional structures denoting exactly the same grammatical relation as, say, the possessive case inflection or word order distinguishing the accusative from the dative. These are the so-called "of-phrase" and "to-phrase", in which the prepositions of and to function as grammatical indicators of purely abstract syntactic relations identical with those expressed by cases. The grammatical analysis of such phrases for their frequency, variety and adaptation must, surely, go parallel with the study of the morphological category of case which in present-day English is known to have developed quite a specific character.

This is particularly clear in a language like Russian with a developed case system. Compare, for instance, the combinability of the nominative case and that of the oblique cases. See also the difference in the combinability of each oblique case: одобрять поступок, не одобрять поступка, удивляться поступку, восхищаться поступком, etc.

Naturally, both members of an English noun case opposite have the features of English nouns, including their combinability. Thus, they may be preceded by an article, an adjective, a numeral, a pronoun, etc.

The theory of analytical cases seems to be unconvincing for a number of reasons.

1. In order to treat the combinations of the student, to the student, by the student as analytical words (like shall come or has come) we must regard of, to, with as grammatical word-morphemes [5]. But then they are to be devoid of lexical meaning, which they are not. Like most words a preposition is usually polysynaptic and each meaning is singled out in speech, in a sentence or a word-combination. Cf. to speak of the student, the speech of the student, news of the student, it was kind of the student, what became of the student, etc.

In each case of shows one of its lexical meanings. Therefore it cannot be regarded as a grammatical word-morpheme and the combination of the student cannot be treated as an analytical word.

2. A grammatical category, as known, is represented in opposites comprising a definite number of members. Combinations with different prepositions are too numerous to be interpreted as opposites representing the category of case .

The number of cases in English becomes practically unlimited.

3. Analytical words usually form opposites with synthetic ones (comes – came – will come). With prepositional constructions it is different. They are often synonymous with synthetic words.

E. g. the son of my friend = my friend's son; the wall of the garden = the garden wall.

On the other hand, prepositional constructions can be used side by side with synthetic cases, as in that doll of Mary's, a friend of John's. If we accepted the theory of analytical cases, we should see in of John's a double-case word, which would be some rarity in English, there being no double-tense words nor double-aspect words and the like.

4. There is much subjectivity in the choice of prepositions supposed to form analytical cases. Grammarians usually point out those prepositions whose meanings approximate to the meanings of some cases in other languages or in Old English. But the analogy with other languages or with an older stage of the same language does not prove the existence of a given category in a modern language.

Therefore we think it unjustified to speak of units like *to the student*, *of the student*, etc. as of analytical cases. They are combinations of nouns in the common case with prepositions.

The morpheme *-s*, on which the category of case of English nouns depends, differs in some respects from other grammatical morphemes of the English language and from the case morphemes of other languages.

The reasons she puts forward to substantiate her point of view are as follows:

1) The use of *-s* is optional (*her brother's*, *of her brother*).

2) It is used with a limited group of nouns outside which it occurs very seldom.

3) *-s* is used both in the singular and in the plural (*child's*, *children's*), which is not incident – to case morphemes

4) It occurs in very few plurals, only those with the irregular formation of the plural member (*oxen's* but *cows'*).

5) *-s* does not make an inseparable part of the structure of the word. It may be placed at some distance from the head-noun of an attributive group.

«Been reading that fellow what's his name's attacks in the 'Sunday Times'?» (Bennett).

In keeping with this interpretation of the *-s* morpheme the author denies the existence of cases in Modern English.

At present, however, this extreme point of view can hardly be accepted [6]. The following arguments tend to show that *-s* does function as a case morpheme.

1. The *-s* morpheme is mostly attached to individual nouns, not noun groups. According to our statistics this is observed in 96 per cent of examples with this morpheme. Instances like *The man I saw yesterday's son* are very rare and may be interpreted in more ways than one. As already mentioned, the demarcation line between words and combinations of words is very vague in English. A word-combination can easily be made to function as one word.

In the last example the plural morpheme – *s* is in fact attached to an adjective word-combination, turning it into a noun. It can be maintained that the same morpheme – *s* likewise substantives the group of words to which it is attached, and we get something like *the man-1-saw-yesterday's son*.

2. Its general meaning – «the relation of a noun to an other word» – is a typical case meaning.

3. The fact that *-s* occurs, as a rule, with a more or less limited group of words bears testimony to its not being a «preposition-like form word». The use of the preposition is determined, chiefly, by the meaning of the preposition itself and not by the meaning of the noun it introduces (Cf. *on the table*, *in the table*, *under the table*, *over the table* etc.)

4. The fact that the possessive case is expressed in *oxen* – *oxen's* by *-s* and in *cows* – *cows'* by zero cannot serve as an argument against the existence of cases in English nouns because *-s* and zero are here forms of the same morpheme

a) Their meanings are identical.

b) Their distribution is complementary.

5. As a minor argument against the view that *-s* is «a preposition-like word», it is pointed out that *-s* differs phonetically from all English prepositions in not having a vowel, a circumstance limiting its independence [7].

Yet, it cannot be denied that the peculiarities of the *-s* morpheme are such as to admit no doubt of its being essentially different from the case morphemes of other languages. It is evident that the case system of Modern English is undergoing serious changes.

Bibliography

1. Ganshina M.A. English Grammar. Higher School Publishing House, 1964 (548p)
2. Laycock, Henry. (2005) 'Mass nouns, Count nouns and Non-count nouns' Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Elsevier.
3. Сергеева Т.Н. Употребление артиклей с именами существительными различных лексических групп в современном английском языке. В кн.: Труды института языкознания
4. Laycock, Henry. (2005) 'Mass nouns, Count nouns and Non-count nouns' Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Elsevier.
5. B.S. Khaimovich, B.I. Rogovskaya. A Course in English Grammar. 1966 p. 48
6. Illyish B. The structure of Modern English M.- L. 1965
7. Смирницкий.И. Лексикология английского языка. М., 1956;

UDK: 81'139

COMMON DIFFICULTIES OF KAZAKH LEARNERS WHEN LEARNING ENGLISH OR ENGLISH GRAMMAR DEDUCTIVE AND INDUCTIVE APPROACHES TO GRAMMAR TEACHING

Barbosynova M.

undergraduate

Shymkent university, Shymkent

Kazakh second language learners are faced with multiple difficulties when learning English or English grammar itself. They are word order (English, opposed to Kazakh, has a fixed word order), the verb “to be” (in Kazakh, to be should always be in the second position), tenses (Kazakh has only three tenses – past, present and future, and two kinds of verbs – the perfectivum and the imperfectivum) and other challenges (e.g. conditionals, articles, there is, there are, etc.)

Regarding tenses, the subject of this thesis, they are, according to Breno, difficult to understand for Kazakh students and even more confusing than present or past perfect tenses for them are the past and present continuous . It is because the Kazakh language has the imperfectivum verbs and thus, Kazakh students believe that “present and past continuous can also be used to express routines in the present, instead of the simple form; or in the past, as opposed to the simple form, would, or (be) used to” .

Two contrasting approaches to grammar teaching are the inductive approach and deductive approach. They are briefly introduced and examples of these approaches are provided.

First, to provide a simple explanation of these approaches, Thornbury says that the deductive learning is as if being told that people rub noses when greeting each other in a foreign country and doing so when being there and inductive learning is as if someone first observes that people rub noses during the greeting and then they do so based on their observation. He also calls the deductive approach “rule-driven” and the inductive approach “discovery”.

According to Mallia, inductive teaching “is a bottom-up approach that gives learners greater responsibility for their own learning.” (1p. 222). Language students are not given the grammatical rules; however, they are given material that illustrate the use of target language within a context. Students therefore must discover the grammatical rules themselves from the materials provided. They must “induce” them (Mallia, p. 222).

On the contrary, deductive teaching “involves the use of metalinguistic information presented explicitly by the teacher to the students at the onset of the lesson” (Mallia, p. 222). Teachers provide students with the grammatical rules, show them how to form new structures, illustrate the context in which the components can be used, etc. It is logical and systematic.

Afterwards, students are shown the examples of the new structures and they are asked to create new structures, sentences, etc. (Mallia, p. 222).

The advantages and disadvantages of these approaches are discussed in the next subchapter.

This deals with the advantages and disadvantages of the inductive and deductive approaches.

The Advantages and Disadvantages of the Deductive Approach

To start with advantages, Thornbury mentions some of them: it is time saving (it gets to the point fast and grammar is quickly and simply explained), it is suitable for learners with analytical learning style, the role of cognitive process in language learning is acknowledged, learners' expectation of the classroom learning is confirmed and the teacher is allowed to deal with language points in the course of the lesson, not having to foresee them and prepare for them beforehand. On the contrary, a lesson, which started with grammar presentation, may not be very interesting for all learners, the teacher's role is prominent and the interaction and learners' involvement is side-lined, the explanation is not as memorable and learners may start to believe that language learning is based on the knowledge of rules (Thornbury, 2002, p. 30).

Thornbury adds that the advantages and disadvantages of this approach also depend on the quality of explanation.

The Advantages and Disadvantages of the Inductive Approach

Thornbury states numerous advantages and disadvantages of the inductive approach. First, the advantages will be discussed. In the inductive approach, learners must work out the rules for themselves. Thus, learners are involved in the process of learning more actively; they are not only passive recipients, which more likely leads to motivation. Moreover, teaching learners to work out the rules for themselves leads to the learners' autonomy. The fact that learners involve a greater amount of mental effort is reflected in a memorability of the rules. Extra language practice is provided if the problem solving is done in the target language.

On the other side, there are also some disadvantages. Working out the rules is time demanding which may lead to a shorter practice, the rules that learners work out may be wrong, it is very demanding for the teachers who need to prepare the lesson thoroughly beforehand, the easy rule formulation cannot be used in all languages areas and some learners prefer to hear the rule from the teacher (Thornbury, 2002, pp. 54 – 55).

For now, the author of this thesis mostly prefers the deductive approach to teaching English grammar (since she is not such a confident teacher yet but hopes to focus on the inductive approach in the future years) and this is reflected in the lesson plans, mainly in the first *Grammar Lesson Plan*, when the deductive approach is used. Furthermore, these approaches are discussed in the relation with the English textbooks.

Grammar has always had various roles and importance in language teaching. Throughout the history various methods and approaches to foreign language teaching have been developed in which more or less attention has been paid to teaching grammar as the knowledge that enables students to express themselves in an appropriate and comprehensible way.

Looking back on the history of foreign language teaching we can see that it was Latin which was the first and most-widely taught and studied.

Rogers and Richards [3, p.28] point to Latin as a dominant language of religion, education and government in the western civilization.

In her work, Diane Musumeci of University of Illinois, claims that “fluency in Latin represented much more than the ability to edit manuscripts. In her words, the reasons for learning Latin in the fifteenth century were not very different from learning English today, in the age of the Global Village.” [4]

Musumeci concludes that the importance of communication in Latin definitely affected language teaching.

As Richards and Rogers allege the importance of Latin, as dominant language, changed at the end of the sixteenth century when French, Italian and English gained importance reflecting political situation and change in Europe.

Considering English as a language that is taught and learned most nowadays, I would like to stress that according to the first English text book appeared after the arrival of French Huguenot refugees to England in the second half of the sixteenth century.

Together with developing methods and approaches to foreign language teaching there have always been arguments for and against teaching grammar. In his book, *How to teach grammar*, Scott Thornbury [5] observes that “the history of language teaching is essentially the history of the claims and counterclaims for and against the grammar”.

Thornbury further analyses arguments for and against grammar. The most important arguments are the *sentence-machine argument* and the *fine-tuning argument*.

In the first argument, **the sentence-machine argument**, Thornbury sees grammar as “a description of the regularities in a language, and knowledge of these regularities provides the learner with the means to generate a potentially enormous number of original sentences”.

Considering this argument, we can understand that teaching grammar offers any learner the means for creating sentences without limits.

Through **the sentence fine-tuning argument** Thornbury claims that written language, compared to spoken language, should be more explicit. In this case, Thornbury notes that knowledge of grammar rules serves as a corrective means to avoid any kind of ambiguity.

As the most important argument against teaching grammar is **the knowledge-how argument** in which the knowledge of grammar is compared to the knowledge of how to ride a bike. Thornbury explains that knowing how to ride a bike does not mean being able to ride a bike, and he sees the similarity in the fact that knowing the rules of grammar does not mean being able to speak fluently with correct use of the rules.

Thornbury further highlights the work of the applied linguist Stephen Krashen.

“Krashen makes distinction between learning, on the one hand, and acquisition, on the other”.

Thornbury points out in accordance with Krashen that acquisition is a natural process by which the first language is learned – naturally without rules – and learning is a formal process by which the knowledge of a language results from formal grammar instruction.

In other words, the learned knowledge of a language can never become acquired knowledge considered to be the base how the second language should be learned.

Bibliography

1. Mallia, J. G. (2014). Inductive and Deductive Approaches to Teaching English Grammar. *Arab World English Journal*, 5(2), 221–235.
2. Thornbury, S. (2002). *How To Teach Grammar*. Harlow: Longman.
3. Ringgenberg, S. (2003). Music as a Teaching Tool: Creating Story Songs. *YC Young Children*, 58(5), 76–79.
4. Dušková, L. a kol. (1988). *Moderní mluvnice angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia
5. Strnadová, M. (2016, September 19). Studentům se nelíbila učebnice anglického jazyka, tak napsali vlastní. Retrieved from https://www.idnes.cz/usti/zpravy/ondrej-kocan-a-jan-fiala-z-kadane-napsali-ucebnici-anglictiny.A160917_2273933_usti-zpravy_vac2

UDK 81'139

COMPARING TO KAZAKH, THE ENGLISH LANGUAGE TENSE SYSTEM

Барбосынова М.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

In this article is devoted Comparing to Kazakh, the English language has got rather complicated tense system. There is evidence that many Kazakh learners have certain difficulties in using tenses correctly. It is obvious that the difficulties might result from differences between the *synthetic* languages and the *analytic* languages. Other problems can be caused by the different conception of *time, tense and aspect*.

In this article I will concentrate on time, tense and aspect in the English tense system and I will compare it to the Kazakh tense system. For better understanding of tenses I will start with some differences between the synthetic and the analytic languages.

English and Kazakh are two different languages. English belongs to a group of analytic languages (e.g. Germanic, Romance) and Kazakh, as one of the Slavic languages, belongs to synthetic languages.

The difference between the analytic and the synthetic languages is mainly the question of inflection.

L.G. Alexander [1, p.11] points out that “in inflected languages we do not depend on the word order to understand which noun is the subject of a sentence and which is the object: the endings tell us immediately. “

He further presents English as the language where the word order is essential to the meaning of a sentence, and consequently English is the language which is not as flexible in its word order as inflected languages.

The *Wikipedia* describes analytic languages as languages where meaning of the sentence is expressed by particles and word order. [2]

According to the website of *Encyclopaedia Britannica*, synthetic languages are seen as languages in which syntactic relations within sentences are expressed by affixes (inflections) indicating tense, person, gender, number, mood, voice and case. [3]

Since my diploma thesis deals with the past perfect tense, understanding the difference between analytic and synthetic languages can help teachers to realize one special fact: in the Kazakh language a single word might contain as much information as an entire English sentence.

Example: *ол кемми he left*
he has left
he had left

In other words, where the Kazakh language expresses a particular moment in the past before another past by using one inflected verb, in the same situation English has to work with rather difficult construction of words

Time and tense

Although time plays a very important role in the English tense system, it is sometimes confusing for Kazakh learners to distinguish the difference between **time** and **tense**. As Graver says the terms ‘*tense*’ and ‘*time*’ are not synonymous in English. [4, p.50].

Students very often consider these terms as two expressions with the same meaning. However, they should be aware that there exist present, past and future **tenses** expressing present, past and future **times**.

It is important to mention that present tense does not always refer to present time:

Ex.1 *I think John comes next week.*

The verbs ‘*comes*’ is present simple, but here it refers to future time (next week).

Another example can be past tense which does not always refer to past time:

Ex.2 *If you spoke English, you could understand.*

The verb ‘*spoke*’ is past simple, but it refers here to present time.

Studying English we can see that there are different verb-forms which show differences in time from the speaker’s point of view.

Example: *He speaks English well.*

He spoke English well.

Thus it could be concluded that we talk about time in English using tenses.

It has also been pointed out that tense is a method which is used in English to refer to time-past, present and future.

Furthermore, “English verbs can show two tenses, present and past

On this basis it may be inferred that there are **no** future tense in English. Future can be expressed by several way (e.g. *to be going to*, or modal auxiliary verbs *shall*, *will*, *present simple*).

The following charts show the English tense system. For better illustration I have chosen two approaches to the topic.

Chart 1 English Tense System

Tense	Example
Past simple (or indefinite)	She <i>took</i> him home.
Past continuous (or progressive)	He was <i>driving</i> dangerously.
Past perfect simple	I <i>had known</i> him for many years. Then one day...
Past perfect continuous	He <i>had been watching</i> her for several months.
Present simple	Her husband <i>does</i> everything for her.
Present Continuous	He <i>is watching</i> the match at the moment.
Present perfect simple	I <i>have seen</i> this movie before.
Present perfect continuous	They <i>have been seeing</i> each other for some time now.
Future simple	I <i>will give</i> her another chance.
Future continuous	They <i>will be moving</i> quite soon.
Future perfect simple	I <i>will have completed</i> the report by Monday.
Future perfect continuous	He <i>will have been working</i> here for thirty years come the end of next month.

“Aspect is a grammatical category that reflects the way which the action of a verb is viewed with respect to time“[6, p.51].

Swan [7] emphasizes the fact that when we want to express whether the action is continuing or a past situation is connected with the present moment, we speak about changes in verb-forms.

“Changes of this kind are often called changes of aspect“.

There are two aspects in English: **progressive** and **perfect**. Both aspects can be combined with all forms of verbs indicating either present, past or future.

Considering the aspect of the verb, it is obvious that the progressive aspect expresses a situation which is temporary or in progress at a certain time. The perfect aspect shows a past situation or action present up to now and completed.

Turning to the topic of my diploma thesis, the past perfect tense, let me deal with the perfect aspect in detail.

There are multiple different aids that teachers can use not only to teach their students or pupils but also to entertain them and make them interested in the topic at the same time. This chapter will focus on these aids and then it will mention the teaching aids used in the researched lower-secondary school as they will be necessary for the creation of lesson plans.

Textbooks are probably the most common teaching aid not only in language lessons but also throughout the whole curriculum. There are both advantages and disadvantages of using textbooks in English lessons. In her master’s thesis, Vanha has mentioned some of them. For example, the advantages are: textbooks save the teacher’s effort and time, they provide a good structure and framework for teaching, they follow the national curriculum, they may contain interesting texts and students may find all the information they need to learn in them. As for disadvantages, textbooks may restrict the creativity of teachers, they may pressure the teachers to go through all the chapters, textbooks also differ in quality and particularly with grammar,

teachers usually have to find more material or make their own. There are many different types of English textbooks used in Kazakhstan.

Bibliography

1. About Us. (n. d.). Retrieved from <https://ontesol.com/about-us/>.
2. Eastwood, J. (1999). *Oxford Practice Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
3. Foley, M. and Hall, D. (2003). *Advanced Learner's Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.
4. Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How To Books.
5. Benjamin, A., Jago, C., Kolln, M., Noden, H. R., Patterson, N., Penha, J., ... Wheeler, R. S. (2006). Teacher to Teacher: What Is Your Most Compelling Reason for Teaching Grammar? *English Journal*, 95(5), 18–21.
6. Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
7. Sherer, P., & Shea, T. (2011). Using Online Video to Support Student Learning and Engagement. *College Teaching*, 59(2), 56–59.

UDK 81-133

THE REALIZATION SPECIFICS OF TEXT CATEGORIES IN THE POLITICAL CARICATURE

Zharbolova S.
undergraduate
Shymkent university, Shymkent

In scientific literature there is a set of definitions of the concepts "text" and "discourse". The term "discourse" even in the linguistics where it has actually appeared, is known for the polysemy. In the French linguistics the concept which is going back to E. Benveniste where the discourse is understood "as such empirical object which the linguist when he opens traces of the subject of the act of a statement, formal elements indicating assignment of language by the speaking subject" faces predominates [1]. The given definition of a discourse predetermines two opposite approaches which consider in the work to G. Guillaume and D. Maldidye [1].

Researchers note that the linguist can approach a discourse problem, considering him as a limit of language and linguistics. "Identification of the subject of the act of a statement, traces of interrelation with a context, some types of functioning of a discourse force to remember limits of opportunities of a linguistic formalism and the difficulties arising in case of application of exclusively formalistic approaches to language" [1].

The second approach completely fits into the structure planned by Benveniste and which opposes the terms "language" and "discourse" representing two different, but closely connected with each other the world. Such opposition is caused by the fact that Benveniste was F. Saussure's follower in a dichotomy question the language/speech, and on the basis of the last considered interaction of language and a discourse. "Outside" linguistics as studying of language", studying "language as sign system", the place for other linguistics which object will be "a functioning of language in real-life communication" [1] appears. Thus, studying of a discourse is opened also for linguists.

G. Guillaume and D. Maldidye note that the direction opposing "language" and "discourse" develops, often being guided by the typological purposes: description of signs and types of functioning of a discourse and their communications with specific subjects, with features of

situations and public institutes [1]. Such orientation leads to the subsequent definition of various types of a discourse (scientific, pedagogical, political, etc.).

V.I. Karasik allocates four main approaches to understanding of essence of a discourse:

1) communicative approach (the discourse is understood as verbal communication, dialogue, unity regular and collective and creatively individual have begun speeches [2];

2) structural-syntactic approach (the discourse is interpreted as a text fragment, or as the developed meaning of the text in consciousness of the recipient of the speech [2];

3) structural and stylistic approach (the discourse is interpreted as not text organization of informal conversation which is characterized by indistinct division into parts, domination of associative communications, spontaneity and high context [2].

4) social and pragmatic approach [2] at which the discourse is understood as the text shipped in a communication situation, "the speech shipped in life" [3].

Thus, the discourse as the communicative phenomenon is "intermediate formation between the speech as verbal communication as activity, on the one hand, and the concrete verbal text recorded during communication, on the other hand".

In domestic linguistics the text is understood as "an ordered set of the offers united by various types of a lexical, logical and grammatical link, capable to transfer definitely the organized and directed information"; "performing speech process having completeness, object in the form of the written document, literature processed according to type of this document, the work which is consisting of the name (heading) and a number of special units (super phrase unities) united by different types of lexical, grammatical, logical, stylistic link, having a certain focus and pragmatic installation".

In relation to a caricature, the most suitable the definitions emphasizing sign (and, therefore, communicative) character of the text, and not containing instructions on especially linguistic nature of the text as the caricature contains, in particular, paralinguistic and nonverbal elements are represented. So, R. Bart, speaking about the text, emphasizes that the text is fabric, "the text is created, developed by never-ending weaving of a set of threads" [4], M.M. Bakhtin understands the text as "any coherent sign complex" [5] as coauthorship, a way of communication of two consciousnesses: a communicator and the recipient in broad understanding of these terms. A. Nikolaeva defines the text as the sequence of sign units united by semantic communication which main properties are connectivity and integrity, And. V. Arnold tells about the text as about complete and coherent the message, in a special way organized for transfer and storage of information [6], B. A. Zilbert see in the text the phenomenon of social and speech level, a product of activity of a communicator and object of activity of the addressee [7]. The communicator and addressee perceiving and interpreting text information [7]. Thus, from the point of view of pragmatics the text is result of coauthorship of the author and the recipient where the first and the second – sense which is contained in text space.

In a research the properties of the text offered by Y.M. Lotman are also considered namely: expressiveness of the text (the text is recorded in certain signs and in this sense resists to extra text structures); a text border (the text has uniform text value and in this sense can be considered as an inseparable signal); degree of structure of the text (to the text the internal organization turning it at the syntagmatic level into structural whole is inherent) [8].

The specifics of a political caricature as text are also caused by its inclusion in the sphere of texts of the political communication mediated by mass information. In scientific literature it is noted that "mass information is the complex text including ... various sign systems ... at the same time a verbal part of the text isn't delimited from not-word, making with her a whole". Also following characteristic properties of the text of mass information are specified: many factual, secondary and semiotics heterogeneity. The fact is caused by use of electromagnetic oscillations, fluctuations of air, photo and films, etc. [7]. The secondariness is caused by the fact that each concrete material is created on the basis of the text lying out of mass information. Use of various sign systems results in semiotics non-uniform character of texts of mass information [7].

The modern science offers several various classifications of texts on the basis of different classification signs: thematic, linguistic, on the nature of construction, on the nature of transfer of someone else's speech, on functional semantic appointment, etc.

For example, in G.Y. Solganik's work the linguistic classification of texts offered by E. Verlikh is considered [9]. Using a deductive method, the researcher distinguishes types of texts depending on structural bases of the text, that is initial structures which can be developed by means of consecutive "chains" (language means, offers) in the text. E. Verlikh allocates the following main types of texts: 1) descriptive – texts about the phenomena and changes in space; 2) narrative – texts about the phenomena and changes in time; 3) explanatory – texts about conceptual representations speaking; 4) argumentative – texts about conceptual contents of the statement speaking; 5) instructive – for example, texts of laws. In aspect of this classification we can consider a caricature as set of several text types at once – narrative, explanatory and argumentative because all characteristics, peculiar, from the point of E. Verlikh's view, to these types of the text, are inherent in a caricature.

Bibliography

1. Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приемах интерпретации, или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса. Пер. с фр. И.Ю. Юдиной // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса: Пер. с фр. и португ./ Общ. ред. и вступ. Ст. П. Серио - М.: ОАО ИГ "Прогресс", 1999. - с. 124-137.

2. Карасик А.В. О ситуации смехового общения// Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики. – Волгоград: Политехник, 2000 – с. 105-108.

3. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.136-137.

4. Барт Р. Удовольствие от текста // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. - Г.К. Косинова - М.: Прогресс, 1994, – 462-519 с.

5. Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа// Вопросы литературы. – 1976. № 10. –с. 122-151

6. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения// Вопросы языкознания, №4, 1982.

7. Зильберт Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты. – Саратов: издательство СГУ, 1986. – 210 с.

8. Лотман Ю.М. Структура художественного текста, - М.: Искусство, 1970.

9. Солганик Г.Я. Стилистика текста, - М.: Флинта, Наука, 1997.

UDK 81-133

THE CARICATURE IN COMPARISON WITH OTHER TYPES OF CREOLIZED TEXTS

Zharbolova S.
undergraduate
Shymkent university, Shymkent

The poster and caricature as creolized texts and genres of media have many similar qualities, but also and very fundamental differences. So, the poster – "the work of art made in the propaganda, advertizing or educational purposes" [1]. The caricature has other communicative purpose – criticism of topical social and political events. And, in spite of the fact that as an art genre she can be used in the poster (especially on the international and household subjects where

satirical images of collective character are typical), its main function – the comic effect giving critical evaluation to any events.

On the other hand, the form of the poster or completely a plot and graphics of already known poster can become a basis of a hint (quasihint) or a quasicitation at creation of a caricature. So, for example, in a caricature, graphics of the poster Motherland is almost completely borrowed calls!, however on the place of a woman's face the reader sees M. Luzhkov's face, and a phrase "Fatherland", mother calls! is the transformed alphabetic text of the poster. No. caricature with V.V. Zhirinovskiy's image as main character of the poster "Have You Registered the Volunteer?" can serve as other example. This observation can be treated as feature of realization of category of an inter text in the political poster and a caricature.

The poster is defined in scientific literature as one of means of "the speech and nonverbal influence directed to formation of certain valuable installations in professional and public work". The mechanism of influence consists in information transfer, formation on its basis of interests, requirements, eventually, of outlook of the individual and, at last, his motivation to vigorous, purposeful and effective activity. The caricature doesn't aim to influence or change directly radically views and installations of the person, indirect influence (strengthening or weakening of already available political views of the individual) is rather peculiar to it.

The poster and caricature coincide in problems of impact on the recipient. First, refer attraction to the image of involuntary attention to such tasks (therefore the important role, both in the poster, and in a caricature is played by a skillful combination of graphic and verbal means). The most widespread in this case is the appeal to the principle of contrast. Secondly, it should be noted a problem of deduction of attention of the recipient and stabilization of his interest. Thirdly, a caricature and the poster without deforming installation on own perception, have to possess the element of discharge, alienation, a certain new, unfamiliar sense forcing the recipient it isn't simple to learn the poster or a caricature, and to read he (she) and to record sense.

To the poster, as well as caricature, the intra personnel structural, identifying and communications are peculiar. They show the mechanism of the interaction of verbal and graphic components so necessary for adequate interpretation of sense and providing connectivity within sign space of the poster and a caricature.

At perception and understanding of the poster, as well as a caricature, those culturological skills of perception of these works of art which are formed at the recipient under the influence of the cultural fund and a background characteristic of this or that lingual cultural community are important.

The comic book, as well as caricature, is the work of art and belongs to modern mass culture and functions in mass media. The communicative purpose of the comic book (and its main function) is entertainment of readers or satisfaction of their cognitive interest that differs from the communicative purpose of a caricature. The caricature (especially political) is designed for audience of the adults having necessary background knowledge. The comic book is addressed in most cases to children and teenagers. "Comics are focused, mainly, on youth audience. Despite pithiness of a form which represents a game combination of graphics and a verbal and also has for the recipient, according to D. Rodari, more than the value, than content". Definition of the comic book prompts other difference of a caricature from the comic book. The comic book is a multipersonnel drawing with text maintenance while the caricature, as a rule, is the unique drawing.

In the comic book there is a development of a plot in several pictures (there is a beginning, development of a subject and the conclusion). Together they represent uniform, complete composition, and separately - lose the meaning. "The form of the comic book represents a complex of signs of the different alarm systems united by the general function which consists in transfer of various information, that is in updating of art intension of the author" [2]. From here such two properties of the comic book as are obvious: where unit of the comic book is the shot; extent and dynamics . The shot "like a window ... gives the chance to the recipient to apprehend

a certain fragment of objective reality" , and each previous drawing is a subject, a complex of background knowledge in relation to the subsequent which, in turn, plays a rhyme role.

The general review of caricatures really shows that in the majority of caricatures the category implemented perfectly from the comic book. The general for the text of the comic book and the text of a caricature is the possibility of his division into verbal and paralinguistic parts, a possibility of partition of a verbal part on separate statements, and decomposition of a paralinguistic part on separate units (elements of clothes, a part of a body, etc.). However similar division leads to loss of the general meaning of the text of a caricature. As the discrete text unit of a one-personnel caricature (as well as a comic book shot) the set of some verbal statements and paralinguistic elements can conditionally act. Such partitioning is considered as conditional as in one-personnel caricatures (which quantitatively exceed multipersonnel) the sense is put in the unique shot which is uniform, the work sustained and finished. Such property of the comic book as a member shots isn't characteristic of a one-personnel caricature. In text space of multipersonnel caricatures the category of discretization is implemented as well as in the text of comics.

Thus, we can distinguish a multipersonnel caricature from the comic book only by definition of her communicative purpose which is in satirical criticism of topical social and political events that isn't inherent in the comic book.

To the comic book, it is equal as the poster and a caricature, the intra personnel structural, identifying and deictic communications are peculiar. The problems of impact on the recipient inherent in the poster and a caricature considered above are also characteristic also to the comic book.

Caricature, as well as the comic book, it is possible to consider as the literary work if they comprise a verbal component and if to proceed from the situation offered J. Jenett where it is claimed that the work of art belongs to literature only so far as it resorts to mediation of language, and language has only one way to become the work of art, and it is fiction [3].

Both the caricature, and in the comic book contains a fiction element. Action of a caricature, equally, as well as the comic book, can be developed not only in the present, but also in the past, future, on other planets, in the next world, etc. But, if the comic book can be based on clean fiction or partial, then in a caricature only partial fiction as a basis for a caricature, especially on political subject, the real facts, events and people always serve meets. In a caricature political subjects can be represented also standard conditions (in the Senate, for example), that is fiction can be absent completely. Respectively, we draw a conclusion that clean fiction in a caricature, unlike the comic book, isn't possible.

Thus, the caricature and the poster differ, first of all, on the communicative purposes. The caricature aims to criticize and deride inadequate qualities and inadequate actions of social characters while the poster is created in the advertizing, propaganda or educational purposes.

The difference between a caricature and the comic book consists in orientation to different audience, character of a member, fiction role in a plot and the communicative purpose (entertaining or informative orientation of the comic book and satirical orientation of a caricature).

The caricature, the poster and the comic book can be opposed to such kind of the creolized text as the movie, "recorded on a film or other material carrier the sequence of the shots representing the photographic or drawn image which is usually accompanied with a sound row (the speech, music, noise)". The combination of verbal, paralinguistic and sound ranks makes unique feature of the movie as text while texts of the poster, a caricature and the comic book have no sound component as the component. An exception are rare examples of caricatures from the Internet which authors in aspiration it will be allocated from the mass of other artists, use sound effects. However these sound effects usually represent music or short interjections.

Development of a plot of the movie results from dynamic change of shots, change of a foreshortening, chromaticity and illumination whereas the plot of a one-personnel caricature is fixed and static. Only single examples of caricatures from the Internet which characters move

like dolls at puppet theater can be an exception and repeat (the truth without sound) remarks. Perhaps, in the future such "moving" caricatures will be considered as the special genre other than a printing caricature, but only the first steps in this direction are taken today.

Bibliography

1. Популярная художественная энциклопедия. Полевой В.М. и др., в 2 т. - М.:
2. Козлов Е.В. Элементы мифического и текстуальность в комиксе как объекты лингвокультурологического исследования// Диссертация на соискание степени магистра, - Волгоград, 1997.
3. Женет Ж. Вымысел и слог: fictio и dictio// Филология. Вестник МГУ/ 1996,

UDK 81-133

THE SEMANTIC AND PRAGMATIC PROPERTIES OF NEWSPAPER DISCOURSE

Омар Ш.

магистрант

Шымкент университети, Шымкент қ.

Let us try to make this typology somewhat more explicit. The typological criteria a and b are based on the person(s) who have or share knowledge, whereas those mentioned in c and d tell us something about the objects of knowledge. Criterion a merely indicates whether or not knowledge is shared with others, in the sense that personal knowledge is by definition private, and hence not accessible to others unless a person communicates it to others. In criterion b both forms of knowledge are shared, but the distribution is different.

It follows that "personal knowledge" is merely personal until it is expressed in discourse (or other types of communication and interaction that allow recipients to attribute specific knowledge to someone), and that personal knowledge needs to be expressed in assertions, and is never presupposed.

Social "group knowledge" on the other hand, is typically presupposed in discourse, although such knowledge may only be presupposed in in-group discourse and not in out-group discourse.

"Cultural knowledge" on the other hand may then be defined as all knowledge that may be presupposed in all forms of public discourse. I shall call this "common ground knowledge," or simply "common ground" (abbreviated as CG).

In other words, the typology as proposed not only has social implications in the sense of characterizing the nature of knowledge distribution, but also has implications for some semantic and pragmatic properties of discourse, such as the nature of implications or presuppositions. In other words, we here begin to see first manifestations of the discourse-knowledge interface.

Thus, in our example, most of the knowledge being presupposed is general, cultural knowledge. All competent readers know what women, domestic violence, assassination, the police; etc., are. Some knowledge may be limited especially to the country (Spain), such as the names of various regions. In some sense, the statistics of domestic violence is specialized, group knowledge, but through publication in the press it is becoming broadly shared, and hence to take on a more cultural aspect. If we think of the readers of this article, we may assume that not only more women will be interested in this topic, but generally know more about it than men. Feminists may be experts in the question of domestic violence, which brings in a nationalist and gender nation. In this sense are no expressions of personal knowledge, as is often the case in news reports about concrete events on domestic violence, for instance when neighbors have heard the woman cry.

We might further analyze criterion a by distinguishing between personal and interpersonal knowledge. Personal knowledge is then defined as above, but interpersonal knowledge is not simply 'social' knowledge, as further specified in b, but knowledge that is only shared by a few persons and typically in forms of interpersonal discourse such as conversations. And once shared it may be presupposed (under some further conditions, such as availability) or recalled in discourse among the same persons. In other words, direct assertions of personal or interpersonal knowledge constitute inappropriate speech sets.

Of course, in the real world speakers often repeat assertions of the "same" knowledge, but will either somehow signal that they know that the recipients already share that knowledge, so that the assertion takes the form of a reminder. Or they may not signal this and then are open to the recipient's reaction "Yes, I know," which may function as a challenge to the appropriateness of the assertion.

Group knowledge may be acquired by repeated instances of interpersonal communication, especially in small groups of which most or all members interact in face-to-face interaction. Under different conditions, this is also the case for the interpersonal acquisition of group knowledge in the family, in peer groups, or in professional situations, for instance among journalists at the newspaper or among nurses in a hospital.

In many situations, however, the acquisition and distribution of group knowledge is more or less public, and takes place in meetings, universities, churches or political parties, or through publications, that is, when the knowledge is expressed for and acquired by more or less extensive groups of recipients, such as professionals, members of a church or political party or students of a specific academic field. Note that among speakers of different groups, such knowledge is typically not only partly presupposed.

Cultural knowledge, or common ground, is shared by most or all competent members of a whole culture, that is, except children or outsiders who still have to acquire such cultural knowledge. It is this kind of knowledge that is so widespread and already part of what is often also called "common sense," that it is generally presupposed or recalled in public discourse. Cultural members acquire this knowledge through socialization discourses at home or at school, and later largely through the media.

We shall assume that this generally shared, cultural CG-knowledge is the basis of all social cognition. Any group knowledge and personal knowledge is ultimately rooted in this common ground, even highly specialized knowledge. We need detailed theories of social knowledge production and distribution in order to understand the precise mechanics of these processes of learning." Below I shall come back to the cognitive properties of these kinds of social knowledge and their role in discourse.

The other criterion we have used for this knowledge typology is the nature of the "objects" about which persons, groups and cultures have knowledge. Perhaps trivially, individuals tend to have personal knowledge about autobiographical events and actions, such as the myriad of episodes that define their everyday private life, and interpersonal knowledge of the events in which they interact with others. Such events are defined by specific parameters for time, location, occurrences and participants, and are therefore at least in one sense unique. If only one person participates in or witnesses such events, these typically give rise to personal knowledge, as is the case for many events in daily life from the moment we get up in the morning, until we go to sleep at night. When such events are interesting for some (personal or social) reason, they become the objects of everyday conversational storytelling or, indeed, for news reports in the press.

Precisely because many events in everyday life re-occur several or many times, people may also infer generalizations and abstractions, that is, less specific knowledge, for instance my general experience of shopping on Saturdays, or my general knowledge about the properties of my partner, children, family members, friends or colleagues. It is also in this way that many social members learned about domestic violence.

This kind of personal and interpersonal event knowledge is typically represented in mental models stored in episodic memory. Indeed, episodic memory derives its name from the specific memory people have of lived and interpreted events that give rise or what we call their "experiences." Mental models embody constructions of some of the properties of the event they are about—they are unique and personal, and feature knowledge (and opinions) about one specific state of affairs or event with its own unique parameters of time, place, action/events and participants. Mental models represent how people subjectively construe the events of the world through their experiences.

The next step in the process of abstraction and generalization brings us from personal mental models of specific events to socially shared general knowledge and other beliefs. If models of actions and events are generalized such that not only time and place, or some action properties, but also the participants are abstracted from (most crucially self), then the models may take the form of socially shared scripts or other knowledge schema, for instance about types of objects, people, groups, or social structures. Together, such knowledge types are traditionally called "knowledge of the world."

Despite vast amounts of studies in many disciplines, this "knowledge of the world" is still a vast field of confused insights. We know virtually nothing with certainty. Psychological work as well as intuitions suggest that the huge body of our knowledge is organized, and probably forms a big neuronal based network, of which some links are used and reinforced more often than others and thus facilitate access. We assume that knowledge may be further organized in schema-like packages such as scripts that organize knowledge about conventional social episodes, such as meetings, shopping or eating in a restaurant. The same may be true for the structures of objects, animal and people.

If we have millions of knowledge items (from general categories or scripts or individual propositions or other basic knowledge items), and they are all relevantly connected among each other, then the resulting framework would need so many connections that even the trillions of neural connections of our brain would not be able to "represent" them. No one can speak of the cognitive task consisting in managing this huge amount of knowledge—which makes access and strengthen, which clusters or mark, and what changes or make when somewhere a few changes are made in that huge network.

We think that we simply cannot yet begin to imagine the complexity of the task of accounting for a cognitive theory of knowledge -not a mention its neuro- biological, linguistic and socio-cultural dimensions. The current theories of scripts and schemas are only tiny steps in getting some order in this huge network, and how to use it for the many tasks that make up our daily social practices, including discourse. Much, much more, research and multidisciplinary endeavors, including vast empirical research projects on what people actually know, will be needed to get a glimpse of that mental universe, compared to which the "real" universe in some respects may have a simple structure.

Bibliography

1. Tuchman, G. Making News. New York Free, 1978. Watt, P. Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse. Harlow: Longman, 1999. Tuchman;
2. Bell, A. The Language of News Media. Oxford: Blackwell, 1991.
3. Bell, A., P. Garrett, eds. Approaches to Media Discourse Oxford Malden: Blackwell, 1997.
4. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс / Карасик В. И. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Грушевская Т. М. Политический газетный дискурс сквозь призму языковых средств [Электронный ресурс] / Т. М. Грушевская, Т. Б. Самарская – Режим доступа до ресурсу: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2011_2_16.pdf.

**INFLUENCE AND SOCIAL COGNITION IN NEWSPAPER DISCOURSE.
POWER AND THE NEWS MEDIA**

Омар Ш.

магистрант

Шымкент университеті, Шымкент қ.

In the study of mass communication, there has been a continuous debate about the more or less powerful effects of the media on the public [1]. Instead of reviewing these positions and their empirical claims, this chapter examines in more general terms some properties of the social power of the news media. This power is not restricted to the influence of the media on their audiences, but also involves the role of the media within the broader framework of the social, cultural, political, or economic power structures of society. In order to focus this discussion better, I limit it to the news media, and in particular to the press, thus ignoring the undoubtedly pivotal role of television and other media genres in mass communication [2].

The theoretical framework for this inquiry is articulated within the multidisciplinary field of discourse analysis, a domain of study in the humanities and social sciences that systematically examines the structures and functions of text and talk in their social, political, and cultural contexts [3]. Applied to the study of mass communication, this approach claims that in order to understand the role of the news media and their messages, one needs to pay detailed attention to the structures and strategies of such discourses and to the ways these relate to institutional arrangements, on the one hand, and to the audience, on the other hand [4]. For instance, topics or quotation patterns in news reports may reflect modes of access of various news actors or sources to the news media, whereas the content and form of a headline in the press may subtly influence the interpretation and hence the persuasive effects of news reports among the readers. Conversely, if we want to examine what exactly goes on if it is assumed that the media manipulate their readers or viewers, we need to know under what precise conditions, including structural properties of news reports, this might be the case.

A brief conceptual analysis is needed in order to specify what notions of power are involved in such an approach to the role of the news media. I limit this analysis to properties of social or institutional power and ignore the more idiosyncratic dimensions of personal influence, for example, those of individual journalists. Thus, social power here will be summarily defined as a social relation between groups or institutions, involving the control by a (more) powerful group or institution (and its members) of the actions and the minds of (the members) a less powerful group [5]. Such power generally presupposes privileged access to socially valued resources, such as force, wealth, income, knowledge, or status.

Media power is generally symbolic and persuasive, in the sense that the media primarily have the potential to control to some extent the minds of readers or viewers, but not directly their actions [6]. Except in cases of physical, coercive force, the control of action, which is usually the ultimate aim of the exercise of power, is generally indirect, whereas the control of intentions, plans, knowledge, beliefs, or opinions that is, mental representations that monitor overt activities is presupposed. Also, given the presence of other sources of information, and because the media usually lack access to the sanctions that other such as legal or bureaucratic-institutions may apply in cases of noncompliance, mind control by the media can never be complete. On the contrary, psychological and sociological evidence suggests that despite the pervasive symbolic power of the media, the audience will generally retain a minimum of autonomy and independence, and engage more or less actively, instead of purely passively, in the use of the means of mass communication [7]. In other words, whatever the symbolic power of the news media, at least some media users will generally be able to resist such persuasion.

This suggests that mind control by the media should be particularly effective when the media users do not realize the nature or the implications of such control and when they change their minds of their own free will, as when they accept news reports as true or journalistic opinions as legitimate or correct. Such an analysis of social power and its symbolic dimensions requires going beyond a narrow social or political approach to power. It also involves a study of the mental representations, including so-called social cognitions such as attitudes and ideologies, shared by groups of readers or viewers. If we are able to relate more or less explicitly such mental representations, as well as their changes, to properties of news reports, important insights into media power can be gained. Well-known but vague notions such as influence or manipulation may then finally be given a precise meaning.

Thus, controlling the means of mass communication is one of the crucial conditions of social power in contemporary information societies. Indeed, besides economic or other social conditions of power, social groups may be attributed social power by their active or passive access to various forms of public, other influential, or consequential discourse, such as those of the mass media, scholarship, or political and corporate decision making [8].

Thus, ordinary people usually have active and controlled access only to everyday conversations with family members, friends, or colleagues. Their access to dialogues with officials or professionals, such as lawyers, doctors, or civil servants, is usually constrained in many ways. Although ordinary people may make use of the news media, they generally have no direct influence on news content, nor are they usually the major actors of news reports.

Elite groups or institutions, on the other hand, may be defined by their broader range and scope of patterns of access to public or other important discourses and communicative events. Leading politicians, managers, scholars, or other professionals have more or less controlled access to many different forms of text and talk, such as meetings, reports, press conferences, or press releases. This is especially true for their access to media discourse [9]. Journalists will seek to interview them, ask their opinion, and thus introduce them as major news actors or speakers in news reports. If such elites are able to control these patterns of media access, they are by definition more powerful than the media. On the other hand, those media that are able to control access to elite discourse, in such a way that elites become dependent on them in order to exercise their own power, may in turn play their own role in the power structure. In other words, major news media may themselves be institutions of elite power and dominance, with respect not only to the public at large, but also to other elite institutions.

The social power of elite groups and institutions as defined by their preferential access to discourse and communication is effective only if it is further assumed that such discourses are important or influential. Thus, controlling access to the discourses of government sessions, board meetings, or court trials is a manifestation of power because of the consequentiality of such discourse and decision making, that is, because they may seriously affect the lives of many people: The more people affected, the larger the scope of the enactment of discursive power. More specifically, public discourse may affect the minds of many people. Hence, the degree or modes of access to the news media are usually also a measure of the degree of elite power.

In the same way as forms or modes of discourse access may be spelled out, the ways in which the minds of others may indirectly be accessed through text and talk should also be examined. Such an account requires a more explicit insight into the representations and strategies of the social mind. Although we are unable to enter into the technical details of a theory of the mind here as it is being developed in cognitive and social psychology, the very processes of influence involve many different, complex steps and mental (memory) representations, of which we only summarize a few [10].

A notion that is crucial in the study of news understanding is that of a model. A model is a mental representation of an experience that is, an event people witness, participate in, or read about [11]. Each time people read a news report, for instance, about the 1992 disturbances in Los Angeles, they form a new (or update an already existing) model of that event. Thus, understanding a news report means that readers are able to construct a model in their minds of

the events the news report is about. Such a model may also include their opinions about the event. Although such models represent readers subjective understanding of events, for example, those in Los Angeles, they embody particular instances of socially shared knowledge and opinions, about such things as riots, inner cities, poverty, blacks, or racism. Thus, the knowledge and attitudes of the social group of the reader will determine the models of what he or she reads in the newspaper.

We are now better able to define the informational and persuasive functions of news. It is the aim of a news report and its authors that the readers form a model of the news event in the report. Essential for this discussion is the fact that the structures and contents of such models may be manipulated by the structures and contents of news reports. Journalists themselves have a model of each news event, and they will generally write their reports in such a way that readers form a model that is at least similar to their own model of such an event. Well-known notions in critical news analysis such as preferred meaning or preferred understanding may be explained in terms of such models. Indeed, we may henceforth simply speak of preferred models. Such preferred models form the core of processes of persuasion, disinformation, and the media control of the public, especially if they are inconsistent with the best interests of the readers, but consistent with the interests of the elites.

If news understanding or mental model building is a function of general, socially shared knowledge, then control of such knowledge may indirectly control understanding. Thus, if the news media and those political or other elites that have access to it do not provide detailed information about the interests of the United States or other Western countries in the Middle East, the readers knowledge, and hence their understanding of the news about the Gulf War, may be limited. Indeed, it may well be in the best interests of these elites that such public understanding be minimal. Similarly, it would also be in their best interests if the public does not have access to other means of communication that provide necessary background knowledge, hence, the well-known marginalization of radical media or oppositional experts and the pervasiveness of disinformation campaigns on the Gulf War as well as about other more or less overt wars in which elite nations are involved. Note though that the influence of such campaigns on the knowledge of the public is complex and far from straightforward: Effective credibility strategies, such as the use of statistics, authoritative sources, credible eyewitnesses, photographs, and other means that persuasively suggest the truth of claims are needed.

Bibliography

1. Klapper, J.T. 1960. *The Effects of Mass Communication*. New York: Free Press.
2. Robinson, J.P., and M.R. Levy. 1986. *The Main Source. Learning from Television News*. Beverly Hills, CA: Sage.
3. Van Dijk, T.A., ed. 1985a. *Handbook of Discourse Analysis*, 4 vols. London: Academic Press.
4. Fowler, R. 1991. *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
5. Lukes, S., ed. 1986. *Power*. Oxford: Blackwell.
6. Altheide, D.L. 1985. *Media Power*. Beverly Hills, CA: Sage.
7. Liebes, T., and E. Katz. 1990. *The Export of Meaning: Cross-cultural Readings of Dallas*. New York: Oxford University Press. Livingstone, S.M. 1990. *Making Sense of Television: the Psychology of Audience Interpretation*. Oxford: Pergamon Press.
8. Van Dijk, T.A. 1988b. *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Tuchman, G. (1978). *Making News; A Study in the Construction of Reality*. New York: Free Press.
10. Ruhmann, G. 1989. *Rezipient und Nachricht. Struktur und Prozess der Nachrichtenkonstruktion [Recipient and News Report: Structure and Process of News Construction]*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
11. Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

МАЗМҰНЫ

<i>Анарметов А.</i> METAPHOR, METONYMY AND ANAMORPHOSIS.....	4
<i>Анарметов А.</i> PECULIARITIES OF THE OLD ENGLISH POEMS.....	6
<i>Асылбекова А.</i> PICTORIAL AND MULTIMODAL METAPHORS.....	9
<i>Асылбекова А.</i> DIFFERENCE OF REASONS FOR EMPLOYING METAPHORS IN ADVERTISING.....	11
<i>Аширбаева Ж.</i> THE ORIGINS AND DEVELOPMENT OF ENGLISH HISTORICAL BACKGROUND OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	12
<i>Аширбаева Ж.</i> ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE.....	15
<i>Бейсенбаева З.</i> LISTENING AND SPEAKING AS SUCCESSFUL LANGUAGE SKILL AMONG YOUNG LEARNERS.....	18
<i>Бейсенбаева З.</i> LISTENING AS THE CLOSEST LANGUAGE SKILL TO SPEAKING.....	21
<i>Бек С.</i> PROBLEM IN THE WORKS E. HEMINGWAY AND ARTHUR MILLER.....	23
<i>Бек С.</i> E. HEMINGWAY’S “FIESTA” AS A NEW APPROACH TO THE LITERARY HERO.....	26
<i>Валибаева Д.</i> MISTAKES STAGES OF LEARNER LANGUAGE DEVELOPMENT REGARDING ERRORS.....	29
<i>Валибаева Д.</i> TYPES OF ERROR CORRECTION AND LEARNER REPAIR AT ENGLISH LESSON.....	31
<i>Жақсылық А.</i> THE LEXICAL-SEMANTIC AND STYLISTIC STRUCTURE OF SHORT STORIES.....	33
<i>Жақсылық А.</i> THE SEMANTIC SPACE OF THE SHORT STORIES: CONTENT PLAN AND EXPRESSION PLAN.....	36
<i>Жандарбекова М.</i> WEIGHTS AND MEASURES WERE AMONG THE EARLIEST TOOLS INVENTED BY MAN.....	38
<i>Жандарбекова М.</i> ANALYSIS OF USAGE OF MEASUREMENT IN THE KAZAKH POETIC FOLK LEGEND KYZ-ZHIBEK AND TOLEGEN.....	41
<i>Куанова П.</i> HOW TO TEACH LITERATURE: APPROACHES TO TEXTS FACTS TO BE REMEMBERED BY TEACHERS.....	44
<i>Куанова П.</i> REASONS AND BENEFITS OF USING LITERATURE WITH THE ENGLISH LANGUAGE LEARNER.....	47
<i>Махмұтова Ж.</i> PRINCIPLES OF MODERN COMMUNICATION INTERRELATION BETWEEN	

STUDENTS AT THE ENGLISH LESSON.....	49
<i>Махмұтова Ж.</i>	
THE PROBLEM OF THE LEARNERS COMMUNICATING.....	52
<i>Молдабек А.</i>	
PECULIARITIES PASSIVE VOICE IN BUSINESS ENGLISH.....	55
<i>Молдабек А.</i>	
DEVELOPMENT AND IMPORTANCE OF BUSINESS ENGLISH.....	57
<i>Садуллаева Ш.</i>	
CRITICISM OF TRADITIONAL ASSESSMENT.....	60
<i>Садуллаева Ш.</i>	
THEORETICAL CONSIDERATIONS OF ASSESSMENT IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	63
<i>Тлеуова А.</i>	
THE APPEARANCE OF NEOLOGISMS DURING THE ENGLISH RENAISSANCE.....	66
<i>Тлеуова А.</i>	
NEOLOGISMS. THEIR MEANING AND DIVISION BY THEIR STRUCTURE....	69
<i>Хадиметова З.</i>	
BORROWINGS AND HOMONYMY.....	72
<i>Хадиметова З.</i>	
THE PROBLEM OF CONFLICT OF HOMONYMS.....	74
<i>Чулдакова Ж.</i>	
ULSTER SCOTS AGENCY AND ULSTER-SCOTS LANGUAGE.....	77
<i>Чулдакова Ж.</i>	
THE DIALECTS ARE SIGNIFICANTLY INFLUENCED BY WELSH SCOTTISH GRAMMAR.....	81
<i>Шайлаубаев О.</i>	
COLOUR TERMS AS TYPE MODIFIERS IN ENGLISH LANGUAGE.....	83
<i>Шайлаубаев О.</i>	
FIGURATIVE COLOUR EXPRESSIONS AND CLASSIFICATORY USE OF COLOURS.....	86
<i>Ақбердиева А.</i>	
СОЕДИНЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	89
<i>Ақбердиева А.</i>	
USAGE OF COMPOUND WORDS IN ENGLISH.....	92
<i>Амандыкова Н.</i>	
АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ ШАҚТАРДЫҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	95
<i>Амандыкова Н.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕН ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	98
<i>Асанова А.</i>	
АНГЛОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	101
<i>Асанова А.</i>	
USING THE «LEARNING IN COOPERATION METHOD» FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS.....	104
<i>Асанова Ә.</i>	
АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ГОРЯЧИЙ–ХОЛОДНЫЙ В МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДНЫХ МОДЕЛЯХ.....	107
<i>Асанова Ә.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕТЕКТИВНОГО ДИСКУРСА В	

СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	110
<i>Баймбетова Г.Ж.</i>	
THE MORPHOLOGICAL AND PHONETIC FEATURES OF THE INTERNET SLANG.....	113
<i>Баймбетова Г.Ж.</i>	
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ- СЛЕНГА.....	115
<i>Байтілес Ж.</i>	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	117
<i>Байтілес Ж.</i>	
ADVERTISEMENT AS A WRITING STYLE AND STRATEGIES FOR ITS TRANSLATION.....	120
<i>Балтасова Н.</i>	
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ НЕОЛОГИЗМОВ ПОСТРЕАЛЬНОСТЬ, ГИПЕРРЕАЛЬНОСТЬ, СВЕРХРЕАЛЬНОСТЬ, ТРАНСРЕАЛЬНОСТЬ.....	123
<i>Балтасова Н.</i>	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЛЮБОПЫТСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	126
<i>Барат М.</i>	
АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ ТІРКЕСТЕРДІҢ ПРАГМАТИКАЛЫҚ АСПЕКТІ.....	128
<i>Барат М.</i>	
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОПОНИМАНИЯ.....	131
<i>Гаппарова Р.</i>	
PHONETICS AS A BRANCH OF LINGUISTIC.....	134
<i>Гаппарова Р.</i>	
ФОНЕТИКА ЛИНГВИСТИКАНЫҢ ІРГЕЛІ САЛАСЫ РЕТІНДЕ.....	137
<i>Досыбаева А.</i>	
АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУҒА ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУЫЗЕКІ ТІЛІН ДАМЫТУ.....	140
<i>Досыбаева А.</i>	
THE THEORETICAL BASIS OF TEACHING CRITICAL AWARENESS.....	142
<i>Кабетанова Н.</i>	
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ДЕЙСТВИЮ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	145
<i>Кабетанова Н.</i>	
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	148
<i>Қалыбаева А.</i>	
ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	151
<i>Қалыбаева А.</i>	
КОГНИТИВТІ ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ ДИСКУРСИВТІ ТАЛДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	154
<i>Сарсекулова А.</i>	
ЖАНР ИНТЕРВЬЮ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ.....	156
<i>Сарсекулова А.</i>	
INTERVIEW AS A GENRE OF NEW MEDIA COMMUNICATION: RHETORICAL RELATIONS AND PRAGMATIC EFFECTS.....	159

<i>Таджиева А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	162
<i>Таджиева А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	165
<i>Тоқаева Г.</i> МОТИВАЦИОННЫЕ ГЛАГОЛЫ В СИСТЕМЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ ПРЕДИКАТОВ.....	168
<i>Тоқаева Г.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ПРЕДИКАТОВ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА TO SEE.....	171
<i>Умирбаева Ж.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....	174
<i>Умирбаева Ж.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	176
<i>Юсупова Ә.</i> THE THEORETICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE EMOTIVITY CATEGORY IN GENDER ASPECT.....	177
<i>Юсупова Ә.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ КАТЕГОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ.....	180
<i>Абсаттарова А.П.</i> АСҚАР АЛТАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ ЖАНРЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ТАҚЫРЫПТЫҚ МАЗМҰН ДАРАЛЫҒЫ.....	183
<i>Абсаттарова А.П.</i> АСҚАР АЛТАЙ ПРОЗАСЫНЫҢ СЮЖЕТТІК ЕРЕКШЕЛІГІ.....	185
<i>Джарылгасова Б.Е.</i> ТӘУЕЛСІЗДІК АЛҒАННАН КЕЙІНГІ ЖЫЛДАРДАҒЫ АҚЫНДАР АЙТЫСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ДАМУЫ.....	188
<i>Джарылгасова Б.Е.</i> АҚЫНДАР АЙТЫСЫНДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ САРЫН, ЕЛ МҮДДЕСІ.....	191
<i>Елубай Г.А.</i> СӨЙЛЕМ-АЙТЫЛЫМДЫ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-СЕМАНТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТІЛ БІЛІМІНДЕ АЛАТЫН ОРНЫ.....	194
<i>Елубай Г.А.</i> ЛЕКСИКАЛЫҚ КӨПМАҒЫНАЛЫҚТЫҢ НЕГІЗГІ БЕЛГІЛЕРІ.....	197
<i>Есимбаева Б.А.</i> М.БАЛАҚАЕВ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ӘДЕБИ ТІЛІ ТУРАЛЫ.....	199
<i>Есимбаева Б.А.</i> М.БАЛАҚАЕВТЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІН ЗЕРТТЕУДЕГІ АЛАТЫН ОРНЫ.....	202
<i>Ескараева Б.Ш.</i> ЖАЗУШЫ З. ЖАНТАСОВАНЫҢ «ТАҒДЫР БИ» ЕҢБЕГІНІҢ НЕГІЗГІ ТАҚЫРЫПТЫҚ, МАЗМҰНДЫҚ МӘНІ.....	205
<i>Ескараева Б.Ш.</i> ЖАЗУШЫ З. ЖАНТАСОВАНЫҢ «ЖАНЫМНЫҢ ЖАЗ ҒҰМЫРЫ» ШЫҒАРМАСЫНДАҒЫ КЕЙІПКЕР СОМДАУ ТӘСІЛДЕРІ.....	208
<i>Әбіханова Ф.Қ.</i> ӘЛЕМ МИФОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ТӘҢІРЛЕР ЖӘНЕ АДАМДАР КЕЙПІНДЕГІ БЕЙНЕЛЕР.....	210
<i>Әбіханова Ф.Қ.</i> КӨКТҮРІКТЕР НАНЫМ-СЕНІМІНІҢ МИФОЛОГИЯДАҒЫ КӨРІНІСІ.....	213

<i>Жуманова Г.С.</i> СОҒЫС ЖЫЛДАРЫНДАҒЫ ПОЭМАЛАРДЫҢ НЕГІЗГІ ТАҚЫРЫБЫ МЕН ИДЕЯСЫ.....	216
<i>Жуманова Г.С.</i> КЕҢЕС ДӘУІРІНДЕГІ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНІҢ КӨРНЕКТІ ӨКІЛДЕРІ.....	219
<i>Раисова А.И.</i> МҰҒАЛІМ МЕН ОҚУШЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІ.....	222
<i>Раисова А.И.</i> СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІ МЕН ТІЛ ӘДЕБІ.....	225
<i>Сариева Г.С.</i> ФОЛЬКЛОРЛЫҚ САНА МЕН ТІЛ ТҰТАСТЫҒЫ.....	227
<i>Сариева Г.С.</i> ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ПОЭЗИЯСЫНЫҢ ЖАНРЛЫҚ ЖӘНЕ ТАҚЫРЫПТЫҚ БӨЛІНІСІ.....	230
<i>Таңбаева Г.Ж.</i> ЖАЗА РОМАНЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	232
<i>Таңбаева Г.Ж.</i> «ҚОРҚАУ ЖҰЛДЫЗ» РОМАНЫНДАҒЫ КЕЙІПКЕРЛЕРДІҢ БЕЙНЕЛЕНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	235
<i>Тилеуова Т.К.</i> ҚАЗІРГІ ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕГІ КОНСОНАНТТЫҚ ТІРКЕСТЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУІ.....	238
<i>Тилеуова Т.К.</i> ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ ДЫБЫСТАРДЫ ПАРАДИГМАТИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДАН СИПАТТАУ.....	240
<i>Шаманова Г.А.</i> ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ПОЭМАЛАРЫНЫҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ, КӨРКЕМДІК СИПАТТАРЫ.....	243
<i>Шаманова Г.А.</i> ПОЭМАДАҒЫ ДӘСТҮР ҰЛАСУЫ.....	245
<i>Ауешова А.</i> МАЙҚЫ БИ СӨЗДЕРІНДЕГІ «БІРЛІК-ЫНТЫМАҚ» МӘСЕЛЕСІНІҢ КӨРІНІС ТАБУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	248
<i>Ауешова А.</i> ШЕШЕНДІК ӨНЕР ТУРАЛЫ АТАҚТЫ ҒАЛЫМДАРДЫҢ КӨЗҚАРАСТАРЫ..	251
<i>Баярисова Г.</i> Б. КҮЛЕЕВ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ СИМВОЛИЗМ.....	254
<i>Баярисова Г.</i> Б. КҮЛЕЕВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІГІ.....	255
<i>Давранбекова Г.Т.</i> АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ МИФТІҢ АЛАР ОРНЫ.....	258
<i>Давранбекова Г.Т.</i> ХАЛЫҚ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ХИКАЯ, ӘПСАНА, ХИКАЯТ ЖАНРЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ДАМУ ЖОЛДАРЫ.....	261
<i>Иманәліқызы С.</i> ӘДЕБИЕТТАНУДАҒЫ ҒЫЛЫМИ МЕКТЕПТЕР МЕН АҒЫМДАР.....	264
<i>Иманәліқызы С.</i> ПРОЗАДАҒЫ НАТУРАЛИЗМ БАҒЫТЫ.....	266
<i>Қаппарова Н.</i> САЛТ-ДӘСТҮРГЕ БАЙЛАНЫСТЫ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ФРАЗЕОЛО- ГИЗМДЕР.....	268

<i>Қанпарова Н.</i> ТӨРТ ТҮЛІККЕ БАЙЛАНЫСТЫ АЙТЫЛАТЫН ЭТНОФРАЗЕОЛОГИЗМ- ДЕРДІҢ ТІЛДІК МӘНІ.....	271
<i>Қонақбаева А.С.</i> АҚБІЛЕК – ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ӘЙЕЛ БЕЙНЕСІНІҢ КӨРКЕМДІК ШЫҢЫ.....	274
<i>Қонақбаева А.С.</i> «БАҚЫТСЫЗ ЖАМАЛ» РОМАНЫНДАҒЫ ӘЙЕЛДЕР ТЕҢДІГІ МӘСЕЛЕСІ.....	277
<i>Муталова Л.Р.</i> ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ АНТРОПОНИМДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУ ТАРИХЫНАН.....	280
<i>Муталова Л.Р.</i> «АБАЙ ЖОЛЫ» РОМАНЫНДАҒЫ ОРЫС АНТРОПОНИМДЕРІНІҢ ТІЛДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	283
<i>Abueva Zh.A.</i> IRRELEVANCE OF CONCEPT CHECKING QUESTIONS AT PRE- INTERMEDIATE AND UPPERINTERMEDIATE LEVELS.....	285
<i>Abueva Zh.A.</i> TYPES OF QUESTIONS USED IN THE EFL CLASSROOM.....	288
<i>Bimenova A.K.</i> PRACTICAL REALIZATION OF MULTILINGUALISM AS AN IMPORTANT QUALITY AND A LEADING FACTOR IN THE FORMATION OF MODERN TEACHER’S PROFESSIONALISM.....	291
<i>Bimenova A.K.</i> DEVELOPING TOLERANCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIALOGUE OF CULTURES TECHNOLOGY.....	294
<i>Egemberdieva Zh.Zh.</i> GENDER DIFFERENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING STYLES AND STRATEGIES.....	297
<i>Egemberdieva Zh.Zh.</i> DIFFERENT TYPES OF LEARNING STRATEGIES.....	300
<i>Қалдарова Ж.Н.</i> WORLDVIEW OF THE KAZAKH PEOPLE AS A REFLECTION OF ETHNIC AND LINGUISTIC CONSCIOUSNESS.....	302
<i>Қалдарова Ж.Н.</i> THE USE OF PROVERBS ABOUT ‘WORK’ AS MENTALITY AND SPIRIT OF KAZAKH AND ENGLISH CULTURES.....	305
<i>Nabieva M.B.</i> COMPARATIVE CULTURAL LINGUISTICS AS ONE OF THE MODERN AND RELEVANT AREAS OF LINGUISTICS.....	308
<i>Nabieva M.B.</i> MODEL OF THE COGNITIVE MECHANISMS AND PRINCIPLES OF LINGUISTICS.....	311
<i>Seitbekova A.S.</i> ASSESSMENT IS AN INSTRUMENT USED TO DESCRIBE A PERSON’S LEVEL OF ACHIEVEMENT OR POTENTIAL.....	314
<i>Seitbekova A.S.</i> A FUNDAMENTAL FEATURE OF SUCCESSFUL ASSESSMENT IS THE PROVISION OF CLEAR AND EXPLICIT INSTRUCTIONS.....	316
<i>Rakhmanalykyzy A.</i> ARGUMENT AS SPECIAL MACRO TYPE OF THE SPEECH ACT.....	319

<i>Rakhmanalykyzy A.</i> DISCURSIVE FEATURES OF METAPHOR.....	321
<i>Абдирахманова П.</i> PECULIARITIES OF POLYSEMANTICISM IN LINGUISTICS.....	323
<i>Abdirakhmanova P.</i> COGNITIVE AND SEMANTIC BASES OF POLYSEMANTICISM.....	326
<i>Baizakova S.</i> MODERN ENGLISH NOUN MORPHOLOGICAL AND SYNTACTICAL CHARACTERISTICS OF A NOUN.....	329
<i>Байзакова С.</i> THE CATEGORY OF CASE OF NOUNS IN ENGLISH LANGUAGE.....	331
<i>Barbosynova M.</i> COMMON DIFFICULTIES OF KAZAKH LEARNERS WHEN LEARNING ENGLISH OR ENGLISH GRAMMAR DEDUCTIVE AND INDUCTIVE APPROACHES TO GRAMMAR TEACHING.....	334
<i>Барбосынова М.</i> COMPARING TO KAZAKH, THE ENGLISH LANGUAGE TENSE SYSTEM.....	336
<i>Zharbolova S.</i> THE REALIZATION SPECIFICS OF TEXT CATEGORIES IN THE POLITICAL CARICATURE.....	339
<i>Zharbolova S.</i> THE CARICATURE IN COMPARISON WITH OTHER TYPES OF CREOLIZED TEXTS.....	341
<i>Омар III.</i> THE SEMANTIC AND PRAGMATIC PROPERTIES OF NEWSPAPER DISCOURSE.....	344
<i>Омар III.</i> INFLUENCE AND SOCIAL COGNITION IN NEWSPAPER DISCOURSE. POWER AND THE NEWS MEDIA.....	347

**«ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ БІЛІМ: ЖАҢА ТӘСІЛДЕР
ЖӘНЕ ӨЗЕКТІ ЗЕРТТЕУЛЕР»**

**Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының
ЕҢБЕКТЕР ЖИНАҒЫ**

СБОРНИК ТРУДОВ

**Международная научно-практическая конференция
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ
И АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»**

**V том (3 бөлім)
Том V (3 часть)**

Басуға 25.04.2022ж. қол қойылды.

Қалыбы А4. Қаріп түрі «Таймс».

Ризографиялық басылым.

Көлемі 22,313 шартты баспа табақ. Таралымы ___ дана.

«Нұрлы Бейне» баспасында басылды.

Тапсырыс №2504

Шымкент қаласы, А. Байтұрсынов көшесі, 15 «Б»

e-mail: nurly-beine@mail.ru

+7 701 77 97 167; 8 (7252) 50 16 21

+7 775 389 18 28; +7 771 144 46 30.

