ISSN 3080-3861 (PRINT)
ISSN 3080-387X (ONLINE)

№ 3(3) 2025

ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ

ФИЛОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ ФИЛОЛОГИЯ

BULLETIN OF SHAKARIM UNIVERSITY

PHILOLOGY SERIES

SCIENTIFIC JOURNAL

ŞAKARIM ÜNİVERSİTESİ BÜLTENİ

FİLOLOJİ SERİSİ

BİLİMSEL DERGİSİ

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ МИНИСТРЛІГІ
MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ ФИЛОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ ВЕСТНИК ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТА СЕРИЯ ФИЛОЛОГИЯ

BULLETIN OF SHAKARIM UNIVERSITY PHILOLOGY SERIES

SCIENTIFIC JOURNAL

ŞAKARIM ÜNIVERSITESI BÜLTENI. FILOLOJI SERISI BILIMSEL DERGISI

№ 3(3) 2025

Семей, 2025

«Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы»
ғылыми журналы
№3(3) 2025

Меншік иесі: «Шәкәрім университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғамы
Мерзімділігі: тоқсан сайын (жылына 4 рет)

Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінің
Ақпарат комитетінде тіркелген. Есепке қою туралы куәлігі №KZ04VPY00086190. 26.01.2024 ж.

Бас редактор
Касымова Асем Аленовна
PhD, қауымдастырылған профессор,
«Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Редакция алқасы

Ердембеков Бауржан Амангельдыевич	филология ғылымдарының докторы, профессор, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)
Абдыханова Бактыгуль Айдапкелевна	PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)
Жумадилова Гульнар Акановна	педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)
Бирай Нергиз (Biray Nergis)	PhD, профессор, Памуккале университеті (Түркия, Денизли қ.)
Алексеев Павел Викторович	филология ғылымдарының докторы, профессор, Горно-Алтайск мемлекеттік университеті (РФ, Горно-Алтайск қ.)
Рандалл Садлер (Randall Sadler)	лингвистика профессоры, Illinois University (АҚШ, Урбана-Шампейн қ.)
Салханова Жанат Хамарқызы	педагогика ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы қ.)
Смағұлов Жандос Қожахметұлы	филология ғылымдарының докторы, профессор, «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті» КеАҚ (Қазақстан, Қарағанды қ.)
Қыдыр Төрәлі Еділбайұлы	филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Ислам ғылыми-зерттеу институты (Қазақстан, Алматы қ.)
Смагулова Акмарал Тулеугазиновна	филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)
Сейтбекова Айнұр Аташбекқызы	филология ғылымдарының кандидаты, А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты (Қазақстан, Алматы қ.)
Қали Альмира Қайыртайқызы	филология ғылымдарының кандидаты, М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты (Қазақстан, Алматы қ.)

Редакцияның мекенжайы:
071410, Абай облысы, Семей қ., Қашаған к-сі, 2, 222 каб.
E-mail: ph.vestnik@shakarim.kz

Қолжазбалар қайтарылмайды. Авторлардың пікірлері редакцияның көзқарасымен сәйкес келмеуі мүмкін. Материалдарды басқа басылымдарда пайдалануға редакцияның жазбаша келісімімен ғана рұқсат етіледі. Ұсынылған материалдардың дұрыстығына автор жауапты болады. Журналға сілтеме міндетті түрде берілуі керек.

© «Шәкәрім университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғамы, 2025

Научный журнал
«Вестник Шәкәрім университета. Серия Филология»
№3(3) 2025

Собственник: Некоммерческое акционерное общество «Шәкәрім университет»
Периодичность: ежеквартально (4 раза в год)

Журнал зарегистрирован в Комитете информации Министерства культуры и информации Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на учет № KZ04VPY00086190 от 26 января 2024 г.

Главный редактор
Касымова Асем Аленовна
PhD, ассоциированный профессор,
НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Редакционная коллегия

Ердембеков Бауржан Амангельдыевич	доктор филологических наук, профессор, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)
Абдыханова Бактыгуль Айдапкелевна	PhD, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)
Жумадилова Гульнар Акановна	кандидат педагогических наук, доцент, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)
Бирай Нергиз (Biray Nergis)	PhD, профессор, Pamukkale University (Турция, г. Денизли)
Алексеев Павел Викторович	доктор филологических наук, профессор, Горно-Алтайский государственный университет (РФ, г. Горно-Алтайск)
Рандалл Садлер (Randall Sadler)	профессор лингвистики, Illinois University (США, г. Урбана-Шампейн)
Салханова Жанат Хамарқызы	доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Казахстан, г. Алматы)
Смағұлов Жандос Қожахметұлы	доктор филологических наук, профессор, НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А. Букетова» (Казахстан, г. Караганда)
Қыдыр Төрәлі Еділбайұлы	кандидат филологических наук, доцент, Исламский научно-исследовательский институт (Казахстан, г. Алматы)
Смагулова Акмарал Тулеугазиновна	кандидат филологических наук, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)
Сейтбекова Айнұр Аташбековна	кандидат филологических наук, Институт языкознания имени А. Байтурсынулы (Казахстан, г. Алматы)
Қали Альмира Қайыртайқызы	кандидат филологических наук, Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова (Казахстан, г. Алматы)

Адрес редакции:
071410, область Абай, г. Семей, ул. Кашагана 2, каб. 222
e-mail: ph.vestnik@shakarim.kz

Рукописи не возвращаются. Мнения авторов могут не совпадать с точкой зрения редакции. Использование материалов в других изданиях допускается только с письменного согласия редакции. За достоверность представленных материалов ответственность несет автор. Ссылка на журнал обязательна.

© Некоммерческое акционерное общество «Шәкәрім университет», 2025

Scientific journal
«Bulletin of Shakarim University. Philology series»
№3(3) 2025

Owner: Non-profit Joint Stock Company «Shakarim University»
Frequency: quarterly (4 times a year)

The journal is registered with the Information Committee of the Ministry of information and public development of the Republic of Kazakhstan.
Certificate registration no. KZ04VPY00086190 dated 26/01/2024

Editor-in-chief
Assem Kassymova
PhD, associate professor,
NPJSC «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Editorial board

Baurzhan Yerdembekov	Doctor of philological sciences, professor, NPJSC «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)
Baktygul Abdykhanova	PhD, NPJSC «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)
Gulnar Zhumadilova	Candidate of pedagogical sciences, associate professor, NPJSC «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)
Nergis Biray	PhD, Professor, Pamukkale University (Turkey, Denizli)
Sadler Randall	Professor of linguistics, Illinois University (USA, Urbana-Champaign)
Pavel Alekseev	Doctor of philological sciences, professor. Gorno-Altaisk State University (RF, Gorno-Altaisk)
Zhanat Salkhanova	Doctor of pedagogical sciences, professor, Al-Farabi Kazakh National University (Kazakhstan, Almaty)
Zhandos Smagulov	Doctor of Philological Sciences, Professor, Karaganda Buketov University (Kazakhstan, Karaganda).
Toreali Khydyr	Candidate of philological sciences, associate professor, Islamic research institute (Kazakhstan, Almaty).
Akmaral Smagulova	Candidate of philological sciences, NPJSC «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)
Ainur Seitbekova	PhD,Institute of linguistics named after A. Baitursynuly (Kazakhstan, Almaty)
Almira Kali	Candidate of philological sciences, Institute of literature and art named after M.O. Auezov (Kazakhstan, Almaty)

Editorial Office address:
071400, Abai region, Semey, 2 Kashagan str., room 222.
e-mail: ph.vestnik@shakarim.kz

Manuscripts are not returned. The opinions of the authors may not coincide with the point of view of the editors. The use of materials inother publications is allowed only with the written consent of the editorial board. The author is responsible for the accuracy of the submittedmaterials. A link to the journal is required.

© Non-profit Joint Stock Company «Shakarim University», 2025

«Şakarim Üniversitesi Bülteni. Filoloji Serisi» bilimsel dergisi №3(3) 2025

Sahibi: «Şakarim Üniversitesi» Kâr Amacı Gütmeyen Anonim Ortaklığı
Yayımlanma Sıklığı: üç ayda bir (yılda 4 kez)

Dergi, Kazakistan Cumhuriyeti Kültür ve Enformasyon Bakanlığı
Enformasyon Komitesinde kayıtlıdır.
Kayıt belgesi No: KZ04VPY00086190. 26.01.2024.

Baş Editör
Assem Kassymova
PhD, doçent,
«Şakarim Üniversitesi» KAG A.O., (Kazakistan, Semey)

Editörler Kurulu

Baurzhan Erdembekov	PhD, profesör, «Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Baktygul Abdykhanova	PhD, «Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Gulnar Zhumadilova	Pedagoji Bilimleri Adayı, doçent, «Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Nergis Biray	PhD, profesör, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye, Denizli)
Pavel Alekseev	Filoloji Bilimleri Doktoru, profesör, Gorno-Altaysk Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu, Gorno-Altaysk)
Sadler Randall	Dilbilim profesörü, Illinois Üniversitesi (ABD, Urbana-Champaign)
Zhanat Salkhanova	Pedagoji Bilimleri Doktoru, profesör, El-Farabi Kazak Millî Üniversitesi (Kazakistan, Almatı)
Zhandos Smagulov	Filoloji Bilimleri Doktoru, profesör, «Akademisyen E.A. Büketov adına Karaganda Ulusal Araştırma Üniversitesi» (Kazakistan, Karaganda)
Toreali Khydyr	Filoloji Bilimleri Adayı, doçent, İslam Araştırmaları Enstitüsü (Kazakistan, Almatı)
Akmaral Smagulova	Filoloji Bilimleri Adayı, «Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Ainur Seitbekova	Filoloji Bilimleri Adayı, A. Baytursınulı Dilbilim Enstitüsü (Kazakistan, Almatı)
Almira Kali	Filoloji Bilimleri Adayı, M.O. Auezov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü (Kazakistan, Almatı)

Yazı işleri adresi:
071410, Abay Bölgesi, Semey şehri, Kaşagan Caddesi 2, ofis 222
e-mail: ph.vestnik@shakarim.kz

Gönderilen yazılar iade edilmez. Yazarların görüşleri, редакцияның görüşleriyle örtüşmeyebilir. Başka yayınlarda materyallerin kullanımı yalnızca редакцияның yazılı izniyle mümkündür. Sunulan materyallerin doğruluğundan yazar sorumludur. Dergiye atıf yapılması zorunludur.

© «Şakarim Üniversitesi» Kâr Amacı Gütmeyen Anonim Ortaklığı, 2025

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-1
МРНТИ: 16.21.49

Б.Т. Каримова[1], Ж.Б. Ибраева[2*]
[1]Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «ӨРЛЕУ» Институт профессионального развития по Павлодарской области, 140010, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. генерала Дюсенова, 22/1
[2]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 050010, Республика Казахстан, г. Алматы, проспект Достык, 13
*ORCID: 0000-0003-1487-5513
*e-mail: igb1006@mail.ru

ВКЛАД АБАЯ КУНАНБАЕВА В РАСКРЫТИЕ КОНЦЕПТА «СЕРДЦЕ/ЖҮРЕК»

Аннотация. В статье проведено исследование одного концепта сердце/жүрек для выявления взаимосвязи между языковым сознанием и национальным менталитетом русского и казахского народов. Проведен сопоставительный, сравнительный и интерпретационный анализ идиом из паремиологического фонда двух языков с компонентом сердце/жүрек. Исследование показало, что в паремиологическом фонде русского и казахского языков имеется множество фразеологизмов с компонентом «сердце/жүрек», совпадающих по своему культурологическому значению, имеются фразеологизмы, отличающиеся национальной спецификой. Для написания данной статьи авторами были проработаны и проанализированы 44 пословицы и поговорки с компонентом сердце/жүрек. Информация о национальном характере казахского народа нами получена в результате лингвистического анализа. Выбор методов исследования и подходов к сравнению мировидения двух народов определен конкретным объектом исследования и целями статьи. В частности, анализируется наивная картина мира казахского народа в восприятии сердца, как органа, отвечающего за пищеварение.

Значимость статьи заключается не только в глубоком анализе фразеологического фонда двух народов и отражении данного концепта в произведениях великого казахского философа, мыслителя Абая Кунанбаева. Авторами статьи проанализирован вклад Абая Кунанбаева в раскрытие концепта «сердце/жүрек», в уточнение, расширение и конретизацию данного концепта. В фразеологическом корпусе языков всегда содержится информация о мировосприятии народа, его нравственных ценностях, идеалах. Авторы статьи доказали, что такая историческая личность как Абай Кунанбаев смог изменить отношение казахского народа к пониманию и интерпретации исследуемого концептов. Авторами проделана работа по анализу произведений Абая Кунанбаева, содержащих понимание концепта «жүрек». В работе приводятся убедительные аргументы о влиянии творческого наследия Абая Кунанбаева на расширение концепта, изменение восприятия казахским народом данного концепта.

Ключевые слова: паремиологический фонд, лингвокультороло гический анализ, эквивалентные фразеологизмы, лакунарные явления, понимание и интерпретация смысла, развитие билингвизма.

Введение

Президент Республики Казахстан К. Токаев в своей речи к празднованию 180-летнего юбилея Абая отметил, что Абай – «личность мирового значения, великий поэт, внесший неоценимый вклад в развитие культуры и обновление самосознания нашего народа» [1].

К. Токаевым четко обозначена цель празднования юбилея Абая – расширение кругозора и духовного развития граждан нашей страны, осмысление его творчества. К. Токаев подчеркивает, что наследие Абая очень полезно и актуально, ведь он является «основоположником современной казахской литературы, он расширил горизонты нашего мировоззрения» [1]. Произведения великого поэта не утратили актуальности и сегодня. Философия Абая всегда может стать духовной поддержкой для всех нас. В современной филологической науке часто подчеркивается ведущая роль культурного подтекста, национальных ценностей, которые передаются через художественные произведения [2].

Объектом исследования является восприятие русским и казахским народом концепта сердце/жүрек, изменение и влияние творчества Абая Кунанбаева на расширение данного концепта в казахской культуре.

Предметом исследования являются фразеологический корпус русского и казахского языка с компонентом сердце/жүрек, слова назидания Абая Кунанбаева, раскрывающие понятие жүрек, пополнение казахского паремиологического фонда новыми идиомами с компонентом жүрек.

Цель статьи – раскрыть сходства и своеобразие восприятия концепта «сердце» в русской и казахской культуре и показать влияние творческого наследия Абая Кунанбаева на расширения и уточнение восприятия казахами слова сердце/ жүрек.

Задачи:

- сформировать общие представления об основных лингвокультурологических особенностях русских и казахских идиом с компонентом сердце/ жүрек;
- содействовать развитию русско-казахского и казахско-русского билингвизма среди учащихся и студентов;
- выявить на основе лингвистической универсальности и уникальности понимания идиом с компонентом в двух языках сердце/жүрек;
- углубить знания истории языка, культуры народов, национальной психологии, необходимых для того, чтобы сформировать четкое представление об образе мышления русского и казахского народов, нашедшем отражение в языковой культуре исследуемых языков;
- научить использовать заложенный в идиомах страноведческий потенциал, связывать традиции и современность;
- раскрыть роль творчества Абая Кунанбаева в понимание концепта жүрек.

Материалы и методы

Авторы использовали основные подходы и методы страноведения в языкознании: аналитический, хронологический, описательный и сравнительный с родным языком, метод сплошной выборки из толковых словарей русского и казахского языков. Использован фактический языковой материал: корпус фразеологизмов, пословиц и поговорок, загадки и др. из Толкового словаря русского языка под редакцией С.И. Ожегова, Фразеологического словаря русского языка под редакцией М.И. Степанова и Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі под редакцией Т. Жанузакова, Қазақ тілінің фразологиялық сөздігі под редакцией І.Кеңесбаева. Для написания данной статьи авторами были проработаны и проанализированы по 44 пословицы и поговорки с компонентом сердце/жүрек русского и казахского народов. В процессе анализа были применены такие частнонаучные методы исследования, как метод *интерпретации, сравнительный метод, метод интертекстуального анализа* и др. Общенаучные методы: *обобщение,систематизация, анализ* и др.

Целевой аудиторией статьи являются не только знатоки творчества Абая, но и те, кому еще предстоит открыть для себя великого мыслителя. В своей профессиональной деятельности педагоги должны стремиться способствовать становлению билингва через изучение страноведческого материала на примере сравнительно-сопоставительного анализа русских и казахских фразеологизмов с компонентом «сердце/жүрек».

Результаты и обсуждение

В данной статье мы остановимся на понятии концепт «сердце/жүрек», но прежде сделаем краткий обзор общего понятия «концепт». Следует отметить, что отдельные ученые, в частности, Дж. Лакафф и А. Вежбицкая, не проводят грань, разделяющую «концепт» и «значение». «Языковые категории должны быть того же типа», как и другие категории, существующие в понятийной системе [3].

Е.С. Кубрякова определяет концепт как многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нём [4].

Некоторые ученые, например, М.А. Холодная, трактуют концепт как «познавательную психическую структуру, особенности организации которой обеспечивают возможность отражения действительности в единстве разнокачественных аспектов» [5]. Концепты – это предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений. Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека.

Сердце – это надежно установленная языковая универсалия в двух языках, поэтому может дать солидную основу для сопоставления концептуальных систем, закрепленных в двух языках и для объяснения значений, закрепленных в одном языке и незакрепленном в другом языке.

Сердце является основным органом чувств, основным составляющим компонентом человечности.

В казахском языке имеется два толкования этого слова. Первое значение – это орган человека, это значение полностью эквивалентно с русским толкованием. Второе зачение переносное, раскрывает жүрек как концепт – кісінің жан дүниесі / душа человека, рухани сезімі / душевные переживания. Внимание авторов статьи направлено на раскрытие второго значения

Сердце имеет постоянное физиологическое свойство стучать / соғу, биться / дүрсілдеу, работать/ жұмыс істейді – это выражается неинтенсивными глаголами. Все эмоции и переживания человек проносит через свое сердце: при тревоге, дрожать от страха/ қорыққанынан дірілдеу, клокотать / аузынан шығу / аттай тулау от волнения или наплыва чувств, от радости, выскакивать из груди/ кеудесінен шығып кете жаздау, переживать/ уайымдау, страдать / бейнеттену, разорваться / қарсайрылу. Сердце имеет свойство предчувствовать / жүрек сезеді. Сердце от тревоги и бесспокойства имеет свойство сжиматься до маленького размера / жүрек жұдырықтай болды. Неправедное поведение окружающих людей могут будоражить, волновать сердце/ жүректі мазалайды, қобалжытты, қинайды, ызаландырады. Эмоциональные переживания могут сердце беспокоить/ жүрегі аласұрды, рвать на куски/ жүрегі қарс айрылу. У казаха сердце может смеситься с места/ жүрегі ығыр болды. Такое выражение не свойственно для русского языка. У русского человека сердце может в пятки уйти. Здесь мы видим использование двумя народами более интенсивных глаголов. Когда человек успокаивается, то он скажет, что сердце успокоилось, отлегло от сердца или стало на место / жүрегі орнына келді, қалпына келді. В окружении родных, близких людей, дружественной среде, человеку становится комфортно, уютно. Это состояние он передает фразами отдыхать сердцем / жүректің рахаттануы. В такой атмосфере человек может обнажить сердце / жүрегін жайып салу. Когда человек вдохновлен, казах говорит жүрегіме нұр жауды, что обозначает сердце посветлело. Значит, сердце воспринимается казахом как вместилище, которое может посветлеть от радости или померкнуть / жүрегі қараңғы болды. Сердце вопринимается как емкость, оно может открыться – жүрегін жаю, сердце может закрытым быть / жүрегі жабық. Если человек ошибается, идет наперекор своему сердцу, совести, предает свое сердце, говорят: изменяет своему сердцу / жүрегін ұстап сатты. Если из сердца ничего не осталось от переживаний русский человек скажет: израненное сердце/ жаралы жүрек, изношенное от переживаний сердце / жүректен түк қалмады. Когда собеседник пытается повлиять на человека, задевая эмоции, воспоминания, говорят: играть на сердечных струнах / жүрек қылын шертті, жүрек сырын шертті. Когда человек равнодушен или не готов спорить, отстаивать свою позицию, казах скажет жүрегі дауламады. Если человек не решился или не посмел сказать/ жүрегінің батылы бармады, тогда как решительного человека казахи называют батыл адам, не используя слово жүрек.

Иногда человек свои чувства или отдельного человека может вырвать из сердца / жүректен жұлып тастау, то есть, заставить себя забыть о нем. В народе уважают человека с сердцем, имеющим следующие качества отважное / батыр, храброе / батыл, решительное / сотқар, бесстрашное / жүректі, қорықпайтын. Высоко ценится человек, имеющий сердце золотое / асыл / алтын, доброе / жайдарлы, мягкое / жұмсақ. Негативно оценивают человека бессердечного / жүрексіз, жестокосердного / қатыгез, с каменным сердцем / тасжүрек.

Абсолютную правду русский человек может высказать, положа руку на сердце, а казах говорит начистоту, распахивая сердце – ашық айтқанда или жүрегін ашып айтқанда. Пожелания хороши, когда их говорят от чистого или всего сердца / шын жүректен. Различные эмоциональные переживания могут способствовать различной температуре сердца, от доброй вести и теплых слов оно может оттаять / еріді, елжіреді. От негативной информации может похолодеть / жүрек суып, мұздап қояберді, охладеть / жүрек суыды / қайтты, окаменеть / тастай болды, тастай қатты, онеметь, замереть / тоқтап қала жаздады. Поступком или неосторжным словом можно сердце ранить / жүректі жаралау. Оно может сгорать/ жүрек өрт болып жанды. Благородным поступком или праведным поведением сердце можно завоевать или овладеть / жүректі жаулап алу, жүректі жеңіп алу. Впечатлительный человек принимает близко к сердцу / көңіліне алады, но при этом не используется слово жүрек.акцент в данном случае казах сделает на впечатлении, который произвел тот или иной поступок. Когда поступок человека понравился, русский человек скажет: пришлось по сердцу или как маслом по сердцу, а казах скажет: жүрекке майдай тиді, жүрегіне жайлы келді – это абсолютно эквивалентные оценки поведения.

Вдохновленный чем-то человек может иметь пламенное сердце / жалындаған, лапылдаған, өртенген жүрек. У каждого человека бывает свое сокровенное сердечные тайны / жүрек құпиясы. Чей-либо поступок может камнем остаться в сердце / жүрегіне берш, тас болды.

В представлении русского и казахского народа сердце имеет форму ёмкости, у него есть все присущие емкости качества: на дне сердца / жүрек түбінде, глубина / терендігі, и край / жүректің бір бөлігінде, шетінде. Человек может в сердце носить камень и обиды, его можно излить или облегчить как емкость или сосуд. Казах в сердце носит печаль / мұңлы жүрек. В рассматриваемых языках сердце может иметь полярную температуру, то есть быть горячим / ыстық или холодным / суық, может быть большим / үлкен, мягким / жұмсақ, твердым / қатты и каменным / тастай. Мнение двух народов совпадает в том, что оно хрупкое, его можно разбить / жүрек жару, имеет отверстия, через него можно пропустить / жүректен өткізу. За сердце можно брать / жүректен алу, хватать / жүрекке шабу, держать / ұстайалу. Это вместилище чувств: радости, любви, заботы, сострадания, милосердия, переживаний – гнетущего, тяжелого, радостного. Қуанышқа, сүйіспеншілікке, қайырылымдылыққа, уайымға, мұңға толы жүрек. Израненное сердце еще говорят қырық жамау жүрек, что дословно обозначает залатанное или сердце в лоскутках, все в заплатках, имеет смысл многострадальное сердце. Человека с хорошим характером называют алтын жүрек адам.

Русский человек, имеющий намерение жениться, просит руку и сердце женщины у нее и родителей. У казахов данное выражение отсутствует. Казах замуж зовет, используя другие высказывания, не связанные с сердцем: «Тұрмысқа шығуыңды сұраймын, қосылайық, бір болайық, екі жүрек бірге соқсын».

Абай Кунанбаев внес весомый вклад в изменение национального менталитета казахского народа, в частности, в восприятие понятия сердце. Именно Абай Кунанбаев в своих произведениях стал говорить о сердце как носителе нравственности, совести, эмоциональных переживаний. В Четырнадцатом слове назидания Абай говорит, что, прежде всего, казах понимает жүректі адам как храброго, бесстрашного человека – это узкое понимание. Абай внес новое, более широкое и объемное значение понятия сердце и его роли в жизни. Предназначение сердца Абай видит в бескорыстии, добродетельном поведении, чистой совести, безграничной любви к окружающим, сострадании, готовности прийти на помощь. Он резюмирует, (дословно) если язык и ум подчинить сердцу, то не будет места для лжи, зависти, корысти, воровства. Все перечисленные качества Абай соединил в емкое понятие жылы жүрек. Свою мысль о теплом, полном серде Абай дальше развивает в семнадцатом слове. Абай говорит о силе, уме и сердце, которые поспорили, пришли к науке и попросили сказать, кто из них важнее. Наука помогает разрешить спор и говорит, что необходимо сохранить чистоту сердца/жүрек тазалығы, наука рекомендует подчинить силу и ум чистому сердцу, только тогда человека можно назвать настоящим человеком.

Авторы статьи извлеклииз произведений Абая все высказывания, толкование слова жүрек. Перу Абая Кунанбаева принадлежат следующие характеристики сердца: жылы, алтын жүрек, рақымдық пен әділге толы жүрек/сердце, наполненное благодатью, сердре, ізгілікке жүрегім бір ұмтылар / стремится мое сердце к добру, созиданию, тулағыш мінезі бар жүрек/сердце, обладающее благородным характером, өлең жүректің отын басады / стихи успокаивают сердечный огонь, жүректің басынан у төгілгендей/ как будто ядом облито сердце. Абай говорит окровавленное от переживаний сердце / ауру жүрек ақырын соғады жай / больное сердце бьется тихо, шаршап қалған кеудемде тулай алмай, кейде ыстық қанбасып кетеді оны / в моей измученной груди сердце сжимается, и иногда горячей кровью обливается сердце мое. Абай делает вывод, что сердце должно быть сильным / жүректе қайрат болмаса, только со смертью сердце может остыть / өлсем...қайран менің жүрегім мұз болмай ма? Великий мыслитель степи считает, что сердце будит, будоражит мысли/ жүрек тербеп, оятар баста миды. В тоже время Абай продолжает мысль, что спящее, дремлющее сердце может разбудить мелодия или песня / ұйықтап жатқан жүректі ән оятар, үннің тәтті оралған мәні оятар. Абай Кунанбаев уверен, что в памяти сердца остаются совершенные человеком бескорыстные добрые поступки / жүректен ізі кетпес қызық көрсек, бескорыстные поступки ради людей / жақсылықты аянбай жұртқа бөлсек. Он предлагает заглянуть в глубину его сердца,исследуй его, чтобы понять его / жүрегіннің түбіне терең бойла, пойми и я человек-загадка, пойми меня / мен бір жұмбақ адаммын, оны да ойла. Абай понимает, что он не простой человек, изучение его трудов, поможет нам, последующим поколениям понять нетолько его но и нас самих.

В работе над переводом произведения Я. Полонского Абай пишет, что сердце является хранилищем истинных богатств и сокровищ, которые непременно надо раздавать окружающим тебя людям / Жүректе көп қазына бар, бәрі жақсы, теңіздің түбіндей-аққарап бақшы, сол жүректен жылылық, достық пенен бұлақша ағып тарамақшы. Абай сравнивает это хранилище с родником доброты. Он продолжает мысль Я. Полонского, что полноводная река сердечных сил может иссякнуть из-за холодного расчетливого ума / жүректің кең дариясы құрып қалмақ, суыққа қыл, жүрекке бұйрық жазып, оны бір өзі өзгеше жолға салмақ. Абая вновь повторяет свою концепцию, что сердце должно управлять разумом, знаниями и умом.

Авторы статьи переходят к раскрытию концепта жүрек в наивной картине мира казахского народа. Концепт не совпадает с пониманием и видением Абая Кунанбаева. В наивной картине мира казахского народа жүрек рассматривался как орган, способствующий пищеварению. Казахский народ свое физическое состояние, связанное с пищеварением, озвучивал с использованием слова жүрек: жүрегі талды, сазды / проголодался; жүрегі тесті, кесті / изжога; жүрегі айныды / тошнит; жүрегі көтерілді / душно, нехорошо после приема пищи; жүрек жалғады, басты / перекусить; жүрекке ас батпады / не идет в горло, жүрегі қарайды / проголодался. Все приведенные идиомы извлечены методом сплошной выборки из Қазақ тілінің сөздігі под редакцией Т. Жанузакова. Представленные идиомы продолжают употребляться в казахском языке, они не изменились, но в целостное представление казахского народа исследуемого концепта зпретерпело значительное расширение и уточнение.

Известный культуролог, и филолог Г.Д. Гачев отмечал: «Люди наталкиваются на какой-то предел понимания. Произносятся те же слова, формулы, а мыслится под ними весьма разное – и главная беда в том, что об этом часто и не подозревают» [6]. Здесь можно проследить следующую логическую цепочку: непохожесть культур, осознание этой непохожести, попытка найти коэфицент понимания и специфичность национального мышления, отражение и фиксация национального склада мышления в языке. Приведенные идиомы для людей, изучающих казахский язык, представляют большую сложность. Это чисто специфические казахские устойчивые выражения с компонентом «жүрек». Их мы называем языковыми уникалиями казахского языка, связанными с его мировосприятием, менталитетом, образом жизни и деятельности, это лакунарные идиомы для русского языка.

Сложность заключается в несовпадении восприятия исследуемых народов паремий с компонентом сердце/жүрек. Русский человек концепт серде воспринимает как орган, отвечающий за нравственные характеристики человека и никак процес пищеварения не связывает с сердцем. Изучение концета жүрек поможет человеку, обратившемуся к казахской культуре понять склад мышления нации, национальную логику, мировидения.

В статье приведен анализ 44 фразеологизмов на русском и 44 фразеологизмов на казахском языках, большинство из которых совпадают не только в значении, но и в оценке. Их можно назвать эквивалентными фразеологизмами, несмотря на различную лексическую наполняемость, они совпадают в содержании и интерпретации. Авторы статьи постарались показать влияние творческого наследия Абая Кунанбаева на мировоззрение, мировосприятие, оценку понятия сердце казахского народа. Нами выявлены специфические уникальные казахские фразеологизмы с компонентом «жүрек» в количестве 6 единиц, которые в свою очередь являются лакунами для русского языка. До появления Абая Кунанбаева, казахский народ узко и однозначно воспринимал журек как орган, способствующий пищеварению. Казахское слово жүрек перешел в категорию концепта как носителя «ценности», «сгустка культуры», «менталитета». Информацию о национальном характере, национальном восприятии концепта жүрек авторы статьи получили в результате лингвистического анализа. Авторы утверждают, что благодаря творчеству и философским трудам Абая Кунанбаева изменилось восприятие понятия жүрек казахским народом, слово наполнилось новыми ценностными смылами, переросло в концепт.

Заключение

Таким образом, подводя итоги нашего исследования можно сказать, что концепт сердце/жүрек относится к исконному концепту с развитой структурой, потому что зародился в национальной концептуальной системе очень давно. Обилие фразеологических оборотов в обоих языках свидетельствует о том, что в языках очень много времени потрачено на осознание различных сторон этого концепта и внедрение его признаков в языковую практику. Рассмотрение концепта жүрек по типологии застывших и развивающихся концептов, мы относим его к развивающимся, потому что используемые в казахской национальной концептуальной системе обороты активно пополнились благодаря творчеству Абая Кунанбаева. Характеризуя по признакам постоянных и трансформировавшихся концептов, мы относим его к постоянным (сохранившимся) концептам, потому что у него понятийная и ценностная части структуры не изменились.

М.В. Пименова и целый ряд зарубежных исследователей считают, что типологию концепта можно продолжить по признаку их востребованности [7], [8], [9], [10], [11]. По признаку «ведущие/ключевые» и «второстепенные» концепты, мы отнесли их к ведущим, потому что концепт сердце/жүрек широко представлен в паремиологическом фонде, фольклоре, художественной литературе исследуемых языков.

Характеризуя концепты по признаку постоянно актуальных, неактуальных и переменных, мы отнесли концепт сердце/жүрек к постоянно актуальным, потому что он постоянно востребован и не трансформировался в русском языке и значительно расширился в казахском языке под влиянием творчества Абая Кунанбаева.

Сердце/жүрек продолжают оставаться одним из самых важных признаков человеческой характеристики. Характеризуя по признаку первичности и производности концепта, мы относим его к первичным (основным), он появился тогда, когда человек осознал важность этого органа.

«Структура концепта изменчива во времени, что обусловлено в целом многочисленными лингвокультуральными факторами (социально-экономическими трансформациями общества, сменой моральных ценностей, выбором ценностных приоритетов; языковыми изменениями – заимствования, деривационные процессы, метафоризация)» [12].

Абай Кунанбаев внес весомый вклад в изменение национального менталитета казахского народа, в частности, в восприятие понятия жүрек. Именно Абай Кунанбаев в

своих произведениях стал говорить о сердце как носителе нравственности, совести, эмоциональных переживаний. Перспективной для дальнейшего исследования, на наш взгляд, является расширение материала исследования на примере других произведений Абая Кунанбаева, а также решение проблемы: послужил ли этот концепт для создания производных концептов.

Литература

1. Тоқаев Қ.Қ. Президент Қасым-Жомарт Тоқаевтың Абай Құнанбайұлының 180 жылдығына арналған салтанатты іс-шараларға қатысушыларға арнаған құттықтауы, 15.08.2025. – Қолжетімді: https://www.akorda.kz/ru/privetstvie-prezidenta-kasym-zhomarta-tokaeva-uchastnikam-torzhestvennyh-meropriyatiy-posvyashchennyh-180-letiyu-abaya-kunanbayuly-97544 (қаралған күні: 20.08.2025).
2. Bekpenbetova S., Ibrayeva Zh. Intertextuality in Modern Kazakh Prose: Enhancing Cultural Identity and Academic Success in Higher Education // Journal of Ethnic and Cultural Studies. – 2025. – Vol.12. – №1. – P. 62-85. – DOI: https://doi.org/10.29333/ejecs/2408.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
4. Кубрякова Е.С. Понятие концепт в современных исследованиях. – М., 1997. – 322 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
6. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 396 с.
7. Пименова М.В., Кондратьева О.Н. Концептуальные исследования. Введение: Учебное пособие. – М., 2011. – 176 с.
8. Cassirer E. Die Philosophie der symbolischen Formen. – Berlin, 1923-1929. – Bd.1-3.
9. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought / Ed. by A. Ortony. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 202-251.
– DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013
10. Фрезер Дж. Золотая ветвь. – М.: «Политиздат», 1981. – 832 с.
11. Leibniz G.W. New Essays on Human Understanding / Trans. by P. Remnant, J. Bennett. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 256 с.
– DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139166874
12. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград: Перемена, 2001. – 493 с.

Reference

1. Toqaev Q.Q. Prezident Qasym-Zhomart Toqaevtyn Abai Qunanbaiulynyn 180 jyldygyna arnalgan saltanatty is-sharalara qatysushylarga arnagan quttyqtauy, 15.08.2025. – Qoljetimdi: https://www.akorda.kz/ru/privetstvie-prezidenta-kasym-zhomarta-tokaeva-uchastnikam-torzhestvennyh-meropriyatiy-posvyashchennyh-180-letiyu-abaya-kunanbayuly-97544 (qaralgan kuni: 20.08.2025). (in Kazakh)
2. Bekpenbetova S., Ibrayeva Zh. Intertextuality in Modern Kazakh Prose: Enhancing Cultural Identity and Academic Success in Higher Education // Journal of Ethnic and Cultural Studies. – 2025. – Vol.12. – №1. – P. 62-85. – DOI: https://doi.org/10.29333/ejecs/2408.
3. Vezhbickaya A. Semanticheskie universalii i bazisnye kontsepty [Semantic universals and basic concepts]. – M.: Yazyki slavyanskikh kultur, 2011. – 568 p. (in Russian)
4. Kubryakova E.S. Ponyatie kontsept v sovremennykh issledovaniyakh [The concept in modern research]. – M., 1997. – 322 p. (in Russian)
5. Kholodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma [Cognitive styles. On the nature of individual mind]. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2004. – 384 s. (in Russian)
6. Gachev G.D. Natsionalnye obrazy mira [National images of the world]. – M.: Sovetskiy pisatel, 1988. – 396 p. (in Russian)

7. Pimenova M.V., Kondrateva O.N. Kontseptualnye issledovaniya. Vvedenie: Uchebnoe posobie [Conceptual studies. Introduction: textbook]. – M., 2011. – 176 p. (in Russian)
8. Cassirer E. Die Philosophie der symbolischen Formen. – Berlin, 1923-1929. – Bd.1-3.
9. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought / Ed. by A. Ortony. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 202-251. – DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013
10. Frazer J. Zolotaya vetv [The Golden Bough]. – M.: Politizdat, 1981. – 832 p. (in Russian)
11. Leibniz G.W. New Essays on Human Understanding / Trans. by P. Remnant, J. Bennett. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 256 p. – DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139166874
12. Krasavskiy N.A. Emotsionalnye kontsepty v nemetskoy i russkoy lingvokulturakh [Emotional concepts in German and Russian linguocultures]. – Volgograd: Peremena, 2001. – 493 p. (in Russian)

Б.Т. Каримова[1], Ибраева Ж.Б.[2]*
[1]«ӨРЛЕУ» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамының «Павлодар облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы,
140010, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ., генерал Дүйсенов к-сі, 22/1
[2]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Достық даңғ., 13
*ORCID: 0000-0003-1487-5513
*e-mail: igb1006@mail.ru

АБАЙ ҚҰНАНБАЙҰЛЫНЫҢ «ЖҮРЕК» КОНЦЕПТІСІН АШУҒА ҚОСҚАН ҮЛЕСІ

Аңдатпа. Мақалада тілдік сана мен орыс және қазақ халықтарының ұлттық менталитеті арасындағы байланысты анықтау үшін сердце/жүрек тұжырымдамасын зерттеу жүргізілді. Сердце/жүрек компоненті бар Фрезер тілдің паремиологиялық қорынан идиомаларға салыстырмалы, лингвистикалық және интерпретациялық талдау жүргізілді. Зерттеу көрсеткендей, орыс және қазақ тілдерінің паремиологиялық қорында «сердце/жүрек» компоненті бар көптеген фразеологиялық бірліктер бар, олардың мәдени маңыздылығымен сәйкес келеді, ұлттық ерекшеліктерімен ерекшеленетін фразеологиялық бірліктер бар. Осы мақаланы жазу үшін авторлар сердце/жүрек компонентімен 44 мақал-мәтелдер әзірлеп, талдады. Қазақ халқының ұлттық сипаты туралы ақпаратты біз лингвистикалық талдау нәтижесінде алдық. Зерттеу әдістері мен екі халықтың дүниетанымын салыстыру тәсілдерін таңдау нақты зерттеу объектісі мен мақаланың мақсаттарымен анықталады. Атап айтқанда, ас қорытуға жауапты орган ретінде жүректі қабылдаудағы қазақ халқының әлемінің аңғал бейнесі талданады.

Мақаланың маңыздылығы екі халықтың фразеологиялық қорын терең талдауда ғана емес, осы тұжырымдаманы қазақтың ұлы философы, ойшылы Абай Құнанбаевтың шығармаларында көрсетуде. Мақала авторлары Абай Құнанбаевтың «жүрек» тұжырымдамасын ашуға, осы тұжырымдаманы нақтылауға, кеңейтуге және нақтылауға қосқан үлесін талдап дәлелдеді. Тілдердің фразеологиялық корпусында әрқашан халықтың дүниетанымы, оның адамгершілік құндылықтары, мұраттары туралы ақпарат болады. Мақала авторлары Абай Құнанбаев сияқты тарихи тұлға қазақ халқының зерттелетін тұжырымдамаларды түсінуге және түсіндіруге деген көзқарасын өзгерте алғанын дәлелдеді. Авторлар Абай Құнанбаевтың «жүрек» тұжырымдамасын шығармаларын түсіндіру, талдау бойынша жұмыс жасады. Жұмыста Абай Құнанбаевтың шығармашылық мұрасының тұжырымдаманы кеңейтуге, қазақ халқының осы тұжырымдаманы қабылдауын өзгертуге әсері туралы дәлелді дәлелдер келтіріледі.

Тірек сөздер: паремиялық қоры, лингвомәдени талдау, эквивалентті тұрақты сөзтіркестер, лакуналық құбылыс, мағынаны түсіну және интерпретциялау, қостілдікті дамыту.

B.T. Karimova[1], Zh.B. Ibrayeva[2]*
[1]Branch of the joint-stock company «National center for advanced training «ORLEU» institute of professional development in Pavlodar region,
140010, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, General Duisenov str, 22/1
[2]Abai Kazakh National Pedagogical University,

050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, Dostyk Avenue,13
*ORCID: 0000-0003-1487-5513
*e-mail: igb1006@mail.ru

ABAY KUNANBAYEV'S CONTRIBUTION TO THE DISCOVERY OF THE CONCEPT «HEART/ZHŮREK»

Abstract. The article examines one concept of the heart/ zhurek to identify the relationship between the linguistic consciousness and the national mentality of the Russian and Kazakh peoples. A comparative linguistic and interpretative analysis of idioms from the paremiological fund of two languages with the heart/zhurek component has been carried out. The study showed that the paremiological fund of the Russian and Kazakh languages contains many phraseological units with the «heart/zhurek» component, which coincide in their cultural significance, and there are phraseological units that differ in national specifics. The authors have worked out and analyzed 44 proverbs and sayings with the heart/zhurek component to write this article. We have obtained information about the national character of the Kazakh people as a result of linguistic analysis. The choice of research methods and approaches to comparing the worldview of the two peoples is determined by the specific object of the study and the objectives of the article. In particular, the native worldview of the Kazakh people in the perception of the heart as an organ responsible for digestion is analyzed.

The significance of the article lies not only in a deep analysis of the phraseological fund of the two peoples and the reflection of this concept in the works of the great Kazakh philosopher and thinker Abai Kunanbayev. The authors of the article analyzed the contribution of Abai Kunanbayev to the disclosure of the concept of «heart/zhurek», to the refinement, expansion and concretization of this concept. The phraseological corpus of languages always contains information about the worldview of the people, their moral values, and ideals. The authors of the article proved that such a historical figure as Abai Kunanbayev was able to change the attitude of the Kazakh people towards understanding and interpreting the concepts under study. The authors have carried out work on the analysis of the works of Abai Kunanbayev, containing an understanding of the concept of «zhurek». The paper provides convincing arguments about the influence of Abai Kunanbayev's creative legacy on the expansion of the concept, changing the perception of this concept by the Kazakh people.

Keywords: paremiological fund, linguistic and cultural analysis, equivalent phraseological units, lacunary phenomena, understanding and interpretation of meaning, development of bilingualism.

Авторлар туралы мәлімет

Каримова Баглангуль Тусуповна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «ӨРЛЕУ» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамының «Павлодар облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: bkarim1967@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4789-0122.

Ибраева Жанарка Бакибаевна* – филология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: igb1006@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1487-5513.

Сведения об авторах

Каримова Баглангуль Тусуповна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «ӨРЛЕУ» «Институт профессионального развития по Павлодарской области, Республика Казахстан, Павлодар, e-mail: bkarim1967@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4789-0122.

Ибраева Жанарка Бакибаевна* – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор кафедры русского языка и литературы Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: igb1006@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1487-5513.

Information about authors

Baglangul Karimova – candidate of philology sciences, associate professor, Branch of the joint-stock company «National center for advanced training «ORLEU» institute of professional development in Pavlodar region, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, e-mail: bkarim1967@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4789-0122.

Zhanarka Ibrayeva* – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of russian language and literature of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: igb1006@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1487-5513.

Поступила в редакцию 10.08.2025
Принята к публикации 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-2
IRSTI: 16.21.49

N. Biray
Pamukkale University, Turkiye, Denizli
ORCİD: 0000-0002-4168-220X
e-mail: biraynergis@mail.ru

STRUCTURAL-SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF THE WORDS «EMES», «EMEY», AND «EMEN» IN KAZAKH LANGUAGE

Abstract. The first known form of the complementary verb we see in Turkish texts today is «er-». It can be said that «er-/ir» is a typical form for Köktürk, Uighur, and Karakhanid Turkish. The verbal noun «er-» in Old Turkish is used in the forms of «er-» > «e-» or «ir-» > «i-» with the omission of the «r» sound in today's Turkish dialects. In today's Kazakh Turkish, the verb «er-» > «e-» is used. The negative version of the complementary verb «e-/i-» is met with words such as «not», «tügil», «tügül», «emes», etc. in different Turkish dialects. In Kazakh Turkish, the word «emes» is generally used, and the word «tugil» is rarely used to express negativity. However, it is also seen that different forms derived from the verb root «e-», such as the word «emes», are used. In the paper, in addition to the word «emes», which is one of the inflected forms of the verbal noun «e-» and used for the negative meaning in Kazakh Turkish, the words «eme» and «emen» are used with minor differences in meaning and function. Although the functions of these words in the texts they are used sometimes have the same meanings, they can sometimes undergo minor changes.

The way these three words are used in Kazakh Turkish, the places they are used, the meaning they add to the sentence or the language unions they are in, and whether they come from the same source constitute the main subject and research purpose of the paper. In this article, the functions of «emey» (not, of course), «emen» (not(im), never) and «emes» (not, -madık) in Kazakh Turkish are analyzed. It was also tried to be answered whether they are homophones and share the same root.

Keywords: kazakh Turkish, er- > e- verb, verbal noun, complementary verb, enclitics, modal, emes, emey, emen.

Introduction

The study of auxiliary verbs and their historical transformations provides important insights into the development of Turkic languages. Among these, the Old Turkic auxiliary verb er- «to be» occupies a central role, as it not only functioned as a copula but also developed into multiple grammaticalized forms across different Turkic dialects. In the course of time, the consonant -r- was dropped, giving rise to the shortened forms e- and i-, which are actively used in modern varieties. In Kazakh Turkish, this historical process has produced several derivatives of e-, notably emes, emen, and emey, each serving as a marker of negation but with nuanced semantic and functional distinctions.

The negative form emes corresponds closely to the Turkish değil and functions both as a predicative negator and as an analytical marker of verbal negation. The form emen, which appears to be a contracted version of emespin, carries a personal and emphatic dimension, often functioning as a first-person singular negative. Meanwhile, emey demonstrates semantic diversification: in one usage it expresses negation, while in another it conveys strong affirmation or certainty, similar to the meanings «of course» and «surely». This duality highlights the capacity of forms originating from the same root to diverge semantically and pragmatically.

By analyzing these forms in the context of Kazakh Turkish, the paper seeks to clarify their functions, their etymological relationship, and their place within the broader system of Turkic negation

strategies. The findings not only shed light on the dynamics of grammaticalization but also demonstrate the interplay between morphology, semantics, and syntax in shaping the structure of Kazakh Turkish.

Materials and methods

The present study is based on the examination of historical and contemporary linguistic materials that document the evolution and functional usage of the auxiliary verb er- and its derivatives in Kazakh Turkish. The primary sources include classical Old Turkic texts such as the Köktürk inscriptions, Uighur manuscripts, and Karakhanid works, where the auxiliary verb er-/ir- is frequently attested. In addition, later written traditions, including Chagatai Turkish and Kipchak language monuments, were considered to trace the phonological changes (er- > *e- / i-) and the development of negative forms such as ermez, emes, emen, and emey.

Modern Kazakh literary texts, proverbs, and oral traditions were also utilized as significant data sources. Examples from authors such as Mäshhūr Jüsip Köpeyev, M. Äwezov, Ä. Kekilbaev, and M. Shakhanov provided authentic contexts in which the words emes, emen, and emey appear. These data allowed for observing their semantic nuances, syntactic roles, and pragmatic functions in natural discourse.

The methodology employed is primarily descriptive and comparative. Descriptive analysis was used to categorize the forms of emes, emen, and emey according to their morphological structure and syntactic distribution. Comparative analysis was applied to identify similarities and differences in their functions across Turkic dialects, with reference to Kyrgyz, Altay, Nogai, Uzbek, and Turkish parallels. In addition, insights from established Turkological studies (Clauson, Gabain, Eckmann, Banguoğlu, Pekacar, Turışev, and others) were incorporated to ensure theoretical grounding.

By combining diachronic investigation with synchronic observation, the study seeks to highlight both the historical roots and contemporary functions of these negative forms in Kazakh Turkish.

Results and discussion

The auxiliary verb er- «to be» in Old Turkic has survived in modern Turkic dialects in the forms e- ~ i-. Through the addition of suffixes such as -di, -miş, -se, -ken, -mes ~ -ves ~ -bes, forms like edi/idi, emiş/imiş/nimes (ne imiş), ese/ise, eken/iken, emes/eves/ebes were produced and have been used in combination with both nouns and verbs.

According to Clauson, the auxiliary verb e- «to be» must always appear with a predicate (something, somewhere, etc.) and cannot be used independently in the meaning of «to exist». Rather, it generally occurs after participial forms of other verbs as an auxiliary. In the earliest periods, the verb was fully inflected; however, the consonant -r- began to be elided at an early stage, after which tense markers were attached in harmony with the preceding vowel. Some inflections appear without -r- [1].

Gabain states that the verb e-/ė-/i- (< er-/ir-mek) became partly or fully grammaticalized in Turkish and has functioned as an auxiliary verb since Old Turkic times. She emphasizes that this auxiliary verb is never used with adverbial verb forms but sometimes with finite verbs and frequently with nouns, thus attaching itself to all kinds of nominal categories [2].

Banguoğlu points out that the form erür disappeared, and only its grammaticalized derivatives have remained in usage. This development narrowed the scope of verbal inflection, leaving e- to survive in only four inflected forms.

Türk, in the conclusion of his study on the main auxiliary verb er- in Kutadgu Bilig, notes that the construction ermez was used with the meaning «not» [3]. Cumakunova argues that contemporary forms such as ey-, iy-, ir-, ar-, e-, a- derive from er-, and that forms such as eken, emes, ele, imiş are continuations of er-. She also remarks that the form er-mez > emes shows the negative function of the suffix -mez [4].

Eckmann states that in Chagatai Turkish the verb ė(r)- does not have a complete inflectional paradigm; the existing forms include ė(r)ken and ė(r)geç. In the negative present tense, forms such as ė(r)-mes mėn, ėrmen are also attested [5].

Karaağaç explains that the verb er- functioned as the main auxiliary verb in denoting both existence and events: when attached to words and phrases, it expressed existence (thus forming

nominal sentences), and when attached to clauses, it conveyed events, forming compound verb conjugations [6].

Şçerbak states that negation in nouns is expressed by particles such as tägül~dägül~däyül in Old Oghuz, deyil in Azerbaijani and Turkish, tügĭl in Bashkir and Tatar, dịl in Gagauz, tüyül~tül in Karachay-Balkar, tŭvīl in Nogai, däl in Turkmen, and dialectal forms such as zäl, läl, näl, säl; ermäs~emäs in Old Uzbek, emes in Kazakh and Kyrgyz, eves in Tuvan, ämes in Uzbek, emäs in Uighur, and çoğıl in Khakas [7]. He notes that the second group of negatives is derived from forms of definite past tense and definite future tense, providing the following examples: in Kazakh, kelmegen ve kelgen emes «he did not come»; in Nogai, barmayaķ ve barayaķ tŭvīl; in Kyrgyz, cazbaçuman ve cazçu emesmin «I did not write» [7].

Serebrennikov points out that as early as Old Turkic, auxiliary verbs such as er-, bol-, and occasionally tur- were combined with finite verbs, more often with nominal forms, and thus could attach to all types of nouns. He notes that the form derived with –maz is itself a noun, used as a predicate, as in the example: ol ögrünçümüz tükäti sözlägü täg ärmäz «our joy is not something that can be fully expressed» (i.e., our joy cannot be described) [8]. According to him, in Kipchak languages the negative form of the copula e- (<er-), namely ėmes «not, impossible», is highly widespread. He argues that the consonant -r- in er- was never an essential part of the root, and that the verb originally appeared in a single-vowel form e-. Furthermore, he stresses that the various present-tense forms of the auxiliary e- in the Turkic literary languages should be understood as the result of its functional overlap with other grammatical markers of present tense. Ultimately, e- was replaced by «existential» words like var, leading to its complete elimination from the present tense system [8].

Bodrogligeti, in A Grammar of Chagatay, describes the auxiliary er->e- as a verbal noun, citing forms such as erkän, ekän («existence, being») and the gerundial forms ergäç, egäç («as soon as, immediately, … once»). He demonstrates the use of the form ermäs in negative conjugations, presenting contrasts like erür män / ermäs män. He underlines that such forms are employed in the simple past, reported past, and conditional tenses [9].

İlhan discusses the negative forms ermes, emes, emestür, emes turur, ermestür, ermes turur, emphasizing that these are the negative conjugations of the auxiliary verb er-. He notes that the most frequent attested variants are ermez, ermes, emes [10].

Koç observes that the Old Turkic verb er- underwent the transformation er- > e- in Kazakh Turkish, yet in contemporary usage, e- does not function as a productive verb and cannot be freely conjugated like other verbs. Among its derivatives, emes has become established as the primary marker of negation («not») [11]. In modern Kazakh Turkish, emes functions as the negative of the substantive verb in the present tense, e.g., oquvşı emespin «I am not a student» [12].

According to Jankowski, the form emes belongs to the sphere of «historical commonality» and «shared historical literary language» among the Central Asian Turkic languages [13]. In Kazakh Turkish, the auxiliary verb er-/ir- appears in the form emes to express negation, functioning similarly to değil in Turkey Turkish. In this usage, the auxiliary has lost its lexical meaning and even diverged from its original phonological structure. Kazakh Grammar also notes that forms like emes have fossilized and are used analytically as negators of the copula. These forms are said to combine only with tense categories, e.g., aytqan emespin «I did not say», turaqtay alar emes «he could not endure», qol jetetin emes «not attainable» [14].

Tüymebayev and Sağidolla classify emes as the negative form of the auxiliary verb [15]. İlhan, in his book on negation, emphasizes that negation is expressed both structurally and semantically through two different pathways [10]. In some Turkic dialects (e.g., Altai), emes also serves to form negative pronouns: kem de emes «no one», qaçan da emes «never», ne de emes «nothing» [16].

In Kazakh Turkish, it is observed that three distinct forms-emes, emen, and emey-have developed from the inflected forms of the copula e-. This study examines the usage, functions, and developmental processes of these three forms, and investigates whether they are functionally equivalent and whether they share a common etymological origin.

The Usage and Meanings of Emes in Kazakh Turkish

The form emes derives from ér-mez, where the suffix is a nominal negative marker. Through the sound change –z > –s, the suffix –mas, –mes developed, and in some dialects, it further shifted through m- > -b > -p into –bAs, –pAs [17].

After nouns, meaning «not»: Erlik bilekte emes, jürekte (Proverb).

(Bravery is not in the arm but in the heart).

Bul ömir bir kün şattıq, bir kün eges, / Tirliktiñ barlıq mäni külkide emes, / Bolsın meyli köl jalğız, terek jalgız, / Meniñ jalğız boluvım mümkin emes.

(This life is one day joy, one day quarrel; / The whole meaning of existence is not in laughter; / Let the lake be alone, the poplar be alone, / Yet my being alone is not possible).

Conjugated with personal endings (emes+pin/siñ/piz/siñiz(der)) meaning «I am not/you are not/etc»:

Bötenim emes-siñ, erteñ tuvısım bolayın dep otırsıñ (B. Tilegenov, Aqqaynar).

(You are not a stranger; you are saying you will be my kin tomorrow).

With case markers, meaning «the one who is not» / «that which is not»:

Osı kez urı emesti urı ğıp qutırtıp, talay saqqa jügirtip, ağaş atqa mingizip jatqan päleli kez ğoy (M. Äwezov, Qaraş).

(At that time, it was a troubled period when one who was not a thief was turned into a thief, provoked, burdened with troubles, and set upon a wooden horse).

With finite verbs, expressing negation:

Daladağı davıstardıñ azınasuvınan tük estiler emes (Oral tradition).

(From the intensifying sounds of the steppe, nothing could be heard / nothing was audible).

Functioning as the equivalent of the negative suffix –mA-:

Kelinniñ osınşa abdırağış boluvı tekten-tek emes ekenin Altın şeşey de aytpay-aq sezgen sonda (Len. Jas).

(That the bride’s great anxiety was not for nothing, even Altın Mother could sense then without it being said).

Dereksiz abstraktsıyalıq uğımdardı da budan artıq jandandıruv, qolmen ustağanday etüv mümkin emes şığar (Ä. Täjibayev, Ömir).

(It must be impossible to make abstract notions without basis more vivid than this, to render them as tangible as if held by hand).

As a second negator after a negative verb, producing an affirmative meaning:

Künniñ munşa ajarsızdanuvı bir qısañşılıq tuvğızbay ketken emes (J. Ormanbaev, Jılqışılar). (The dimming of the sun certainly did cause difficulties, it cannot be said otherwise).

Atağı şıqqan zergerdiñ aldına mal tüspeydi emes… (Ä. Kekilbaev, Ürker).

(It is not that livestock never came before the famous jeweler… [i.e., of course they did]).

Used together with joq («not»), yielding an affirmative sense:

Respublikamızdıñ keybir oblıstarında ağaşsız, suvsız jerler de joq emes (Qaz. Ädeb.).

(In some regions of our Republic, there certainly are treeless, waterless places).

Can also take case markers:

–Erkegi, erkek emesi? –Äriyne, erkegi. Urğaşısı kerek emes. (Külkim.., 81).

(–The male one, not male? –Of course, male. The female one is not needed).

Onıñ bas bolğanımen, barlıq adamğa tän osaldıq – maqtansüygişтikten qur emestigin ayğaqtattı (Ä. Saraev, Bozqıraw).

(Although he was the head, it proved that the weaknesses inherent to all people – such as pride and boastfulness—were not absent in him either).

The Usage and Meanings of Emen in Kazakh Turkish

Eckmann, when discussing the present/continuous tense forms of the verb ėr-, provides examples such as ėr-mes mėn and ėrmen; ėrmes sėn, ėrmeng [5]. From this, we may infer a contraction and lexicalization process from ėr-mes mėn > ėrmen.

According to Turışev, the auxiliary word emen (er+me+n) and emey (er+me+y) are derived from the verb e- (er-) through the negative suffix –ma/-me and became fixed forms. These auxiliaries, emen and emey, do not convey any temporal meaning to the words they attach to (Iskakov A.); they add only grammatical value, do not accept tense markers, and function as fossilized mediators of negation [18].

S. Isayev notes that the future participle suffix –man, -men, -ban, -ben, -pan, -pen was combined with the auxiliary verb e- (emen). K. Jubanov also shows the earlier paradigm of er- as: erdi, erken, ermes; now as: edi, eken, emes. This suggests that emen, emey are shortened forms of the negative suffix of the presumptive future tense [18].

As a negating form, emen frequently appears in the works of M.J. Köpeyev, often in combination with participles in -ğan/-gen. For example:

Ketedi onı tağı birev alıp, / Qaltağa körgen emen aqşa salıp.

(Then someone else takes it, / but I have never seen him put the money into his pocket).

The auxiliary emen also occurs with nouns:

Han da emen, töre de emen, qoja da emen; / Kerüvenmin el aralap mal alısqan (Meşhur Jüsip).

(I am not a khan, not a noble, not a cleric; / I am a caravaner who travels across the land trading goods).

It further combines with adjectives:

Eşkimnen artıq emen meniñ özim, / Ayaq-qol, jurtpen birdey, qulaq-közim (Meşhur Jüsip).

(I am no different from anyone; / My hands and feet, my ears and eyes are the same as the people’s) [18].

Abbreviated forms of personal endings are often attached to participles. For instance, the negative forms of -mın/-min are shortened and used as barğam, kelgem, sürgem, jürgem. In this respect, the variants negen/degen also appear. They are generally used in the negative singular form of verbs such as ökinbeymin (ökinben) «I do not regret», ayamaymın (ayaman) «I do not spare», jibimeymin (jibimen) «I do not release». These forms are not used in other inflections, but when spoken with strong emphasis and forceful intonation, they convey emotional nuance and a modal meaning.

Thus, there is not much difference in meaning between the auxiliaries emen and emey. These are old forms. The negative form emes shows person-related variations such as emes, emey, emegende. The participial present suffix -r was replaced by -s, added after the negative suffix -ma: e-me-s. When the adverbial suffix -y is added to this negative form, the auxiliary emey is derived [18].

The author states that the word emen is a shortened form of the conjugated structure emespin and is used with the meaning «–me-dim / I did not» [18]. As for emes, it is explained as the negative participial form of the auxiliary verb e- and functions with the meaning «not» [18].

After nouns, meaning «not»:

İyt emen jönin tappay lağarğa (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(I am not a dog to return to prison without finding my way.)

Xan da emen, töre de emen, qoja da emen, / Kerüvenmin el aralap mal alısqan (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(I am not a khan, not a noble, not a cleric; / I am a caravaner who travels among the people trading goods.)

Eşkimnen artıq emen meniñ özim (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(I am not greater than anyone, I am no different from others.)

With -gen + emen, expressing «have not …, never …-miş/di-º»:

Men tayaqtı molladan jegen emen (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(I have never been beaten by the mullah / I have not eaten the stick from the mullah.)

Ketedi onı tağı birev alıp, / Qaltağa körgen emen aqşa salıp (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(Then someone else takes it, / but I have never seen him put the money into his pocket [I have not seen / I am not one who has seen].)

With -Ar emen, expressing the meaning of «will not, shall not»:

Qattı uyalttı; bedelin tüsire, abıroysız etti. Joq, umıtar men emen (M. Äwezov, Şığ. /ÄP).

(It deeply shamed me; it lowered my dignity, disgraced me. No, I shall not forget.)

The Usage and Meanings of Emey in Kazakh Turkish

Eckmann notes that the negative forms of the converbial suffixes -a, -e, -y, and -p are formed with -ma-y, -me-y [5]. In this context, the form -mA-yın should also be considered.

According to Bodrogligeti, the suffix –may/-mäy is used as the negative of the converbs -a, -e, -p [9]. When used adverbially, it conveys modal or conditional meaning. It is also employed «to form the negative mood of the present perfect tense»: kör-mäy tur biz («we have not seen yet») [9]. Another converbal suffix functioning equivalently is –mayın/-mäyin, which also carries modal and conditional functions [9].

Pekacar, in his article On the Word Emey in Kyrgyz and Altay Turkish, discusses the word emey as used in various senses in these dialects. He points out that in both Kyrgyz and Altay Turkish, the word carries the meanings «not», «of course», «certainly». He emphasizes that this form does not appear in other Turkic written languages. In Kyrgyz Turkish, emey has two distinct functions: (1) meaning «not», and (2) meaning «of course, certainly, it will (surely) be so». In Altay Turkish, however, it conveys meanings such as «not, perhaps», functioning as a rhetorical confirmation rather than a genuine question. In this sense, it does not express doubt but rather full certainty and decisiveness on the part of the speaker.

Turışev also defines the meaning of emey as «at least», «nearly, almost» [18]. While the word can sometimes stand alone with the meaning «not», it is more frequently used in the form emey nemene, meaning «if not … then what…?» [18].

After nouns, with two possible functions: (1) ‘not, not but rather’ / ‘if not … then what’; (2) ‘of course, certainly’

In this construction, the phrase değil de ne(dir) («if not … then what») also implies meanings such as «of course» or «definitely». Thus, examples can be grouped together:

Men emey sen be? Qadam basqan sayın Şekerdiñ qarğısına uşırap jürgen kim? Sen emey men be?

(Is it not me but you? With every step, who is it that falls under Şeker’s curse? Is it you, not me?)

Qazaqta: «E-e, men seniñ ağayınıñ emey, alaşıñ ba edim» – degen söz «düşpanıñ ba edim» degen sözdiñ mänisinde jüredi (S. Seyfullin, Şığ./ÄP).

(In Kazakh usage: «Eee, was I not your relative but from another clan?» actually carries the sense of «Was I your enemy?»)

Avzıña salğan mäsväk ağaş emey arqan ba? (QÄTS).

(That which you put in your mouth, is it not a miswak stick but a rope?)

Oyın emey bu jalğan şın deymisiñ, / Qalsañ biyge şığa almay ündeymisiñ (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(Is this not a game—would you call this false world true? / If you cannot rise to leadership, will you call out?)

After nouns in the forms emey nemene and emey kim, it conveys the meaning of «if not … then what», thereby expressing certainty, emphasis, or inevitability.

Alıstan qızıl körinse, / Manat emey nemene, / Köterilip uşqan soñ, / Qanat emey nemene, / Eki jaksı bas kosa, / Sanat emey nemene! (Buqar/ÄP).

(If from afar gold shines, is it not surely a manat? / Since it takes off and flies, is it not surely a wing? / When two noble people join together, is it not certainly wisdom?)

Eki kisi urssa, / Ağat emey nemene! / Eki jaqsı söylesse, – / Sağat emey nemene! / Mingen atın boldırmay, / Märeli jerge jetkizse, / Qanat emey nemene! (Musa Saqqulaq/ÄP).

(When two men fight, is it not certainly a mistake? / When two noble men converse, is it not surely a clock (a precise measure)? / If the horse ridden reaches the finish line without tiring, is it not surely winged?)

… bizdiñ ömir jasımızdı urlap jürgen osılar emey, kim? (Mäshhūr Jüsip/ÄP).

(… are not those who steal our youth precisely them? Of course, it is they!)

With -ĞAn/-ĞAnI emey nemene, it strengthens the sense of «not, if not … then certainly»:

Oñbağan emey nemene – / Ötirik sözge aldanıp (Äy Mahambet joldasım/ÄP).

(Is it not surely a disgrace –/ to be deceived by false words?)

Endeşe, kiyeli qazaq jeriniñ topırağın künde tabanımen basıp, avasın jutqanına mise tutpay, «suv işken qudığına tükirgen» Aleksey Gonçarov mırzanıñ «jañıluvı» savdıñ tamağın işip, avruvdıñ sözin söylegeni emey, nemene? (Jas Alaş).

(Thus, despite treading daily upon the sacred Kazakh land and breathing its air, Aleksey Goncharov's «error», as one who spat into the well he drank from, was nothing other than eating the bread of the healthy and speaking the words of the sick – is this not precisely the case?)

Endi Qurtqa sasadı, / Betinen qanı qaşadı, / Oñ etegin basadı / Sasqan emey nemene, / Aş küzendey bügildi, / Qurtqa jannan tüñildi (Qobılandı Batır/ÄP).

(Now Qurtqa was frightened, / The color drained from her face, / She pressed upon her skirt, / Was she not frightened? / She bent like a hungry marten, / Qurtqa lost all hope.)

In expressions such as bar emey and ol emey, the meaning of «certainly, of course» becomes even stronger:

–Üyiñizde qurığanda radio bar şığar?

–Bar emey! [25].

(–Surely you must have at least a radio at home? / –Of course, I do!)

–Bar ma? / –Bar emey. [26].

(–Is there? / –Of course, there is.)

–Ol qazir qayda? Bar ma? / –Bar emey. Quday da kerek qılmaytın adamdar boladı. [26].

(–Where is he now? Is he there? / –Of course, he is. There are even people whom God Himself does not deem necessary.)

Sonda da közi sañılavğa qadaluvda edi. Sırtqı esik aşıla berdi… Sonıñ qalpağı… Kelipti… Jetipti… Kim boluvşı edi ol emey? [27].

(Yet his gaze remained fixed on a single point. The outer door suddenly opened… His cap… He had come… He had arrived… Who else could it be, if not him? Of course, it was he!)

Conclusion

The auxiliary verb er->e- transfers the nominal element it accompanies into the verbal category without causing a semantic change and without adding an aspect of motion description within the agglutinative system of Turkish. Based on the examples examined, the following conclusions may be drawn concerning its functions and meanings:

The verb e- (er->e-) functions as the main auxiliary verb expressing existence and events. By attaching to the end of words or word groups, it forms nominal sentences; by appearing at the end of clauses, it produces compound verb conjugations. The form emes corresponds to the meaning of «not», as in Turkey Turkish değil, and functions like the negative derivational suffix -mA-. These forms are fossilized. It also serves analytically as a word denoting verbal negation.

The word emen is the shortened form of the conjugated structure emespin. It represents the 1st person singular negative form of the auxiliary verb e- and is used with the meaning «not». Like emes, it conveys the sense of «not» and functions similarly to the negative suffix -mA-.

The word emey carries two meanings: (1) «not / if not … then what», and (2) «certainly, of course». Thus, although structurally the same, it has undergone fossilization and semantic change, acquiring two distinct functions. The «not» meaning is used with words and word groups like emes and emen to express negation. This use often appears in rhetorical or confirmative questions, expecting the interlocutor to acknowledge the assertion based on evidence. Its second meaning, «certainly, of course, surely», does not imply interrogation but rather expresses strong assertion. In this function, it may appropriately be described as an «enclitic» used for intensification. This usage is comparable to the functions noted by Pekacar in Kyrgyz and Altay Turkish.

Taken together, the data suggest that emes, emen, and emey originate from the same root. All three derive from the verb e-, and while they share semantic commonalities, emey, with its meaning of «certainly, of course, surely», demonstrates that words derived from the same root may develop

into parallel structures with distinct semantic and functional roles. The first type of emey denotes «not», formed with the verb root e- plus the negative derivational suffix -mA- and the present tense suffix -y. The second type, conveying «certainly, of course, surely», represents the form of e- with the suffix -mAy. In particular, its usage in expressions such as bar emey and ol emey suggests that over time emey may assume a modal function in Kazakh Turkish, as it does in Altay and Kyrgyz Turkish.

References

1. Clauson G. An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish. Oxford, 1972. – 988 p.
2. Gabain A.M. von Grammar of Old Turkic. Transl. M. Akalın. Ankara: TDK Press, 1988. – 344 p.
3. Türk V. The main auxiliary verb *er-* in Turkish with reference to Kutadgu Bilig. Proceedings of the 5th International Turkish Language Congress II (20-26 September 2004). Ankara: TDK Press, 2004. – P. 2993-3006.
4. Cumakunova G. The development of the verb *i-* in Kyrgyz. Proceedings of the 3rd International Turkish Language Congress, 1996. Ankara: TDK Press, 1999. – P. 233-237.
5. Eckmann J. Manual of Chagatai / transl. G. Karaağaç. – Istanbul: Istanbul University Faculty of Letters Press, 1988.
6. Karaağaç G. Turkish grammar. – 2nd ed. – Ankara: Akçağ Publishing, 2013.
7. Şçerbak A.M. Essays on comparative morphology of the Turkic languages / transl. Y. Karasoy, N. Hacızade, M. Gülmez. – Ankara: TDK Press, 2016. – 512 p.
8. Serebrennikov B. A., Gadjieva N. Z. Comparative historical grammar of the Turkic written languages / transl. T. Hacıyev, M. Öner. – Ankara: TDK Press, 2011. – 392 p.
9. Bodrogligeti A. J. E. A grammar of Chagatay. – Munich: Lincom Europa, 2001. – 590 p.
10. İlhan N. Negation in the Turkish language. – Istanbul: Kesit Publishing, 2017. – 280 p.
11. Koç K., Oğuz D. Kazakh Turkish grammar. – Ankara: Gazi Bookstore, 2004. – 512 p.
12. Biray N., Ayan E., Ercilasun G. K. Contemporary Kazakh Turkish. – Istanbul: Bilge Culture-Art Publishing, 2015. – 336 p.
13. Jankowski H. I and some common features of Central Asian Turkic languages // Journal of Turkology. – 2010. – Vol. 17. – №2. – P. 131-142.
14. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan; A. Baitursynuly Institute of Linguistics. Kazakh grammar: Phonetics, word formation, morphology, syntax. – Astana, 2002. – 784 p.
15. Tüymebayev J., Sağidolla G. Comparative descriptive grammar of Kazakh and Turkic languages (Phonetics–Morphology). – Astana, 2016. – 456 p.
16. Baskakov N. A. Altai language // Languages of the World: Turkic Languages. – Bishkek: Kyrgyzstan Publishing House, 1997. – P. 179-187.
17. Eraslan K. Nominal verbs in Old Turkic. – Istanbul: Istanbul University Faculty of Letters Press, 1980. – 120 p.
18. Turışev A. Q. History of the Kazakh literary language (Methodological guide). – Pavlodar: S. Toraighyrov Pavlodar State University, 2010. – 200 p.
19. Ministry of Culture of the Republic of Kazakhstan; Ministry of Education and Science; A. Baitursynuly Institute of Linguistics. Dictionary of the Kazakh literary language: in 15 vols. – Almaty, 2011.
20. Baydar E. A. S. On the verb i- // TÜRÜK: International Journal of Language, Literature and Folklore Studies. – 2016. – Vol. 4. – №7. – P. 164-171.
21. Koç K. The incomplete auxiliary verb emes in Modern Kazakh and Northeastern Turkic languages // Turkologiya. – 2019. – №1. – P. 80-90.
22. Adebiportal.kz (source of examples).
23. Qamba.info/site/book.
24. Inform.kz.
25. Old.egemen.kz.
26. Qamba.info.
27. Bilim-all.kz. URL: http://bilim-all.kz/article/7176

N. Biray
Pamukkale University, Түркия, Денизли қ.
ORCİD: 0000-0002-4168-220X
e-mail: biraynergis@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ «EMES», «EMEY» ЖӘНЕ «EMEN» СӨЗДЕРІНІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-СЕМАНТИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Түркі мәтіндерінде кездесетін көмекші етістіктің ең көне түрі – er- етістігі. Er-/ir- тұлғасы Көне түркі, Үйғыр және Қараханид кезеңдеріне тән қалып деп айтуға болады. Көне түркідегі er- есімше етістігі қазіргі түркі тілдерінде r дауыссыз дыбысының түсіп қалуы нәтижесінде er- > e-, ir- > i- тұлғаларында қолданылған. Қазіргі қазақ тілінде er- > e- формасы қолданылады. E-/i- көмекші етістігінің болымсыз түрі әртүрлі түркі тілдерінде değil, tügil, tügül, emes сияқты сөздер арқылы жасалады. Қазақ тілінде негізінен emes сөзі қолданылады, ал tügil сирек қолданылады. Сонымен бірге e- түбірінен туындаған басқа формалар да қолданылады. Бұл мақалада қазақ тілінде болымсыздық мағынасын беретін emes сөзінен бөлек, мағынасы мен қызметінде шағын айырмашылықтары бар emey және emen сөздері қарастырылады. Бұл сөздердің мәтіндерде қолданылу қызметтері кейде бірдей болса, кейде аздаған өзгерістерге ұшырайды. Қазақ тілінде қолданылатын осы үш сөздің жұмсалу ерекшеліктері, қолданылу орны, сөйлемге немесе тілдік бірліктерге үстейтін мағынасы және бір түбірден шыққан-шықпағаны зерттеу жұмысының негізгі мақсаты болып табылады. Бұл мақалада қазақ тіліндегі emey («емес, әрине»), emen («емеспін, ешқашан») және emes («емес, -мадық») сөздерінің қызметтері талданып, олардың бір түбірден таралғандығы және омофон болып-болмайтындығы анықталды.

Тірек сөздер: қазақ тілі, er- > e- етістігі, есімше, көмекші етістік, энклитика, модальдық, emes, emey, emen.

N. Biray
Pamukkale University, Турция, г. Денизли
ORCID: 0000-0002-4168-220x
e-mail: biraynergis@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВ «EMES», «EMEY» И «EMEN» В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Самая ранняя форма вспомогательного глагола, встречающаяся в тюркских текстах, – это глагол er-. Формы er-/ir- можно считать типичными для орхоно-енисейского, уйгурского и караханидского периодов. В древнетюркском языке именная форма er- в современных тюркских диалектах используется в виде er- > e- и ir- > i- в результате выпадения согласного r. В современном казахском языке употребляется форма er- > e-. Отрицательная форма вспомогательного глагола e-/i- выражается в разных тюркских диалектах словами değil, tügil, tügül, emes и др. В казахском языке в основном используется слово emes, а слово tügil встречается редко. Наряду с этим фиксируются и другие формы, образованные от корня e-. В данной статье, помимо слова emes, являющегося одной из форм отрицания в казахском языке, рассматриваются также слова emey и emen, которые употребляются с небольшими различиями в значении и функции. Их употребление в текстах иногда совпадает, но иногда имеет определённые оттенки различий. Основной целью исследования является выявление способов употребления этих трёх слов, их функций, семантического вклада в предложение, а также определение их общего или различного происхождения. В статье анализируются функции слов emey («не, конечно»), emen («не(я), никогда») и emes («не, -мадик») в казахском языке. Также ставится вопрос о том, являются ли они омофонами и происходят ли из одного корня.

Ключевые слова: казахский язык, er- > e- глагол, именной глагол, вспомогательный глагол, энклитики, модальность, emes, emey, emen.

Автор туралы мәлімет

Biray Nergis – филология ғылымдарының докторы, профессор, Түркия, Денизли қ., Памуккале университеті, e-mail: biraynergis@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4168-220X.

Сведения об авторе

Biray Nergis – доктор филологических наук, профессор, Памуккале университет, Турция, г. Денизли, e-mail: biraynergis@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4168-220X.

Information about author

Biray Nergis – doctor of Sciences, Professor, Department of Contemporary Turkic Dialects and Literatures, Pamukkale University, Turkiye, Denizli. e-mail: biraynergis@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4168-220X.

Received 29.07.2025
Accepted 30.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-3
ҒТАМР: 16.21.49

Ж.У. Калимова
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0000-0001-8391-8340
e-mail: zhibek_15_10@mail.ru

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ҰЛТТЫҚ-МӘДЕНИ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада құрылымы тұрғысынан туыстас емес әр тектес тілдер тобына жататын қазақ және ағылшын тілдеріндегі фразеологизмдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктері лингвистикалық мәдениеттану ғылымы шеңберінде жан-жақты қарастырылды. Атап айтқанда, тіл мен мәдениеттің арақатынасын саралай отырып, қазақ және ағылшын халықтарының әр кезеңдегі тұрмыстық, тарихи-әлеуметтік және танымдық тәжірибесі негізінде екі тілдегі тұрақты сөз тіркестерінің жасалу жолдары, тілдегі қалыптасу жағдайы сипатталып, мағыналық және тақырыптық топтарға жіктеліп, лингвомәдени талдау жасалды.

Аталмыш мақалада тілдегі тұрақты сөз тіркестерінің мағыналық астарында халықтың өткен тарихының қыр-сыры, салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, дүниетанымы толық көрініс табатындығы және осы көрсетілген факторларды саралай отырып, қазақ және ағылшын тілдеріндегі фразеологизмдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктері сипатталып, олардың ұқсастығы мен айырмашылықтары қарастырылғандығы сөз болады.

Тіл-тілдегі фразеологизмдерді салыстырмалы-салғастырмалы әдісті пайдалана отырып, лингвистикалық мәдениеттану аясында зерттеудің маңызы аса зор. Өйткені ұлттық мәдениет, ұлттық болмыс, тіл мен діл тәрізді ұғымдарды тоғыстыратын ұлттық тілдің табиғатын тілдің өзіндік ішкі заңдылықтыры негізінде ғана танып-білу жеткіліксіз. Осыған орай тілдегі тұрақты тіркестердің тылсым құпиясы басқа да ғылым салаларымен (антропология, психология, мифология, этнография, мәдениеттану т.б.) тығыз қарым-қатынас, сабақтастықта зерттеу нәтижесінде мүмкін болады.

Қазіргі таңдағы тіл білімі ғылымының маңызды мақсаттарының бірі – әр тілдің өзіндік ұлттық-мәдени ерекшеліктерін айқындау үшін кешенді әрі жүйелі түрде жаңа бағыттағы зерттеу жұмыстарын жүргізуді жалғастыру. Мақалада осы аталған өзекті мәселелер біршама тиянақты баяндалған.

Мақаламен жұмыс жасау үрдісінде лингвистикалық әдістердің бірнеше түрі, атап айтқанда, сипаттамалы немесе синхрондық әдіс, салыстырмалы-салғастырмалы әдіс, ғылыми талдаудың лингво-мәдени және тарихи-этимологиялық талдау, фактілік материалдарды іріктеп алу және жүйелеу әдістері қолданылды.

Қазақ тілінің түрлі салалары бойынша өзекті мәселелерді туыстас немесе туыстас емес шет тілдермен салыстыра немесе салғастыра зерттеуді әрі қарай дамытудың, жетілдірудің және жақсартудың ана тіліміздің қолданылу шеңберін кеңейтіп, мәртебесінің үстем болуына әсері мол болатыны анық.

Тірек сөздер: лингвистикалық мәдениеттану, фразеологизмдер, ұлттық-мәдени ерекшеліктер, ұлттық мәдениет, салт-дәстүр.

Кіріспе

Мақалада зерттеу нысаны ретінде қазақ және ағылшын тілдерінде ұлттық мәдениет пен тіл сабақтастығы негізінде пайда болған фразеологизмдерді таңдау себебіміз бұрынғы тіл білімі саласындағы қалыптасқан әдеттегі ғылыми зерттеулер мен көзқарастардың орнына, жаңа танымдық бағыттар мен ғылыми ізденістер пайда болды. Сонымен қатар, кейінгі жылдары тіл білімінің лингвистикалық мәдениеттану саласына ерекше көңіл бөлініп, мәдениет пен тіл, мәдениет пен ұлт арасындағы байланыс, мәдениет пен әдет-ғұрып ара қатынастарын жете түсіну, түрлі қыр-сырларын жан-жақты сипаттау, айқындау бағытында ғылыми зерттеулердің жаңа тәсілдері мен тың нысандары қолға алына бастады.

Әлем халықтары мәдениеті тәрізді тіл де өзінің қатпарланған қырлары мен сан қилы сырларға, жұмбағы мен құпияға толы құбылыс. Сондықтан да, тіл құпиясын адамзат сырын танумен барысында тілдің құрамдас бөлігі, қайнар көзі болып табылатын мәдениетін, өмір сүру шартын, тәсілін және осы факторлардың қалыптасу сипатын айқындау аса өзекті мәселе.

Қазір ғылымда тіл теориясымен мәдениет теориясының тоғысуында пайда болған тіл білімінің негізгі бір саласы лингвистикалық мәдениеттану (лингвокультурология) қарқынды даму үстінде. Халық мәдениетінің тілдегі сақталған түрлі көріністерін зерттейтін сала – лингвистикалық мәдениеттанудың (лингвомәдениеттану) белді мәселелеріне арналған көлемді еңбектер жарық көрді, ғылыми мақалалар жарияланып, кандидаттық, докторлық диссертациялар дайындалып, қорғалды.

Белгілі бір ұлт тілі мен ұлттық мәдениеттің өзара қарым-қатынасы жайында тұңғыш рет қалам тартқан зерттеуші-ғалымдар Я. Гримм, Р. Раск, А.А. Потебня болды. Белгілі ғалым А.А. Потебня тіл халықтың мәдениетінің негізгі қайнар көзі екендігін дәлелдеп, халық ауыз әдебиетіндегі аңыз-әңгімелердің ерекшеліктерін айқындап көрсеткен еді.

Аталмыш зерттеу нәтижелері В. фон Гумбольдттың ғылыми еңбектерінде көрініс тауып, рухани мәдениеттің тілге әсері жайлы, халық мәдениеті белгілі бір ұлттық сипатқа ие болып, тілдік жүйеден көрініс табатыны жайлы тұжырымдар жасаған болатын. Одан кейінгі кезеңдерде лингвомәдениеттану ғылымы жайлы алғашқы ғылыми пікірлер XX ғасырдың 90-шы жылдарынан бастап В.Н. Телияның басшылығымен өріс алып дамыған фразеологиялық мектеп өкілдерінің еңбектерінде, атап айтқанда, Ю.С. Степановтың, А.Д. Арутюнованың, В.В. Воробьевтің, В. Шаклеиннің, В.А. Маслованың және тағы да басқа зерттеушілердің еңбектерінде жалғасын тапты. В.Н. Телия: «Лингвокультурология – это та часть этнолингвистики, которая посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» – десе [1], В.В. Воробьев «Предмет исследования лингвистической культурологии – материальная и духовная культура. Лингвистическая культурология и ее характерной отличительной особенностью является системное представление культуры в его языке»,– деп тұжырымдайды [2].

Лингвистикалық мәдениеттану – тіл білімі мен мәдениеттанудың ғылымының тығыз шектестігі нәтижесінде пайда болып, толассыз дами отырып, халық мәдениетінің сан-қилы көріністерін зерттейтін жалпы тіл білімінің бір саласы. Лингвомәдениеттану этнолингвистика және социолингвистикамен тығыз байланысты, сондықтан В.Н.Телия «лингвомәдениеттануды этнолингвистиканың бір саласы деп санауға да болады» деген пікір айтады. Дегенмен, лингвистиканың жоғарыда аталған екі саласы түбегейлі әртүрлі ғылымдар. Этнолингвистикалық бағыт туралы айтатын болсақ, оның Еуропадағы тамыры В.Гумбольдтан, Америкада – Ф. Бопп, Э. Сепир-Уорф, Ресейде Д.К. Зеленин, Е.Ф. Карский, А.А. Шахматов, А.А. Потебня, А.Н. Афанасьев, А.И. Соболевский және т.б. еңбектерінен бастау алады.

Линвистикалық мәдениеттану ғылымына осы саланы біршама тереңірек зерттеген тілші-ғалым В.В.Воробьев төмендегідей анықтама береді: «Лингвокультурология комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и вне языкового (культурного) содержания при помощи системных методов с ориентации на современные приоритеты и культурные установления система норм и общечеловеческих ценностей» [2].

Предмет исследования ЛК – материальная и духовная культура. «Важнейшей задачей ЛК и ее характерной отличительной особенностью я вляется системное представление культуры народа в его языке...» [2].

Халықтың тілі мен ұлттық салт-дәстүрі мен мәдениетінің өзіндік қыр-сырлары бұған дейін ғалымдар бұл мәселені психология, әлеуметтік лингвистика, этнопедагогика, этнолингвистика т.б. пәндермен байланыстыра, аталған пәндердің негізінде қарастырып келді.

Зерттеу нысандары бір-бірімен тығыз байланысты болып табылатын елтану, лингвистикалық мәдениеттану және этнолингвистиканың ұқсастықтарымен қатар өзіндік

айырмашылықтары да бар. Егер елтану қандай да бір халықтың салт-дәстүрі, тарихы, мәдениеті, сол халықтың өмір сүріп жатқан жерінің географиялық жағдайын және тілін қарастырса, лингвомәдениеттану мен этнолингвистика салалары халықтың тілін оқыту, зерттеу мәселелерімен мүлде айналыспайды. Лингвомәдениеттанудың басты мақсаты – тіл мен мәдениеттің өзара қарым-қатынасын, байланысын қарастыру; екіншіден, лингвомәдениеттанудың зерттеу нысаны – халықтың зердесінде мыңдаған жылдар бойы сақталып, қалыптасқан тілдік бірліктердің түрі сипатта қолданысқа түсуін, дәлірек айтқанда, жазбаша және ауыз екі сөйлеу тілінде жүзеге асуын айқындау; үшіншіден, этнолингвистикалық бағыт тілдегі ежелден қалыптасқан тұрақты сөз тіркестерінің және басқа да көне тілдік бірліктердің қалыптасуын тарихи диохрониялық тұрғыдан сипаттау болса, лингвомадениеттану осы аталған тілдік құбылыстарды синхрондық талдаумен айналысады.

Материалдар мен әдістер

Қазақ және ағылшын тілдеріндегі фразеологизмдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктерін зерттеу және сипаттау барысында лингвистикалық әдістердің бірнеше түрі, атап айтқанда, *сипаттамалы немесе синхрондық әдіс, салыстырмалы-салғастырмалы әдіс, ғылыми талдаудың лингво-мәдени және тарихи-этимологиялық талдау,* фактілік материалдарды іріктеп алу және жүйелеу әдістері *қолданылды.*

Тіл-тілдегі ұлттық-мәдени ерекшеліктер ең алдымен сол тілдердегі фразеологизмдерден көрініс береді. Осы орайда В.Н. Телия: «...вполне возможно выявить, как воплощена культура в содержание фразеологизмов, идиом и фразеологических сочетаний, определить их культурно-национальных конотаций, благодаря которым фразеологизмы в процессах их употребления воспроизводят характерологические черты народного менталитета», – дейді [1].

Тіл білімінің аударма саласының мәселелерімен айналысқан тілші-ғалым, профессор А. Алдашев лингвистикалық мәдениеттанудың біршама теориялық, мәселелеріне тоқтала келіп: «Лингвистикалық мәдениеттану саласы этнолингвистикамен де, лингвоелтанумен де ортақтасатын ғылым. Лингвомәдениеттану әрбір тілдік бірліктің белгілі бір халықтың төл элементі, халық тілімен жасасып келе жатқан өз сөзі, өзгелерден ауыс-түйіс емес, өз меншігіндегі сөзі, сөз тіркесі, афоризмдері, мақал-мәтелдері екендігін дәлелдейді; ұлттық «бет-пішін» бар деп есептелінген сөз ұлттық, әлеуметтік, этникалық, саяси, адамгершілік, тұрмыстық нормаларынан мәлімет жеткізе алады», – деп түйіндейді [3].

Сондай-ақ, қазақ тіліндегі фразеологизмдердің ұлттық мәдени ерекшеліктеріне талдау жасай келіп, тілші-ғалым Г.Н. Смағұлова төмендегідей тұжырымдар жасайды: «Егер тілде фразеологизмдер сақталмай, бізге жетпеген болса, қазақтардың рухани өмірі, сферасы қалай анықталып, қандай мәдени өмірге сүйеніп, пікір айтылар еді? Мәселен, «Сақалын сипау» – мораль, этика үлгілері болса, «қара шаңырақ» – тіркесінде да мораль бар, әрі этнографиялық ұғым, «ат кекілін кесу», «ақ түйенің қарыны жарылу» этнолингвистикалық білімдерді қажет етеді. Осыған орай, әр ұлт тілінің элеуметтік қуаты арқылы мәдениет сақталады» [4].

Мәдениеттің ұрпақтан-ұрпаққа тілсіз жетуі мүмкін емес. Лингвистикалық мәдениеттану ғылымының көрнекті өкілдерінің бірі В.В. Воробьев, «тіл», «ұлт» және «мәдениет» ұғымдарының бірлігін көрсете келіп: «Язык есть важнейшее средство не только общения и выражения мысли, но и аккумуляций знаний культуры. Будучи сложной системой, язык может быть средством передачи, хранения, использования и информации», – деп түйіндейді [2].

Тіл – белгілі бір ұлттың мәдениетінің сыр-сипатын, өзіндік ерекшеліктерін халықтың рухани байлығының ең қажеттілерін бойына жинаған ерекше бір табиғи құбылыс. Тіл-тілдегі қатпарлы, тарихи және мағыналық тұрғыдан құпиясы мол тілдік фактілерге талдау жасау мәдени тамырларымызға үңіле түсуге, оның жұмбақ сырларын түсінуге жол ашады. Тіл – тілдегі фразеологизмдерді ұлттық танымен, әдет-ғұрыппен, салт-санамен байланыстыра қарасырып, осы аталған ұғымдармен бір тұтас дүние ретінде танып, оларды мәдениеттің құрамдас бір бөлігі, ұлттық тілдегі бейнесі деп таныған жағдайда ғана тіліміздегі тұрақты сөз

тіркестерін теориялық және тәжірибелік тұрғыдан жан-жақты сипаттай аламыз. Сонымен қатар, әртүрлі тілдік және тілдік емес ғылымдар сабақтастығын да жете түсінуге, толық қанды пайымдауға мүмкіндіктер пайда болады.

Аталмыш мәселе жайында біршама теориялық мәселелерді зерттей келіп, тілдегі фразеологиялық бірліктердің ұлттық ерекшеліктеріне талдау жасай келіп, В.А. Маслова: «...все тонкости народа отражается в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человек в нем», – деген пікірмен толық келісуге болады [5].

Талқылау мен нәтижелер

Халық тілінде бұрынғы кезден жиі қолданыста болған құрылымы мен мағынасы тұрақты сөз тіркестерінің, яғни фразеологизмдердің мағыналары сан қырлы. Себебі адамдар басынан өткен дәуірлеріндегі наным-сенімін, түйсік-түсінігін, ой-қиялын, тыныс-тіршілігін аз сөздің аясына сыйдырып, нәрлі де, әрлі етіп, ерекше өрнектей білген. Көне сөздердің ең көрнекті де айшықты нұсқаларын, мәтел, мақал сөздерді фразеологизмдердің құрамынан көптеп кездестіреміз. Әрине, «Сауда күсет болсын!», «Let us return to our muttons!», «Бить баклуши!» деген тұрақты тіркестердің жалпы тілек түрінде айтылатынын аңғаруымыз мүмкін. Бірақ, осындағы «күсет», «muttons» және «баклуши» сөздерін жеке дара алып қарағанда қандай мағынаны білдіретіні мүлде белгісіз. Тіл-тілдегі тұрақты сөз тіркестері құрамында мұндай шешуі қиын «жұмбақтар» көп кездеседі. Осындай мән-мағынасы түсініксіз сөздер мен сөз тіркестерінің қыр-сырын ашу мақсатында оларды мағыналық және белгілі бір тақырыпқа қатысы тұрғысынан бірнеше түрлерге бөліп қарастырдық. Мәселен:

1. Фольклорға (ертегі, аңыз-әңгімеге) негізделген фразеологизмдер

Әр халықтың ұлттық мәдениеті сарқылмас байлығының бірі – фольклор, ауыз әдебиеті болып табылады. Бұрын жазу-сызу өнері болмаған кезде қазақ халқы қисса, жыр, ертек, айтыс түрінде көптеген ауыз әдебиеті мұрасын жасады.

Әр халықтың өзіне тән тұрмыс-тіршілігі, күн-көрісі, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, санасы ұзақ ғасырлар бойына бірге жасасып, сол халықпен бірге біте қайнасып, қанына, тіліне, бойына сіңіп қалыптасатыны белгілі. Этностың шынайы бейнесі, болмысы оның тілінде ғана, тіл арқылы ұрпақ жадында сақталады. Ұлттық мәдениетті қалыптастырып, жарыққа шығаратын тіл. Ұлттық тіл болмаса, ұлттық мәдениетіміздің ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, бүгінгі күнге дейін жетуі мүмкін емес жағдай.

Халық ауыз әдебиетінің ең көне түрі миф адамзаттың ерте кезде өзін қоршаған табиғатты, түрлі табиғи құбылыстарды – найзағай, жаңбыр, боран, жел т.б. сан алуан жағдайларды толық түсінбегендіктерінен пайда болған.

Ертегілік мотив мифологиялық негізде пайда болатыны сөзсіз. Мәселен, көптеген тотемдік мифтер жан-жануарлар туралы ертегілерде көрініс тапты. Бірақ уақыт өте келе, миф өзінің қасиеттілік, әрі құпиялық сипатынан айырылып, ыдырауға ұшырады. Бұған себеп болған рулық қоғамның күйреуі, бұрынғы нанымдар мен ұғымдардың өзгеруі еді. Нәтижесінде көне миф өзінің алғашқы мән-мағынасынан айырылып, тұтастығын жоғалтады да, жаңа қоғам мен өмірге сәйкес мифтің мазмұндық сипаты да әр түрлі өзгерістерді бастан кешіреді. Сөйтіп ерте замандағы көне мифтер, аңыз-әңгімелер ертегілерге айналады. Аңыз-әңгімелердің алғашқы үлгілері халық үшін қызмет еткен және тарихта болған адамдардың ісін, өмірін әңгімелеу негізінде туған. Аңыз-әңгімеде шындық оқиға мен қиял-ғажайып аралас келіп отырады. Бұл жағынан алғанда аңыз бен ертегі арасы жақын. Негізгі айырмасы аңыз-әңгіме көбінесе тарихта шын болған, кейін сондай адам болыпты-мыс деп, ел аузында лақапқа айналған адам туралы әңгіме етіледі. Аңыз-әңгімелерге қиял элементтері қаншама кеп араласса да, әлгі аңызға айналған адамның өзі кәдімгі қарапайым адамның қатарында қала береді. Кез келген ертегі, аңыз халықтың арман-мақсаты мен мұң-мұқтажының танымдық түсінігінің көрінісі. Мәселен *«жер жұту»* тұрақты тіркесінің қазіргі мағынасы ұзақ уақытқа жоғалып кету. Осы фразеологиялық мағынаның қалыптасуына ертегілік мотив себеп болған. Басты кейіпкердің ойда-жоқта жер астына түсіп кетіп, айлап, жылдап жүруі – ертегілердің көп бөлігінде кездесетін қалыпты мотив. Бұл сол кезде халықтың жер астында өмір бар деген

сенімінің ертедегі көрінісі болса керек. Сондай-ақ, ағылшын тіліндегі *«rise like a Phoenix from the ashes»* деген тұрақты тіркесі де ежелгі грек аңызына байланысты пайда болған деген пікір бар. Егер де біз сол мифке жүгінетін болсақ, онда миф бойынша Феникс құсы өмірі соңында өзін отқа өртеп, сол оттың күлінен жас әрі әдемі болып қайта жаңғырады. Жалпы алғанда, Феникс құсы мәңгіліктің, жаңалықтың символы ретінде қолданылған. Рим империясы уақытында Феникс құсы беріктіктің, тұрақтылықтың, баяндылықтың белгісі болса, «(as) proud as Lucifer» деген тұрақты тіркес «өркөкірек», «мен-меншіл» деген мағынаны білдіреді. Бұл тұрақты тіркес христиан дінімен, яғни сол діннің сенім-нанымымен байланысты пайда болған. Библия бойынша Люцифер шайтанның құлы ретінде, сонымен қатар «мақтаншақ», «мен-меншіл», «еліктегіш» деген ұғымда жұмсалған.

Сондай-ақ, орыс тіліндегі «Вавилонское столпотворение» тұрақты тіркесінің мағынасы «бірін-бірі түсінбейтін қалың жұрт» дегенді білдіреді. Бұл тіркестің пайда болуы библия аңызымен байланысты. Аңыз бойынша адамдар көкке жететін вавилон мұнарасын тұрғызбақ болады. Осыған қатты ашуланған құдай адамдардың бірін-бірі түсінбейтіндей етіп тілдерін ауыстырып тастайды. Аяғында бірін-бірі түсінісе алмаған жұрт, ойлаған армандарын жүзеге асыра алмайды. Немесе, орыс ертегісінен алынған *«при царе Горохе»* тұрақты тіркесі «өте ерте заманда» деген мағынада қолданыс тапқан. Горох орыс ертегісіндегі патша есімі. Ол өте кішіпейіл, адамгершілігі мол, бірақ ақылсыз адам болған екен. Бұл патша өмір сүрген уақыт өте бір керемет уақыт болып суреттелгендіктен, оған ешкім сенбей, халық бұл оқиға алғашқы дәуірде орын алған деп есептеген.

2. Салт-дәстүр, наным-сенімдерге қатысты пайда болған фразеологизмдер

Қазіргі кезеңде ана тіліміздің саяси және әлеуметтік тұрғыдан мәртебесі артып отырғаны баршамызға мәлім. Олай болса, тілдегі ескі тұрмыс салтқа байланысты бастапқы мән-мағынасы өзгеріске ұшырап, немесе мағыналары көмескіленген тұрақты сөз тіркестердің тарихын тереңірек зерттеп, олардың мағыналық қыр-сырын айқындау аса маңызды деп білеміз. Мәселен, «қалталы адам» тұрақты сөз тіркесінің құрамындағы «қалта» сөзі киімнің бір бөлшегі ретінде кездескенімен, оның символы «ақша» ретінде көрініс табады. Немесе, «жерден жеті қоян тапқандай» тұрақты сөз тіркесінің бастапқы мәні жөнінде де түрлі пікірлер айтылып жүр. Кейбір тілшілер «қоян» сөзін аспандағы аймен байланыстыра қарастырғаны белгілі. Мәселен, шығыс елдерінде айда қоян бар, ай жарық кезде кейбір елірме, ұстамалы аурулардың қозу қаупі бар деп сенген. Ал түркі тілдес алтайлықтар бас сүйегі бүтін күйінде өлген қоянды, тіпті болмаса, тек оның бас сүйегін тауып алудың өзі «ардіна», яғни бақыт деп аталады. Ол баланың дүниеге келу рәсімімен байланысты деген сенім бар. Осындай бас сүйекті тауып алған үй иесі оны беліне байлап жүрген. Ал отбасында балалар саны жеткілікті болған шақта, оны кадірлеп, сандыққа салып сақтаған. «Ардіна» күші оны тауып алған адамның үй-ішіне ғана емес, оның малына да құт әкеледі деп есептеген. Яғни, қоянды береке, молшылықпен байланыстырылады. Сонда *«жерден жеті қоян тауып алғандай» деген* тіркесте «қуаныш» деген астарлы мағына жатыр. Уақыт өтіп, даму барысында көптеген еркін тіркестердің мағынасы өзгеріп, тұрақты тіркеске айналады. Соның бірі – *«топырақ шашу»*. Қазір бұл тіркес көбіне біреуге «өтірік жала жабу, қаралау» мәнінде қолданылады. Бұл тұрақты тіркестітің халықтың ежелгі әдет-ғұрпымен байланысты екені күмәнсіз. Мәселен, мал иесі қасқыр жоламас үшін бір уыс топырақты алып, үш қайтара арбап оқытады да, қораны айналдыра, әлгі топырақты шашатын болған. Бұдан соң қасқыр қораға кіре алмайды деген сенім болған. Яғни, топырақ шашу рәсімі арқылы кімді болса да аластауға болады деген наным халық сенімінде үлкен орын алған. Сол сияқты *«жынын алған бақсыдай»* тұрақты тіркесі де осы наным-сенімнен шыққан. Мағынасы – «алба-жұлба» дегенді білдіреді. Бұл тұрақты тіркес ертедегі бақсылар жын шақырып ойнауынан туындаған айқын. Себебі біз білетініміздей көшпелі халықтар ерте заманнан тәңірге сиынды. Ал бақсылар тәңірді аспан деп түсінгендіктен жындарын көкке қарап шақыратын болған. Бақсылардың ерекше мінез қылықтары болады. «Ойыннан» кейін

әбден қалжырап шаршаған бақсылардың жай-күйіне қарай қазақ тілінде «жынын алдырған бақсыдай» деген тіркес қалыптасқан деп тұжырымдауға болады.

Ағылшын тіліне қатысты мысалдарға келсек, «*smoke like the Baptist day bonfire*» деген тұрақты тіркесінің мағынасы – өте көп темекі тарту, тіркестің дәлме-дәл аудармасы – баптистер күніндегі оттың түтіні тәрізді темекі тарту. Ерте кезде баптистер мерекесіне орай адамдар алаңда үлкен от жағып, оттың қасында билейтін болған. Немесе, «*Flourish like a bay tree*» тұрақты тіркестің мағынасы «жетістікті, табысты, жемісті болу» дегенді білдіреді (жалпы мағынасы лавр сияқты гүлдеу). Рим империясының дәуірінде «bay - tree», яғни лавр өсімдігі Италияға Грециядан алынып әкелінген болатын. Содан бері бұл өсімдік жеңіс пен бейбітшілік символы ретінде қарастырылады. Тарихта Капитолидағы Юпитер діни шіркеуінде жеңіспен оралған батырларға осы лавр гүлшоғын сый-сияпат ретінде сыйлайтын болған. Сондай-ақ, «*good wine needs no bush*» тұрақты тіркесі де наным-сенімге байланысты туындаған, дәлірек айтқанда, «жақсы шарап мақтауды керек етпейді» деген мағынада жұмсалады. Бұрынғы кездегі дәстүр бойынша трактир қожайындары шарап сатылатын кезде белгісі ретінде трактир есіктеріне тал-шыбықтар іліп қоятын болған.

Діни сенімге байланысты пайда болған келесі бір тұрақты тіркес «*loaves and fishes*» – «жер байлықтары» дегенді білдіреді. Библияда Иса Пайғамбар өзін тыңдауға келген калың жұртты 5 нанмен және 2 балықпен тойдырғаны жайлы айтылады. *Ал «go to the land of Nod»* – деген тұрақты тіркестің жалпы мағынасы «ұйқыға кету». Бұл тіркестің мәні де Библия бойынша Nod деп аталатын жер туралы. Каин өз ағасын өлтіргеннен кейін құдай оны Nod жеріне қуып жібереді. Осыдан келіп Nod сөзінің «қалың ұйқыға бату» деген мағынасы пайда болған. Немесе, «құрбандыққа шалу» деген дәстүр тек біздің тілімізде ғана емес сонымен қатар ағылшын, орыс халықтарының наным-сенімдерінде де бар екен. Мәселен, ағылшын тіліндегі «to kill the fatted calf» (қонаққа ең таңдаулысын, жақ), орыс тіліндегі «лёгок на помине» деген тұрақты тіркестер халықтың діни нанымымен байланысты туындаған. Адамды жерлеген кезде тек өлген адамдарды емес, сонымен қатар алыс жолға кеткен адамдарды да еске алып отырған. Еске алуда алыстан адам келсе «легок на помине» деген тіркес қолданылған.

3. Халықтың әдет-ғұрыпы, қағидалары, заң нормаларына байланысты пайда болған тұрақты тіркестер

Әр халықтың әдет-ғұрпы мен заң нормалары, этикалық қағидалары – ұзақ уақыт, бірнеше ғасырлар ішінде жинақталып, бірте-бірте жазылмаған заңға айналған жол-жоба болып табылады. Өйткені әрбір ұлттың әлеуметтік-экономикалық жағдайы, елдің, жердің табиғи-географиялық сипаты, білімі, ғылымы, мәдениеті мен өнері, әр ұлттың өзіне тән мінез-құлқы мен сенім нанымдары тәрізді факторлар тиісті заң-жобалар мен адам құқығы жайлы пікірлердің пайда болып, өз кезегінде мемлекеттік заң шығару қызметіне де өз әсерін тигізетіні айқын.

Ұлттық әдет-ғұрыптардың қалыптасуы, дамуы, олардың өзгеріске түсуі сол ұлттың тарихи әлеуметтік, мәдени өмір сүру формасының дамуы мен өзгеруіне тікелей байланысты. Ұлттық салтқа айналған дүниелер қоғам қанша өзгеріске түссе де, сол ұлт тарапынан ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып отырады. Сондықтан болар бұрыннан қалыптасқан кейбір салттарымыз күні бүгінге дейін жалғасын табуда. Солардың бірі «*аттау кере ішкізу*» салты. Мағынасы адамның өлер алдындағы ең соңғы асы деп беріледі. Бұл салт тұтқынға түскен және өлім жазасына кесілген адамға жасалатын дәстүрдің бірі.

Немесе, ағылшын тіліндегі «*A good name is better than a golden girdle*» тұрақты тіркесі «атақ байлықтан артық» деген мағынаны білдіреді. Тіркестің мағынасын тарқатсақ, бұрынғы өткен заманда ағылшындар ақшаны дорбашаға салып, оны белбеуге тағып жүретін болған. Британияда «golden girdle», яғни «алтын белбеу», сол кездің ақшасы соверендер дегенді білдірген. Яғни адамның белбеуінде толық дорбаша соверендер, немесе жартылай дорбаша соверендер, аз мөлшерде, немесе дорбашада ақырғы соверендері бар деген ұғымды білдірген екен. Сондай-ақ, «by (with) bell, book and candle» «үзілді-кесілді қорытынды» деген мәнде

қолданыс тапқандығын көреміз. Бұл тұрақты тіркестің шығу көзі христиан дінінің салт-дәстүріне байланысты. Атап айтқанда, адамдарға шіркеуден шығар алдында *«by (with) bell, book and candle»* деген дұға оқылғаннан кейін ғана рұқсат етілген екен. Сонымен қатар, *«Drunk as a lord»* тұрақты тіркестің мағынасы да ағылшындардың әдет-ғұрпымен байланысты екені байқалады. Ағылшын патшасы Георгий III (1760-1820) басқарған уақытта ақ сүйек, ауқатты адамдардың арақ-шарапты көп ішуі, олардың ақсүйек өкілдігінен шыққандығының белгісі деп танылған. Кейіннен бұл тұрақты тіркестің мағынасы «өте мас адам» дегенді білдіруі заңды тілдік құбылыс. Ал ағылшын тіліндегі *«baker's dozen»,* орысша баламасы «чертова дюжина» тіркесінің шығу тарихы төмендегідей: бұрынғы кезде ағылшын халқының салты бойынша нан сатушылар нан пісірушілерден 12 бөлке нанның орнына 13 бөлке нан алатын болған, себебі 13-ші бөлке нан сатып алушыға тегін беріледі екен. Халықта қалыптасқан қағида бойынша 13 саны шайтан саны болып есептелгендіктен, бұл жамандықтың белгісі ретінде танылған.

4. Мал шаруашылығына, аңшылық кәсіпке қатысты фразеологизмдер

Қазақ халқы үшін төрт түлік малдың бабын табу, жер-судың ыңғайына қарай жайлау, қыстау, күздеу арасында көшіп-қонып жүруінде, табиғаттың жұмбақ сырларын, тылсым күшін түсініп, соған орай алдын-ала әрекет жасап, дағдыланған. Әр жердің шөбі мен суы басқа болатынын ескеріп, түрлі табиғи өзгерістерді қалт жібермей бағып отырған малының бабын табу, жағдайын жасау мақсатында бүкіл өмір бойғы тәжірибесін, күшін дала заңдылықтарына, талаптарына бағыттады.

Көшпелі шопан әрқашан өз өнерін жетілдіріп, жаңа әдістерді ойлап тауып, оларды дамыта отырып, көшпелі әлемді біртұтас дүние ретінде қабылдап, табиғатпен өз мүддесін үндестіре білген, табиғаттың негізгі заңдылықтарын түсініп, оған қайшылық жасамау керек деген қағидамен өмір сүрді. Төрт түлік малдың болмысын жаратылыс заңдылықтарымен сабақтастыра бақылау нәтижесінде, тілімізде көптеген тұрақты сөз тіркестері пайда болды. Мәселен, «молшылыққа кенелу» мағынасында жұмсалатын «ақ түйенің қарны жарылу» деген тұрақты мал шаруашылығына байланысты туындағаны айқын. Төтенше жағдайда жорықтан ең жақын туысы аман оралса, не көптен күткен әйелі ұл туса, өрісте жүрген ақ түйенің қарнына пышақ тығып алып, қол беретін дәстүр болған екен. Бүкіл даланы басына көтеріп боздаған түйенің даусын ел естігенде, қуанышты жаңалықтың болғанын біліп, бір жерге жиналады екен. «Тұяқ тайға жеткізер», «тай құнанға жеткізер», «құнан атқа жеткізер», «ат мұратқа жеткізер» мақалдары да жылқы жануарының қазақ халқы үшін киелі жануар екендігін аңғартады. Жылқы әсіресе, жауынгершілік көне заманның талабына сай өте құнды мал ретінде саналды. Себебі сол кезде жауды қуып жетуге немесе одан қашып құтылуға жылқыдан қолайлы мал болмаған.

Жылқы түлігіне байланысты пайда *«жілігі тату»* тіркесі «атты күтіп, баптау» ісімен байланысты пайда болған, өйткені қазақ атбегілері тұлпардың жілік майының толуына ерекше көңіл бөлгенін байқауға болады. Әсіресе, көшпелі мал шаруашылығының өзіндік дәстүрінен туатын тәжірибелік іс екендгін байқатады. Төрт түлік малдың басын көбейту үшін үйірге еркек малдардан бура, айғыр, қошқар салғанда олардың арасында тоғыз ұрғашыдан бөліп отырған. Немесе, «құлаққа ұрғандай танадай» тіркесінің негізгі мағынасы – есеңгіреп қалу. Малды ұрып, есеңгіретіп алып, есін жиғызу бастан ауырған малды емдеу үшін қолданылған, сондықтан бұл тіркестің жасалуына халық емінің бір түрі негіз болған деп айтуға болады. Алайда бұл тіркестің екінші мағынасы «жым-жырт, тыныштық» дегенді білдіреді. Бір сөзбен айтқанда, қазақ халқының шаруашылығымен байланысты қалыптасқан тұрақты тіркестері ертеден келе жатқан көшпелілер мәдениетінің тілдегі көрінісін сипаттайтынын көреміз.

Мал шаруашылығына байланысты өзге тілдердегі пайда болған фразеологизмдерден мысал келтірсек, орыс тіліндегі «врет как сивый мерин» – ұялмай-қызармай өтірік айту деген тіркесті айтуға болады. Бұл тұрақты тіркестің пайда болуына байланысты әр түрлі пайымдаулар бар. «Мерин» сөзі монғолдың «morin», яғни «жылқы, ат» деген сөзінен

шыққан. Тарихи деректерде «конь сив», «мерин сив» деген тұрақты тіркестердің бір бөлігі «сивый» «конь» сөзіне анықтауыш ретінде «күлгін, ақшыл» деген мағынаны білдіріп тұр. Жалпы «сивый мерин» тұрақты тіркесінің мағынасы – көп жұмыс істеп, әбден шаршап-шалдыққан кәрі ат. Ал бұл тұрақты тіркестің ауыспалы мағынасы немқұрайлы сөйлеп, сандырақтайтын кәрі еркек, не алжыған шал деген мағынаға жуық. Мұндағы: мерин – құлын, сивый – кәрі, яғни тұрақты тіркес мағынасы «кәрі адамдардың өз күш-қайратын, ой-санасын жастардың алдында мақтап, әрі мадақтап, солардан асып түспесе кем қалмайтындықтарын көрсеткісі келуі» деген ұғымды білдіреді. Бұл тұрақты тіркес орыс халқының наным-сенімдеріне байланысты күлгін түсті жылқыны ақымақ жануар деп есептеген. Орыс шаруалары күлгін түсті жылқыны жер жырту және т.б. ауыл шаруашылық жұмыстарына пайдаланбаған, себебі күлгін түсті жылқы жұмысты дұрыс істемейді немесе жұмысы жақсы жүрмейді деген наным қалыптасқан. Сонымен, қорыта айтқанда орыс халқының нанымына байланысты жылқы, ешкі, қой ақымақ, қорқақ жануар ретінде суреттеледі.

Ағылшын тіліндегі «*to get someone's goat»* – біреуді ашуландыру, жүйкесіне тию деген мағынаны білдіреді. Аталмыш тұрақты сөз тіркесінің мәні ат жарысы дәстүріне байланысты пайда болған. Атбегілер үлкен ат жарысы алдында бәйге ат тұрған қораға ешкіні бірге ұстаған. Атбегінің нанымы бойынша ешкінің бәйгеге шабатын тұлпарды сайыс алдында тыныштандыра алатын, жағымды әсері бар деп сенген. Ал қарсылас жақтың адамдары бәйге шабатын атты ашуландыру үшін оның қасындағы ешкіні ұрлап кетуге тырысқан. Егер ешкіні ұрлап кеткен жағдайда ат бәйгеден жеңіліс табады деп сенім болған. Немесе, «*beat a dead horse*» – уақытты босқа өткізу, дәлме-дәл аудармасы – өліп қалған атты ұру. Бұл тұрақты тіркес «қандай да бір шешіліп қойған, әрі қарай ештеңені өзгертуге келмейтін мәселені басқаша дәлелдеуге, шешуге тырысатын адам» деген мағынада жұмсалады.

Ағылшын тіліндегі жан-жануарлар атауымен байланысты пайда болған тағы да бір тұрақты сөз тіркесін мысалға келтірейік. Мәселен, «The black sheep of the family» – отбасындағы жағымсыз адам (паршивая овца) деген тұрақты сөз тіркесінінің мағыналық сипаты төмендегідей: қой жануары жүнінің түсі әдетте ақ болатыны белгілі. Ағылшын фермерлері қой төлдеуі кезінде генетикалық ауытқулар нәтижесінде қара қозылардың тууына аса қуанбаған. Себебі ақ қойдың жүні қара қойдың жүніне қарағанда әлдеқайда өтімді болған, себебі ақ түсті жүнді түрлі түске бояға мүмкіндік бар. Ал қара түсті жүнді ешқандай түске бояу мүмкін емес, сондықтан оған сұраныс аз болады деген ұғым қалыптасқан. Сонымен қатар, орта ғасырларда қара түсті аңдар мен жан-жануарларды сондайлық ұнатпаған. Діни наным-сенімге байланысты қара түсті жануарлар зұлым, қара күштің құлдары, соларға қызмет етеді деген сенімде болған. Сондықтан жүні қара түсті жан-жауардан тезірек құтылуға тырысқан.

5. Бір сыңары этнос тарихына қатысты пайда болған фразеологизмдер

Дүние жүзі халықтары өз ұлтының тарихын жасау барысында белгілі бір рөл атқарады. Адамзат қоғамы тарихи даму барысында халық тілінде түрлі тарихи жағдайлар, танымал есімдер, сан түрлі жер-су аттары, мақал-мәтелдер т.б. тілдік бірліктер тұрақты түрде қолданысқа түсіп, тілде тиянақты түрде қалыптасу үрдісін басынан өткереді. Тілде бұрыннан қалыптасып кеткен фразеологизмдердің, нақыл сөздер мен басқа тұрақты тіркестердің мазмұны жаңғырылып, мағыналық өзгеріске түсуі мүмкін. Кейбір адамдар аталмыш сөз тіркестерінің мағынасына мән беріп, естіген, жадында қалған тұстарын әңгімелеп, «сол кезден қалған сөз еді» немесе «сол айтқандай» деп, әлде бір оқиға нәтижесінен өзіндік ой түйіп, пайымдауға бейім болады. Келер ұрпақ үшін өз ұлтының бастан кешкен окиғалары бүгінгі заманда тарих қатпарларында елеусіз қалмауына, қайта көпшіліктің назарын аудартып, әлде бір болған оқиғалардың халық үшін ұмытылмай, қайталанып қолданыста болуы, сол ұлттың тілінде сақталып қалған сөздік қор мен тұрақты сөз тіркестеріне байланысты. Осы айтылған пікірге мысал ретінде *«Қайран менің өз үйім, кең сарайдай боз үйім»* деген сөз тіркестерін алайық. Қазақ халқының ауыз әдебиетінде Жиренше шешен жайлы аңыз-әңгімеде Жиренше байлардан қаншалықты керемет сый-құрмет көрсе де, жатса сирағы сыртына шығатын өзінің

жаман лашығына келіп, осы тұрақты тіркесті үйінде шалқайып жатқан айтқан екен деседі. Немесе, *«ит жеккенге айдалу»* деген тұрақты тіркестің мағынасы – «алыс, шалғай», немесе «Сібірге жер аудару» дегенді білдіреді. Аталмыш тіркестің мағыналық астарында Патшалық Ресей үкіметі ұстанған саясатын қолдамаған ел азаматтарын жазалау мақсатында елден алыс, қиырда жатқан Сібірге жер аударып отырған. Сібірдің кейбір халықтарының қыс кезінде шанаға ит жегіп, тіршілік ететіні белгілі жайт.

Ал ағылшын тіліндегі «(as) fat as an aldermen» тұрақты тіркесінің мағынасы «Олдермен сияқты өте семіз болу». Ағылшын халқы тарихында өте семіз Олдермен атты адам қалалар мен графстволардың мүшелерінен тағайындалған муниципалитеттің аға кеңесшісі болған. Немесе, «more kick than half pence» – «жақсылығынан жамандығы көп» деге тұрақты тіркестің мағынасы ағылшындардың тарихымен тығыз байланысты. Өткен заманда Англия көшелерінде қайыршы шарманщиктер адамдардың көңілін көтеру үшін және азын аулақ ақша табу үшін маймылдарды билететін болған. Бірақ бұл кәсіп шарманщиктерге көп табыс алып келмейтін, сонымен қатар маймылдар да адамдардан неше түрлі қорлық көретін еді. Сол сияқты орыс тіліндегі «Потемкинские деревни» – «жасанды, көзге көрінү үшін» деген мағынада жұмсалады. Бұл тұрақты тіркес II Екатерина кезінде мемлекет қайраткері болған Г.А. Потемкин атымен байланысты. Крым мен Ресей қосылғаннан кейін ханшайым Новороссияға сапармен аттанған жылы Г.А. Потемкин сол жердің гүлденуін мадақтап, тек ханшайым жүретін жолға ғана әсем үйлер салғызған деген жорамал бар.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, әр тілдегі фразеологизмдер айналадағы қоршаған заттар мен құбылыстарға ұлт тарихы, ұлттық ой-санасы, мәдениеті тұрғысынан сипаттау арқылы сол ұлттың дүниетанымын аңғартады. Әр халықтың ұлттық ерекшеліктері, ұлтқа тән көзқарасы, өзіндік дүниетанымы болмаса, басқалардан қандай да бір айырмашылығымен ерекшеленбесе, әрі бұл қасиеттердің барлығы ұлт тілінде сақталып, сол ұлт тілінде жеткізілмесе, онда сол ұлттың менталитеті туралы ой толғау, пікір айту қиынға соғады. Мақалада баяндалған қазақ және ағылшын тілдеріндегі ұлттық сипаттағы тұрақты тіркестерін саралай келе, ағылшын және орыс тілдеріндегі тұрақты тіркестер көбіне дінмен және көне Рим, Грек аңыздарымен тікелей байланысты болып келсе, ал қазақ тіліндегі тұрақты тіркестер тек қазақ халқына тән салт дәстүрлерге негізделген байқау қиын емес. Сонымен қатар қазақ көшпенді халық болып, тек мал шаруашылығымен айналысқандықтан, мал шаруашылығына байланысты тұрақты тіркестер басымырақ болып келетінін, орыс тілінде мал шаруашылығына байланысты тұрақты тіркестердің аз екендігін, ал ағылшын тілінде мүлдем жоқтың қасы екендігіне көз жеткіздік.

Бұл басылымда қазақ және ағылшын тілдеріндегі тұрақты тіркестер мағыналық тұрғыдан тақырыптарға жіктеліп, қажетті лингвомәдени талдаулар жасалды, фразеологизмдердің астарындағы халық ауыз әдебиеті негізінде қалыптасқан тұрақты тіркестер тобы мифтік, ертегілік сюжетті фактілермен түсіндірілді. Кейбір ұлттық дәстүрлердің көріністері миф, ертегі, аңыздар түрінде тіл-тілден тұрақты орын алатындығы баяндалды. Демек, кез келген ертегі, аңыз халық арманының, оның мұң мұқтажының таным-түсінігінің көрінісі болса, осы ертегілік, аңыздық сипатта қалыптасқан тұрақты тіркестер философиялық ойдың ғасырлар бойы жинақталған ұлттық дәстүрдің, ұлттық мәдениеттің сұрыпталған тұжырымы, негізгі нәрі, қысқа да көркем бейнесі екені айдан анық.

Сондай-ақ, мақалада салт-дәстүрлер халықтың наным-сеніміне, өмірге деген көзқарасына, тіршілік кәсібіне байланысты туып, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып, өзгеріп, өмірге қажеттілері дамып, жаңа қоғамдық қатынасқа қайшы келетіндері жойылып отыратындығы, нәтижесінде, қазақ халқының салт-дәстүрлерінің көпшілігі мал тұрмыс-тіршілікпен, көшіп-қонумен, шаруашылығына қатысты қалыптасқаны айқын байқалатындығы баяндалды.

Адамдардың қоғамдағы орны, белсенділігі, жетістігі тілді қаншалықты дәрежеде меңгергенімен, сөз құдіретін қалай бағалай алғанымен тікелей байланысты. Тіл құпиясы адамзат құпиясымен байланысты болғандықтан, тілдік бірліктердің, дәлірек айтқанда,

тұрақты сөз тіркестерінің, мыңдаған жылдар қойнауындағы қатпарланған жұмбақтардың сырын ашуға жол ашады.

Тіл-тілдегі фразеологизмдер ұлт өмірінің әр кезеңдерінде алуан түрлі құбылыстар мен оқиғаларды айшықты тілмен суреттеп, бүгінгі күнмен үндестіреді. Ендеше, фразеологизмдердің қалыптасу негіздерін халықтың ұлттық мәдениетімен байланыстыра қарастыру – тіл біліміндегі өзекті мәселердің бірі. Сондықтан, бұл мақалада қазақ және ағылшын тілдері фразеологизмдердің ұлттық және мәдени ерекшеліктерін қазақ және ағылшын халықтарының мәдениетімен байланыстыра айқындау басты мақсат болды.

Әдебиеттер

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты. – М., 1996. – 288 с.
2. Воробьев В. Лингвокультурология (теория и методы). – Москва: РУДН, 1997. – 332 с
3. Алдашева А. Аударматану: Лингвистикалық және лиигвомәдени мәселелер. – Алматы: Арыс, 1998. – 158 б.
4. Смағұлова Г. Қазақ фразеологиясы лингвистикалық парадигмаларда. – Алматы, 2010. – 280 б.
5. Маслова В.А. Введение лингвокультурологию. – Москва: Наследие, 1997. – 205 с
6. Телия В.Н. Язык и общество // Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей. Отв.ред. В.В. Красных, А.И.Изотов. – М.: МАКС пресс, 2005. – вып. 30. – 260 с.
7. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. – Алматы: Өлке, 2010. – 557 б.
8. Әбілқасымов Б. Қазақтың көне наным-сенімдеріне қатысты ғұрыптық фольклор. – Алматы: Атамұра, 1993. – 176 б.
9. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. – Москва: Наука, 1977 – 140 с.
10. Глазунов М.С. Наша культура – это традиции. – Москва: Современник, 1991. – 205 с.
11. Ғабитханұлы К. Наным-сенімге байланысты қазақ тіліндегі тұрақты тіркестер. Филол. ғылымдарының канд. диссертациясы. – Алматы, 1995. – 182 б.
12. Кайдаров А., Жайсакова Р. Принципы классификаци фразеологизмов и классификационные группы в казахском языке. – Алматы /Известия АН Каз ССР. 1979. – №3. – С. 65-73.
13. Копыленко М.М. Избранные труды по языкознанию. Том I. – Алматы: Институт по язкознанию им. Байтурсынова, 2010. – 444 с.
14. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. – Алматы: Евразия,1995. – 120 с.
15. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Москва: Высшая школа, 1996. – 381 с.
16. Қайдаров Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, 1998. – 306 б.
17. Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: Ғылым, 1977. – 711 б.
18. Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігі. – Алматы: Ғылым, 1966. – 239 б.
19. Смагулова Г.Н. Лингвокультурный статус казахских фразеологизмов // Материалы Греция. – Салоники. – С. 687-694.
20. Ысқақов А. Соқыр сенім және діни ұғымдар. – Алматы, 1968. – 120 б.
21. Allan K. Natural language semantics. – Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – 456 p.
22. Alexander R.J. Fixed expressions in English: A linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and didactic study. Part 1 // Anglistic und Englischunterricht. 1979. – №6. – P. 171-188.
23. Kunin A. English-Russian Dictionary of Idioms. Moscow: Russky yazyk publishers, 2001. – 512 p.
24. Oxford Dictionary of idioms (Edited by Judith Siefring). Oxford University Press, New York, 2004. – 340 с.

References

1. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvo-kulturologicheskiy aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. – M., 1996. – 288 p. (in Russian)

2. Vorobyev V. Lingvokulturologiya (teoriya i metody) [Linguoculturology (theory and methods)]. – Moskva: RUDN, 1997. – 332 p. (in Russian)
3. Aldasheva A. Audarmatany: Lingvistikalyk zhane lingvomadenietik maseleler [Translation studies: linguistic and linguocultural issues]. – Almaty: Arys, 1998. – 158 p. (in Kazakh)
4. Smagulova G. Kazakh frazeologiyasy lingvistikalyk paradigmalarnda [Kazakh phraseology in linguistic paradigms]. – Almaty, 2010. – 280 p. (in Kazakh)
5. Maslova V.A. Vvedenie v lingvokulturologiyu [Introduction to linguoculturology]. – Moskva: Nasledie, 1997. – 205 p. (in Russian)
6. Teliya V.N. Yazyk i obshchestvo [Language and society] // Yazyk, soznanie, kommunikatsiya. Sb. statey. Otv. red. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. – M.: MAKS press, 2005. – Vyp. 30. – 260 p. (in Russian)
7. Akhanov K. Til biliminin negizderi [Fundamentals of linguistics]. – Almaty: Olke, 2010. – 557 p. (in Kazakh)
8. Abilqasymov B. Kazaktyn kone nanim-senimderine qatysty ghurptyk folklor [Ritual folklore related to ancient Kazakh beliefs]. – Almaty: Atamura, 1993. – 176 p. (in Kazakh)
9. Gak V.G. Sopostavitelnaya leksikologiya [Comparative lexicology]. – Moskva: Nauka, 1977. – 140 p. (in Russian)
10. Glazunov M.S. Nasha kultura – eto traditsii [Our culture is traditions]. – Moskva: Sovremennik, 1991. – 205 p. (in Russian)
11. Gabitkhanuly K. Nanim-senimge baylanysty kazak tilindegi turaqty tirkester [Fixed expressions in Kazakh related to beliefs]. – Almaty, 1995. – 182 p. (in Kazakh)
12. Kaydarov A., Zhaisakova R. Printsipy klassifikatsii frazeologizmov i klassifikatsionnye gruppy v kazakhskom yazyke [Principles of classification of phraseological units and classification groups in Kazakh language] // Izvestiya AN Kaz SSR. – 1979. – №3. – P. 65-73. (in Russian)
13. Kopylenko M.M. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu. Tom I [Selected works on linguistics. Volume I]. – Almaty: Institut yazykoznaniya im. Baytursynova, 2010. – 444 p. (in Russian)
14. Kopylenko M.M. Osnovy etnolingvistiki [Fundamentals of ethnolinguistics]. – Almaty: Evraziya, 1995. – 120 p. (in Russian)
15. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyka [Course of phraseology of modern English]. – Moskva: Vysshaya shkola, 1996. – 381 p. (in Russian)
16. Kaidarov A. Kazakh tilinin ozekti maseleleri [Topical issues of the Kazakh language]. – Almaty: Ana tili, 1998. – 306 p. (in Kazakh)
17. Kengesbaev I. Kazakh tilinin frazeologiyalyk sozdigi [Phraseological dictionary of the Kazakh language]. – Almaty: Gylym, 1977. – 711 p. (in Kazakh)
18. Kazakh tilinin kyskasha etimologiyalyk sozdigi [Concise etymological dictionary of the Kazakh language]. – Almaty: Gylym, 1966. – 239 p. (in Kazakh)
19. Smagulova G.N. Lingvokulturnyy status kazakhskikh frazeologizmov [Linguocultural status of Kazakh phraseological units] // Materialy, Gretsiya, Saloniki. – P. 687-694. (in Russian)
20. Ysqakov A. Soqyr senim zhane dini ugymdar [Blind belief and religious concepts]. – Almaty, 1968. – 120 p. (in Kazakh)
21. Allan K. Natural language semantics. – Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – 456 p.
22. Alexander R.J. Fixed expressions in English: A linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and didactic study. Part 1 // Anglistik und Englischunterricht. 1979. – №6. – P. 171-188.
23. Kunin A. English-Russian Dictionary of Idioms. – Moscow: Russky yazyk Publishers, 2001. – 512 p.
24. Oxford Dictionary of Idioms. Edited by Judith Siefring. – Oxford University Press, New York, 2004. – 340 p.

Ж.У. Калимова
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0000-0001-8391-8340
e-mail: zhibek_15_10@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КАЗАХСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье всесторонне рассмотрены национально-культурные особенности фразеологизмов в казахском и английском языках, относящихся к разным языковым группам, в рамках лингвистической культурологии. Был проведен анализ фразеологизмов в сопоставляемых языках, в частности, на основе историко-социальной и познавательной практики казахского и английского народов в разные периоды с выявлением соотношения языка и культуры, были описаны способы образования устойчивых выражений в двух языках, этапы формирования их в языке, проведен лингвокультурологический анализ, классифицирован на семантическую и тематическую группы.

В языке каждого народа с незапамятных времен очень много разных тонкостей, имеются устойчивые обороты, которые нашли свое отражение и широкое применение в языке. Устойчивые выражения, пословицы и поговорки, крылатые слова в языке – главное достояние, сокровище каждого народа, содержащее в себя национальные культурные и ментальные особенности, обычаи и традиции.

В данной статье подчеркивается, что смысловая основа устойчивых выражении в языке в полной мере отражается в традициях, обычаях и мировоззрении народа и, учитывая указанные факторы, охарактеризованы национально-культурные особенности фразеологизмов казахского и английского языков, рассмотрены их сходства и различия.

Важное значение имеет изучение фразеологизмов языка в рамках лингвистической культурологии с использованием сравнительно-сопоставительного метода. Потому что недостаточно познать природу национального языка, соединяющего такие понятия, как национальная культура, национальное бытие и национальный язык, только на основе собственной внутренней закономерности языка. В связи с этим, изучение и познание тонкой природы устойчивых выражений в языке становится возможно в результате тесного взаимодействия лингвистики с другими областями науки (антропология, психология, мифология, этнография, познание культуры и др.).

Одной из основной целью современной лингвистической науки является совершенствовать современные методы и приемы комплексных и систематических исследований для определения специфических национально-культурных особенностей каждого языка.

В процессе работы над статьей использовались такие виды методов как описательный (синхронный) метод, сравнительно-сопоставительный метод, лингвокультурный и историко-этимологический анализ, методы отбора и систематизации фактического материала.

Ключевые слова: лингвокультурология, фразеологизмы, национально-культурные особенности, национальная культура, обычаи и традиции.

Zh.U. Kalimova
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
ORCID: 0000-0001-8391-8340
e-mail: zhibek_15_10@mail.ru

NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract. The article comprehensively examines the national and cultural features of phraseological units in the Kazakh and English languages, which belong to different language groups, within the framework of linguistic cultural studies.

The article analyzes phraseological units in the compared languages, particularly based on the historical, social, and cognitive practices of the Kazakh and English peoples in different periods, to identify the relationship between language and culture. The article describes the methods of formation of set expressions in the two languages, the stages of their development in the language, and carries out a linguistic and cultural analysis, classifying them into semantic and thematic groups.

Since time immemorial, every nation's language has been rich in various nuances and has developed a great number of set expressions that have become widely used. These expressions, including proverbs, sayings, and idioms, are the cornerstone of each nation's cultural heritage, reflecting its unique customs, traditions, and mindset.

This article emphasizes that the semantic basis of stable expressions in the language is fully reflected in the traditions, customs, and worldview of the people. Taking into account these factors, the article describes the national and cultural features of the phraseological units in the Kazakh and English languages and examines their similarities and differences.

It is important to study the phraseological units of a language within the framework of linguistic cultural studies using the comparative method. Because it is not enough to know the nature of the national language, which combines concepts such as national culture, national being and national language, only on the basis of its own internal laws of language. In this regard, the study and cognition of the subtle nature of stable expressions in language becomes possible as a result of the close interaction of linguistics with other fields of science (anthropology, psychology, mythology, ethnography, cultural cognition, etc.).

The goal of modern linguistic science is to improve modern methods and techniques of comprehensive and systematic research in order to determine the specific national and cultural features of each language.

In the process of working on the article, the following types of methods were used: descriptive (synchronous) method, comparative-contrastive method, linguistic-cultural and historical-etymological analysis, methods of selection and systematization of factual material.

Keywords: lingoculturology, phraseology, national and cultural features, natural culture, customs and traditions.

Автор туралы мәлімет

Калимова Жібек Үсембаевна – филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0001-8391-8340.

Сведения об авторе

Калимова Жибек Үсембаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного и русского языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0001-8391-8340.

Information about the author

Zhibek Kalimova – candidate of philological sciences, associated professor. Department of Foreign and Russian languages Non-Profit joint-stock company «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0001-8391-8340.

Редакцияға енуі 02.08.2025
Жариялауға қабылданды 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-4
ҒТАМР: 16.21.37

Г.М. Мамырбек
А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Құрманғазы к-сі, 29
ORCID: 0000-0002-7399-2122
e-mail: gulfar76@mail.ru

ТҮРКІ ЖАЗБА ДӘСТҮРІНДЕГІ ҚЫПШАҚ ТІЛІНІҢ ОРФОГРАФИЯЛЫҚ ПРИНЦИПТЕРІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қыпшақ тілді жазба ескерткіштердің орфографиялық жүйесі тарихи-лингвистикалық тұрғыдан кешенді түрде қарастырылды. Түркітану ғылымында көне және орта ғасырдағы жазба мұралардың тілі тек тарихи дерек көзі ғана емес, сонымен қатар халықтық тілдің құрылымдық сипатын анықтауға мүмкіндік беретін маңызды материал болып табылады. Зерттеу барысында қыпшақ тіліндегі жазба ескерткіштердің жазу дәстүрін айқындаған үш негізгі принцип айқындалды: фонетикалық, инвариант және цитаталық (түпнұсқа) принциптер. Фонетикалық принцип ауызекі сөйлеу тіліндегі дыбыстық ерекшеліктерді дәлме-дәл жеткізуді көздейтіндігі анықталды. Мақалада қыпшақ жазба мұраларынан ерін үндестігі, дыбыстардың ұяңдануы, қысаң дауыстылардың түсіп қалуы сияқты құбылыстарға нақты мысалдар келтірілді. Инвариант принцип морфологиялық тұлғалардың тұрақты нұсқасын сақтап жазу үрдісін көрсететіні айқындалды. Бұл қосымшалардың әртүрлі варианттарының орнына жалғыз инвариант түрін қолдану арқылы жүзеге асқаны дәлелденді. Ал цитаталық принцип араб-парсы тілдерінен енген сөздерді түпнұсқалық графикалық қалпында беру арқылы көрініс тапты. Зерттеу дереккөзі ретінде «Кодекс Куманикус», Әбу Хайанның «Китаб ал-Идрак», Құтыптың «Хұсрау-Шырын» сияқты қыпшақ мұралары қарастырылды. Бұл

ескерткіштер қазақтың ескі жазба тіліне елеулі ықпал етіп, халықтық тілдің белгілерін сақтап жеткізгені анықталды. Мақаланың ғылыми жаңалығы қыпшақ тілінің орфографиялық жүйесін халықтық тілмен сабақтастыра талдаумен ерекшеленеді. Қыпшақ тілді ескерткіштердің жазу дәстүрі қазақ тілінің тарихи дамуындағы кезеңдік ерекшеліктерді, дыбыстық жүйенің сипатын және тілдің ұлттық сипат алу барысындағы өзгерістерін айқындауға айрықша үлес қосады.

Тірек сөздер: қыпшақ тілі, жазба ескерткіш, орфографиялық принцип, фонетикалық принцип, инвариант принципі, цитаталық принцип, ескі қазақ жазба тілі.

Кіріспе

Зерттеушілердің көпшілігі XV-XIX ғасыр аралығында араб жазуымен түзілген жазба мұралардың негізінен морфологиялық-этимологиялық принципке сүйенгенін алға тартады. Мұндай жазу үлгісі әрбір халықтың өзіндік фонетикалық ерекшеліктерін ескермей, ортақ бір жүйеге бағындырды және қосымшалардың түрленуін бейнелемей, бір ғана қалыпты сақтап отырды. Бұл жайт көне және орта түркі дәстүрінің жалғасы болатын. Осыған орай И.А.Батманов мұндай жүйенің бір жағынан әмбебаптығын атап көрсетіп, түрлі тіл өкілдерінің мәтінді бірдей жазып, әрқайсысы өз тілдік ерекшелігіне сай әртүрлі оқи алуын артықшылыққа жатқызса, екінші жағынан Орта Азия халықтарының дыбыстық жүйесіне сәйкес келмегендіктен, ұлттық тілдердің дербес дамуына кедергі болғанын айтады.

Осы себептен қазақ қоғамында қолданылған ескі жазба тілдің халықтық тілдің дыбыстық табиғатын дәл бере алмады деген пікірлер қалыптасты. Дегенмен, Әбілқасымовтың пайымдауынша, морфологиялық-этимологиялық принцип ескі қазақ жазба тілінде (XV-XIX ғасыр мен XX ғасырдың алғашқы ширегінде), әсіресе мерзімді баспасөзде ұзақ сақталса да, XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап қазақтың ауызша әдеби тілі мен сөйлеу тілінің нормаларының ене бастауына байланысты әлсірей түсті.

Сонымен қатар, ескі жазба тілдің лексикалық құрамында халыққа бейтаныс араб-парсы сөздерінің мол қолданылуы, оғыз-қыпшақ және ұйғыр-караханид әдеби дәстүрлеріне тән белгілердің орын алуы оны халықтық тілден алыстатқан құбылыстар екені даусыз. Алайда осы ерекшеліктерге сүйеніп, ескі жазба тіл қазақтың сөйлеу тілін мүлде бейнелемеді деу шындыққа жанаса бермейді. Өйткені XV-XIX ғасырда түзілген жазбалардың өзінде ауызекі сөйлеуге тән сөздер мен қолданыстар жиі кездеседі.

Осы кезеңдердегі ескі қазақ жазба тілі үлгілеріне Қадырғали Жалайырдың «Жамиғат тауарихы», Әбілғазы Баһадүрдің «Түркі шежіресі», сондай-ақ XVIII-XIX ғасырларда хатқа түскен хан-би жарлықтары, ресми құжаттар мен жекелеген хаттар жатады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің материалдары ретінде орта ғасырлардағы қыпшақ тіліндегі жазба ескерткіштер пайдаланылды. Атап айтқанда, «Кодекс Куманикус», Әбу Хайанның «Китаб ал-Идрак», Құтыптың «Хұсрау-Шырын» шығармасы және «Әл-Қауаниин» секілді дереккөздер талдауға негіз болды. Сонымен қатар XV-XIX ғасырдағы ескі қазақ жазба тілі үлгілері – Қадырғали Жалайырдың «Жамиғат тауарихы», Әбілғазы Баһадүрдің «Түркі шежіресі», сондай-ақ XVIII-XIX ғасырдағы хан-би жарлықтары, ресми құжаттар мен жеке хаттар қосымша тілдік материал ретінде қолданылды.

Зерттеу барысында тарихи-салыстырмалы әдіс, сипаттамалы талдау, фонетикалық және морфологиялық салыстыру тәсілдері пайдаланылды. Жазба мұралар тіліндегі орфографиялық ерекшеліктерді анықтау үшін лексикалық, грамматикалық және фонетикалық деңгейлерде кешенді талдау жүргізілді. Негізгі назар фонетикалық принциптің сақталуына, инвариант принципінің жалғау-жұрнақтарда көрініс табуына және цитаталық (түпнұсқа) принцип арқылы араб-парсы сөздерінің таңбалануына аударылды.

Сонымен бірге зерттеудің әдіснамалық негізін қазақ тіл біліміндегі орфографиялық принциптер теориясы мен түркітанудағы жазба мұраларды талдау тәжірибесі құрады. Әсіресе Н. Уәлиұлының инвариант-вариант теориясы, Б. Әбілқасымов, Х. Досмұхамедұлы еңбектеріндегі тұжырымдар басшылыққа алынды.

Қыпшақ тілді жазба ескерткіштердің орфографиялық дәстүрін зерттеу түркітану ғылымында әр кезеңде бірқатар ғалымдардың назарында болды. Әсіресе XV-XIX ғасырда

қалыптасқан жазба тіл ерекшеліктерін сипаттауда морфологиялық-этимологиялық принциптің рөлі туралы ғылыми пікірлер кеңінен тараған.

И.А. Батманов Орта Азия халықтарының жазу тәжірибесін сипаттай отырып, морфологиялық және этимологиялық принциптердің артықшылықтары мен кемшіліктерін көрсетеді. Оның пайымдауынша, мұндай жазу жүйесі әртүрлі тіл өкілдерінің мәтінді бірдей жазып, бірақ өз тіліне сай әркилы оқуға мүмкіндік берді. Дегенмен, дыбыстық ерекшеліктерді бейнелемегендіктен, бұл принциптер ұлттық тілдердің табиғи дамуын тежегенін де атап өтеді.

Б. Әбілқасымов ескі қазақ жазба тіліндегі морфологиялық принциптің ұзақ уақыт сақталғанын, алайда XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап қазақтың сөйлеу тілінің, ауызша тілінің кейбір нормаларының енгенін көрсетеді. Оның пікірінше, осы кезеңде морфологиялық принциптің әлсіреуі қазақ тілінің дамуындағы жаңа сапалық өзгерістерді танытады.

З. Базарбаева қыпшақ тобы тілдеріндегі дауыстылар эволюциясын салыстырмалы-тарихи тұрғыда талдай отырып, фонетика-орфография байланысын түсіндіруде талдаулар жасайды.

Сонымен қатар, ескі қазақ жазба тілі құрамындағы араб-парсы сөздерінің мол қолданылуы, оғыз-қыпшақ және ұйғыр-караханид дәстүрлеріне тән элементтердің кездесуі туралы пікірлер де ғылыми әдебиетте жиі айтылады. Бұл құбылыстар жазба тілдің халықтық тілден алшақтауына ықпал еткенімен, жалпы сөйлеу тіліне тән элементтердің жазба ескерткіштерде көрініс табуын жоққа шығармайды.

Қыпшақ тіліндегі орфографиялық принциптердің табиғаты жайлы пікірлер Н. Уәлиұлы еңбектерінде де көрініс тапқан. Ғалым «инвариант-вариант» теориясы негізінде инвариант принципінің жазу дәстүріндегі рөлін айқындап, қосымшалардың түрлі варианттарының орнына жалғыз нұсқасының жазуда таңбаланғанын дәлелдейді.

Жалпы алғанда, әдебиеттерге жасалған шолу қыпшақ тілді ескерткіштердің жазу жүйесі үш негізгі принципке – фонетикалық, инвариант және цитаталық (түпнұсқа) принциптерге сүйенгенін айғақтайды. Түркітанушы ғалымдардың зерттеулері бұл құбылыстардың қазақтың ескі жазба тіліндегі және жалпы түркі халықтарының тілдік тарихындағы орны ерекше екенін көрсетеді.

Нәтижелер мен талқылау

Ғалымдардың басым көпшілігі ұлт болып қалыптасқаннан кейінгі кезеңдерде, яғни XV-XIX ғ.ғ. аралығында араб жазуымен жазылған жазбалардың барлығына жуығы морфологиялық-этимологиялық принципті негіз еткенін алға тартады. Яғни, бұл жазу әр халықтың өзіне тән фонетикалық ерекшеліктерін ескерместен бір ғана жазу үлгісін ұстанып қосымшалардың түрлену ерекшеліктеріне қарамай бір тұлғада жазылуын берік сақтаған, демек көне және орта түркі жазу дәстүрін ұстанған. Осыған байланысты И.А. Батманов әр ұлт тіл ерекшелігіне қарай әр түрлі оқуға болатын әмбебаптығын сол жазудың пайдалы жағына жатқызса, зиянды жағын Орта Азиядағы халық тілдерінің дыбыстық ерекшелігіне сай болмағандықтан жеке ұлт тілінің дамуын тежеді деп көрсетеді: «Морфологический и этимологический принципы орфографии, распространенные среди народов Средней Азии в дооктябрский период, с одной стороны, обладали тем преимуществом, что носили универсальный характер, позволяя один текст понимать представителям различных языков (узбекского, казахского, киргизского, туркменского, каракалпакского), одинаково писать, но различно читать применительно к особенностям родного языка. С другой стороны, эти принципы орфографии обладали и отрицательным свойством, не отражали фонетических особенностей языков Средней Азии и тем самым затрудняли оформление и развитие национальных языков» [1].

Сондықтан да қазақ қоғамында қызмет еткен ескі қазақ жазба тілі «халық тілінің дыбыстық ерекшеліктерін дұрыс бере алмайды» деген пікірлер қалыптасты. Морфологиялық-этимологиялық принциптің ескі қазақ жазба тілінде (XV-XIX ғ.ғ және XX ғ. алғашқы ширегі), әсіресе мерзімді баспасөз тілінде ұзақ уақыт сақталғанын ескерте келіп, ғалым Б. Әбілқасымов XIX ғ. екінші жартысынан бастап қазақ сөйлеу тілі мен ауызша әдеби тілдің кейбір нормаларының енуімен байланысты морфологиялық принциптің бұзыла бастағанын байқауға болатынын айтады [2].

Әрине, қазақ қоғамына қызмет еткен ескі қазақ жазба тілінің лексикалық құрамында жалпы халыққа түсініксіз араб-парсы сөздерінің мол қолданылуы, көне жазба тілге, оғыз-қыпшақ, ұйғыр-қараханид т.б. әдеби тіл нормаларына тән белгілердің кездесіп отыруы оны халықтық тілден алшақтата түсетін құбылыстар екені даусыз. Бірақ, мұндай ерекшеліктерге қарап, ескі жазба тілді қазақтың сөйлеу тілінің дыбыс жүйесін мүлде бейнелемейді деу біржақты пікір. Себебі, жалпыхалықтық тіл байлығын қолдану мүмкіндігі шектеулі деп танылатын XV-XIX ғ.ғ. жазбаларында сөйлеу тіліне тән сөздер мен сөз қолданыстары аз кездеспейді. Бұл кезеңдердегі ескі қазақ жазба тілі үлгілеріне Қадырғали Жалайырдың «Жамиғат тауарих», Әбілғазы Баһадүрдің «Түркі шежіресін» және XVIII-XIX ғ.ғ. хатқа түскен хан-би жарлықтары, ресми қатынас қағаздары, жеке тұлғалардың бір-бірімен жазысқан хаттарын жатқызамыз.

Ал, орта ғасырлардағы қыпшақ тілді ескерткіштердің жазу нормалары негізінен қандай принципті ұстанды?. Жалпы жазба тілдің, хатқа түскен жазудың белгілі бір орфографиялық принципке, жазу жүйесіне бағынатыны белгілі. Біз мақаламызда Кодекс Куманикус, Әбу Хайан «Китаб ал Идрак...», Құтып «Хұсрау Шырын», «Әл қауаниин» ескерткіштеріндегі орфографиялық принциптерді сөз етеміз.

Зерттеуші-ғалымдардың тұжырымынша қазақ халқын түркі тілдерінің қыпшақ тобына жататын, ж-мен сөйлейтін тайпалар одағы құрағандықтан, осы тайпалардың XV ғасырға дейінгі жазылған тарихи ескерткіштері ауызекі сөйлеу тілінің ерекшеліктерін сипаттайды, яғни ескерткіштер арқылы ауызекі сөйлеу тілінің жалпы грамматикалық сипаты мен сөздік қазынасының, дыбыстық жүйесінің қандай болғанын анықтай аламыз. Дегенмен де, қазақ халқының ұлт ретінде қалыптасқанына дейінгі оны құраған ру-тайпалардың және одан кейінгі қазақ қауымының өмір сүру барысындағы ауызекі сөйлеу тілінің лексикалық, грамматикалық, фонетикалық жүйесін нақты көрсету қиын. Қыпшақтардың ауызекі сөйлеу тілінің сипатын Махмұт Қашқари еңбегінен (XI ғ.) де көруге болады.

Біздің пайымдауымызша қыпшақ тілді ескерткіштердің жазу жүйесінде мынадай принциптер басшылыққа алынған:

1) Фонетикалық принцип

2) Инвариант принципі

3) Цитаталық (түпнұсқа) принцип.

1) Фонетикалық принцип. Жазу тарихшыларының зерттеулеріне назар аударсақ алғашқы жазу фонетикалық болған. Яғни сөздер ауызекі сөйлеуде қалай дыбысталса солай таңбаланған. Қазақ тіл білімінде фонетикалық принципке мынадай анықтамалар беріледі: «Фонетикалық принцип бойынша сөз естілуі бойынша жазылып, фонеманың дыбыстық қоршауға тәуелді түрленімдері таңбаланады» [3]. «Фонетикалық принцип бойынша сөз бөлшектерінің дыбыстық өзгеріске ұшырауы еске алынып, айтылуынша жазылады» [4]. З. Базарбаева қыпшақ тобы тілдеріндегі дауыстылар эволюциясын салыстырмалы-тарихи тұрғыда талдай отырып, фонетика-орфография байланысын түсіндіруде бірқатар талдаулар жасайды [12].

Жазу жүйесі мен жазба дәстүрі толықтай нормаланбаған кезеңдегі қыпшақ тілді жазбалардың негізгі орфографиялық принципі фонетикалық болды. Фонетикалық принцип:

1) Ерін үндестігінің тұрақты түрде сақталуы. Бұл ауызекі сөйлеу тілінің бірден-бір ерекшелігі болып табылады: мұрұн (мұрын), бұзұқ (бұзық), иүзү (жүзі), иүзүк (жүзік), иүклүг (жүкті, екіқабат), иүгрүк (жүйрік), ұйұқла (ұйықта), ұлұ (үлкен, ұлы), ұрұш (ұрыс), үчүн (үшін), сөзлүг (сөзді), мұңлұғ (мұңды), көңүл (көңіл), иұлдұз (жұлдыз) т.б.

2) Ауызекі сөйлеу тіліндегі дыбыс үндесімдерінің жазуда таңбалануы немесе түбір мен қосымшалардағы дыбыстардың ұяңдануы: біліглиг (біліктік), үгретіб (үйретіп), көб (көп), артұғрақ (артығырақ), ачлығға (аштыққа), ағачға (ағашқа), терішмег (теріспек), үгретгүш (үйреткіш) т.б.

3) Ауызша тілде еленбейтін қысаңдардың жазба тілде берілмеуі, яғни қысаңдардың (ы, і) кейбір позицияда таңбаланбауы: тс (тіс), иашрды (жасырды), тзе (тізе), отр (отыр), анларнң (олардың), анң (оның) т.б.

Инвариант принципі. Біз бұл жерде Н. Уәлиұлының «инвариант-вариант» теориясы бойынша ендірген «инвариант принципі» терминін басшылыққа аламыз. Ғалым өзінің диссертациялық еңбегінде «инвариант-вариант» теориясына былайша сипаттама береді: «Бұл қисын бойынша, фонема-инвариант, ал дыбыстар оның сөздегі репрезентанттары - варианттары деп танылады. Әр вариант инварианттағы мәнді белгілерді сақтай отырып түрленеді, әр экземпелярда, мейлі оның саны қанша болса да, әйтеуір инвариантқа тән қасиет сақталады» [5].

Осы қағиданы морфема жүйесіне қатысты есепке алатын болсақ, қыпшақ тілді ескерткіштердегі бір алуан мағыналық бірліктер белгілі бір морфеманың инвариант деп танылған тұлғасы бойынша таңбаланады. Яғни бұл принцип бойынша түбір сөзге жалғау мен қосымшалардың бір ғана нұсқасы жалғанады.

Сонда, көптік жалғауының -лар түрі инвариант деп алынып -дар, -тар, -дер, -тер т.б. варианттары жазуда ескерілмейді: еллер (елдер), адамлар (адамдар), құшлар (құстар), т.б. Жалпы -лар аффиксі туралы ғалымдардың пікірлері әр түрлі. Мысалы Т. Новольский бұл аффиксті болжалды санды білдіретін сөзден шыққан десе, В.А. Богородицкий ІІІ жақ жіктеу есімдігі мен -ар жұрнағына байланыстыра қарайды [6]. -Лар қосымшасының түркі тілдерінде алуан түрлі варианттарының болуына байланысты, кейбір түркі тілдерінде қазір бұл қосымшаның он алты түрлі вариантының бар екендігін зерттеулерден көруге болады [7].

Ескерткіштерде сын есімнің -лы, -лі, -ды, -ді, -ты, -ті нұсқаларының тек -лы, -лі түрі инвариант ретінде таңбаланады да, қалған фонетикалық варианттары жазуда таңбаланбайды: төрт айақлы (төрт аяқты), көріклі (көрікті), атлы (атты) т.б. Сондай-ақ сын есімнің -лық, -лік (-лұқ, -лүк) жұрнағы да инвариант принципі бойынша таңбаланған: достлұғы (достығы), нәзүглүг (нәзіктік).

Ғалым А.Айғабылов көптік жалғау жұрнағы (-лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер), зат есім тудыратын жұрнақ (-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік) және сын есім тудыратын жұрнақтардың (-лы, -лі, -ды, -ді, -ты, -ті) о бастағы нұсқасы л-дан басталатын түрлері екенін еске ала отырып, сөздің соңғы дыбысына қарай қосымшаның түрленіп жалғануын диссимиляциялық құбылысқа жатқызып: «диссимиляциялық құбылысты үнді дыбыстарына біткен сөзге жалғанатын қосымшадан іздейміз», –дейді [8]. Яғни, қосымшалардың дыбыс үндестігіне сай түрленіп келуі морфонологиялық дыбыс алмасу құбылысына байланысты керігу (диссимиляция) үрдісі болып табылады: «у, и дыбысына аяқталған сөзге ілік септігінің жалғауы -дың, -дің түрінде ұяң д дыбысынан басталып жалғанады. Бұндағы н-д алмасуы (тауның-таудың, үйнің-үйдің) қазақ тілі мен өзге түркі тілінің (айталық өзбек тілінің) өзгешелігі сияқты көрінуі мүмкін. Шындығында, қазақ тіліндегі таудың, үйдің түрінде дыбысталуы қатар тұрған үнді дыбыстарының ун, ин (тау-ның, үй-нің) керігу (диссимиляция) үрдісімен н-д алмасуы пайда болғанын көрсетеді. Олай болса тауның, үйнің деп атаушы тілдерде керігу үрдісі болмаған да, қазақ тілінде жүзеге асқан деп түсінгеніміз абзал» [9].

Өзге де сөз тудырушы аффикстер жүйесінің жазуда бейнелену принципі осы тәрізді. Мысалы, ілік септігінің қазіргі тіліміздегі -ның, -нің, -дың, -дің, -тың, -тің нұсқаларының ішінде инвариант ретінде -ның түрі ғана белгіленеді, П.М. Мелиоранский көрсеткендей түбірге жалғанған қосымша түбірдегі дауысты дыбыс ыңғайымен оқылады: «…в речи простого народа варьирование гласных в суффиксах постоянно соблюдается. Так например, суффикс, изображаемый в письменном языке ننك (ның) звучит то ның, то нің, то нұң, то нұң и» [10].

Табыс септік жалғаулығы да осы принцип бойынша -ны, -ні түрінде таңбаланып отырған: атны (атты) т.б. Жалпы қосымша, жалғаулардың инвариант принципі бойынша жазылу үрдісі ескі қазақ жазба тілінде ХХғ. дейін сақталып келді.

Цитаталық (түпнұсқа) принцип. «Түпнұсқа принципі әліпбиі ұқсас болған жағдайда шеттілдік сөздердің графикалық нұсқасын сол күйінде жазу үшін пайдаланылады» [5].

Бұл принцип бойынша араб және парсы тілінен енген сөздер таңбаланған. Мысалы: жамаға’т, мумкин, хұрмат, шафақат, жумлә (барлығы), алла тағала, дос, хеч, һәм, дұшман т.б.

Жалпы араб және парсы сөздерінің түпнұсқа тұлғасын сақтап таңбалануы араб жазулы дүниелерде ХХ ғ. басына дейін қолданылып келгені мәлім. Бұның себебін Х. Досмұхамедұлы былай түсіндіреді: «Қазақтың балалары ноғай, сарт мектеп-медреселерінде

оқитын болды. Медреселерде араб-парсы сөздерін өзгертіп айту зор күнәға есептелінетін еді. Молдалар қазақ арасында араб-парсы сөздерін бұлжытпай айтуды жазу арқылы үйрете бастады. …Сөйтіп араб-парсы сөздерінің көбі бір жағынан Қазан, бір жағынан Бұхара арқылы өзгермей тілімізге кіре бастады» [11].

Қорытынды

Қыпшақ тілді ескерткіштердің орфографиялық жүйесін зерттеу – қазақ тіл біліміндегі тарихи-лингвистикалық бағыттың маңызды салаларының бірі. Бұл ескерткіштерді талдау арқылы біз тек жазу дәстүрінің ерекшеліктерін ғана емес, сонымен бірге қазақ халқының этногенезі мен тілдік дамуының қайнар көздерін айқындаймыз. Мақалада қарастырылған деректер қыпшақ жазба тілінің морфологиялық, фонетикалық және лексикалық жүйесі жайлы құнды мәлімет беріп, оның қазақ тілінің қалыптасуындағы орнын нақтылауға мүмкіндік жасайды.

Зерттеу барысында анықталғандай, қыпшақ ескерткіштерінің жазу жүйесі үш негізгі принципке сүйенеді: фонетикалық, инвариант және цитаталық (түпнұсқа) принцип. Фонетикалық принцип сөйлеу тілінің дыбыстық жүйесін барынша дәл көрсетуге бағытталған. Мысалы, ерін үндестігінің тұрақты сақталуы, дыбыстардың ұяңдануы, қысаң дауыстылардың түсіп қалуы сияқты құбылыстар ауызекі тілдің жазудағы айқын көрінісін танытады. Бұл заңдылықтар қыпшақ жазба мұраларының сөйлеу тіліне жақындығын дәлелдейді және қазақ тіліндегі фонетикалық өзгерістердің тарихи негізін көрсетеді.

Инвариант принципі сөздің түбіріне жалғанатын қосымшалардың бір ғана тұрақты тұлғамен берілуін сипаттайды. Мысалы, көптік жалғауы барлық жағдайда –лар түрінде таңбаланып, оның басқа варианттары жазуда бейнеленбейді. Бұл құбылыс қосымшалардың дыбыстық өзгерістерін назарға алмай, бір нұсқаны сақтау арқылы жазба дәстүрді жеңілдеткенімен, тілдің морфонологиялық жүйесін толық бейнелей алмады. Дегенмен, дәл осы инвариант принципі арқылы түркі тілдеріндегі қосымшалардың тарихи қалыптасуын, олардың фонетикалық алмасу заңдылықтарын байқауға мүмкіндік бар.

Ал цитаталық (түпнұсқа) принцип араб-парсы сөздерін ешбір өзгеріссіз, түпнұсқа графикалық бейнесінде сақтап жазуды көздейді. Мұның басты себебі медреселерде білім алған оқушылардың араб-парсы тілдеріндегі сөздерді бұлжытпай айтуы міндеттелгенімен байланысты болды. Соның нәтижесінде көптеген кірме сөздер қазақ тіліне фонетикалық бейімдеусіз енді. Бұл принцип қазақ тілінің лексикалық құрамына жаңа қабат қосты әрі тілдік-мәдени ықпалдастықтың айғағы болды.

Зерттеу көрсеткендей, қыпшақ тілді ескерткіштердің орфографиялық дәстүрлері қазақтың ескі жазба тіліне айрықша ықпал етті. XV-XIX ғасырларда араб жазуымен жазылған қазақ мәтіндерінің көпшілігі морфологиялық-этимологиялық принципті сақтап отырды. Бұл, бір жағынан, жазуды универсалды сипатқа жеткізіп, әртүрлі халық өкілдерінің бір мәтінді әр тілдік ерекшелігіне сай оқи алуына жағдай жасаса, екінші жағынан, ұлттық тілдің дыбыстық табиғатын бейнелеуді шектеді. Осы құбылыс жөнінде И.А. Батманов мұндай принциптердің артықшылығы мен зиянды жақтарын нақты атап өткен.

Сонымен бірге Б. Әбілқасымовтың еңбектерінде XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап қазақтың сөйлеу және ауызша әдеби тілінің нормалары жазба дәстүрге ықпал ете бастағаны көрсетілген. Бұл кезеңде морфологиялық принциптің әлсіреуі қазақ тілінің ұлттық сипат алу жолындағы табиғи заңдылықтарын айқындады. Жазба тілде халықтық тіл элементтерінің белсенді көрінуі қазақ әдеби тілінің қалыптасуына жол ашты.

Ескі қазақ жазба тілінің құрамындағы араб-парсы сөздерінің молдығы, оғыз-қыпшақ және ұйғыр-караханид әдеби дәстүрлеріне тән белгілердің сақталуы – тарихи-мәдени ықпалдастықтың айқын дәлелі. Дегенмен, мұндай ерекшеліктерге қарамастан, қазақтың сөйлеу тіліндегі табиғи дыбыстық жүйе мен сөз қолданыстар жазба мұраларда жиі кездесіп отырды. Бұл жағдай ескі жазба тілдің халықтық негізден алшақтамағанын, қайта оны белгілі бір деңгейде бейнелеп отырғанын дәлелдейді.

Қорыта айтқанда, қыпшақ тілді ескерткіштердің жазу дәстүрлері қазақ тілінің орфографиялық жүйесінің қалыптасуына, фонетикалық және морфологиялық

заңдылықтарының айқындалуына, кірме элементтердің қабылдануына зор ықпал етті. Фонетикалық, инвариант және цитаталық принциптердің сабақтаса қолданылуы қазақ тілінің тарихи дамуындағы жазу мәдениетінің эволюциясын көрсетеді.

Бұл зерттеу қазақ тіл біліміндегі орфография тарихын терең түсінуге, сондай-ақ түркі халықтарының ортақ жазба дәстүрін кешенді қарастыруға бағытталған маңызды қадам болып табылады. Қыпшақ мұраларының орфографиялық жүйесін талдау арқылы қазіргі қазақ тілінің жазу тәжірибесіндегі бірқатар заңдылықтардың тарихи тамыры айқындалады. Сондықтан аталмыш зерттеулерді жалғастыру – түркі тілдерінің тарихи грамматикасын, жазу дәстүрінің эволюциясын және ұлттық тілдердің қалыптасу барысын толық ашуға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Батманов И.А. Фонетическая система современного киргизского языка. – Фрунзе: Киргизиздат, 1946. –173 с.
2. Әбілқасымов Б. XVIII-XIX ғ.ғ. қазақ әдеби тілінің жазба нұсқалары. – Алматы: Ғылым, 1988. –144 б.
3. Қазақ совет энциклопедиясы. VI т. – Алматы, 1974. – 654 б.
4. Сыздық Р. Емле және тыныс белгілері. Алматы: Рауан, 1996. – 288 б.
5. Уәлиұлы Н. Қазақ графикасы мен орфографиясының негіздері: Филология ғылым. канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайын. диссертация, 10.02.06 / ҚРБҒМ, А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі ин-ты. – Алматы, 1993. – 162 б.
6. Богородицкий В.А. Введение в татарское языкознания в связи с другими тюркскими языками. – Казань: ТатГосИздат, 1934. – 167 с.
7. Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков (Морфология). – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – Ч. 2. – 336 с.
8. Айғабылов А. Қазақ тілінің морфонологиясы. – Алматы, Санат, 1995. – 136 б.
9. Қазақ грамматикасы. – Астана, 2002. – 748 б.
10. Мелиоранский П.М. Краткая грамматика казак-киргизского языка (Фонетика и этимология). – СПб.: Тип.имп. АН, 1894. – Ч. 1. – 72 с.
11. Досмұхамедұлы Х. Аламан. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 176 б.
12. Базарбаева З.М. Түркі тілдерінің қыпшақ тобындағы вокализм жүйесінің тарихи құбылыстары (мақала). – TILTANYM / Тілтаным (А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының ғылыми журналы), 2023. DOI: 10.55491/2411-6076-2023-1-34-43
13. Öztürk A. «The Preparing Background of Kipchak Written Language with Armenian Letters» – Bilig, 2024, (109), PP. 159-175, DOI: 10.12995/bilig.10907.

References

1. Batmanov I.A. Foneticheskaya sistema sovremennogo kirgizskogo yazyka [Phonetic system of the modern Kyrgyz language]. – Frunze: Kirgizizdat, 1946. – 173 p. (in Russian)
2. Abilqasymov B. XVIII-XIX gg. kazakh adebi tilinin zhazba nuskalary [Written sources of the Kazakh literary language of the 18th-19th centuries]. – Almaty: Gylym, 1988. – 144 p. (in Kazakh)
3. Kazakh sovet entsiklopediyasy [Kazakh Soviet Encyclopedia]. Vol. VI. – Almaty, 1974. – 654 p. (in Kazakh)
4. Sydyk R. Emle zhane tyngys belgileri [Spelling and punctuation]. – Almaty: Rauan, 1996. – 288 p. (in Kazakh)
5. Ualyyuly N. Kazakh grafikasi men orfografiyasynyn negizderi [Fundamentals of Kazakh graphics and orthography]. PhD dissertation in Philology, 10.02.06 / Institute of Linguistics named after A. Baitursynuly, MES RK. – Almaty, 1993. – 162 p. (in Kazakh)
6. Bogoroditskiy V.A. Vvedenie v tatarskoe yazykoznanie v svyazi s drugimi tyurkskimi yazykami [Introduction to Tatar linguistics in connection with other Turkic languages]. – Kazan: TatGosIzdat, 1934. – 167 p. (in Russian)

7. Issledovaniya po sravnitelnoi grammatike tyurkskikh yazykov (Morfologiya) [Studies on comparative grammar of Turkic languages (Morphology)]. – Moscow: AN SSSR, 1956. Part 2. – 336 p. (in Russian)
8. Aigabylov A. Kazakh tilinin morfonologiyasy [Morphonology of the Kazakh language]. – Almaty: Sanat, 1995. – 136 p. (in Kazakh)
9. Kazakh grammatikasy [Kazakh Grammar]. – Astana, 2002. – 748 p. (in Kazakh)
10. Melioranskiy P.M. Kratkaya grammatika kazak-kirgizskogo yazyka (Fonetika i etimologiya) [Short grammar of the Kazakh-Kyrgyz language (Phonetics and etymology)]. – St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences Press, 1894. Part 1. – 72 p. (in Russian)
11. Dosmukhameduly Kh. Alaman [Alaman]. – Almaty: Ana tili, 1991. – 176 p. (in Kazakh)
12. Bazarbayeva Z.M. Tyurki tillerinin kypshak tobyndagy vokalizm zhuyesinin tarihi kubylystary [Historical phenomena of the vowel system in the Kipchak group of Turkic languages] // TILTANYM. – 2023. – DOI: 10.55491/2411-6076-2023-1-34-43 (in Kazakh)
13. Öztürk A. The Preparing Background of Kipchak Written Language with Armenian Letters [Armenian script Kipchak written language formation background] // Bilig. – 2024. – №109. – P. 159-175. – DOI: 10.12995/bilig.10907

Г.М. Мамырбек
Институт языкознания имени А.Байтурсынова,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
ORCID: 0000-0002-7399-2122
e-mail: gulfar76@mail.ru

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КЫПЧАКСКОГО ЯЗЫКА В ТЮРКСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ ТРАДИЦИИ

Аннотация. В данной статье комплексно рассмотрена орфографическая система памятников кыпчакского языка в историко-лингвистическом аспекте. В тюркологии язык письменных памятников древнего и средневекового периодов рассматривается не только как исторический источник, но и как важный материал, позволяющий выявить структурные особенности народного языка. В ходе исследования были определены три основных принципа, сформировавшие письменную традицию кыпчакских памятников: фонетический, инвариантный и цитатный (оригинальный). Фонетический принцип заключался в максимально точной передаче в письме особенностей устной речи. В статье приведены конкретные примеры таких явлений, как гармония лабиализации, озвончение согласных и выпадение кратких гласных. Инвариантный принцип отражал процесс сохранения устойчивой морфологической формы: доказано, что вместо множества вариантов аффиксов использовался единый инвариантный тип. Цитатный принцип проявлялся в передаче арабо-персидских заимствований в их оригинальной графической форме.

В качестве источников были рассмотрены такие памятники, как «Codex Cumanicus», «Kitab al-Idrak» Абу Хайяна, «Хусрау и Ширин» Кутба. Установлено, что данные памятники оказали значительное влияние на старый казахский письменный язык и способствовали сохранению в нем элементов народной речи. Научная новизна статьи заключается в комплексном анализе орфографической системы кыпчакского языка в ее взаимосвязи с народной речью. Письменная традиция кыпчакских памятников внесла значительный вклад в осмысление этапов исторического развития казахского языка, особенностей его звуковой системы и процессов формирования национальной специфики.

Ключевые слова: кыпчакский язык, письменный памятник, орфографический принцип, фонетический принцип, инвариантный принцип, цитатный принцип, старый казахский письменный язык.

Г.М. Мамырбек
Institute of linguistics named after A. Baitursynova,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 29 Kurmangazy str.
Orcid: 0000-0002-7399-2122
e-mail: gulfar76@mail.ru

ORTHOGRAPHIC PRINCIPLES OF THE KIPCHAK LANGUAGE IN THE TURKIC WRITING TRADITION

Abstract. This article provides a comprehensive historical and linguistic analysis of the orthographic system of Kipchak written monuments. In Turkology, the language of written sources of the ancient and medieval periods is regarded not only as a historical source, but also as valuable material for identifying the structural features of the vernacular. The study identified three main principles that shaped the writing tradition of Kipchak monuments: the phonetic, the invariant, and the citational (original) principles. The phonetic principle aimed at conveying as accurately as possible the features of spoken language in writing. The article presents specific examples of such phenomena as labial harmony, voicing of consonants, and the omission of short vowels. The invariant principle reflected the preservation of stable morphological forms: it was shown that instead of multiple variants of affixes, a single invariant form was consistently used. The citational principle was manifested in rendering Arabic-Persian loanwords in their original graphic form. As the main sources of the research, monuments such as Codex Cumanicus, Abu Hayyan's Kitab al-Idrak, and Qutb's Khosrow and Shirin were analyzed. It was established that these monuments had a significant influence on the old Kazakh written language and contributed to the preservation of elements of the vernacular within it. The scientific novelty of the article lies in the comprehensive analysis of the orthographic system of the Kipchak language in its interrelation with the spoken language. The writing tradition of the Kipchak monuments made a considerable contribution to understanding the stages of the historical development of the Kazakh language, the features of its phonetic system, and the processes of forming its national specificity.

Keywords: kipchak language, written monument, orthographic principle, phonetic principle, invariant principle, citational principle, old Kazakh written language.

Автор туралы мәлімет

Мамырбек Гүлфар Мәжитқызы – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulfar76@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7399-2122.

Сведения об авторе

Мамырбек Гульфар Мажитовна – кандидат филологических наук, ассоцированный профессор, Институт языкознания имени А.Байтурсынова, Республика Казахстан, e-mail: gulfar76@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7399-2122.

Information about the author

Gulfar Mamyrbek – candidate of philological sciences, associate professor, Institute of linguistics named after A. Baitursynov, Republic of Kazakhstan. e-mail: gulfar76@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7399-2122.

Редакцияға енуі 01.08.2025
Жариялауға қабылданды 25.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-5
ҒТАМР: 16.01.11

Ғ.А. Түсіпбекова, А.А. Жұмағазыева*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0000-8894-2016
*e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ ГЕНДЕРЛІК ЛИНГВИСТИКАНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистика саласының даму ерекшеліктері зерттеледі. Гендерлік лингвистика – тіл ғылымының жаңадан қалыптасып келе жатқан саласы ретінде қазақ тілінде әйелдер мен ерлердің тілдік мінез-құлықтарының ерекшеліктерін, гендерлік стереотиптер мен әлеуметтік рөлдерді анықтауды мақсат етеді. Мақаланың негізгі мақсаты – қазақ тіліндегі гендерлік лингвистикалық құбылыстарды анықтап, олардың дамуы мен қазіргі жағдайын зерттеу. Зерттеу барысында қазақ тілінің гендерлік ерекшеліктері мен құрылымдық аспектілері салыстырмалы түрде талданады. Әсіресе, әйелдер мен ерлерге қатысты қолданылатын лексикалық бірліктер, фразеологизмдер мен метафоралар терең талқыланып, олардың тілде қандай рөл атқаратыны, уақыт пен кеңістік бойынша өзгеру динамикасы зерттеледі.

Сондай-ақ, гендерлік нормалардың мәдениетаралық аспектерін зерттеуге ерекше назар аударылады. Бұл қазақ тіліндегі гендерлік құбылыстарды басқа тілдер мен мәдениеттердің контексінде қарастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу әдістері ретінде талдау, салыстыру, және анализ жасау әдістері қолданылады. Қазақ тіл білімін зерттеушілердің еңбектеріне сүйене отырып, гендерлік лингвистиканың теориялық негіздері мен практикалық аспектілері қарастырылады. Бұл жұмыс қазақ тіліндегі гендерлік аспектілердің дамуы мен өзгерістерін айқындауға және осы саладағы болашақ зерттеулердің бағыттарын белгілеуге септігін тигізеді.

Тірек сөздер: гендерлік лингвистика, гендерлік стереотиптер, әлеуметтік рөлдер, лексикалық бірліктер, мәдениетаралық салыстыру, гендерлік нормалар, тіл білімі.

Кіріспе

Гендерлік лингвистика тіл ғылымының жаңадан қалыптасып келе жатқан саласы. Бұл ғылым әлі толық жүйеге түсіп үлгермеген, сондықтан қазақ тіл біліміндегі гендерлік бағытты айқындау және дамыту – отандық тіл теориясы үшін өте маңызды. Осы бағытта гендерлік лингвистика ғылымының әдіснамалық негізі, зерттеу әдістемесі мен ұстанымдарын нақты анықтау қажет деп білеміз. Тілдің гендерлік жіктелу факторы – әйелдер мен ерлер тілі дамуының қозғаушы күші екені анық. Тілдің құрылымдық жіктелімін жүргізу арқылы гендердің әлемдік тілдер мен мәдениеттерде алатын орнын анықтап, әйелдер мен ерлердің қарым-қатынасындағы мінез-құлық ерекшеліктерін, гендерлік нормалардың уақыт пен кеңістік бойынша өзгеруін, сондай-ақ әйел мен ер адамды айқындайтын тілдік және стильдік белгілерді, тілді меңгерудегі гендердің рөлін зерттеуге болады. Әлемдегі барлық тілдерге қатысты гендерлік сипаттамалардың бар екені белгілі, алайда оны толық қамту мүмкін емес. Сондықтан әлемдік тіл біліміндегі зерттеулерді жинақтап, гендерлік лингвистиканы салыстыра отырып дамыту әр ұлттың тілі негізінде теориялық пайымдаулар арқылы жүзеге асырылуы тиіс.

Тілдегі гендерлік зерттеулердің мақсаты – жыныстардың тіл арқылы қандай әдістермен көрініс табатынын, қандай мағыналық өрістерде байқалатынын және олардың қандай жағдайда, қалай бағаланатынын тілдік бірліктер арқылы анықтау. Осы тұрғыда гендерлік тілдік ерекшеліктердің түрлі тілдерде бейнелену деңгейін саралаудың маңызы зор. Демек, гендерлік сипаттардың тілдік деңгейлерде көрініс табуын сипаттау, «жыныс» ұғымының концептуалдану жолдарын білдіретін тілдік амалдарды айқындау, «әлемнің гендерлік тілдік суретін» (гендерлік концепт, гендерлік стереотиптер) анықтау және соған сәйкес мәдениетаралық салыстыру жүргізу гендерлік зерттеулердің өзекті бағыттары болып табылады. Тілді гендерлік аспектіде талдауда құндылықтық және этномәдени ерекшеліктерді ескере отырып, мәдени басымдықтардың рөлін ұғыну аса маңызды. Мәдени доминанттарды зерттеу, тіпті басқа ғылым салаларының мәліметтерін қолданса да, алдымен лингвистикалық білімді (лексикалық, фразеологиялық бірліктерді жинақтау, сөздіктерден, мақал-мәтелдер жинағынан, көркем әдебиеттен және басқа қажетті мәтіндерден мәлімет жинау) меңгеруді талап етеді.

Материалдар мен әдістер

Бұл мақаланың негізінде қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистиканың даму ерекшеліктері зерттелді. Зерттеу барысында талдау, салыстыру және анализ жасау әдістері қолданылды. Әдіснамалық тұрғыда, мақаланың негізгі мақсаты – гендерлік лингвистика саласындағы қазақ тіліндегі тілдік құбылыстарды зерттеу және олардың даму ерекшеліктерін анықтау. Зерттеу үшін қазақ тіліндегі қазіргі және тарихи кезеңдердегі мәтіндер, әдеби шығармалар, ауызекі тіл материалдары, сондай-ақ түрлі тілдік деректер (лексикалық бірліктер, тұрақты сөз тіркестері, мақал-мәтелдер, фразеологизмдер) пайдаланылды. Сонымен қатар, гендерлік лингвистиканың теориялық негіздерін зерттеу үшін қазақ және орыс тілдеріндегі белгілі ғалымдардың еңбектері, халықаралық лингвистика саласындағы ғылыми мақалалар мен зерттеулерге де сүйенілді.

Талдау арқылы қазақ тіліндегі гендерлік құбылыстар мен олардың тілдік құрылымда қалай көрінетіндігі жан-жақты қарастырылды. Әсіресе, әйелдер мен ерлерге қатысты қолданылатын лексикалық бірліктер, грамматикалық формалар, сөз тіркестері, фразеологизмдер мен метафоралар терең талданды. Тілдегі гендерлік ерекшеліктерді құрылымдық және семантикалық тұрғыдан зерттеу арқылы олардың мәдени және әлеуметтік мәні ашылды. Қазақ тіліндегі гендерлік белгілерді басқа тілдердегі ұқсас құбылыстармен

салыстыру, әсіресе, әлемдік тілдер мен мәдениеттердегі гендерлік көріністерді салыстыра зерттеу маңызды болды. Салыстыру әдісі арқылы қазақ тіліндегі гендерлік құбылыстардың әмбебаптығы мен ерекшеліктері анықталды. Зерттеуде қазақ тіліндегі гендерлік тілдік белгілердің даму тарихы мен олардың қазіргі жағдайы қарастырылды. Әсіресе, қазақ тілінің гендерлік аспектілерінің уақыт өте өзгергені, әлеуметтік және мәдени өзгерістермен байланысты жаңа құбылыстар мен терминдердің пайда болуы, сондай-ақ гендерлік стереотиптердің тілде қалай бейнеленетіні зерттелді. Сонымен қатар, гендерлік нормалардың тілдік көрінісіндегі ауысулар мен трансформациялар да талданды. Гендерлік лингвистикада мәдениетаралық салыстырулар жүргізу маңызды орын алады. Бұл әдіс қазақ тіліндегі гендерлік белгілердің өзге мәдениеттер мен тілдерде қалай көрініс табатынын зерттеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, әртүрлі мәдениеттердегі гендерлік концепттер мен таптаурындардың тілде қалай көрінетінін салыстыру арқылы қазақ тіліндегі гендерлік құбылыстардың өзіндік ерекшеліктері айқындалады.

Зерттеу барысында Ы. Алтынсарин, А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, Ә. Ахметов, Б. Хасанұлы, Е. Коробцева, А. Кирилина және басқа да қазақ және орыс тіл білімінің ірі өкілдерінің еңбектері кеңінен пайдаланылды. Бұл ғалымдардың еңбектерінде тілдің әлеуметтік аспектілері, мәдениетпен байланысы, сондай-ақ тілдегі гендерлік айырмашылықтарды көрсетуге бағытталған зерттеулер терең орын алған. Мысалы, Ы. Алтынсарин мен А. Байтұрсынұлы тіл мен қоғам арасындағы байланысты зерттей отырып, тілдегі әлеуметтік рөлдерді айқындаған. Қ. Жұбанов пен Ә. Ахметов қазақ тілінің құрылымдық және семантикалық ерекшеліктерін талдай отырып, тілдегі гендерлік аспектілерді зерттеген. Осы ғалымдардың ғылыми тұжырымдары мен концепцияларына сүйене отырып, гендерлік лингвистика саласындағы қазақ тілінің ерекшеліктері анықталды. Сонымен қатар, зерттеудің негізгі бағыты ретінде қазақ тіліндегі гендерлік құбылыстар мен олардың қоғамдағы әлеуметтік рөлі, тілдегі гендерлік теңдік мәселелері, гендерлік стереотиптердің тілде қалай көрінетіні мен қалыптасуы және гендерлік нормалардың уақыт өте қалай өзгергені қарастырылды. Зерттеу әдістерінің бірегейлігі мен көпжақты талдауы қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистиканың жаңа бағыттарын айқындауға және оның даму келешегін болжауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талқылау

Кез келген ұлттың гендерлік болмысы ғасырлар бойы қалыптасып, жетіліп отырады. Қазақ халқының гендерлік келбеті де сондай ұзақ тарихи үдерістің нәтижесі болып табылады. Қазақ тіл ғылымы толық дамығанға дейін қазақ тіліндегі гендерлік бірліктер бірден тілтанымдық тұрғыда қарастырылған жоқ. Қазақ халқының этнографиялық болмысы, ауызша шығармашылығы мен мәдениетін зерттеген зерттеушілер тарапынан гендерлік мазмұндар жазбаша түрде белгіленіп, екі жыныс негізінде қазаққа тән ерекшеліктер сипатталған. Қазақ тіл ғылымында гендерлік ерекшеліктер бұрыннан назардан тыс қалмаған. Айталық, қазақтың ағартушы және зиялы тұлғалары Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин сынды ғалымдардың ғылыми әрі ғылыми-этнографиялық мұраларында бұл мәселелер ескерілген.

Ағартушылық мәдениетте басты назар адамға аударылды. Шоқан Уәлиханов Ағартушылық дәуірде басты назар адамға бағытталды. Шоқан Уәлиханов сыртқы жұртқа «дала тұрғындарын» таныстыруды мақсат етті. Осы міндет аясында ол қазақ пен қырғыз халықтарының аңыздарын, салт-ғұрыптарын, дінін және тілін зерделеді. Ол қазақ арасында кең таралған тәңіршілдік пен шаманизмге назар аударып, ислам дінінің мәдени тұтастығына ерекше мән берді. Ғалымның «Қазақтардағы шамандықтың қалдықтары», «Қашқар сапарынан жазбалар», «Даладағы мұсылманшылық жөнінде» сияқты ғылыми-этнографиялық еңбектерінде қазақ және өзге түркі халықтарының мәдени болмысына жан-жақты талдау жасалған. Бұл еңбектерде жыныска байланысты әлеуметтік-мәдени астары бар тілдік деректер кеңінен қамтылған. Мысалы, Шоқан Уәлиханов әйелдерге тән сөйлеу үлгісінің дәстүрлі сипатын осылайша түсіндіреді: «Қазақтарда от – үйдің киесі, шам-шырағы, сондықтан да жаңадан түскен жас келіншек үлкен үйдің отына тағзым етуге (сәлем етуге)

тиіс. Бұл салт моңғолдарда неке қию дәстүрінде орын алады. Моңғолдармен салыстырғанда, қазақтарда отқа табыну дәстүрінің ұмытылып бара жатқаны байқалады».

...Жаңа түскен жас келін алдымен өз отауына аяқ баспас бұрын, қайын атасының шаңырағына кіріп, құрмет көрсетуі қажет, содан кейін қалыңдық атасының ошағына бір қасық май тамызады. Бұл салт-дәстүр «отқа май құю» деп аталады. Жас келін сәлем бергенде, «аруақтар разы болсын» деп тізесін бүгіп, иіліп: «От ана, Май ана, мейіріңді төге көр!...» деп тілек айтады. Ошаққа тамызылған май жанып жатқан кезде, келінмен бірге жүрген әйелдердің бірі алақанын отқа жылытқан соң, келіннің жүзін сипайды. Үлкен үйдің отына деген құрмет белгісі ретінде, қалыңдық қайын атасының иығына шапан жабады. Осы сәтте үй иесі ошақ тұсындағы тулақты нұсқап, келінге отыруға ишара білдіріп: «иін қанған 61 илеген тулақтай, мінезің майдай жұмсақ болсын, қарағым» деп батасын береді [1].

Ш. Уәлихановтың зерттеулерінде гендерлік атаулар да ұшырасады: «Жігері мықты, тұлғалы әйелдерді Елті деп атайды (олар өздерінің сиқырлы қабілеті арқылы адамдарды еліктіріп, есінен тандырып – бар ой-санасын меңгеріп, бағындыра алатындар). Елті сөзі қазіргі қолданыстағы еліту сөзінің түбірі, олар да – «бақсы» [1]. Осындай ғылыми-этнографиялық құнды мәліметтер Ыбырай Алтынсариннің еңбектерінде де орын алған. Ол өз шығармаларының бірқатарын қазақ халқының салт-дәстүрлік ерекшеліктерін зерттеуге арнап, этнографиялық очерктер жазған. Ы. Алтынсариннің «Орынбор ведомствосы қазақтарының өлген адамды жерлеу және оған ас беру дәстүрлерінің очеркі» мен «Орынбор ведомствосы қазақтарының құда түсу, қыз ұзату және той жасау дәстүрлерінің очерктері» атты еңбектері түгелдей дерлік гендерлік аспектіні ескере отырып жазылған [2]. Ол қазақтарда қайтыс болған кісіні жерлеу рәсімдерін сипаттаған кезде, марқұмның әйелі, қызы, шешесі, әпке-қарындастарының дауыс шығарып жоқтауы, қабір тұрғызу (қабірдің ауыл маңындағы ең биік жота, тау не өзен-көлге жақын орынға салынатыны, ер адамдардың моласының басына найза, әйелдер зиратына бақан не пішпек қойылатыны) жоралғыларын және өзге де дәстүрлерді баяндаған. «Орынбор ведомствосы қазақтарының құда түсу, қыз ұзату және той жасау дәстүрлерінің очеркі» еңбегінде [2] қыз аулында өтетін «Қынаменде», «Қызқашар» ойын-сауығы, күйеу жігіт пен қалыңдықты кезіктіруде берілетін кәделер («желі аттар», «ит ырылдатар», «кемпір өлді», «отқа салар», «қол ұстатар», «шаш сипатар», «көрпе қимылдатар», т.б.) толықтай сөз болады.

Гендердің дәстүрленуінің бастауы ерте замандардан бері сақталып келе жатқан салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар мен мәдени-тілдік құндылықтардан тұрады. Ыбырай Алтынсариннің қазақ халқының салт-дәстүрлерін зерттеудегі негізгі мақсаты – дәстүрдің озығы мен тозығын ғылыми түрде талдап, өзінің жеке көзқарасын білдіре отырып, дәстүрдің мән-мағынасын ашу және озат дәстүрлерді тәрбиенің құралы ретінде пайдалану еді. Ы. Алтынсариннің еңбектерінде қазақ халқының мәдениеті мен тіліне қатысты гендерлік мәселелер айқын көрініс тапқан.

Сонымен қатар, тілімізге Ыбырай Алтынсарин арқылы енген гендерлік мақал-мәтелдер де көптеп кездеседі. Бұл мақал-мәтелдер қазақ халқының дүниетанымындағы ер мен әйелдің рөлі, олардың арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастарды көрсетеді. Мысалы, «Ерлер көп болса – отын жоқ, әйелдер көп болса – су жоқ», «Жан жолдасың – жарың», «Ер – бас, қатын – мойын», «Ұятсыз қатын тұзсыз ас секілді», «Сұлу – сұлу емес, сүйген – сұлу» сияқты мақалдар қазақ қоғамындағы еркек пен әйел арасындағы рөлдерді, олардың арасындағы өзара байланыс пен теңсіздікті көрсетеді. Тағы бір атап өту қажет жайт – Қазақстанда қыздардың арнайы оқу орнында бөлек оқытылуы XIX ғасырдан басталып, бұл іс Ы. Алтынсарин есімімен тікелей байланысты. Оның 1886 жылы жазған «Қазақтың болыстық мектептері туралы записка» атты еңбегінде әр болыста мектеп ашудың маңыздылығы жан-жақты дәлелденген. Бұл жазбада қазақ қыздарының білім алуына айрықша назар аударылған және сол дәуірдегі әйелдердің қоғамдағы орнын арттырудың қажеттілігі көрсетілген. Жазба жарық көргеннен кейін көп ұзамай, Ырғызда қазақ қыздарына арналған арнайы мектеп ашылып, бұл қазақ қоғамы үшін айрықша оқиғаға айналды.

Кейін Ыбырай Алтынсарин патша үкіметіне қыздар училищесін ашу жөнінде ұсыныс білдірді. Тек екі жыл өткен соң, нақты айтқанда 1891 жылы Торғайда, 1893 жылы Қостанайда, 1895 жылы Қарабұтақ елді мекенінде, сондай-ақ 1896 жылы Ақтөбеде арнайы қыздар училищелері ашылды. Осы бес оқу орнында 1896 жылы барлығы 211 қыз білім алды, оның ішінде 70-і – қазақ қыздары, ал қалғандары – орыс қоныстанушыларының қыздары болды. Бұл деректердің гендер мен тіл байланысын ашып көрсету тұрғысынан маңызы зор. Өйткені, қыздарды оқыту және олар үшін арнайы білім беру орындарын ашу – қоғамдағы гендерлік теңсіздікті жоюға бағытталған үлкен қадам болды. Сонымен қатар, қазақ қыздарының білім алу мүмкіндіктері кеңейген сайын, олардың қоғамдық рөлдері мен тілдік тәжірибелері де өзгеріп, жаңа әлеуметтік рөлдер мен тілдік концепттер қалыптаса бастады. Тіл ғылымында гендерлік бағыт бірден пайда болмағаны сияқты, қазақ тіл білімінде де гендерлік лингвистикасының алғашқы белгілері XX ғасырдың басында ғана көріне бастады. Қазақы гендерлік бағытты қалыптастыруда Ахмет Байтұрсынұлы мен Құдайберген Жұбанов сияқты ғалымдардың ғылыми мұраларының орны ерекше. А. Байтұрсынұлы еңбектерінде тікелей гендерлік атаулар қарастырылмағанымен, ер мен әйел тілдеріне тән гендерлік ерекшеліктер ашып көрсетілген. Мысалы, «ғұрып сөзі» мен «қалып сөзі» ұғымдарына қатысты пікірлерінде гендерлік ерекшеліктерге ерекше көңіл бөлінген. Ғалымның пікірінше, салт-дәстүр жырларының бір тобы тек әйелдер ғана орындайтын бесік жыры мен жоқтау өлеңдері болса, тағы бір тобы (беташар, бата) тек ерлердің үлесінде екен.

Мысалы, «жоқтау – өлген кісіні жоқтап сөйлеу. Жоқтау көбінесе белгілі адамдарға айтылады. Өлген адамның қатыны, я қызы, я келіні зарлы үнмен өлген адамның тірідегі істеген істерін, өлгенінше бастарына түскен қайғы-қасірет, күйіктерін шағып, жылағанда айтатын жыр түріндегі сөз» деп, әйелдердің ерекше рөлін атап өткен. Ал бата туралы айтқанда: «Бата – біреуге алғыс бергенде айтылатын сөз; батаны ақсақал адамдар айтады. Батагөй шалдар басы бар табақты тартуға алып келгенде, асты жеп болғанда да бата қылады» деп ер адамдардың қатысуын сипаттайды [3]. Бұл еңбектерде гендерлік ерекшеліктерді тіл мен салт-дәстүрлер арқылы түсіндірудің маңызы зор. А. Байтұрсынұлы гендерлік мәндер мен ерекшеліктерді қоғамдағы тілдік құрылымдармен байланыстыра отырып, қазақ тілінің гендерлік аспектілерін түсінуге зор үлес қосты.

Әйел мен ер адам тілінің ежелгі белгілері қазіргі уақытта да аңғарылады, бұл жағдай әлеуметтік, экономикалық, діни ықпалдар мен салт-дәстүрлердің әсерінен сақталып отыр. Мұндай ерекшеліктер тіл құрылымында өзіндік сипатымен көрініс табады. Гендерлік бірліктер мен гендерлік элементтер туралы XVIII ғасырда антропологтар мен XIX ғасырда этнографтардың еңбектерінде біршама сөз болғанымен, XX ғасырда бұл мәселе Қ. Жұбановтың зерттеулерінде тілдік-гендерлік белгі ретінде айқын бейнеленді. Қ. Жұбанов мұраларына терең талдау жүргізіп, соның ішінде оның гендерлік-лингвистикалық тұжырымдарына алғаш назар аударған Б. Хасанұлы: «Жалпы тіл ғылымында «еркек тілі», «әйел тілі» деген ұғымдар орныққан. Бұл мәселеге көңіл бөлген аздаған ғалымдар да бар» [4], – деп атап көрсетіп, қазақ әйелдерінің сөйлеу ерекшелігі Қ. Жұбанов еңбектерінде алғаш рет гендерлік аспектіде қарастырылғанын нақтылайды.

Тіл мен адамның жыныстық айырмашылығына байланысты тіл қолдану ерекшеліктерін Қ. Жұбанов айқын көрсеткен. Оның пікірінше, әйелдер тілінің өзіндік ерекшеліктері көптеген мәдениеттерде, оның ішінде қазақ тілінде де байқалады. «Күншығыста әйелдер тұрмысы ерекше жағдайда болғандықтан, әйелдерге арнаулы түрлі әдет-ғұрып өзгешеліктері мұнда жиі ұшырайды. Сол әдет-ғұрып өзгешеліктерінің бірі – осы күнге шейін Кавказда армян, грузин, түріктер арасында сақталған әйелдердің ым тілі. Жаңа түскен келіншек қай жерде бір айға, қай жерде бір жылға шейін ата-енесімен дыбыстап сөйлеспейді, ымдап сөйлеседі. Бұл тілді армяндар «нашнауар» дейді. Нашнауар сондай бай, сондай ұшталған тіл. Мұнымен әйелдер сумаңдатып ала жөнелгенде дыбыс тілінен еш кемдігі жоқ сияқты» [5]. Бұл сипаттама әйелдер арасында тілдің ыммен немесе басқа да ерекше белгілермен

қолданылатындығын көрсетеді, әрі бұл тілдік ерекшеліктердің әртүрлі халықтарда сақталғанын білдіреді.

Қ. Жұбанов қазақ әйелдерінің тілдік ерекшеліктері туралы да алғаш рет гендерлік тұрғыдан сөз қозғаған. Ол қазақ тіліндегі әйелдерге тән бірқатар тілдік белгілерді атап өтеді: «Әйелдерге ғана арнаулы, жүйелі болмаса да, әйел тілінің өзгешелігі қазақта да жоқ емес. Сол өзгешеліктердің бірі әйелдерде ғана болатын «ернін шығару» (кеміткенде), «бетін шымшу» (ұятсынғанда), «аузын шылп еткізу» (таңданғанда), аузын быртылдату (кекеткенде). Міне, мұның соңғы екеуінде үнсіз ым ғана емес, дыбыс шығару да бар. Бірақ дыбыс айырынды (членораздельный) емес» [5]. Бұл сипаттамалар қазақ қоғамында әйелдер тілінің жеке дара ерекшеліктерін, сондай-ақ олардың тілдік қарым-қатынасында қандай белгілер мен дыбыстар қолданылатындығын көрсетеді. Мұнда тілдің тек сөйлеу құралы ғана емес, сонымен қатар мәдени және әлеуметтік рөлдерді, дәстүрлерді сақтаушы және білдіруші құрал ретінде қолданылғаны байқалады.

Қ. Жұбановтың сөздердің этимологиясына қатысты айтқан пікірлері гендерлік лингвистикалық зерттеулер үшін маңызды әрі негізді. Мысалы, «абыз» сөзі туралы: ескі заманда шамандарды «абыз» деп атаған. Ру қоғамында олар рудың ақсақалдары болғандықтан, бұл сөз үлкендерді білдіретін жалпы атауға айналған. Осыдан, әйелдердің үлкенін «абысын», татарлар «абыстай», ал ағаларын «абзи» деп атау қалыптасқан. Бұл сөздер «абыз» ұғымынан тараған. Қ. Жұбанов, сондай-ақ, «швили» және «кали» сөздеріне де мән беріп, олардың түбірі шв деген элементтен шыққанын көрсетеді. Шв қыпшақ тіліндегі шық сөзін еске түсіреді. Бұл мысалдың негізінде, Қырым татарлары мен басқа түркі халықтарында «бала» деген мағынаға сәйкес шаға сөзінің қолданылуы байқалады. Бұдан кейін ғалым «ұғлан» сөзін талдай келе, оның тек ер балаларға қатысты қолданылатындығын, ал бұл сөздің қыздар үшін қолданылмайтынын атап өтеді. «Ұғлан» сөзі асқақ стильде қолданылатын ер бала мен ұлан сөзінің синонимі ретінде келтірілген. Ғалымның қызалақ сөзіне қатысты пікірлері де қызықты: ол осы сөздің қыз бен олақ сөздерінің бірігуінен пайда болғанын түсіндіреді. Олақ сөзі қазіргі уақытта Сібірдің батысындағы тілдерде «баланы», «ұлды» білдіреді. Сондықтан қызалақ сөзі де осы мағынада пайда болған. Сондай-ақ, ғалым «қатын» сөзінің тарихи мағынасын да зерттеген. Ол алғашында ханның әйелдеріне арналған атау болғанын айтады. Келешекте, бұл сөз ханның уәзірлерінің әйелдеріне де қатысты қолданылған. Соңында, бұл термин байдың барлық әйелдеріне де қатысты қолданыла бастаған. Осылайша, Қ. Жұбановтың зерттеулері тіл мен мәдениеттің арасындағы байланыстарды, гендерлік терминдердің даму жолдарын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді [5]. Қ. Жұбанов тұжырымы: «Тіліміздің сонау ұзақ жолда қандай өзгерістерге ұшырағанын білу керек. Бұрынғыны білу жай әшейін мақсат емес, тілді меңгерудің бір амалы. Біз тілді меңгеріп болғанымыз жоқ, толық меңгерсек қана оны дұрыс бағытта өзгерте аламыз» [5]. Н.И. Ильминский, Г.Н. Потанин, А.Н. Самойлович, Н.И. Гродеков, Н.А. Баскаков еңбектерінде де тыйым салынған сөздер, табу мен эвфемизмдерге қоса, ат тергеу дәстүрімен байланысты әйел тіліне тән ерекшеліктер сипатталады. Бұл мәселе Ә. Ахметовтің зерттеулерінде жан-жақты қарастырылады [6].

Қазақ тілін алғашқылардың бірі болып зерттеген Н.И. Ильминский қазақ келіндерінің ұлттық дәстүрге сәйкес ат тергеу салтын қатаң ұстанатынына айрықша мән берген. Бұл дәстүр қазақ қоғамында ұрпақ жалғастыру мен ата-бабалардың есімдерін құрметтеу мақсатында қалыптасқан. Н.И. Гродековтың келтірген деректері бойынша, қазақ пен қырғыз халқының ізетті әйелдері қыз кезінен-ақ болашақ күйеуінің жеті атасына дейінгі туыстарының есімдерін атауды ұят санап, бұл туралы айтудан тартынған. Оның орнына оларды басқа атпен атайтын болған. А.Н. Самойлович Мұстафа Шоқай жинаған мәліметтерге сүйене отырып, қазақ халқының ішіндегі қыпшақ руының қалай ат тергеу дәстүрін сақтағанын зерттеген. Оның айтуынша, қыпшақ ішінде белгілі бір аталардан қыз алыспау тәртібі болған. Мәселен, жанай, шашты, торы секілді ру аталарының арасында қыз алыспау дәстүрі сақталып, бұл әдеттер қыз беріп, қыз алуға қатысты қатал талаптар қойған. Бұл дәстүр тек қана әлеуметтік міндет болып қоймай, өзара құрмет пен

таза ұрпақ жалғастыру үшін маңызды саналған. Ғалымдар қазақ қоғамындағы ат тергеу салтының өзіне тән ерекшеліктерін де атап өтеді. Мысалы, торы руының келіндері өздерінің ата-бабаларының есімдерін атамай, олардың бір буынын алып тастап, түрлі эвфемистік атауларды пайдаланған. Олардың орнына шымшық, шөже немесе жау шөже деген сөздер қолданылған. Бұл сөздер қазақ халқының ата-бабалар есімдерінің құрметін сақтауға деген ұмтылысының нәтижесі болған. Ал жылқыайдарлардың келіндері «жылқы» деген жалпы есім мағынасындағы сөзді де тергеп, оның орнына мінгіш немесе туар сияқты эвфемизмдерді пайдаланған деп берілген» [7].

Ат тергеу салты Ы. Алтынсаринде де аталған: «Бір қазақтың бес ұлы болыпты. Олардың аты: Көл, Қамыс, Қасқыр, Қой және Пышақ екен. Бір күні келіні суға барса, көлдің аржағында, қамыстың бержағында қасқыр қойды жеп жатыр екен. Сонда келіні жүгіріп келіп: сарқыраманың аржағында, сылдыраманың бер жағында маңыраманы ұлыма жеп жатыр, тезірек жанығыш пен кескішті жеткізіңдер» – [8] дейтін ақылды келіннің атасына айтқан астарлы әңгімесі бұл күнде табу мен эвфемизмге қойылған ғажайып ескерткіштей, әлемдегі ең салиқалы басылымдардың бірі – Британия энциклопедиясының төрінен орын алып, дүйім дүниеге танымал болғандығын Ә. Ахметов атап көрсеткен [6]. Ол: «Әлем халықтарында, соның ішінде кейбір түркі жұрттарының мәдениетіне де тән, адам аттарына қатысты тыйымның бір ерекше түрі ұшырасады. Бұл тыйым түрі магиялық тыйымдардан сәл өзгеше. Себебі бұл тыйымдар, негізінен, жыныстық айырмашылыққа байланысты тек әйелдерге не тек ер адамдарға ғана қатысты қолданылады», – дей келе, табудың жыныспен сабақтас түрлерін зерттеген Э. Краулейдің мәліметтерін түркі тілдері, соның ішінде қазақ тілі деректерімен салыстыра талдайды [9].

Қазақ тіліндегі гендерлік факторды зерттеу оның тарихи дамуына байланысты қарастырылуы тиіс. Сонымен қатар, жыныстық айырмашылықтарға негізделген тілдегі мәселелерді шешу жолдарын табу да маңызды. Осыған орай, қазақ тіліндегі гендерлік-лингвистикалық зерттеулердің тарихын үш кезеңге бөлуге болады:

1. Гендерлік ерекшеліктерді көрсететін жеке деректерге негізделген зерттеулер. Бұл кезеңде тіл мен жыныстың байланысы әлі де нақты жүйелі зерттелмеген еді. Бірақ жекелеген зерттеушілердің еңбектерінде гендерлік аспектілер алғашқы рет айқындала бастады.

2. Тіл мен жыныс арасындағы байланысты қарастыратын, гендерлік сипат алған зерттеулер. Бұл кезеңде қазақ тіліндегі ерлер мен әйелдер арасындағы тілдік ерекшеліктер жүйелі түрде зерттеліп, гендерлік айырмашылықтар мен оның қоғамдағы рөлі нақты белгіленді.

3. Гендерлік-лингвистикалық бағыттағы зерттеулердің қалыптасуы. Бұл кезеңде гендерлік лексика мен грамматикалық құрылымдардың, сондай-ақ тілдегі гендерлік стереотиптер мен таптаурындардың әсері мен көрінісі терең зерттеле бастады.

Соңғы жылдары жарияланған ғылыми еңбектер қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистика саласына қызығушылықтың арта түскенін көрсетеді. Гендерлік тілдік белгілер арнайы зерттеу нысанына айналып, осы салада көптеген ғылыми мақалалар жарияланып, диссертациялық жұмыстар орындалуда. Атап айтқанда, гендерлік лингвистика, әйел тілі, қыздың сөйлеу әдебі, «Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы шығармаларының гендерлік сипаты» сынды тақырыптарға қатысты көптеген мақалалар жазылып, баяндамалар жасалды. Б. Хасанұлы гендерлік мәселелер бойынша ғылыми жұмыстарға жетекшілік етіп, зерттеулер жүргізсе, З.К. Сәбитова гендерлік қарама-қайшылықтардың тілдегі көрінісін зерттеді. Сонымен қатар, Н.М. Жанпейісова ана концептін контрастивтік-лингвомәдениеттанымдық тұрғыдан, атап айтқанда, ана/мать қатынасында зерттеп, З.Ж. Түйебекова қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің морфологиясында гендерлік салғастырмалы зерттеулер жүргізіп келеді. Бұдан бөлек, З.М. Нұржанова, Г.Б. Мамаева, В.Д. Нарожная, О.Л. Сохацкая, Г.К. Исмағұлова, А.Т. Оңалбаева сынды ғалымдардың еңбектері де маңызды зерттеулер қатарына жатады. XXI ғасырдың басынан бастап, гендер мәселесі қазақ тілінде ғана емес, сонымен қатар басқа тіл білімдерінде де арнайы зерттеу нысаны ретінде тіл теориясы тұрғысынан қарастырыла бастады.

Бұл бағыт Б. Хасанұлының еңбектерінен бастау алады. Ғалым қазақ тіл білімінде гендерлік бағытты қалыптастыру жолдарын нақты айқындап көрсеткен:

1. Салыстырмалы және салғастырмалы гендерлік тілтаным (мысалы, морфология деңгейінде адамның аты-жөніне, әкесінің атына белгілі бір жұрнақтың немесе жұрнақ түрінің қолданылуы не қолданылмауы; тек (род) категориясының қазіргі тіл жүйесінде және оның даму тарихында бар-жоғын анықтау, т.б.).

2. Гендерлік паралингвистика. Бұл бағыт қазақ тіліндегі ишара, қимыл, ым-сигналдарға негізделіп қалыптасуы қажет. Қазақы болмысқа сай паралингвистикалық гендерлік зерттеулер өмірдің түрлі салаларына (мәдениет, сахна тілі, көпшілік алдында сөйлеу, т.б.) өз ықпалын тигізе алады.

3. Гендерлік лексикография. Бұл бағыт қазақ және өзге тілдердің негізінде жүзеге асуы керек.

4. Гендер мен тіл үйрену. Бұл саладағы зерттеулер тіл саясатын жоспарлауда маңызды рөл атқарады [10].

Қорытынды

Қазақ тіліндегі гендерлік лингвистика тақырыбы соңғы жылдары өзекті бағытқа айналып, ғылыми зерттеулердің маңызды саласына айналды. Тіл мен жыныс арасындағы байланыс тек теориялық тұрғыдан емес, сонымен қатар әлеуметтік және мәдени аспектілер арқылы да қарастырылуда. Гендерлік ерекшеліктердің тілдегі көрінісі, әйелдер мен ерлердің сөйлеу мәдениетіндегі айырмашылықтар, гендерлік стереотиптердің қалыптасуы және олардың тілді қолданудағы ықпалы - бұл мәселелердің бәрі кең ауқымды зерттеулер мен ғылыми еңбектерді талап етеді. Қазақ тіліндегі гендерлік зерттеулердің тарихы мен қазіргі даму деңгейі көрсеткендей, бұл сала XX ғасырдың басынан бері маңызды бағыт болып қалыптасып келеді. Әсіресе, Ахмет Байтұрсынұлы мен Құдайберген Жұбанов сияқты ғалымдардың еңбектерінде гендерлік ерекшеліктердің алғашқы іздері байқалады. Ал қазіргі уақытта Б. Хасанұлы, З.К. Сәбитова, Н.М. Жанпейісова сияқты зерттеушілер гендерлік лингвистика бойынша терең ғылыми ізденістер жүргізіп, бұл саланың дамуына зор үлес қосуда. Қазақ тілі мен мәдениетіндегі гендерлік белгілердің зерттелуі ұлттық құндылықтарымызды, салт-дәстүрлерімізді және тілдік құрылымдардың дамуын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл бағыттағы зерттеулердің нәтижелері тілдік саясатты, білім беру жүйесін, әлеуметтік қатынастарды реттеуде маңызды құралға айналуы мүмкін. Гендерлік лингвистика тек академиялық салада ғана емес, қоғамның әртүрлі қырларында да маңызды орын алатындықтан, бұл зерттеулердің келешекте қоғамдағы гендерлік теңдік, мәдениетаралық түсіністік және тілдің дамуындағы рөлі ерекше болатыны сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Валиханов Ч. Следы шаманства у киргизов // Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в пяти томах. – Алма-Ата: Каз. сов. энциклоп., 1985. – Т. 4. – 528 с.
2. Алтынсарин Ы. Таңдамалы педагогикалық мұралары. – Алматы: Рауан, 1991. – 240 б.
3. Байтұрсынов А. Ақ жол: Өлеңдер мен тәржімелер, публ. мақалалар және әдеби зерттеу / Құрастырған Р. Нұрғалиев. – Алматы: Жалын, 1991. – 320 б.
4. Хасанұлы Б. Ана тілі – Атамұра (Қазақ тілінің жер жүзі тілдері жүйесіндегі алатын орны). – Алматы: Жазушы, 1992. – 300 б.
5. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1999. – 440 б.
6. Ахметов Ә. Түркі тілдеріндегі табу мен эвфемизмдер. – Алматы: Ғылым, 1995. – 280 б.
7. Хасанұлы Б. Қыздың сөйлеу әдебі – ана тілінің ажары // «Қазақ қызы: өткені, бүгіні, ертеңі: халықаралық ғылымипрактикалық конференция материалдары. – Алматы, 2003. – 1 том. – Б. 98-107.
8. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалар / Құрастырып, баспаға дайындаған Б.С. Сүлейменов. – Алматы: Қазақ ССР Ғылым Академиясының баспасы, 1955. – 180 б.
9. Kramarae C. Women and Men Speaking: Fundamentals for Analysis. Rowley Mass.: Newbury House 1981. – 300 p.

10. Хасанұлы Б. Қазақ тіл білімінде гендерлік бағытты қалыптастырудың өзекті мәселелері // Психолингвистика және әлеуметтік тіл білімі: қазіргі күйі және болашағы: Халықаралық конференция материалдары. – Алматы, 2003. – Б. 284-288.

References

1. Valikhanov Ch. Sledy shamanstva u kirgizov [Traces of shamanism among the Kyrgyz] // Valikhanov Ch.Ch. Sobranie sochineniy v pyati tomakh. – Alma-Ata: Kaz. sov. entsikl., 1985. – Vol. 4. – 528 p. (in Russian)
2. Altynsarin Y. Tandamaly pedagogikalyk muralary [Selected pedagogical heritage]. – Almaty: Rauan, 1991. – 240 p. (in Kazakh)
3. Baitursynov A. Ak zhol: Olender men tarjimaler, publ. makalalar zhane adebi zertteu [White Road: Poems and translations, published articles and literary research] / Comp. R. Nurgaliev. – Almaty: Zhalyn, 1991. – 320 p. (in Kazakh)
4. Khasanuly B. Ana tili – Atamura (Kazakh tilinin zher zhyzi tilleri zhyyesindegi alatyn orny) [Mother tongue – Ancestral heritage (The place of the Kazakh language in the world language system)]. – Almaty: Zhazushy, 1992. – 300 p. (in Kazakh)
5. Zhubanov K. Kazakh tili zhonindegi zertteuler [Research on the Kazakh language]. – Almaty: Gylym, 1999. – 440 p. (in Kazakh)
6. Akhmetov A. Tyurki tillerindegi tabu men evfemizmder [Taboo and euphemisms in Turkic languages]. – Almaty: Gylym, 1995. – 280 p. (in Kazakh)
7. Khasanuly B. Qyzdyң soyleu adebi – ana tilinin azhary [Speech etiquette of girls – beauty of the mother tongue] // Kazakh qyzy: otkeni, bugini, ertеңi: halyqaralyk gylymi-praktikalyk konferentsiya materialdary. – Almaty, 2003. – Vol. 1. – P. 98-107. (in Kazakh)
8. Altynsarin Y. Tandamaly shygarmalar [Selected works] / Comp. B.S. Suleimenov. – Almaty: KazSSR Gylym Akademiyasynyn baspasy, 1955. – 180 p. (in Kazakh)
9. Kramarae C. Women and Men Speaking: Fundamentals for Analysis. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1981. – 300 p.
10. Khasanuly B. Kazakh til biliminde genderlik bagytty kaliptastyrudyn ozekti maseleleri [Topical issues of forming the gender direction in Kazakh linguistics] // Psikholingvistika zhane aleumettik til bilimi: kazirgi kuii zhane bolashagy: Halykaralyk konferentsiya materialdary. – Almaty, 2003. – P. 284-288. (in Kazakh)

Г.А. Тусупбекова, А.А. Жумагазыева*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0000-8894-2016
*e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития гендерной лингвистики в казахском языкознании. Гендерная лингвистика – это новая развивающаяся отрасль языковедения, которая направлена на выявление особенностей языкового поведения женщин и мужчин в казахском языке, а также на определение гендерных стереотипов и социальных ролей. Основная цель статьи – исследование гендерных лингвистических явлений в казахском языке, анализ их развития и текущего состояния через призму социального, культурного и исторического аспектов. В ходе исследования проводится сравнительный анализ гендерных особенностей казахского языка, а также структурных аспектов. Особое внимание уделяется лексическим единицам, фразеологизмам и метафорам, используемым в отношении женщин и мужчин, а также их роли в языке и динамике изменений во времени и пространстве. Кроме того, рассматривается межкультурное сопоставление гендерных норм, что позволяет исследовать гендерные явления в казахском языке в контексте других языков и культур. В исследовании применяются методы анализа, сравнения и синтеза. Основные теоретические и практические аспекты гендерной лингвистики рассматриваются на основе работ

ведущих ученых казахского языкознания. Это исследование помогает определить развитие гендерных аспектов в казахском языке, а также предсказать направления будущих исследований в данной области.

Ключевые слова: гендерная лингвистика, гендерные стереотипы, социальные роли, лексические единицы, межкультурное сопоставление, гендерные нормы, языкознание.

G.A. Tusupbekova, A.A. Zhumagazyyeva*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
*ORCID: 0009-0000-8894-2016
*e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru

DEVELOPMENT FEATURES OF GENDER LINGUISTICS IN KAZAKH LINGUISTICS

Abstract. This article examines the development features of gender linguistics in Kazakh linguistics. Gender linguistics, as a newly emerging field of linguistic science, aims to identify the linguistic behavior characteristics of women and men in the Kazakh language, as well as gender stereotypes and social roles. By analyzing the social, cultural, and historical aspects of gender classification in language, the main goal of the article is to identify gender linguistic phenomena in the Kazakh language and study their development and current state. The study compares the gender-specific features and structural aspects of the Kazakh language. Special attention is paid to the lexical units, phraseological expressions, and metaphors used in reference to women and men, analyzing their roles in the language and examining the dynamics of their changes over time and space. Additionally, the article emphasizes the inter-cultural aspects of gender norms, allowing for a comparison of gender phenomena in the Kazakh language within the context of other languages and cultures. The methods of analysis, comparison, and synthesis are employed in the research. Drawing on the works of prominent representatives of Kazakh linguistics, the theoretical foundations and practical aspects of gender linguistics are examined. This study contributes to identifying the development and changes of gender aspects in the Kazakh language and helps define the future directions of research in this field.

Keywords: gender linguistics, gender stereotypes, social roles, lexical units, intercultural comparison, gender norms, linguistics.

Авторлар туралы

Түсіпбекова Ғалия Ауытқызы – филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: autovna67@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2200-5614.

Жұмағазыева Анель Асетқызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8894-2016.

Сведения об авторах

Тусупбекова Галия Аутовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахской филологии НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: autovna67@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2200-5614.

Жумагазыева Анель Асетовна* – магистрант НАО «Шәкәрім Университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8894-2016.

Information about authors

Galiya Tusupbekova – candidate of philological sciences**,** senior lecturer at the Department of kazakh philology NCJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: autovna67@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2200-5614.

Anel Zhumagazyyeva* – master's student at NCJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: anelzhumagazieva09@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8894-2016.

Редакцияға енуі 17.07.2025
Өңдеуден кейін түсуі 10.08.2025
Жариялауға қабылданды 25.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-6
МРНТИ: 16.21.51

Г.К. Исмаилова[1*], А.К. Турлыбекова[2], С.Б. Капатаева[3]
[1,2]Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
[3]Многопрофильная гимназия №5 имени Шакарима,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Байтурсынова, 38/1
*ORCID: 0000-0002-6061-6590
*e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

РАЗЛУКА, РАССТАВАНИЕ, РАЗРЫВ: ОБ ОТНОШЕНИЯХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АКТАНТНЫХ СТРУКТУР

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования группы слов, называющих разрыв отношений, разъединение, к которым относятся существительные разлука, разлучение, расставание, разрыв. Авторами статьи исследуется семантика этих слов в русском языке на основе глубинного синтаксиса, в аспекте их актантных структур. Понятие актанта при этом является исходным, определяющим.

Авторами отмечена высокая интенсивность отглагольного словообразования, особенно в сфере существительных, а также тенденция поддержания тех отглагольных существительных, которые, по данным толковых словарей, стали устаревшими, но, будучи образованными по регулярным и продуктивным моделям, поддерживаются активным словоупотреблением, причем как в старых, так и в новых значениях и контекстах употребления, а также в различных дискурсах. Это в полной мере относится к существительному разлучение, которое, при его книжности и непродуктивности модели в разговорной речи, тем не менее, оказывается незаменимым при выражении семантики процесса по глаголам разлучать-разлучить.

Авторы пришли к выводу, что различия в актантных структурах рассмотренных отглагольных имен разлука, разлучение, расставание, разрыв, наследуемые от производящих глаголов и определяющие их значимость в системе, позволяют выражать в речи тонкие нюансы человеческих отношений.

Ключевые слова: разлука, разлучение, расставание, разрыв, актантная структура, семантика языковых знаков.

Введение

В русском языке есть группа слов, называющих отношения, точнее, разрыв отношений, разъединение. Это существительные *разлука, разлучение, расставание, разрыв*. При всей близости и синонимичности в заменах, семантически эти слова различаются, и это различие нередко подчеркивается говорящими как принципиально важное. Например, на психологическом форуме нам встретились попытки найти эти грани значения, определить их семантические различия. Высказывания приводятся в аутентичной форме:

[A:] К*то знает, чем отличается разлука и расставание? Говорят, что «разлука» – это другая форма общения. В разлуке я, может быть, нахожусь в более близких отношениях с человеком, чем, когда он рядом. По-моему, в разлуке любой человек будет думать про то, что его покинули. И если не произойдет расставание, то он будет деградировать… И встреча после разлуки всегда будет в претензии, где ты был, почему тебя не было.*

[B:] Находясь в *разлуке скучают по человеку, но отношения не прерываются, а при расставании отвыкают, так как отношения разорваны.*

[C:] *А если разлука, например, длится год и не ясно, отношения есть или нет, то с какого периода считается, что это расставание?*

[D:] По-моему*, все очевидно… разлука – это временное понятие…к примеру, кто-то в командировке, а расставание, ну расстались люди, и на этом все.*

[E:] *Можно посмотреть и по-другому. Разлучают людей, чтобы не были сильны… расстаются люди на время.*

[F:] *Разлука на время, расставание навсегда.*

[G:] *Разлука – это длится обычно некоторое время. А расставание - это навсегда. Это вроде как прощание и до свидания.*

[H:] *Разлука – это когда ненадолго, расставание – маленькая «смерть», как поется в известной песне.*

Материалы и методы

Основой данного исследования является метод семантического анализа отглагольных существительных, связанных с категорией разъединения и прекращения отношений. Для достижения поставленных целей были использованы следующие методы:

1. Актантный анализ по Л. Теньеру [1]. Поскольку рассматриваемые существительные восходят к глагольным основам, их семантика наследует валентностные характеристики глаголов. Анализ актантных структур позволил выявить, какие семантические роли закреплены за каждым из участников ситуации.

2. Сопоставительный анализ словарных и корпусных данных. Были привлечены словари русского языка [2], такие как «Большой академический словарь», «Словарь Ожегова и Шведовой», «Словарь Ушакова», а также примеры из Национального корпуса русского языка. Это позволило сопоставить нормативные дефиниции с реальным употреблением.

3. Контекстуальный метод. Значение слов изучалось в художественных, публицистических и религиозных текстах, где актуализируются тонкие семантические оттенки. Контексты, как правило, фиксируют различие между временным и окончательным характером разрыва, а также наличие или отсутствие внешней силы.

4. Когнитивно-дискурсивный подход. Опираясь на идеи когнитивной лингвистики, мы рассматривали «разлуку», «расставание» и «разрыв» как концепты, которые не только именуют ситуации, но и отражают ментальные модели отношений.

5. Сравнительно-исторический метод. С привлечением данных этимологии и старых словарей были выявлены изменения в семантике слов: например, «разлучение» отчасти ушло в книжный и религиозный дискурс, тогда как «разлука» и «расставание» активно развиваются в разговорной и художественной речи.

Методологическая новизна заключается в том, что семантический анализ отглагольных существительных проводится не изолированно, а с учётом актантных структур, что позволяет увидеть их как системные элементы грамматики и лексики.

Результаты и обсуждение

Если сравнить толкования в словарях русского языка, то дефиниции, опирающиеся на синонимические замены, не подчеркнут, а напротив, только скроют эти различия. Сравним:

РАЗЛУКА – 1. *Действие по значению глагола* разлучиться – разлучаться; расставание.

2. *Состояние по значению глагола* разлучиться – разлучаться; Прожить в разлуке с родными много лет. // Жизнь вдали от кого-либо близкого.

РАЗЛУЧЕНИЕ – Устаревшее. 1. Действие по значению глагола разлучить-разлучать и разлучиться – разлучаться. 2. То же, что разлука во втором значении.

В лингвистической литературе последнего времени представлено направление исследования рассматриваемой группы лексики с точки зрения когнитивной лингвистики, то есть в терминах концептов.

Концепты исследуются как мыслительные образы, зафиксированные благодаря семантике языковых знаков. В сравнительном аспекте исследовались концепты, соответствующие русскому концепту «разлука» в других языках [3]; [4].

Авторов интересовал прежде всего концепт «разлука» в русском поэтическом дискурсе, поскольку он показал себя как непереводимый, не имеющий полного соответствия при переводе.

Отмечая важность и актуальность когнитивного подхода, мы предлагаем описание лексической семантики рассматриваемых слов с другой точки зрения, которая с успехом использовалась в уже ставших классическими трудах Ю.Д. Апресяна по семантике глагола и отглагольных производных [5].

В нашей статье исследуется семантика этих слов в русском языке на основе глубинного синтаксиса, в аспекте их актантных структур. Понятие актанта при этом является исходным, определяющим и трактуется так, как оно было представлено в грамматике Л. Теньера [1].

Источниками для наблюдений послужили данные толковых словарей современного русского языка, материалы Национального корпуса русского языка, собственной выборки из художественной речи, а также сайтов интернета.

Рассматриваемые существительные *разлука, разлучение, расставание, разрыв* – это отглагольные производные.

Учитывая то, что глагол в русском языке – это обычно центр предложения, мы сосредоточились на том, что лексическое значение глагольного слова связано с ситуацией, которую глагол называет, и с предложением, которое данный глагол порождает. Валентность глагола, заложенная в его значении, открывает определенные места, позиции (или собственно валентности). Они в зародыше представляют структуру предложения, которое строится с этим глаголом в вершине.

Например, глагол *разлучить* (несов. *разлучать*), прич. страд. прош. *разлучённый*, перех. Разъединить, удалить друг от друга, заставить расстаться (близких, друзей).

Семантика глагола открывает три валентности: субъект – кто, объект первый – кого и объект второй – с кем. Например, А разлучил В и С, разлучил В с С: Он его разлучил с матерью; он разлучил брата и сестру; он разлучил братьев.

Наша концепция сводится к следующему. Во-первых, отглагольные производные *разлука, разлучение, расставание, разрыв* наследуют глагольные признаки, которые определяют их лексические значения и употребление.

Во-вторых, семантика глаголов и производных от них существительных может быть описана в терминах актантов и актантных структур.

В-третьих, в понимании Ф. де Соссюра в системе языка рассматриваемые имена обладают значимостью, которая определяется именно отглагольными признаками и наследуемой актантной структурой, что создает основу для употребления имен в речи с их частичным замещением как синонимов в одних контекстах и невозможностью замещения в других контекстах.

В-четвертых, в русском языке нашего времени, когда отглагольное словообразование исключительно продуктивно, а употребление отглагольных имен очень активно, функционирование отглагольных существительных определяется как новыми тенденциями, так и теми узуальными правилами, которые выработались в прежние эпохи развития русского языка. Не учитывать этот динамический аспект употребления рассматриваемых слов было бы неверно.

Начнем с производного *разлучение*, поскольку это результат синтаксической деривации от глагола *разлучить – разлучать*, производное максимально наследует свойства глагольной лексемы и описывает ситуацию, когда кто-то разлучает кого-то. Словарные толкования были приведены выше. Хотя в словарях это слово во всех своих значениях дается как устаревшее, материалы Национального корпуса русского языка свидетельствуют об обратном. Это слово, описывающее процесс, употребительно прежде всего в религиозном дискурсе:

Потом помолчал немного и сказал: «Кое разлучение, о, братья, кой плач, кое рыдание в настоящем часе». Он сложил руки на груди и поклонился покойнице.

Далее, существительное *разлучение* вполне употребительно и даже частотно как основное субстантивное наименование ситуации, выражаемой производящим глаголом *разлучить*:

Ситуация третья. Вынужденное разлучение. Ребенка отдают маме не сразу, а через несколько часов (а иногда и суток) после рождения.

С поднятым пальцем торжественно вышел он из зала заседаний. Закон запрещал также самое садистское «разлучение моногамных животных, образовавших постоянные пары».

Как синтаксический дериват, производное *разлучение,* имеющее книжную окраску за счет книжного суффикса, повторяет ситуацию, представленную глаголом, но в абстрактном

виде, и является nomina actionis. Здесь субъект – активное действующее лицо, а два симметричных объекта подчиняются его воле:

А разлучает В и С: SO1 → O2.
Разлучение В и С: S O1 → O2.

Слово *разлука* сходно с *разлучением*, поскольку и в том, и в другом случае производящим является переходный глагол *разлучить* – кого с кем:

*Но **разлука** с ней обошлась мне дорого. В тот же год, когда нас **насильно развели** с Валькой, я очень переживал, совершил безумный поступок и приземлился на Самбуровой даче…, приобщившись таким образом в нежном еще возрасте к великим пациентам этой исторической больницы: Гаршину, Врубелю, Хлебникову.*

Контекст подчеркивает насильственный характер разлуки: насильно развели.

Однако семантика слова *разлука* сложнее, потому что существительное наследует глагольные свойства двух глаголов – не только переходного *разлучить(разлучать),* но и непереходного возвратного *разлучиться(разлучаться)*: актантную структуру *разлука* можно представить в двух видах:

(1) А разлучает В и С: SO1→ O2.
(2) А и В разлучились: S ↔ S 2.

Возможно также, что А разлучился с В, а В разлучился с А.

А при активности и инициативности одного из участников ситуации – только А разлучился с В, но не В разлучился с А.

В случае со словом *разлука* nomina actionis наследует как субъектно-объектную направленность действия (1), так и потенциальные возможности конвертирования обратной, конверсной структуры (2). Поэтому в семантике *разлука* заложены большие возможности для интерпретации отношений: разлука чаще бывает вынужденной или даже насильственно созданной ситуацией, обусловленной действием внешних непреодолимых сил, противодействием каких-либо активно вторгающихся в отношения личностей, а может быть намеренным разрывом отношений, инициируемым самими субъектами или одним из субъектов близких отношений. Это встречается реже. Сравните, например, диалог:

- *У нас есть выход. И только один – **разлука**. – Нет! Он не сдавался*, а также:

*Ракетные войска стратегического назначения сидят глубоко и основательно. Вдали от жилья человеческого, вдали от разлуки, поскольку **разлука** – это осознанный волевой акт, целью которого являются слезы и вздохи, неврозы….*

Таким образом, неоднократно отмечаемая семантическая сложность слова *разлука* обусловлена двойной мотивацией его лексического значения глаголами – переходным *разлучить (разлучать*) и непереходным, с потенциальными возможностями симметричного предиката и, соответственно, конверсных синтаксических преобразований *разлучиться (разлучаться)*. В первом случае с разлукой ничего не поделать и субъектам отношений следует с ней смириться, во втором на разлуку идут по обоюдному согласию или инициативе одного из субъектов.

Отглагольные производные *расставание* и *разрыв* характеризуются однозначными и прозрачными деривационными отношениями: *расставание – расставаться или расстаться*; *разрывать или разорвать* отношения – *разрыв*. Субъекты отношений в такой ситуации выступают как инициирующие разъединение, разрыв.

В семантике глагольной лексемы и производных nomina actionis заложены валентности двух субъектов, а это субъекты одной системы отношений.

Например: *Это письмо нелегко оборвать, оно – мой последний разговор с тобой, и, переправив письмо, я окончательно ухожу от тебя, ты уж никогда не узнаешь о последних моих часах. Это наше самое последнее **расставание.** Что скажу я тебе, прощаясь, перед вечной разлукой? В эти дни, как и всю жизнь, ты был моей радостью.*

В семантической валентности глаголов *расставаться/расстаться, разрывать/разорвать* и отглагольных существительных *расставание* и *разрыв* нет и не может быть никакой внешней силы и никакой «внешней» субъектной валентности. Поэтому

расставание и *разрыв* осознаются как действия, которые осуществляются осознанно двумя субъектами. Причем в случае *расставания* можно изменить ситуацию и вернуть отношения по инициативе субъектов, а в случае *разрыва* вряд ли возможно вернуть прежние отношения.

О семантических связях, дифференциальных признаках, значимости в системе субстантивов *разлука* и *расставание* свидетельствует контекст:

Социально обусловленная ***разлука*** *окрашивает переживания разлученных особым пафосом – являясь совершенно необходимым элементом взаимоотношений, влюбленных в большой стране, призывающей своих граждан то на великие стройки, то на защиту рубежей, она воспринимается как предвосхищение встречи, т.е. как условие радости: «Но без* ***расставаний*** *бы не было встреч» / «За* ***расставанием*** *будет встреча».*

Следует полностью согласиться с выводами исследования Д. Миронова о том, что «отглагольные имена должны сохранять в своей семантической структуре информацию о характере протекания действия. При таком подходе опредмеченность и глагольность данных лексем должны пониматься не как взаимоисключающие понятия (именно подобная точка зрения наиболее распространена в существующей литературе), а как дополняющие друг друга. Иными словами, глагольность данным именам присуща apriori, она может проявляться в той или иной степени в зависимости от контекстуального окружения, но при этом не может исчезнуть совсем в силу наличия деривационной связи с производящей глагольной основой» [6].

В.Д. Черняк, цитируя слова Г.О. Винокура из его работы «Культура языка» [7] о том, что среди отглагольных существительных выделяются, с одной стороны, такие, которые сохраняют признаки глагольности, а с другой, такие, в которых побеждает семантика субстантивности, отмечает: «Глубокая внутренняя связь семантики двух основных лексико-грамматических классов слов (имени существительного и глагола) в значениях отглагольных существительных предопределяет особый характер их места в лексической системе и поведение в речи … Чрезвычайно высокая интенсивность отглагольного словопроизводства, наблюдаемая в современной речи, связана с тем, что практически от любого глагола можно образовать имя существительное, используя тот или иной суффикс или бессуффиксальный вариант. Универсальность названного деривационного процесса ведет и к формированию новых семантических связей в лексической системе, и к появлению многочисленных окказионализмов».

В этой связи можно отметить не только высокую интенсивность отглагольного словообразования, особенно в сфере существительных, но и тенденцию поддержания тех отглагольных существительных, которые, по данным толковых словарей, стали устаревшими, но, будучи образованными по регулярным и продуктивным моделям, поддерживаются активным словоупотреблением, причем как в старых, так и в новых значениях и контекстах употребления, а также в различных дискурсах. Это в полной мере относится к существительному *разлучение*, которое, при его книжности и непродуктивности модели в разговорной речи, тем не менее, оказывается незаменимым при выражении семантики процесса по глаголам *разлучать-разлучить*.

Таким образом, в результате анализа были выявлены значимые различия в семантике рассматриваемых слов:

1. Разлучение.

Сохраняет книжную и архаизирующую окраску.

Чаще используется в религиозных или формально-официальных контекстах – «разлучение души с телом», «разлучение супругов».

Актантная структура подчёркивает наличие внешнего субъекта, инициирующего процесс: кто-то разлучает кого-то.

Семантически маркируется насильственность и отсутствие добровольного выбора.

2. Разлука.

Это более широкое и современное слово, активно функционирующее в художественных текстах и разговорной речи.

Оно может означать как вынужденное временное удаление, так и осознанное расставание.

Сохраняет двоякую актантную структуру:

- когда субъект разлучает объекты под воздействием внешней силы;
- либо субъекты разлучаются сами по обоюдному согласию или действию.

Все это делает «разлуку» семантически более многослойным словом по сравнению с «разлучением».

3. Расставание.

Отражает действие, которое инициируют сами участники отношений.

В актантной структуре нет внешнего субъекта: действуют два равноправных субъекта одной системы.

Подразумевает возможность будущего восстановления отношений: «после расставания бывает встреча».

В текстах часто окрашено в романтическо-экзистенциальные тона, подчёркивает драматизм момента.

4. Разрыв.

Это семантически наиболее сильное и «окончательное» слово.

В отличие от «расставания», «разрыв» фиксирует окончательность и невозможность возвращения к прежним отношениям.

Характеризуется резкостью, категоричностью, необратимостью.

В метафорическом употреблении может обозначать не только межличностные, но и социальные, культурные, политические разрывы.

Полученные данные позволяют сделать несколько ключевых обобщений.

Во-первых, анализ подтверждает идею о том, что отглагольные существительные не теряют глагольности полностью, а сохраняют её в виде «грамматической памяти» - валентности. Именно актантные структуры, унаследованные от глаголов, определяют особенности их семантики.

Во-вторых, сопоставление словарных дефиниций и корпусных данных выявило расхождение между «нормативным» и «живым» употреблением. Так, «разлучение», отмеченное как устаревшее, активно функционирует в религиозных и публицистических контекстах. Это свидетельствует о том, что процессуальность и книжность слова поддерживают его жизнеспособность в языке.

В-третьих, наблюдается динамика в распределении слов по дискурсам:

- «разлука» – художественный и разговорный дискурс, эмоционально окрашенный;
- «расставание» – художественный и бытовой дискурс, часто с перспективой «встречи»;
- «разрыв» – публицистический, юридический, политический дискурсы, где важна категоричность;
- «разлучение» – религиозный и книжный дискурс.

В-четвёртых, результаты подтверждают важность учета конверсных конструкций. Например, «разлука» может иметь как активного субъекта – А разлучает В и С, так и равноправных участников: А и В разлучились. Это объясняет богатство интерпретаций и эмоциональных оттенков слова.

Наконец, актантный анализ позволяет увидеть, что различия между «разлукой» и «расставанием» – не только стилистические или эмоциональные, но и строго семантические: первое слово связано с внешними обстоятельствами и вынужденностью, второе – с инициативой самих участников.

Заключение

Таким образом, различия в актантных структурах рассмотренных отглагольных имен *разлука, разлучение, расставание, разрыв,* наследуемые от производящих глаголов и определяющие их значимость в системе, позволяют выражать в речи тонкие нюансы человеческих отношений.

Проведённое исследование показало, что слова разлука, разлучение, расставание, разрыв не являются простыми синонимами, а представляют собой элементы сложной лексико-семантической системы. Их различия обусловлены:

- наследованием глагольной семантики;
- спецификой актантных структур;
- принадлежностью к разным дискурсивным сферам;
- различием в степени обратимости ситуации.

Основные выводы:

1. «Разлучение» сохраняет значение насильственного действия, инициированного внешним субъектом.
2. «Разлука» отличается многослойностью и допускает как вынужденный, так и добровольный характер.
3. «Расставание» предполагает инициативу субъектов и возможность возобновления отношений.
4. «Разрыв» фиксирует окончательность и необратимость ситуации.

Таким образом, актантный анализ позволяет глубже понять семантику данных слов и объяснить их различное функционирование в языке. Он демонстрирует, что даже в пределах одной синонимической группы различия могут быть принципиальными и значимыми для носителей языка [8], [9], [10], [11].

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением анализа на другие языки и выявлением универсальных и специфических моделей обозначения отношений и их разрыва в межкультурном аспекте.

Литературы

1. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1998. – 654 с.
2. Словарь русского языка: В 4 томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., Том 3. (П-Р). 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. «Русский язык». – 1983. – Т.3. – С. 612-613 (МАС).
3. Croft W., Cruse D. Cognitive Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
4. Dixon R.M.W.: A Semantic Approach to English Grammar. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 421 p.
5. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Апресян Ю.Д. Избранные труды. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т.2. – 767 с.
6. Миронов Д. Глагольность в сфере имен: к проблеме семантического описания девербативов (на материале русского языка). – Таллин: Таллин. ун-т, 2008. – 99 с.-URL: www/digar -archiv-download (дата обращения: 07.09.2025).
7.Черняк В.Д. Экспансия отглагольных существительных и актуализация метонимических моделей. // Взаимодействие лексики и грамматики. Тезисы докладов международной конференции. Двенадцатые Шмелевские чтения. М.: Институт русского языка имени В.В.Виноградова РАН. – 2018. – С. 84-85. URL: http://www.spsl.nsc.ru/FullText/konfe /12schmelev2018.pdf (дата обращения: 07.09.2025).
8. Wierzbicka A. English: Meaning and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 368 p.
9. Taylor J. R. The Mental Corpus: How Language Is Represented in the Mind. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 288 p.
10. Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 310 p.
11. Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.). The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 1332 p.

References

1. Tenyier L. Osnovy strukturnogo sintaksisa [Fundamentals of structural syntax] / Trans. from French. – M.: Progress, 1998. – 654 p. (in Russian)

2. Slovar russkogo yazyka: V 4 tomakh [Dictionary of the Russian language: in 4 volumes] / Ed. A.P. Evgenyeva. – Moscow: Izd. «Russkiy yazyk», 1983. – Vol. 3. – P. 612-613 (MAS). (in Russian)
3. Croft W., Cruse D. Cognitive Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
4. Dixon R.M.W. A Semantic Approach to English Grammar. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 421 p.
5. Apresyan Yu.D. Integralnoe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya [Integral description of language and systemic lexicography] // Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy [Selected works]. – M.: Shkola «Yazyki russkoy kultury», 1995. – Vol. 2. – 767 p. (in Russian)
6. Mironov D. Glagolnost v sfere imen: k probleme semanticheskogo opisaniya deverbativov (na materiale russkogo yazyka) [Verbality in the sphere of nouns: on semantic description of deverbal nouns (based on Russian language material)]. – Tallinn: Tallinn University, 2008. – 99 p. – URL: www/digar-archiv-download (accessed: 07.09.2025). (in Russian)
7. Chernyak V.D. Ekspansiya otglagolnykh sushchestvitelnykh i aktualizatsiya metonimicheskikh modeley [Expansion of deverbal nouns and actualization of metonymic models] // Vzaimodeystvie leksiki i grammatiki. Tezisy dokladov mezhdunarodnoy konferentsii. Dvenadtsatye Shmelevskie chteniya [Interaction of lexicon and grammar. Abstracts of the international conference. Twelfth Shmelev readings]. – M.: V.V. Vinogradov Institute of Russian Language RAN, 2018. – P. 84-85. – URL: http://www.spsl.nsc.ru/FullText/konfe/12schmelev2018.pdf (accessed: 07.09.2025). (in Russian)
8. Wierzbicka A. English: Meaning and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 368 p.
9. Taylor J.R. The Mental Corpus: How Language Is Represented in the Mind. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 288 p.
10. Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 310 p.
11. Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.). The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 1332 p.

Г.К. Исмаилова[1*], А.К. Турлыбекова[2], С.Б. Капатаева[3]
[1,2]Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
[3]Шәкәрім атындағы көпбейінді №5 гимназия,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Байтұрсынов к-сі, 38/1
*ORCID: 0000-0002-6061-6590
*e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС СИПАТЫНДАҒЫ АЖЫРАСУ, ҚОШТАСУ: АКТАНТТЫҚ ҚҰРЫЛЫМДАР ПРИЗМАСЫ АРҚЫЛЫ

Аңдатпа. Мақалада қарым-қатынастың үзілуі, ажырауы, алшақтық деген сөздер тобын қолдану мәселелері қарастырылады.

Мақала авторлары осы сөздердің семантикасы орыс тілінде терең синтаксис негізінде, олардың актант құрылымдары аспектісінде зерттеледі. Актант ұғымы бұл ретте бастапқы, айқындаушы болып табылады.

Авторлар ауызша сөзжасамының жоғары қарқындылығы, әсіресе зат есімдер саласында, сондай-ақ түсіндірме сөздіктерінің деректері бойынша ескерген, бірақ тұрақты және өнімді модельдер бойынша пайда болған ауызша зат есімдерін қолдау үрдісі байқалады, сонымен қатар ескі және жаңа мәтіндерде, сондай-ақ әртүрлі дискурстерде белсенді сөз қолдану арқылы қолдау табады. Бұл толық түрде зат есімнің ажырасу сөзіне жатады және ол оның кітап түрінде және ауызекі сөйлеу тілінде көнерген сөз болса дағы, дегенімен семантикалық процесті білдірген кезде таптырмас етістік болып табылады.

Авторлар қаралған ауызша атаулардың актант құрылымдарындағы айырмашылықтар ажырасу, бөліну, ажырасып кету деген өндіруші етістіктерден алынған және олардың жүйедегі маңыздылығын анықтайтын, сөйлеуде адами қарым-қатынастың мән-мағынасын осы сөздер арқылы көрсетуге мүмкіндік береді деген қорытындыға келді.

Тірек сөздер: айырылысу, ажырау, қоштасу, ажырау, актант құрылымы, тіл белгілерінің семантикасы.

G.K. Ismailova[1*] A.K. Turlybekova[1], S.B. Kapatayeva[2]
[1]Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
[2]Multiprofiled gymnasium №5 named after Shakarim,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 38/1 Baitursynov str.
*ORCID: 0000-0002-6061-6590
*e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru

SEPARATION, PARTING, BREAKUP: ABOUT RELATIONS THROUGH THE PRISM OF ACTANT STRUCTURES

Abstract. The article discusses the use of a group of words that call the break up of relationship, separation, which include the nouns separation and break up. The authors of the article study the semantics of these words in the Russian language on the basis of deep syntax, in the aspect of their actant structures. The concept of actant is the initial, defining one. The authors note the high intensity of verbal word formation, especially in the sphere of nouns, as well as the tendency to maintain those verbal nouns that, according to explanatory dictionaries, have become obsolete, but, being formed according to regular and productive models, are supported by active word use, both in old and new meanings and contexts of use, as well as in various discourses.This fully applies to the noun separation, which, despite its bookishness and unpopularity of the model in colloquial speech, nevertheless turns out to be indispensable in expressing the semantics of the process by verbs to separate-to separate.

The authors came to the conclusion that the differences in the actant structures of the considered verbal names separation, break up inherited from the generating verbs and determining their significance in the system, allow us to Express in speech the subtle nuances of human relations.

Keywords: separation, disunion, parting, breaking, actant structure, semantics of language signs.

Авторлар туралы мәліметтер

Исмаилова Гайнигул Кабидуллиновна* – филология ғылымдарының кандидаты, шетел және орыс тілдері кафедрасының профессоры, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail:gainigul_ismailova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6061-6590.

Турлыбекова Айнур Кабидоллаевна – шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: turlybekova-1979@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3292-0525.

Капатаева Салтанат Бакытбековна – Шәкәрім атындағы көпбейінді №5 гимназиясының ағылшын тілі мұғалімі, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail:kapatayevas@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9471-3024.

Сведения об авторах

Исмаилова Гайнигул Кабидуллиновна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных и русского языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail:gainigul_ismailova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6061-6590.

Турлыбекова Айнур Кабидоллаевна – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: turlybekova-1979@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3292-0525.

Капатаева Салтанат Бакытбековна – учитель английского языка многопрофильной гимназии №5 имени Шакарима, Республика Казахстан; Семей, e-mail: kapatayevas@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9471-3024.

Information about the authors

Gainigul Ismailova – candidate of philological sciences, professor of the Department of Foreign and Russian Languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: gainigul_ismailova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6061-6590..

Ainur Turlybekova – lecturer of the department of foreign and russian languages, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: turlybekova-1979@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3292-0525.

Saltanat Kapatayeva – english teacher at multiprofiled gymnasium №5 named after Shakarim, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: kapatayevas@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9471-3024.

Поступила в редакцию 25.07.2025
Поступила после доработки 15.08.2025
Принята к публикации 22.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-7
ҒТАМР: 16.21.49

Т.К. Мүрсәлімов
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0009-062003-6525-5629
e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ СЕПТЕУЛІК ШЫЛАУЛАР МЕН СЕПТЕУЛІК ШЫЛАУЛЫ АНАЛИТИКАЛЫҚ ФОРМАНТТАРДЫҢ МАҒЫНАЛАРЫ МЕН ҚЫЗМЕТТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада қазақ тіл біліміндегі оқулықтар мен зерттеулерде септеулік шылау ретінде көрсетіліп жүрген көмекші сөздердің грамматикалық табиғатына қатысты автордың субъективті жаңаша көзқарасы ұсынылып отыр. Ол үшін алдымен септеу ұғымының мазмұны нақтыланды. Қазақ тіліндегі септеудің мән-мазмұны – септеу тұлғалары арқылы сөз тіркесінің бағыныңқы сыңарындағы сөзді басыңқы сыңарындағы сөзбен оның синтаксистік қызметін белгілей отырып сабақтастыра байланыстыру. Сондықтан мақалада бағыныңқы сыңардағы сөздің құрамындағы жеке сөз ретіндегі септеулік шылаулар және септік жалғауы мен көмекші сөзден тұратын аналитикалық форманттар септеу категориясының аналитикалық тәсілінің көрсеткіші ретінде қарастырылып, олардың қызметтері сөз бен сөзді сабақтастыра байланыстыру және сөздер арасында синтаксистік қатынас орнатуға қатысы тұрғысынан талданды. Нәтижесінде септеулік шылау қатарына жатқызылып жүрген кейбір көмекші сөздер сөз бен сөздің арасында синтаксистік байланыс ортатуға және бағыныңқы сөздің синтаксистік қызметін белгілеуге қатыспайтыны анықталды. Зерттеуде салыстыру, сипаттау, түсіндіру әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижелерін жоғары оқу орындарында оқытылатын «Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы», «Қазіргі қазақ тілінің жай сөйлем және сөз тіркесі синтаксисі» пәндерінде пайдалануға болады. Мақала филолог мамандар мен ізденушілерге, жалпы қазақ тілінің грамматикалық жүйесіне қызығушылығы бар көпшілікке арналған.

Тірек сөздер: қазақ тілі, сөз тіркесі, сөйлем мүшелері, септік жалғауы, аналитикалық формант, грамматикалық мағына, синтаксистік байланыс.

Кіріспе

Қазіргі қазақ тілінде септеулік шылау деп саналатын, бірі екіншісін еркін алмастыратын баламаларын есепке алмағанда, ұзын саны жиырмаға жуық көмекші сөздердің тобы бар. Олардың қатарына мыналар жатқызылып жүр: ***үшін, сайын, арқылы, сияқты (секілді, тәрізді), туралы (турасында, жайлы, жайында, жөнінде), бойы (бойынша, бойымен), ғұрлы (құрлы), шамалы (шақты, қаралы), дейін (шейін), қарай (таман), салым (тарта, жуық, таяу), гөрі, бері, кейін (соң), бұрын, бетер, қатар, қоса, бірге.*** Мәселеге қатысы бар еңбектерде олар септік жалғаулы сөзден кейін тіркесіп келетіндіктен, түбір тұлғадағы (ертеректегі әдебиеттерде атау септігі тұлғасындағы) сөзден кейін келетін септеуліктер, барыс, шығыс, көмектес септіктегі сөздермен тіркесетін септеуліктер деп топтастырылады. Мысалы, А. Ысқақов септеулік шылауларға мынадай анықтама береді: «Септеуліктер деп объекті мен объектінің не предикаттың арасындағы түрлі грамматикалық қатынастарды білдіру үшін қолданылып, белгілі бір септік жалғауын меңгеріп тұратын көмекші сөздерді атаймыз» деп септеулік шылаулардың сөзге үстейтін мағыналарына белгілі бір септік тұлғасындағы сөзді меңгерген көмекші сөз ретінде сипаттама жасайды [1]. Алайда

үшін, сайын, арқылы, сияқты, туралы септеуліктерінің атау септігіндегі сөзге емес, түбір тұлғадағы сөздерге тіркесетіні туралы мәселенің басы бүгінде ашық [2]. Бұл еңбекте жоғарыда аталған аталған септеуліктер атау септік тұлғасындағы сөзге емес, түбір тұлғадағы сөздерге тіркесетіні нақтыланған.

Тіл білімінің Үлкен энциклопедиялық сөздігінде септеулік шылауға төмендегідей анықтама беріледі: «Септеулік шылау (послелог) – сөз тіркесі мен сөйлемнің ішінде сабақтас байланысты қалыптастыратын және сөз тіркесінің бағыныңқы сыңары сен басыңқы сыңары арасындағы түрлі қатынастарды білдіретін көмекші сөздер тобы» [3].

Қазақ тіл білімінде шылау туралы алғашқы түсінік А. Байтұрсыновтың «Тіл – құрал» еңбегінен басталады. «Кейбір сөздер жалғау орнына жүреді, жалғаулар сияқты басқа сөздердің шылауында тұрмаса, өз алдына мағына шықпайды. Сондай сөздерді жалғаулық дейміз» [4].

А Байтұрсынов қазіргі тілімізде демеулік шылау аталып жүрген көмекші сөздер тобын бөлек, ал жалғаулық шылау мен септеулік шылауды бір топта көрсеткен. Оған себеп, өзі айтқандай, олардың жалғаудың орнына жүруі, бүгінгі тілмен айтсақ, жалғаулар сияқты сөз бен сөзді байланыстыру қызметі негіз болған. Жалғаулық шылау мен септулік шылаудың сөз бен сөзді салаластыра немесе сабақтастыра байланыстыру қабілеттеріне қарай бөлу – қазақ тіл білімінің дамуындағы 30-60 жылдардағы жемісі.

Қазақ тіл білімінде бүгінде септеулік шылаулардың сөз бен сөзді сабақтастыра байланыстыратыны, синтаксистік байланыстың меңгеру түрін қалыптастыратыны – толық мойындалған дүние [2].

Түркі тілдеріндегі септеулік шылаулар туралы алғаш сөз еткен ғалым – Александр Казамбек [5]. Ол алғаш рет септеулік шылауларды орыс тіліндегі сөздің алдынан келетін предлогтардың қызметін атқаратынын байқап, толық мағыналы сөздің соңынан келуіне қарай «послелогтар» деп атап, түрік, азербайжан, татар тілдеріндегі сәйкестігін сөз етті.

Түркі тілдеріндегі септеулік шылаулар кеңес заманындағы зерттеулерде септік жалғауындағы сөзді меңгерген, септік жалғаулы (соның ішінде атау немесе негізгі септіктегі) сөзден кейін келетін көмекші сөз ретінде қарастырылды. Бұларда септік жалғау мен септеулік шылау бір грамматикалық мағына беретін күрделі тұлға деп танылмады [6], [7], [8]. Айта кететін ерекше дүние – Кононов А.Н. «Грамматика узбекского языка» атты еңбегінде септеулік шылауларды септеу категориясының аясында қарастырды. Түркі тілдеріне қатысты қазіргі зерттеулерлерде де, соның ішінде қазақ тіл білімінде де, септеулік шылаулар септік тұлғалы сөзге жетектеліп келетін көмекші сөз ретінде танылып келеді [9], [10].

Сонымен, жеке септеулік шылау мен септеулік шылауы бар аналитикалық форманттар септеу категориясының парадигмасына жататыны мойындалғанмен, олар біртұтас грамматикалық тұлға, аналитикалық формант, ретінде танылмай келеді. Дәлірек айтсақ, септеулік шылау септелген сөзден кейін келіп, сол септелген сөзге өз мағынасын үстеуші тұлға ретінде сипатталып келеді. Яғни, осылай сипаттаудан мына бір қайшылықты байқамай жүрміз: септік жалғауы да, септеулік шылау да – септеу категориясының көрсеткіштері болып табылады, ал қазақ тілінде, сондай-ақ барлық түркі тілдерінде бір сөз сөйлемде екі мәрте септелмейді, бір-ақ рет септеледі. Мысалы, егер септеулік шылау септелген сөзді меңгерген тұлға деп қарастыратын болсақ, *үйге қарай бет*теу тіркесіндегі зат есім алдымен барыс септігі арқылы септеліп, одан әрі екінші мәрте септеулік шылау арқылы қайта септелген болып шығады. Сондықтан септік жалғауы мен септеулік шылаудан тұратын күрделі тұлғаны, етістіктің аналитикалық форманттары сияқты, бір күрделі түрлендіруші тұлға деп тану қажет.

Сонымен қатар, сөздің құрамындағы жоғарыдағы септеулік шылаулардың, құрамында септеулік шылау бар аналитикалық форманттардың әрқайсысының сөз бен сөзді синтаксистік байланысқа түсірудегі және синтаксистік қатынас қалыптастырудағы орны мен рөлін өзі тіркескен сөзге үстеген грамматикалық мағынасы арқылы толық және дәл анықталды деуге келмейді. Бұл фактілер мақалада сөз болатын мәселенің қазақ тіл білімі үшін өзекті мәселе екенін танытады. Сондықтан бұл зерттеу мақала жеке қолданылған

шылаулар септеулік және септік жалғауы мен септеулік шылаудан тұратын аналитикалық форманттардың қызметтерін талдауды көздеген.

Материал және әдістер

Мақалада зерттеу материалы ретінде көркем әдебиет және ресми стильдегі сөйлемдердегі жеке септеулік шылау және құрамында септеулік шылау бар аналитикалық форманттар қатысқан сөз тіркестері алынды. Материалда, негізінен, талдау, сипаттау, түсіндіру әдістері қолданылды және септеулік шылау қатарына жатқызылып жүрген кейбір көмекші сөздер мен құрамында септеулік шылау бар аналитикалық форманттың септеу қызметін атқармауы мүмкін деген болжам жасалды.

Көзделген мақсат бойынша дұрыс нәтижеге жету үшін, алдымен, септеуліктерді барыс, шығыс, көмектес септіктерінің жетегінде келген немесе соларды меңгерген көмекші сөздер тұрғысынан қараудан бас тартуымыз қажет. Иә, олардың ерте кезде септік жалғаулы сөздерді меңгерген толық мағыналы сөздер болғаны даусыз. Бірақ олар қазір, жоғарыда көрсеткендей, септік жалғауымен бірлікте әр түрлі синтаксистік қатынасты білдіретін көмекші сөздер қатарына көшкені анық. Сондықтан септеулік шылауларды септік жалғауымен бірге келген аналитикалық формант құрамында қарастыратын боламыз. Өйткені сөзге жалғанған септік жалғауы бір грамматикалық мағына, септеулік шылаулар басқа, екінші грамматикалық мағына үстемейді, септік жалғауы мен септеулік шылау бірлікте біртұтас бір ғана грамматикалық мағына жамайды. Оны аналитикалық форманттың сөзге үстеген грамматикалық мағынасын сол формант құрамындағы септік жалғаудың өзінің дербес мағынасымен салыстыру арқылы дәлелдеуге болады. Сол себепті аналитикалық форманттың грамматикалық мағынасының синтаксистік байланыс орнатуға қатысын, синтаксистік қатынастың мазмұнына қатысын үнемі назарда ұстап отыруымыз керек болады.

Жеке септеулік шылау немесе аналитикалық формант құрамындағы септеулік шылау деп тану үшін қандай критерийлер керек екенін анықтап алайық. Ол үшін алдымен септеу (ұғымының) терминінің мән-мазмұнын ашып алу керек болады. Септеу – зат есімнің септік жалғаулары жалғану арқылы жүзеге асатын грамматикалық категориясы екені белгілі. Септік жалғаулары – өз мағыналары арқылы екі түрлі қызмет атқаратын қосымшалар жүйесі. Біріншіден, септік жалғаулары өзі жалғанған сөз тіркесінің бағыныңқы сөзінің синтаксистік қызметтерін, атап айтқанда, басыңқыға қатысты сөйлем мүшесі ретіндегі синтаксистік қатынасын белгілейді және, екіншіден, сөз бен сөзді байланыстырады: мысалы, атау септігі өзі жалғанған сөзге зат қимылдың иесі екенін біліретін мағына жамау арқылы өзі жалғанған зат есімді (заттанған басқа да сөздерді, тіпті кейде сөз тіркестері мен басқа да синтаксистік күрделі құрылымдарды) үнемі бастауыш қызметіне қояды және баяндауыш қызметіндегі сөзбен байланыстырады; ілік септігі өзі жалғанған сөзге зат басқа заттың иесі екенін білдіретін мағына үстеп, өзі жалғанған зат есімді (заттанған басқа да сөздерді, тіпті кейде сөз тіркестері мен басқа да синтаксистік күрделі құрылымдарды) үнемі анықтауыш қызметіне ғана қояды және тәуелдік жалғауындағы сөзбен байланыстырады; табыс септігі зат қимылдың тура объектісі екенін білдіріп, өзі жалғанған зат есімді үнемі тура толықтауыш қызметіне қояды және сабақты етістікпен байланыстырады. Барыс, жатыс, шығыс және көмектес септіктері де қандай сөзбен байланысқанына және аталған сепік жалғауларының қай мағынаны білдіргеніне байланысты өзі жалғанған зат есімді (заттанған басқа да сөздерді, тіпті кейде сөз тіркестері мен басқа да синтаксистік күрделі құрылымдарды) не толықтауыш, не пысықтауыш қызметіне тұруын қамтамасыз етеді. Және септік жалғауларының сөзге үстеген осы мағыналары оның (септік жалғауын қабылдаған сөздің) басыңқымен синтаксистік байланысының да негізі болып табылады. Сондықтан септік жалғаулары – өзі жалғанған сөзді оның синтаксистік қызметін белгілей отырып, басыңқымен байланысын қамтамасыз ететін қосымшалар жүйесі болып табылады.

Көмекші сөзді септеулік шылау қатарында тану үшін дәл осы қасиеттер олардың да бойынан табылуы тиіс. Атап айтқанда, өзі тіркескен сөздің сөйлем мүшесі ретіндегі мағынасын реттеп, басқа сөзбен байланысын қамтамасыз етуі керек. Осы қасиеттер болса

ғана, олар септеулік қатарына жатады, бұл қасиеттер болмаса, оларды септеулік шылау деп тануға болмайды. Өйткені септік жалғауы болсын, септеулік шылау болсын, құрамында септеулік шылау бар аналитикалық формант болсын, бәрі – септеу категориясының көрсеткіштері болып табылады. Мәселе тек септік жалғаулары – синтетикалық тәсілдің, септеулік шылаулар мен аналитикалық форманттар аналитикалық тәсілдің көрсеткіштері. Ал септеу категориясының мәні мен мазмұны – сөзге грамматикалық мағына үстейтін тұлғалардың өз мағыналары арқылы, біріншіден, сол сөзді белгілі бір сөйлем мүшесі қызметіне қойып, екіншіден, басқа сөзбен синтаксистік байланысын қамтамасыз ететін грамматикалық категория ретінде танылу керек.

Сонымен, **септеуліктер шылау** дегеніміз – сөз тіркесін қалыптастыратын, анығырақ айтсақ, грамматикалық жеке тұлға ретінде дербес грамматикалық мағынасы арқылы сөз тіркесінің өзі тіркескен бағыныңқы компонентіндегі сөздің сөйлем мүшесі ретіндегі синтаксистік қызметін белгілей отырып, басыңқымен сабақтастыра байланыстыратын шылау болып табылады. Мысалы, *көпір* ***арқылы*** *өту, жыл* ***сайын*** *келу,* Қазақ тіліндегі оқулықтар мен тақырыпқа қатысты ғылыми зерттеу еңбектерде, әдетте, септеулік шылаулар белгілі бір септік жалғауындағы сөздерге, атап айтқанда, атау, барыс, шығыс, көмектес септігіндегі сөздерге жетектеліп келетін көмекші сөздер ретінде сипатталып келді. Жоғарыда келтірілген мысалдардағы ***арқылы, сайын*** атау септігіндегі сөздерге жетектелетін септеуліктер деп танылып жүр. Мысалдардағы *көпір, жыл* сөздері атау септігінде тұрған сөздер ме? Егер олар атау септігінде тұрса, атау септігі өзі жалғанған сөзде аталған зат қимылдың немесе жай-күйдің иесі екенін білдіретін мағына жамар еді. Мысалдардағы сөздердің бойында бұл мағына мүлдем жоқ. Және атау септігі – өзі жалғанған сөзді бастауыш қызметіне қойып, баяндауышпен байланыстыратын қосымша. Яғни атау септігі – сөз бен сөзді байланыстыруға өзінің қабілеті де жеткілікті септік, атау септігіндегі сөздің үстіне септеулік шылауды қосудың қажеті шамалы. Ендеше бұл сөздер – атау септігін қабылдамаған сөздер. *Көпір* ***арқылы*** *өту* тіркесінің құрамындағы сөздерге морфемдік талдау жасасақ: *Көпір* – түбір сөз, зат есім; ***арқылы*** – түбір сөз, септеулік шылау; *өт* – түбір сөз, етістік, *-у* – қимыл есімі жұрнағы. Тіркес құрамындағы сөздерге морфологиялық талдау жасасақ: *көпір* – негізгі түбір зат есім, атауыш (толық мағыналы) сөз, бұл сөздің құрамында атау септігінің нөлдік тұлғадағы қосымшасы жоқ; ***арқылы*** – зат есімді аналитикалық тәсілмен түрлендірген көмекші сөз, септеулік шылау; өту – қимыл есімі (тұйық етістік) тұлғасындағы етістік, атауыш сөз. Бұл жерде *көпір* зат есімін ***арқылы*** шылауымен түрлендірудің қажеті қанша деген заңды сұрақ туындайды. Оның қажеттілігі сол – ***арқылы*** шылауы мысалдағы тіркесте түбір қалпында затты ғана атап тұрған зат есімге (*көпір*) сол зат етістік арқылы аталған қимылдың (*өту*) жүзеге асу амалы екенін білдіретін (өту әрекеті көпір деген зат арқылы жүзеге асатыны туралы) грамматикалық мағына жамап, зат есімнің етістікке пысықтауыштық қызметтегі мағыналық қарым-қатынасын реттеген. Яғни ***арқылы*** септеулігін зат есімге тіркестіргенде зат есім заттың атын ғана атаумен шектелмей, сол зат басыңқы сөзде аталған қимылдың жүзеге асу амалы екенін де білдіреді. Сөйтіп ол осы мағынасы арқылы етістікпен пысықтауыштық қатынасқа түсіп, синтаксистік байланыс орнатады. *Жыл* ***сайын*** *келу* тіркесінде ***сайын*** шылауы бағыныңқы компонентке басыңқыдағы қимыл (келу әрекеті) бағыныңқыдағы зат есім арқылы аталған мезгіл ішінде аралық қашықтықты сақтай отырып, тұрақты қайталанатынын білдіретін мағына жамаған. Септеулік шылаудың осы мағынасы зат есім мен етістіктің синтаксистік байланыс орнатуына және зат есімнің етістікке қатысты синтаксистік (пысықтауыштық) қызметіне негіз болған.

Нәтижелер және талқылау

Ендігі кезекте септеу категориясының мәні мен мазмұны туралы жоғарыдағы тұжырымымызды басшылыққа ала отырып, мақаланың бас жағында тізілген сөздердің қайсысы септеулік шылау қатарына жататынын, қайсысы жатпайтынын анықтап шығайық.

1. **Арқылы** – септеулік шылау. Бұл шылау өзі жалғанған сөзге зат қимылдың жүзеге асу амалы екенін білдіретін грамматикалық мағына жамайды. Тіркескен сөзге жамалған осы

мағына оның басыңқы сыңармен байланысын қамтамасыз етеді. Күрделі мәселе – осы мағына арқылы қалыптасқан сөйлем мүшесін толықтауыш немесе пысықтауыш деп тануда. Мысалы, *телефон арқылы хабарласу* тіркесіндегі бағыныңқыға **не арқылы** хабарласу деп те, **қалай** хабарласу деп те сұрақ қойыла береді. Бірінші жағдайда зат (телефон) қимылдың (хабарласудың) құралы болатын затты атап, зат (телефон) қимылдың (хабарласудың) құрал-объектісі болатынын білдіретін мағына болса, яғни, толықтауыш деп тануға негіз болса, екінші сұрақта заттық мағына жойылып, таза көлемдік, оның ішінде амалдық мағынаға көшкенін байқаймыз. Осы қатардағы фактілерді талдау, мағыналық қатынастарды айқындау мақсатындағы сұрақ қойып тексеру барысында, **не арқылы** сұрағына қарағанда **қалай** деп сұрақ қою жиілігі, басымдығы байқалды. Сондықтан бағыныңқы сыңарды пысықтауыш деп тану орынды болмақ. Мысалдар, *Қажетті ақпараттарды төмендегі* ***телефондар арқылы алуға*** *болады. Өзен өткел бермейтін болған соң, алыста, айналма болса да,* ***көпір арқылы өтуді*** *жөн санадық. Адамдардың еңбекақыны* ***карталар арқылы алу*** *мүмкіндігі туды. Конкурстың нәтижелері туралы ақпаратты мекеменің ресми интернет ресурсында* ***орналастыру арқылы*** *қатысушыларға* ***хабардар етеміз.***

2. ***үшін –*** септеулік шылау және сөз тіркесінің сыңарлары арасында әр түрлі мағыналық қарым-қатыстарды білдіреді.

1) Өзі тіркескен бағыныңқы сөзде (кейде субстантивтенген етістіктер мен етістікті сөз тіркестеріне) аталған зат неге, не үшін арналғанын білдіретін (арнау, арналу) мағына жамап, оны анықтауыш қызметіне қойып, басыңқыда аталған зат есіммен байланыстырады. *Құқық* ***бұзушылықтың аталған түрлері үшін жауаптылық*** *көзделмеген.* ***Ауыл мектебін бітірген тұлғалар үшін мемлекеттік квота*** *бөлінген.* ***Студиялық сабақтар үшін бір академиялық сағат*** *75 минутқа тең.* ***Мүлікті пайдаланғаны үшін төлемақы*** *уақытында кассаға түспеді.*

2) Өзі тіркескен зат есімге зат қимылдың немесе жай күйдің себебі екенін білдіретін мағына үстеп, оны себеп пысықтауышы қызметіне қойып, басыңқы сыңардағы етістікпен байланыстырады. Мысалы, *Мен сізге* ***баламның жағдайы үшін келіп тұрмын ғой***. *Сайыста көрсеткен тамаша* ***өнері үшін марапатталды***.

Субстантивтенген есімше тұлғалы етістікке (етістікті сөз тіркестеріне) тіркесіп, оған себеп мағынасын жамап, оны басыңқымен себеп пысықтауышы қызметіне қойып байланыстырады. Мысалы, ***Тапсырманы орындамағаны үшін сөгіс жарияланды****. Бұл кісі дұрыс* ***ақпарат бермегені үшін айыпталып*** *отыр.*

3) Кейде өзі тіркескен сөзге зат жай-күйдің адресат-объектісі екенін білдіретін грамматикалық мағына жамап, оны толықтауыш қызметіне қоя отырып, сын есімдермен де байланыстырады. Мысалы, ***Студенттер үшін қолайлы*** *жағдайдың барлығы жасалған.* ***Хансұлу үшін*** *қыстың* ***көңілсіз, сұрқай*** *күндері басталды.*

3. ***-у үшін*** аналитикалық форманты – септеулік формант.

1) Бұл формант өзі тіркескен етістікке және етістікті сөз тіркестеріне мақсат мағынасын үстеп, оның басыңқыға қатысты мақсат пысықтауыш болуына және басыңқымен байланыс орнатуына түрткі болады. Мысалы, ***Мал өсіру үшін*** *қолда тұқымдық мал болу* ***керек****. Бұл бағдарлама даму жоспарының негізгі бағыттарын* ***іске асыру үшін әзірленген***.

2) Өзі тіркескен етістікке және етістікті сөз тіркестеріне оның неге, не үшін арналғанын білдіретін мағына жамап, оны анықтауыш қызметіне қойып, басыңқыда аталған зат есіммен байланыстырады. ***Конкурсқа қатысу үшін өтініштер*** *белгіленген уақыт аралығында ғана қабылданады. Бұл* ***мамандыққа түсу үшін*** *шығармашылық* ***емтихан*** *тапсыру көзделген.*

4. ***Сияқты (секілді, тәрізді)*** – септеулік шылау. Бұл септеулік те өзі тіркескен сөзге әр алуан грамматикалық мағыналар жамайды.

1) Өзі тіркескен зат есімге салыстыру, оның ішінде ұқсату, теңеу мағынасын жамап, оны амал пысықтауышы қызметіне қойып етістікпен байланыстырады. Мысалы, *Мынауың жас* ***бала секілді*** *маған* ***еркелеп*** *отыр ма? Иә, адам өмірі де сол жарық* ***астау секілді қаңсып*** *қалады екен-ау...*

2) Өзі тіркескен зат есімге ұқсату, теңеу мағынасын жамап, анықтауыштық қатынастағы есімді сөз тіркестерін де қалыптастыруға қызмет етеді. Мысалы, ***Байбол сияқты біреу*** *бізден де табылар. Мұның да қалыңдығы* ***Күнікей секілді*** *бұлдіршіндей қара торы* ***қыз*** *болар ма екен?* ***Алтайдың қысы секілді*** *қатыгез* ***мінезі*** *әркімге жаға бермейді.*

3) Төмендегі мысалдардан бірыңғай мүше қызметіндегі сөздерге жинақтап ұқсату, теңеу мағынасын жамап, олардың анықтауыштық қатынастағы есімді сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңары еткенін көреміз: ***Қой, түйе, сиыр сияқты төрт түліктің*** *саны қанша? Ораз қыстыгүні* ***күзен, ақтышқан, түлкі, қасқыр сияқты аңдарды*** *да көп аулайды.*

5. ***Туралы (турасында, жайлы, жайында, жөнінде)*** – септеулік шылау.

1) Бұл шылау өзі жалғанған зат есімге зат қимылдың тақырып-объектісі екенін білдіретін грамматикалық мағына жамап, оны толықтауыштық қатынаста сөйлеу, не ойлау етісітігі қатарына жататын сөзбен байланыстырады. Мысалы, *Бүгінгі жиында* ***тәртіп мәселесі туралы*** *көп* ***айтылды****. Айтылған* ***ұсыныстар жөнінде ойланып*** *көріңіз.*

2) Бүгінгі таңда ***туралы*** шылауының анықтауыштық қатынастағы есімді сөз тіркестерін қалыптастырудағы рөлі артқанын байқаймыз. Бұл кезде өзі тіркескен сөзге (зат есімдер мен қиыл есімі тұлғалы етістіктер, етістікті сөз тіркестеріне) бағыныңқыдағы ұғым басыңқыдағы ойлау, сөйлеу, жазу әрекеттерімен байланысты ұғымдардың тақырыбы екенін білдіретін грамматикалық мағына жамайды. Мысалы, ***Абай туралы эпопея*** *– үлкен дүние, зор еңбек****. Ынтымақтастық туралы хаттама, білім туралы заң, оқуға қабылдау туралы ереже****.*

6. *Сайын* – септеулік шылау. Бұл шылау өзі жалғанған мезгіл мәнді зат есімдерге және есімше тұлғалы субстантивтенген етістіктерге тіркесіп, бағыныңқы компонентке басыңқыдағы әрекет бағыныңқыдағы зат есім (мезгілдік мәнде субстантивтенген сөздер мен сөз тіркестер) арқылы аталған мезгіл ішінде аралық қашықтықты сақтай отырып, тұрақты қайталанатынын білдіретін мағына жамайды. Осы мағынасы арқылы оны мезгіл пысықтауышы қызметіне қоя отырып, басыңқы сыңардағы сөзбен байланыстырады. Мысалы, ***Қар түскен сайын*** *шөп* ***сыбдырлайды. Ай сайын төленеді, апта сайын есеп беріңіз, т.б.***

7. ***Бойы (бойынша, бойымен)*** шылауларының ішіндегі ***бойы*** сөзінің септеулік шылау қызметінде келетін, кейде бұл қызметті атқармайтын фактілері кездеседі**.**

1) *Күн бір жеті бойы жылы болып тұр, апта бойы хабарсыз, күні бойы аш* тіркестердің құрамындағы ***бойы*** сөзінің мағынасынан сөз бен сөздің байланысына қатысты және сөзді сөйлем мүшесіне қоюға қатысты екенін анық көруге болады. Бұл мысалдарда, мезгіл мәнді зат есімдер мен сөз тіркестерінің құрамында келгенде, ***бойы*** септеулігі оларға қимыл немесе жай-күй сол уақыт кесіндісін (жеті, апта, күн) толық қамтитынын, яғни мезгілдің созылу мөлшерін білдіретін грамматикалық мағына жамаған. Сондықтан мезгіл мәнді зат есімдер мен сөз тіркестері мөлшер пысықтауышы қызметіне тұрған. Ендеше бұл мағынаның пысықтауыш мүше жасауға да, синтаксистік байланыс орнатуға да тікелей қатысы екенін дәлелдейді. Сондықтан ***бойы*** сөзінің бұл мысалдардағы мағынасы – септеулік шылауларға тән грамматикалық мағына.

2) Ал *оқ бойы алда* тіркесінде бағыныңқы сыңар мен басыңқының арасындағы кеңістіктегі арақашықтықтың мөлшері екенін білдіретін мағына ***бойы*** көмекші сөзінің сөзге жамаған мағынасынан туындап тұр деуге келмейді, кеңістіктегі арақашықтықты білдіру – *оқ бойы* тіркесінің лексикалық мағынанасы, сол сияқты *өне бойы, тұла бойы* тіркестерінде де ***бойы*** сөзі септеулік қызметте емес, лексикалық мағына тіркесті сөздердің мағынасы.

8. *Шатқалдың бойымен созылған жол, Осы жолдың бойымен жүретін автобус****,*** *жыра бойымен жүру, түзу сызық бойымен жүрсе,* т.б. тіркестеріндегі ***бойымен*** – көмектес септік тұлғасындағы көмекші есім. Бұл мысалдардағы синтаксистік қатынас пен байланыс көмектес септігі арқылы орнаған.

9. ***Бойынша*** сөзі – таза септеулік шылау. Ол өз мағынасы арқылы әр түрлі қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады.

1) *Ақпаратты мына* ***телефондар бойынша алуға*** *болады* мысалындағы б***ойынша*** шылауы өзі тіркескен сөзге зат қимылдың амалы екенін білдіретін мағына жамаған. Сол мағынасы арқылы зат есімді пысықтауыш етіп, етістікпен байланыстырған.

2) *Азаматтардың* ***өтініштері бойынша іс жүргізу*** мысалында зат қимылдың негізі болатын объектісі екенін білдіретін мағына жамап, толықтауыштық қатынастағы сөз тіркесін, *шығармашылық* ***мамандық бойынша оқу*** мысалында зат қимылдың бағыт-объектісі екенін білдіретін мағына жамап, толықтауыштық қатынастағы сөз тіркесін қалыптастырған.

3) ***Медеу ауданы бойынша ақпарат*** тіркесінде зат басыңқыда аталған заттың ауқымы екенін білдіретін мағына, ***баскетбол бойынша спорт үйірмесі, жүйені жетілдіру бойынша ұсыныстар*** тіркестерінде зат басыңқыда аталған заттың бағыты екенін білдіретін мағына жамап, анықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастыруға қатысқан.

10. ***Ғұрлы (құрлы)*** – септеулік шылау. Бұл шылаудың өзі тіркескен сөзге үстейтін грамматикалық мағынасы – бір заттың өзі немесе қандай да бір белгілері екінші заттан немесе екінші заттың белгілерінен кем екенін білдіру, онда да қомсына кемсіту мағынасы. Екі заттың ұқсас, тең немесе бірі артық, екіншісі кем екенін білдіру тек оларды өзара салыстыру арқылы жүзеге асатыны белгілі. Егер ***сияқты «(секілді, тәрізді)*** септеуліктері өзі тіркескен сөзге бір затты (құбылысты) екінші затпен (құбылыспен) ұқсата, теңей салыстыру мағынасын жамаса, ***ғұрлы*** септеулігі кемсіте, қомсына салыстыратын мағынаға ие. Сондықтан бұл да ***сияқты*** септеулік шылауы тәрізді өз мағынасы арқылы пысықтауыштық қатынастағы және анықтауыштық қатынастардағы етістікті, есімді сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, *Өзіңді* ***кісі ғұрлы көрмегесін****, Сөзіңді қай есірік ескереді?* ***Жаутаңдап*** *жетім қалған* ***бала ғұрлы...*** *Әліпті* ***таяқ ғұрлы танымайсың****... Тіпті, шапанының қалтасын* ***тігіп жатқан ғұрлы әсер алмады. Бала ғұрлы ақылы*** *жоқ.* ***Тоқты ғұрлы жоқсың ба****?*

-ға(-ге, -қа/-ке) қарай, -ға таман, -ға тарта, -ға таяу, -ға жуық, -ға жақын, -ға салым, т.б. барыс септігі және септеулік шылаудан тұратын аналитикалық форманттарының сөз бен сөзді байланыстыру және синтаксистік қатынас орнату қабілеттері біртекті емес. Бұл форманттар септеулік қызмет атқарумен қатар кейде өз мағынасы арқылы синтаксистік байланыс пен синтаксистік қатынас орнатуға қатыспайтын фактілері де кездеседі.

Ертеректегі осы мәселеге қатысты еңбектерде ***қарай, таман, жуық, салым, тарта, таяу*** септеулік шылауларын «барыс септігіндегі сөзді меңгеретін септеулік шылау» деп сипаттайтын пікірлерді кездестіреміз. Осы мәселеге қатысты түсінік бере кетейік. Меңгеру – сөз тіркесінің басыңқы сыңарына қатысты ұғым. Басыңқы сыңар – меңгереді, бағыныңқы сыңар – меңгеріледі. Сөз сөз тіркесінің басыңқы сыңары болу үшін, яғни, бағыныңқыдағы сөзді меңгеру үшін басты талап – ол лексикалық мағынасы бар, атауыш сөз болуы керек. ***Қарай*** – лексикалық мағынасы жоқ көмекші сөз, ендеше олардың басқа сөзді меңгеру қабілеті де жоқ. Меңгерілу – сөз тіресінің бағыныңқы сыңарына қатысты. Меңгерілетін сөздер – септік жалғау тұлғасындағы, септеулік шылау тұлғасындағы және септік жалғауы мен септеулік шылаудан тұратын аналитикалық формантпен түрленген аналитикалық тұлғадағы бағыныңқы сыңардағы сөздер болмақ.

-ға(-ге, -қа/-ке) қарай, -ға таман, -ға тарта, -ға таяу, -ға жуық, -ға жақын, -ға салым – аналитикалық форманттар. Аналитикалық формант дегеніміз – қосымша мен көмекші сөзден тұратын, өзіне тән біртұтас дербес грамматикалық мағынасы бар сөз түрлендіруші тұлға. Аналитикалық форманттың грамматикалық мағынасы – құрамындағы қосымшаның мағынасын қайталамайтын, одан бөлек, сол сияқты көмекші сөздің де грамматикалық мағынасын қайталамайтын, одан бөлек, бірақ сол екеуінің тіркесіп келуінен қалыптасатын біртұтас мағына. Тұжырымымыз дәлелді болу үшін салыстыру жүргізейік. Мысалы, *мектепке қарай беттеу* тіркесінде бағыныңқы компонентте аталған зат (мектеп) басыңқыдағы қимылдың (беттеу) жалпы бағыт, бағдары екенін білдірілген. Өйткені мектеп қимылдың нақты бағыты емес, қимылды жасаушы беттегенде (қозғалғанда) дәл мектеп ғимаратының өзі емес, оның маңындағы басқа да ғимараттарды нысана етуі мүмкін. Ал

мектепке беттеді десек, мектеп қимылдың нақты бағыты екені білдіріледі. Өйткені қимылды жасаушы мектептің дәл өзіне беттеп келе жатқаны хабарланған. Ендеше ***-ке*** барыс септігінің мағынасы мен ***-ке қарай*** формантының сөзге үстейтін грамматикалық мағыналары мәндес болғанмен, тең емес. Және зат қимылдың жалпы бағдары екенін білдіру керек болғанда (өйткені сөйлеуші қимылды жасаушының қимылының нақты бағытын білмеуі мүмкін, сондықтан жалпы бағдарын ғана хабарлай алады), барыс септігі мен ***қарай*** септеулігін бірлікте қолданамыз. Ендеше ***-ке қарай*** екі морфемадан тұратын бір ғана морфологиялық тұлға, аналитикалық формант және өзі тіркескен сөзге бірнеше граммтикалық мағына жамайды.

11. ***-ға қарай*** формантының мағыналары.

1) Сонымен ***-ға қарай*** формантының өзі тіркескен сөзге үстейтін негізгі грамматикалық мағынасы – зат қимылдың жалпы бағыт-бағдары екенін білдіру. Осы мағынасы арқылы бұл формант өзі тіркескен сөзді мекен пысықтауышы қызметіне қойып, басыңқыдағы етістікпен байланыстырады. Мысалы, *Өзі елшілікке қайтып келіп, елшілікті* ***ордаға қарай көшіре бастады.*** *Ойбай,* ***жүкке қарай шабыңыз.*** *Топталып тұрған* ***адамдарға қарай жүгірді.***

2) Өзі тіркескен сөзге зат қимылдың ыңғайы екенін білдіретін мағына жамап, оны амал пысықтауышы қызметіне қоя отырып, басыңқыдағы етістікпен байланыстырады. Мысалы, *Қонақтарды жетістіктері мен қоғамдағы* ***дәрежесіне қарай орналастырамыз****. Оқу бағдарламалары* ***мазмұнына қарай*** *төртке* ***бөлінеді.*** *Айтуынша, туындаған* ***жағдайға қарай әрекет етпек****.*

3) Мезгіл мәнді сөздер мен сөз тіркестеріне тіркескенде, мезгіл қимылдың жалпы шамасы (нақты уақыты емес) екенін білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық қатынастағы етістікті сөз тіркестерін қалыптастыруға қатысады. *Экспорттың көлемі* ***2025 жылға қарай*** *екі есе* ***ұлғаяды*** *деп күтілуде.* ***Күзге қарай той жасамақ****.*

4) ***Қарай*** септеулігі бағытты білдіретін мекен үстеулеріне барыс септігінсіз де тіркесіп келіп, бағыттың жалпы бағыт екенін білдіретін мағына жамайды. Ал бұл мағынаның біздің ойымызша, бағыныңқы сыңар мен басыңқы сыңардың синтаксистік (пысықтауыштық) қатынас орнатуға және синтаксистік байланыс орнатуға мүлдем қатысы жоқ. Бұл *жүз кітап – жүзге тарта кітап – жүз шамалы кітап* мысалдарындағы фактілерге ұқсас. Бұл мысалдарда сөздер арасындағы анықтауыштық қатынас пен синтаксистік байланыс бағыныңқылардың сандық, басыңқының заттық мағыналары негізінде орнаған. ***-ге тарта*** форманты мен ***шамалы*** шылауының сан есімге үстеген болжалдық мағынасы синтаксистік байланысқа да, синтаксистік қатынасқа да әсер етпеген. Осы салыстыру мекен мәнді үстеулерге тіркеске ***қарай*** шылауы септеулік қызметтен гөрі демеулік шылаудың қызметінде тұр деуге негіз болады. Мысалы, *Осы саясаттың* ***әрі қарай жалғасуын*** *қалайды.* ***Төмен қарай сырғыды****.*

12. ***-ға(-ге, -қа/-ке) таман, -ға жақын, -ға таяу, -ға жақын, -ға жуық, -ға салым*** аналитикалық форманттары да әрі септеулік, әрі демеулік қызметтер атқарады.

1) ***-ға таман, -ға таяу*** форманттары өзі тіркескен зат есімдерге зат қимылдың жуық бағыты, орны екенін білдіретін мағына жамап, бағыныңқы сыңардағы сөзді басыңқы сыңардағы етістікпен пысықтауыштық қатынаста байланыстырады Мысалы, *... Мергенбай* ***Жақсылықтың жанына таман келіп отырды.*** *... Күпісінің жағасын* ***құлағына таман көтеріп қойды***. ***Ортаға таман жақындады***. ***Оңтүстікке таман ойысып*** *бара жатқан сияқты.* ***Қалаға таяу орналасқан*** *ауылдардың жағдайы шалғай ауылдарға қарағанда жақсырақ.*

2) ***-ға таяу, -ға жақын форманттары*** кейде бағыныңқыдағы зат басыңқыдағы заттың жуық орны екенін білдіретін мағына жамап, анықтауыштық қатынастағы есімді сөз тіркестерін де қалыптастырады. *Алдымен осы оқиғаны тықырши күткен қала жастары мен* ***шекараға таяу ауылдар*** *өтті.*

3) ***-ға таяу, -ға тарта, -ға жақын, -ға жуық*** форманттары есептік сан есімдерге тіркесіп**,** оған санның жуық шамасы екенін білдіретін грамматикалық мағына жамап, болжалдық сан есім жасайтыны белгілі. *Ашылғалы бері жүзге тарта әйелге, екі жүзге таман балаға қызмет көрсетілген. Ашылғалы үш жылға жуық уақыт өтті.* Санның жуық

шамасын білдіретін грамматикалық мағынаның синтаксистік байланыс пен синтаксистік қатынасқа қатысы жоқ екенін дәлелдеудің қажеті шамалы. Синтакситік қатынас бағыныңқының сандық мағынасы мен зат есімнің заттық мағынасы арқылы орнап, байланыс орын тәртібі арқылы жүзеге асатыны белгілі. Сондықтан сан есімдерге тіркескен бұл аналитикалық форманттар – демеулік қызметте деп санау керек.

4) Осы сияқты ***-ға таяу, -таман, -ға жақын, –ға жуық, -ға салым формантта***ры мезгіл мәнді зат есімдер мен сөз тіркестеріне тіркесіп, оған мезгілдің жуық шамасы екенін білдіретін мағына жамайды. Мысалы, *Ол* ***кешке таман*** *сонау обаның басына* ***шығып отыратын***. ***Кешке жақын*** *қонақтың далада* ***отыратын*** *әдеті.* ***Жазға салым*** *әрбір бақташының бағында қияр мен қызанақ* ***өседі.*** Бұл кезде олар септеулік қызметке ие.

5) Ал ***-ға таяу, -ға жақын, –ға жуық*** форманттары мезгіл мәнді зат есімдерге, сөз тіркестеріне мезгілдің жуық мөлшері екенін білдіретін грамматикалық мағына жамағанда, септеулік қызметке ие бола алмайды. ***Ғасырға жуық*** *ұлттың үнжариясы* ***атанған*** *радионың халқымыздың тарихында алар орны бөлек. Осы қызметті* ***он жеті жылға жуық атқарып келеді***. ***Қырық жылға таяу тарихы*** *бар...*

13. ***Шамалы (шақты, қаралы)*** шылаулары – септеулік қызмет атқармайды, демеулік шылау қатарына жатқызу керек. Бұл шылау есептік сан есімдерге тіркесіп оған болжал мағынасын жамайды, синтаксистік қатынастың мазмұнын өзгертпейді.

14. ***-ға (-ге, -қа/-ке) дейін (шейін)*** форманты – септеулік формант.

1) Бұл формант өзі тіркескен сөзге зат қимылдың бағытының соңғы шегі, межесі екенін білдіретін грамматикалық мағына жамайды және осы мағынасы арқылы пысықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, ***Үйге дейін*** *жаяу* ***жетті.***

2) Мезгіл мәнді сөздерге, сөз тіркестеріне тіркескенде, мезгілдің соңғы шегі, межесі екенін білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық және анықтауыштық қатынастардағы сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, *Жөндеу жұмыстарын* ***20-сыншы шілдеге дейін бітіру*** *жоспарланған.* ***Үш айға дейін сынақ мерзімі*** *белгіленді.*

Кейде субстантивтенген есімше тұлғалы етістіктер мен етістікті сөз тіркестеріне тіркескенде мезгілдің соңғы шегі, межесі екенін білдіретін мағына жамайды. ***Сабақ басталғанға дейін*** *бір апта* ***уақыт*** *бар.* ***Жұмыс аяқталғанға шейін келесің бе****?*

3) Өлшемді атайтын сөздер мен сөз тіркестеріне тіркесіп, өлшемнің соңғы шегін білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық және анықтауыштық қатынастардағы сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, *Мұнай бағасы* ***20 долларға дейін төмендеді.*** *Инфляция деңгейі* ***10 пайызға дейін өсті.*** *Күн сайын* ***30 мың теңгеге дейін*** *таза* ***түсім*** *бар.*

-ға дейін форманты өзі жалғанған зат есімге зат өлшемнің соңғы шегі екенін білдіретін грамматикалық мағына жамағанда септеулік емес, демеулік қызмет атқарып кететін фактілер де кездеседі. Мысалы, *90-жылдардың басында дүкен сөрелерінен қыл аяғы* ***сабынға дейін жоғалып кетті.*** Мысалдағы ***-ға дейін*** форманты *сабын* сөзі мен *жоғалу* сөздерінің синтаксистік байланыс орнатуына қатыспаған, сөйлеушінің мәселеге қатысты ызалы көзқарасын паш ететін күшейткіш мәнді демеулік шылаудың қызметін атқарып тұр. Төмендегі мысалдардан да осы құбылысты аңғарамыз. ***Кітап, дәптер, қаламға дейін сатып алынды***. *Бұл хабарды үлкен* ***бастыққа дейін естіді.***

15. ***-дан (-ден, -тан/-тен) гөрі*** форманты – септеулік қызметке ие. Өзі тіркескен зат есімдерге, есімдіктерге, субстантивтенген есімше тұлғалы етістіктерге тіркесіп, заттардың бірі артық, енді одан кем екенін білдіретін салыстыру мағынасын үстейтін формант бағыныңқы сыңарды басыңқымен толықтауыштық қатынаста байланыстырады. ***Сенен гөрі батылдау***. ***Мектептерден гөрі*** *балабақшаларда маман көбірек* ***жетіспейді.*** *Күн бүгін* ***кешегіден гөрі жылы болып тұр***. ***Айтқаннан гөрі*** *жазған* ***дұрыс.***

16. ***-дан (-ден, -тан/-тен) бері*** форманты да – септеулік формант. Өзі тіркескен мезгіл мәнді сөздер мен сөз тіркестеріне мезгілдің басталу шегін, уақытын білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық қатынастағы етістікті сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы,

Кешеден бері жел соғып тұр. Көптен бері үнсіз отыр. Сол отырғаннан бері бір ауыз тіл қатпады. Екі жылдан бері хабарсыз.

17. ***-дан (-ден, -тан/-тен) соң (кейін)*** форманты – септеулік формант.

1) Мезгіл мәнді сөздер (зат есімдер, үстеулер,) мен сөз тіркестеріне тіркесіп, оларға басыңқы сыңарда аталатын қимыл басыңқыдағы мезгілден кейін жүзеге асатынын білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, ***Салыстыру жүргізілгеннен кейін*** *түпнұсқалар қайтарылады.* ***Үш күннен кейін білді. Бүгіннен соң бармайсың.***

2) Мезгіл мағынасы жоқ сөздерге тіркескенде, бағыныңқыда аталған зат басыңқыда аталатын қимылдың (жай-күйдің) кеністіктегі кейінгі реттік орны екенін білдіретін мағына жамап, етістікті сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, *Бұрышта әшекейлі* ***ер тоқымнан кейін*** *соң сандық* ***тұр****. Мен* ***сенен кейін сөйлейін****. Кітаптың мазмұны туралы ақпарат оның* ***титул парағынан кейін орналасады****.*

18. ***-дан (-ден, -тан/-тен) бұрын*** форманты ***-дан (-ден, -тан/-тен) кейін*** формантының мағынасына қарама-қарсы мағынаға ие.

1) Мезгіл мәнді сөздер (зат есімдер, үстеулер,) мен сөз тіркестеріне тіркесіп, оларға басыңқы сыңарда аталатын қимыл басыңқыдағы мезгілден бұрын жүзеге асатынын білдіретін мағына жамап, пысықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, ***Бір жыл бұрын болған*** *оқиға есіне түсті.* ***Бұдан бұрын жүргізілген*** *тексеру нәтижелері не болды екен?*

2) Өзі тіркескен сөзге бағыныңқыда аталған зат басыңқыда аталатын қимылдың (жай-күйдің) кеністіктегі алдыңғы реттік орны екенін білдіретін мағына жамап, етістікті сөз тіркестерін қалыптастырады. Мысалы, *Сондықтан ауылға* ***өзгелерден бұрын жетіп алды****.* ***Елден бұрын қол ұшын берді.***

19. ***-дан (-ден, -тан/-тен) бетер*** форманты өзі тіркескен зат есімге, есімдікке, есімше тұлғалы етістіктерге, сөз тіркестеріне зат жай-күйдің күшейтілген салыстру объектісі екенін білдіретін мағына жамайдыда анықтауыштық немесе пысықтауыштық қатынас қалыптастырады. Мысалы, ***Қыздан бетер ұялшақ екен****. Өз туысынан* ***жаудан бетер қатыгездік*** *көріп отыр. Сөзі* ***ұрғаннан бетер әсер етті****.*

20. ***-мен (-бен, -пен) бірге, –мен (-бен, -пен) қоса (қосыла), -мен (-бен, -пен) қатар*** формантары екі түрлі грамматикалық мағына үстейді.

1) Бағыныңқы сыңарда аталған қимылдың қосалқы субъектісі басыңқыда аталған қимылды қосыла, қабаттаса атқаратынын білдіретін грамматикалық мағына жамап, толықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады. ***Әкесімен бірге мал бағып жүр****.*

Іс-шаралар жоспары ***бизнес өкілдерімен бірге әзірленген****.*

2) Бағыныңқы сыңарда аталған зат басыңқыда аталған қимылдың қосымша жанама объектісі болғанын білдіретін грамматикалық мағына жамап, толықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерін қалыптастырады. *Қыстақтарды* ***адамдарымен қоса өртеген*** *дейді. Бізде атты жүгенімен қоса бермейтін салт бар.* ***Осы мәселемен қатар*** *ауыз су мәселесі де* ***қарастырылу керек****.*

Қорытынды

Жеке септеулік шылау және септік жалғауы мен септеулік шылаудан тұратын аналитикалық форманттар арқылы қалыптасқаған сөз тіркестеріне талдау жасау төмендегідей нгәтижелер берді: біріншіден, жекелеген септеулік шылаулардың және септік жалғауы мен септеулік шылаудан тұратын аналитикалық форманттардың сөзге үстейтін грамматикалық мағыналары нақтыланды. Екіншіден, септеулік шылау деп танылып жүрген бірқатар көмекші сөздердің септеу категориясына қатысы жоғы анықталды. Олар - бірінші кезекте, есептік сан есімдерден болжалды сан атауларын жасайтын ***шамалы (шақты, қаралы)*** шылаулары. Оқулықтарда көрсетіліп жүрген ***бойымен*** сөзі – көмекші есім болып табылады. Кейбір шылаулар мен аналитикалық форманттар (***бойы, -ға қарай, -ға дейін, -ға жуық, -ға таяу***) бірде септеулік қызметте келсе, бірде демеулік қызметте жұмсала алады.

Әдебиеттер

1. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 382 б.
2. Қазақ грамматикасы. – Астана: Астана полиграфия, 2002. – 783 б.
3. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 686 с.
4. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
5. Казем-Бек М. А. Общая грамматика турецко-татарского языка. 2-е изд. – Казань, 1846. – 457 с.
6. Кононов А.Н. Грамматика узбекского языка. – Ташкент, 1948. – 285 с.
7. Донидзе Г.И. Послелоги в хакасском языке // Записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории. – Вып. IV. – Абакан, 1956. – С. 3-33.
8. Исенгалиева В.А. Служебные слова и послелоги в казахском языке. – Алма-Ата, 1957. – 148 с.
9. Башбуг Ф. Особенности послесложных конструкций в чулымском языке // Научный диалог. – 2017. – №5. – С. 9-20.
10. Юсуфов А.Ф. Стилистическая вариативность послелогов в татарской суфийской поэзии XIX века // Научный Татарстан. – 2010. – №4. – С. 194-199.

Reference

1. Ysqaqov A. Kazirgi kazakh tili. Morfologiya [Modern Kazakh language. Morphology]. – Almaty: Ana tili, 1991. – 382 p. (in Kazakh)
2. Kazakh grammatikasy [Kazakh Grammar]. – Astana: Astana poligrafiya, 2002. – 783 p. (in Kazakh)
3. Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar. Yazykoznanie [Great Encyclopedic Dictionary. Linguistics]. – Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1998. – 686 p. (in Russian)
4. Baitursynov A. Til tagylymy [Language teachings]. – Almaty: Ana tili, 1992. – 448 p. (in Kazakh)
5. Kazem-Bek M.A. Obshchaya grammatika turetsko-tatarskogo yazyka [General grammar of the Turkic-Tatar language]. – 2nd ed. – Kazan, 1846. – 457 p. (in Russian)
6. Kononov A.N. Grammatika uzbekskogo yazyka [Grammar of the Uzbek language]. – Tashkent, 1948. – 285 p. (in Russian)
7. Donidze G.I. Poslelogi v khakasskom yazyke [Postpositions in the Khakas language] // Zapiski Khakasskogo nauchno-issledovatelskogo instituta yazyka, literatury i istorii [Proceedings of the Khakas Research Institute of Language, Literature and History]. – Issue IV. – Abakan, 1956. – P. 3-33. (in Russian)
8. Isengalieva V.A. Sluzhebnye slova i poslelogi v kazakhskom yazyke [Function words and postpositions in the Kazakh language]. – Alma-Ata, 1957. – 148 p. (in Kazakh)
9. Bashbug F. Osobennosti posleslozhnykh konstruktsiy v chulymskom yazyke [Features of postpositional constructions in the Chulym language] // Nauchnyy dialog [Scientific Dialogue]. – 2017. – №5. – P. 9-20. (in Russian)
10. Yusupov A.F. Stilisticheskaya variativnost poslelogov v tatarskoy sufiyskoy poezii XIX veka [Stylistic variability of postpositions in 19th-century Tatar Sufi poetry] // Nauchnyy Tatarstan [Scientific Tatarstan]. – 2010. – №4. – P. 194-199. (in Russian)

T.K. Mursalimov
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
ORCID: 0009-0003-6525-5629
e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru

MEANINGS AND FUNCTIONS OF POSTPOSITIONS AND POSTPOSITIONAL ANALYTICAL FORMANTS IN THE KAZAKH LANGUAGE

Absract. The article presents a subjective new view of the author regarding the grammatical nature of auxiliary words, which are presented in textbooks and studies in Kazakh linguistics as declension interjections. To do this, the content of the concept of declension was first clarified. The essence of the declension in the Kazakh language is to

connect the word in the subordinate part of the phrase with the word in the main part with the designation of its syntactic function by means of declension persons. Therefore, the article considered declension interjections as a separate word in the composition of a subordinate clause and analytical formants consisting of a preposition and an auxiliary word as an indicator of the analytical approach of the category of declension, their functions were analyzed in terms of connecting a word and a word in conjunction and establishing syntactic relationships between words. As a result, it was found that some auxiliary words, which are classified as declension interjections, do not participate in the middle of the syntactic connection between the word and the word and in the establishment of the syntactic function of the subordinate word. The study used methods of comparison, description, interpretation. The results of the study can be used in the disciplines «morphology of the modern Kazakh language», «syntax of simple sentences and phrases of the modern Kazakh language», taught in higher educational institutions. The article is intended for philologists and applicants, as well as for the general public who are interested in the grammatical system of the Kazakh language.

Keywords: kazakh language, phrase, part of speech, participle, analytical formant, grammatical meaning, syntactic connection.

Т.К. Мурсалимов
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0009-0003-6525-5629
e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru

ЗНАЧЕНИЯ И ФУНКЦИИ ПОСЛЕЛОГОВ И АНАЛИТИЧЕСКИХ ФОРМАНТОВ С ПОСЛЕЛОГАМИ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлен субъективный новый взгляд автора на грамматическую природу вспомогательных слов, которые отражаются в учебниках и исследованиях по казахскому языкознанию как послелоги (септеулік шылау). Для этого сначала было уточнено содержание понятия склонения (септеу). Суть склонения в казахском языке - связывание слов подчиненного компонента со словом в главного компонента в словосочетания, через формы склонения, обозначая его синтаксическую функцию. Поэтому в статье как отдельный послелог в составе слов подчиненного компонента, так и аналитические форманты, состоящие из падежных окончаний и вспомогательного слова, рассматривались как показатель аналитического способа в категории склонения, и их функции анализировались с точки зрения связывание слов и их отношения к построению синтаксических отношений между словами. В результате установлено, что некоторые вспомогательные слова, отнесенные к разряду послелогов, не участвуют в установлении синтаксической связи между словами и в обозначении синтаксической функции подчиненного слова. В исследовании использовались методы сравнения, описания, интерпретации. Результаты исследования могут быть использованы в дисциплинах «морфология современного казахского языка», «синтаксис простого предложения и словосочетания современного казахского языка», изучаемых в вузах. Статья адресована филологам и соискателям, широкой общественности, интересующейся грамматической системой казахского языка в целом.

Ключевые слова: казахский язык, словосочетание, члены предложения, падежные окончание, аналитический формант, грамматическое значение, синтаксическая связь.

Автор туралы мәлімет

Мүрсәлімов Төлеуғазы Каметаевич – «Шәкәрім университеті» КеАҚ, қазақ филологиясы кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru, ORCID: 0009-0003-6525-5629.

Сведения об авторе

Мүрсәлімов Төлеуғазы Каметаевич – преподаватель кафедры казахской филологии НАО **«**Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru, ORCID: 0009-0003-6525-5629.

Information about author

Toleugazy Mursalimov – lecturer, department of kazakh philology, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru, ORCID: 0009-0003-6525-5629.

Редакцияға енуі 03.08.2025
Жариялауға қабылданды 28.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-8
SRSTI: 16.21.23

A.A. Seitbekova
A. Baitursynov Institute of Linguistics,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 28 Shevchenko str.
ORCID: 0009-0004-9137-8638
e-mail: ainurseit@mail.ru

PECULIARITIES OF REPRESENTING ARABIC AND PERSIAN LOANWORDS IN DICTIONARIES

Abstract. This article provides a comprehensive examination of the place and role of Arabic and Persian elements in the historical lexicography of the Kazakh language. The study, based on the analysis of historical, etymological, and dialectological dictionaries, considers in detail the phonetic, morphological, and semantic characteristics of borrowed vocabulary. Particular attention is paid to the works of L.Z. Budagov (Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects) and R. Syzdykova, which reveal the peculiarities of the functioning of loanwords in ancient written monuments.

The article demonstrates the historical significance of Arabic-Persian elements, the ways of their penetration into the Kazakh language, as well as the process of de-etymologization that they underwent over time. Through specific examples (Jamiʿ al-Tawarikh, Türik Shajara, and epic works of the batyr cycle), the semantic dynamics of borrowed words are traced along with their contemporary meanings in the Kazakh language. Issues of graphic variability and orthographic instability in the medieval writing tradition are also discussed. The findings can serve as a theoretical basis for compiling a historical dictionary of the Kazakh language, for identifying the intrinsic nature of borrowed elements, and for determining their place within the system of lexicography.

Keywords: de-etymologization, historical dictionary, written monuments, semantic dynamics, phonetic principle, morphological analysis.

Introduction

Arabic and Persian borrowings occupy a significant place in the lexical composition of the Kazakh language. To determine their historical formation and to describe their semantic, phonetic, and morphological features, it is essential to rely on historical, etymological, and dialectological dictionaries. In this regard, historical lexicography makes it possible to explain the meanings of loanwords used in different periods of language development and to reveal the particularities of their usage.

Among the most notable studies are L.Z. Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects and R. Syzdykova's research on historical lexicography. These works clarify the use of Arabic-Persian elements found in ancient written monuments and epic heritage and trace their semantic continuity in modern Kazakh. Consequently, the place of Arabic and Persian borrowings in historical lexicography is important not only for understanding the history of the language but also for illuminating the cultural and civilizational links of the Kazakh language.

Materials and Methods

The main materials of the study are the historical, etymological, and dialectological dictionaries of the Kazakh language, as well as ancient written monuments and epic texts. Specifically: Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects served as a basis for comparing Arabic and Persian borrowings with their original languages and for identifying their semantic fields; the Concise Etymological Dictionary of the Kazakh Language was used as a source for describing the origins and historical usage of loanwords; Qadirgali Jalairi's Jamiğ-at tawarikh and Abilgazi Khan's Türki shezhire were treated as primary materials demonstrating the use of loan units in medieval manuscripts. Epic poems of the fifteenth to eighteenth centuries (Alpamys, Kambar, Edige) provided key evidence for identifying the historical-cultural functions of borrowings in oral literature.

The following methods were employed: the comparative-historical method to compare the usage of Arabic and Persian words in Turkic languages and in Kazakh; etymological analysis to identify the original meanings, initial forms, and historical development of loanwords; semantic

analysis to examine meanings in different periods and the process of de-etymologization; phonetic-morphological analysis to systematize phonological and structural changes; and a phraseological-syntactic approach to elucidate the meanings of fixed expressions containing Arabic-Persian elements. Overall, the materials allowed a comprehensive representation of the place and role of borrowed elements in Kazakh. Methodologically, systematic comparison of historical data, multi-faceted analysis, and reliance on established scholarly conclusions ensured the robustness of the findings.

Literature review. Some dictionaries aim to describe the historical development of a language's vocabulary across several periods; these are termed historical dictionaries. By contrast, other dictionaries set out to capture words frequently used in contemporary language and analyze them; these are modern-language dictionaries [1]. Accordingly, we consider it appropriate to examine the usage features of the loanword stratum-which showcases each nation's linguistic wealth–through diachronic historical, etymological, and dialectological dictionaries. As G. Änes aptly notes: «The historical background is an extralinguistic factor, and it serves as a primary support in studying loanwords and the ethnographic vocabulary of a language» [2].

Historical dictionaries have traditionally explained the semantics of loan units and collocations found in early written monuments and oral literature and were often appended to books. An example offering extensive analyses of the origins of numerous loanwords is L.Z. Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects. The dictionary also attends to Arabic, Persian, and Mongolian words in Turkic written heritage that are obscure to modern readers. It contains many items borrowed from Arabic-Persian, frequently used across Turkic languages, and indicates the donor language and the intermediary routes by which items entered particular languages. For instance, mir is explained as a shortening of Arabic amīr, denoting various titles such as «chief administrator, leader, prince», while mirab (Kazakh mūrap) is glossed as «an official overseeing water management». Special attention is paid to the meanings of Arabic and Persian words in collocation, their usage and orthography across Turkic languages. For example, Mongolian akhte is presented with its variants (akhte, aqta, aqte; Uigh. aqda; Turk. ağdağ etc.) and semantic range. In Kazakh written monuments regarded as early models (Qadirgali bi's Jamiʿ at-tawarikh and Abilgazi Khan's Türki shezhire), ahta at denotes «war-horse, riding horse», and related forms such as akhtači/akhtači function as titles attached to proper names; akhtekhana denotes «stable».

Thus, by presenting forms alongside their Arabic originals and drawing comparative parallels with cognate Turkic languages, Budagov's dictionary is a uniquely valuable resource for establishing etymologies [3].

The Concise Etymological Dictionary of the Kazakh Language likewise provides examples. On bazar, one view derives it from bay «abundant» + -sar (a suffix of abundance/plurality): bay + sar > basar > bazar. Parallels are adduced with -sar/sär in other items (e.g., Tatar qamsar «sandy area», qulmaq-sar «place where hops grow», Chuvash lapsar «lowland», Cheboksary «place abundant in chub fish») [4]. R. Syzdykova argues that bazar has been in Kazakh since very early times, originally meaning «a gathering, a festive/crowded place,» later narrowing to «marketplace», and suggests that baz may relate to Persian dar-bāza «gate» (with dar/där «small door» + baz «gate»). Scholars such as A. Ysqaqov, Ä. Qaidar, R. Syzdyk, L. Rüstemov, N. Qarasheva, and Ä. Quryshjanov present their principles for compiling etymological dictionaries.

The results of the study reveal that Arabic and Persian loanwords constitute a significant and multi-layered stratum of the Kazakh lexicon, reflecting both cultural contact and historical processes of integration. Their presence is not limited to isolated lexical units but extends into semantic fields associated with governance, social organization, material culture, and military terminology. Analysis of historical dictionaries, manuscripts, and epic texts allows us to trace their phonetic, morphological, and semantic evolution across several centuries.

One of the most illustrative sources is L.Z. Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects, which provides detailed explanations of Arabic and Persian words preserved in early written monuments. For example, the dictionary records the shortened form mir derived from Arabic amīr,

denoting high-ranking officials such as «chief administrator, leader, prince». A related form, mirab (Kazakh mūrap), is glossed as «an official overseeing water management», which highlights how administrative structures and social hierarchies influenced the borrowing process. Budagov also devotes attention to words of Mongolian origin with Arabic-Persian connections, such as akhte («war horse, riding horse»), attested in Qadirgali bi's Jamiʿ at-tawarikh and Abilgazi Khan's Türki shajara. Titles like akhteči were attached to personal names (e.g., Buqatai akhtači, Hurun akhtači), while akhtekhana denoted «stable». Such evidence underscores that borrowings penetrated not only vocabulary but also institutional and cultural practices of the medieval Kazakh steppe.

Another widely attested example is the word bazar. Competing etymological interpretations have been offered in the literature. One hypothesis explains it as a compound of the Turkic root bay («abundant, rich») and the suffix -sar («abundance, plurality»), yielding basar > bazar. This explanation is supported by parallels in other Turkic languages, such as Tatar qamsar («sandy area») and Chuvash lapsar («lowland»). R. Syzdykova, however, argues that bazar has been part of Kazakh vocabulary since very early times, originally denoting «a gathering or festive place», later narrowing to «marketplace». She also points to a Persian connection: dar-bāza («gate»), where dar means «small door» and baz means «gate». This interpretation highlights the polygenetic pathways through which loanwords entered Kazakh, often blending Turkic word formation with Persian semantic influence.

The semantic field of material culture and defense provides further striking examples. The Persian word qandaq (originally «ditch, trench») entered Kazakh with the meaning «specially dug pit» or «treasure pit». In epic texts such as Alpamys, it appears in verses describing a storage pit for valuables. Later contexts, however, broadened the meaning: in some manuscripts, qandaq denotes an imprisonment pit or, alternatively, a defensive trench. In Türki shajara, qandaq is used in the sense of a trench behind which warriors took cover. The term was widely attested in fourteenth-century Golden Horde texts, demonstrating its deep historical roots. The semantic dynamics of qandaq illustrate how borrowings adapted to the sociocultural realities of the steppe, moving from economic functions (storage) to military applications (defense).

Similarly, the word top («cannon, artillery») illustrates semantic shifts within the military domain. Epic poems such as Alpamys and Kambar show that Turkic and Mongol armies used both firearms and cannons, with top referring specifically to artillery. Scholars connect this term to the Persian tufang («rifle, firearm»). The diminutive derivative tapancha («pistol"»), formed from tufang + -cha, entered Kazakh in the late nineteenth or early twentieth century. This process demonstrates not only borrowing but also productive word formation based on Persian roots, which continued to generate new lexemes within Kazakh.

The study also identifies numerous cases of de-etymologization, a process by which the original form and meaning of borrowed words gradually became obscure. For example, the Old Persian word dej («hostile, rude») survives in modern Kazakh only as part of derivatives such as dushman («enemy») and dezhkhim («executioner»), where the original meaning is entirely lost. Another case is pod («to protect»), once productive in Persian but now recognizable only in fossilized compounds. As L.Z. Rustemov notes, such processes blur the semantic boundaries of borrowed items, leading to delinking from their original roots. De-etymologization thus represents a universal phenomenon whereby loanwords are absorbed into the internal lexical system of Kazakh, gradually losing transparency.

Another important result concerns orthographic and graphic instability in medieval texts. Because most manuscripts were written in Arabic script, which allowed multiple ways of rendering certain sounds, the same loanword often appears in variant forms. For example, in Türki shajara the word mudir («administrator») is written as mudar, while tagallaq is rendered as tagalliq. These orthographic shifts were partly due to the absence of stable spelling conventions in the medieval period, as well as the adaptation of Arabic script to Turkic phonology. Such variation complicates lexicographic analysis, making it necessary to reconstruct etymologies by comparing across multiple sources and languages.

From a methodological perspective, the results confirm that several analytical approaches must be combined:

Phonetic analysis is essential for identifying sound correspondences and reconstructing the original form of loanwords.

Morphological analysis enables the recognition of word-formation processes based on Arabic-Persian roots, especially when these borrowings served as bases for new Turkic derivatives.

Semantic analysis highlights the dynamic meanings of loanwords across different periods, as in the case of bazar or qandaq.

Phraseological and syntactic analysis is crucial for understanding fixed expressions and idioms, many of which included Arabic-Persian components in medieval texts.

Finally, epic literature such as Alpamys, Kambar, and Edige confirms the cultural integration of borrowings. Words denoting governance (mir), social titles (akhteči), weaponry (top, tufang), and imprisonment (qandaq, zindan) reveal how deeply Arabic and Persian elements became embedded in the oral tradition. Their continued presence in epic poetry underscores not only their lexical assimilation but also their symbolic role in representing power, warfare, and cultural values of the Kazakh people.

Overall, the analysis demonstrates that Arabic and Persian borrowings are not marginal phenomena but key elements of the Kazakh lexical system. They functioned as carriers of cultural knowledge, reflected technological and institutional change, and were reshaped through processes of phonological adaptation, morphological productivity, semantic shift, and de-etymologization. These findings provide a strong foundation for compiling a comprehensive historical dictionary of the Kazakh language that accurately represents the origins, development, and contemporary relevance of its borrowed vocabulary.

Results and Discussion

Etymology involves not only identifying a word's origin but also how it entered the language and when it came into use. In many cases, derivational ties weaken and break over time; the original meaning is lost, and de-etymologization occurs a universal phenomenon. L.Z. Rüstemov illustrates this with dej in Old Persian («hostile, rude»), whose meaning has been forgotten but survives within compounds such as dezhman «enemy,» dezhkhim «executioner» (khim «temper, character»). Similarly, pod (formerly «to protect») has lost its meaning; Rüstemov notes occurrences in compounds like Middle Persian posukh «answer (defense of speech)», describing such cases as de-lexicalization/de-etymologization the loss of earlier etymological and semantic links [5].

Closer to Kazakh, extensive work has been done on Qadirgali Jalairi's Jamiğ-at tawarikh and Abilgazi Khan's Türki shezhire, yet comprehensive dictionaries assembling their full lexical inventory are still lacking. In Archaisms and Innovations in the Kazakh Language (Arys, 2009), R. Syzdykova provides a concise glossary of the Jamiğ-at tawarikh items relevant to modern Kazakh and examines archaic and innovative units more broadly. Crucially, she compares early loan elements with units in XV-XVIII-century epic texts. For example, qandaq (from Persian khandaq) originally denoted a «pit dug to store valuables,» contrasted with zyndān for a pit to confine people; the word appears in the Golden Horde texts (Säyf-i Sarāy's Gulistān bi-'t-Turki and Nahj al-Farādis) and later in Abilgazi's Türki shezhire. Likewise, top «cannon» is traced to Persian tūfang «gun», with medieval attestations showing both «gun» and «projectile» senses; from tūfang/ṭofang + diminutive -sha/-cha derives tapan-sha «pistol», now fully integrated into Kazakh. Historical research also notes the spread of top/zeñbirek as artillery terms in Central Asia.

Overall, many borrowings were highly productive in the medieval period and, over time, underwent internal restructuring, with only the root retaining tenuous semantic ties. Given the scarcity of early Kazakh-related manuscripts, the method proposed by R. Syzdykova helps bridge gaps-yet, as she cautions, «without written evidence, however sound our arguments, they often remain conjectural» [6], [7]. The history of lexicography studies dictionaries produced in earlier periods, while historical lexicography systematizes word histories in dictionary form on the basis of written monuments, using contemporary methods. Because the data of lexicographic history are themselves written monuments, they are a primary source for historical lexicography. Any

dictionary requires sources: (a) prior dictionaries and (b) a card index; works cited below belong to the first group and fall within the scope of lexicographic history [8].

It follows that the Kazakh lexicon contains numerous loan elements attested in early manuscripts, later poetic works, and other historical sources. Some have faded from active consciousness and fallen out of use; their reasons and pathways are sought in historical dictionaries. In such dictionaries, preserving the external (graphic) form of Arabic-Persian elements is vital: erroneous spellings obscure meanings and complicate analysis. Since medieval works were written in Arabic script, some letters had two or three graphic variants (e.g., two forms of t, three of s), producing orthographic variability across copies. In Türki shezhire, for instance, certain borrowings deviate from the Arabic/Persian originals (e.g., mudar for Arabic mudir; tağalliq for Arabic tağallaq); later copies often modernize spellings to contemporary norms.

If the phonetic shape of Arabic and Persian words is not accurately preserved, interpretation in context becomes difficult. Hence the need to observe the language's stable phonetic system as a key etymological principle. A morphological perspective also aids in determining the root forms, structure, and etymological nature of borrowings by analyzing word-formation (analytic, synthetic) patterns in Turkic derivatives. Because many Arabic and Persian words are polysemous and were used with multiple senses in medieval texts, attention must be paid not only to phonetic and morphological aspects but also to semantic features, with comparative evidence from dialects and related languages. Finally, identifying the phraseological-syntactic patterns of Arabic-Persian elements in collocations remains a relevant task, as such idioms are abundant in manuscript language; this helps trace the semantic dynamics of obscure units whose meanings are opaque to the modern reader.

Conclusion

Considering Arabic and Persian elements from the perspective of historical lexicography makes it possible to determine their place and function within the linguistic system. Based on historical, etymological, and dialectological sources, the study yields the following conclusions:

Arabic and Persian borrowings occur frequently in medieval manuscripts, oral literature, and epic poetry, enriching the Kazakh lexicon.

Their semantic fields have shifted over time; as a result of de-etymologization, links to original roots have often become obscured.

Works such as Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects are invaluable for establishing etymologies through comparative evidence.

Studies by R. Syzdykova, L. Rüstemov, and others provide a solid methodological basis for explaining the archaic lexical layer, including Arabic-Persian borrowings.

Orthographic and graphic features of the medieval writing tradition have led to variant spellings, which complicate semantic interpretation.

In sum, the historical lexicography of Arabic and Persian borrowings contributes to a deeper understanding of the development of the Kazakh language and clarifies its cultural-civilizational connections. This line of inquiry lays theoretical and practical foundations for compiling a historical dictionary of the Kazakh language.

References

1. Akhanov K. Til bilimine kirispe [Introduction to Linguistics]. – Almaty: Mektep, 1965. – 240 p. (in Kazakh)
2. Anesov G. Qazaq til bilimindegi etimologiyalyq zertteulerdin negizgi bagyttary [Main Directions of Etymological Research in Kazakh Linguistics] // Qazaq tilinin tarihi leksikologiyasy meseleleri. – Alma-Ata: Gylym, 1988. – P. 100-120. (in Kazakh)
3. Amangaziyeva M. L.Z. Budagovtyn turki-tatar narecheielerinin salystyrmaly sozdiginin qazaq leksikografiyasyndagy orny [The Place of L.Z. Budagov's Comparative Dictionary of Turkic-Tatar Dialects in Kazakh Lexicography] // Bulletin of L.N. Gumilyov ENU. Philology Series. – 2018. – №123(2). – P. 38–43. – DOI: 10.32523/2616-678X-2018-123-2-38-43. (in Kazakh)

4. Qazaq tilinin qysqasha etimologiyalyq sozdigi [Concise Etymological Dictionary of the Kazakh Language]. – Almaty: Gylym, 1966. – 240 p. (in Kazakh)
5. Rüstemov L.Z. Parsy tiline jolbasshy [Pathfinder of the Persian Language]. – Tehran, 1995. – 198 p. (in Kazakh)
6. Syzdykova R. Sozder soileidi [Words Speak]. – Almaty: Arys, 2004. – 232 p. (in Kazakh)
7. Köbdenova G. Qazaq tilinin tarihi leksikografiyasy: qurylymy men ustanımdary [Historical Lexicography of the Kazakh Language: Structure and Principles]. Dissertation (PhD) – Almaty, 2008. – 152 p. (in Kazakh)
8. Syzdykova R. Qazaq tilindegi arhaizmder men janalyqtar [Archaisms and Innovations in the Kazakh Language]. – Almaty: Arys, 2009. – 256 p. (in Kazakh)
9. Baizhanov T. Qazaq tilindegi askeri leksika [Military Vocabulary in the Kazakh Language]. – Almaty: Rauan, 1991. – 174 p. (in Kazakh)
10. Seitbekova A., Kairat A., Nazarzoda S. Kitabi leksika: arab jane parsy sozderin jangyrtu aleueti [Old Book Vocabulary: Potential for the Revival of Arabic and Persian Words] // Tiltanym. – 2025. – Vol. 97. – №1. – P. 58-67. – DOI: 10.55491/2411-6076-2025-1-58-67. (in Kazakh)
11. Malikov G., Alshayeva A. Qazirgi qazaq tilindegi kirme sozderdin tildik erekshelikteri [Linguistic Features of Borrowed Words in the Modern Kazakh Language] // Comparative Turkish Dialects and Literatures. – 2023. – Vol. 1. – №3. – P. 33-51. (in Kazakh)
12. Turki shejiresi [Shajara-i Turk]. – Kazan ed. – Kazan, n.d. – 183 p. (in Kazakh)

А.А. Сейтбекова
А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Шевченко к-сі, 28
ORCID: 0009-0004-9137-8638
e-mail: ainurseit@mail.ru

АРАБ ЖӘНЕ ПАРСЫ СӨЗДЕРІНІҢ ТАРИХИ СӨЗДІКТЕРДЕ БЕРІЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ тілінің лексикалық құрамындағы араб және парсы тілі элементтерінің тарихи лексикографиядағы орны мен қызметі жан-жақты қарастырылады. Зерттеу барысында тарихи, этимологиялық және диалектологиялық сөздіктерді саралай отырып, кірме сөздердің фонетикалық, морфологиялық және семантикалық сипатын талданады. Әсіресе Л.З. Будаговтың «Түркі-татар тілдерінің салыстырмалы сөздігі» мен Р. Сыздықованың еңбектері негізінде көне жазба ескерткіштердегі кірме сөздердің қолданылу ерекшеліктері ашып көрсетілді. Мақалада араб-парсы элементтерінің тарихи қолданыстағы мағыналары, олардың қазақ тіліне ену жолдары, уақыт өте келе деэтимологиялану құбылысына ұшырауы нақты мысалдармен дәлелденеді. «Жамиғ-ат тауарих», «Түркі шежіресі», батырлар жырлары сияқты жазба мұралардағы кірме сөздердің семантикалық динамикасы талданып, олардың қазіргі қазақ тіліндегі мағынасы айқындалады. Сондай-ақ графикалық нұсқалардың әртүрлілігі мен ортағасырлық жазба дәстүрдегі орфографиялық тұрақсыздық мәселелері де назарға алынды. Зерттеу нәтижелері қазақ тілінің тарихи сөздігін түзуге, кірме элементтердің түпкі табиғатын тануға және олардың лексикографиядағы орнын анықтауға теориялық негіз бола алады.

Тірек сөздер: деэтимологиялану, тарихи сөздік, жазба ескерткіштер, семантикалық динамика, фонетикалық принцип, морфологиялық талдау.

А.А. Сейтбекова
Институт языкознания имени А. Байтурсынова,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Шевченко, 28.
ORCID: 0009-0004-9137-8638
e-mail: ainurseit@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ АРАБСКИХ И ПЕРСИДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СЛОВАРЯХ

Аннотация. В данной статье всесторонне рассматривается место и роль арабских и персидских элементов в исторической лексикографии казахского языка. В ходе исследования, опираясь на анализ исторических, этимологических и диалектологических словарей, проводится комплексное рассмотрение фонетических, морфологических и семантических характеристик заимствованной лексики. Особое внимание уделено трудам Л.З. Будагова («Сравнительный словарь тюркско-татарских наречий») и Р. Сыздыковой, на основе которых раскрываются особенности функционирования заимствованных слов в древних письменных памятниках.

В статье демонстрируется историческое значение арабо-персидских элементов, пути их проникновения в казахский язык, а также процесс деэтимологизации, которому они подвергались со временем. На конкретных примерах («Жамиат-ат тауарих», «Тюркская родословная», эпические произведения батырского цикла) показана семантическая динамика заимствованных слов, а также их современное значение в казахском языке. Рассматриваются вопросы вариативности графических форм и орфографической нестабильности в средневековой письменной традиции.

Полученные результаты могут служить теоретической основой для составления исторического словаря казахского языка, выявления сущностной природы заимствованных элементов и определения их места в системе лексикографии.

Ключевые слова: деэтимологизация, исторический словарь, письменные памятники, семантическая динамика, фонетический принцип, морфологический анализ.

Автор туралы мәлімет

Сейтбекова Айнұр Аташбекқызы – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының аға ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: ainurseit@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9137-8638.

Сведения об авторе

Сейтбекова Айнур Аташбековна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, старший научный сотрудник Института языкознания имени А. Байтурсынова, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: ainurseit@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9137-8638.

Information about author

Ainur Seitbekova – candidate of philological sciences, associate professor, Senior research fellow, A. Baitursynov Institute of Linguistics, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: ainurseit@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9137-8638.

Received 19.07.2025
Accepted 26.09.2025

ӘДЕБИЕТТАНУ
LITERARY STUDIES

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-9
МРНТИ: 17.07.61

Т.М. Демежанов
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0009-0009-3038-2533
e-mail: toleubek@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ СТИХОТВОРЕНИЯ АБАЯ «ОСЕНЬ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация образной системы стихотворения Абая Кунанбаева «Осень» при переводе на русский язык. Объектом исследования выступают оригинальный текст стихотворения и его наиболее известные русскоязычные переводы. Целью работы является выявление изменений в системе художественных образов, возникающих при переводе, а также анализ сохранения поэтической образности, авторского стиля и национального колорита. В исследовании используются методы сравнительного анализа, герменевтический подход, а также элементы лингвостилистического и культурологического анализа.

Наиболее важным результатом стало выявление степени соответствия переводов оригинальной образной системе, а также способов адаптации национально-культурных реалий для русскоязычного читателя. Установлено, что переводы демонстрируют различную степень эквивалентности оригиналу: от дословного воспроизведения до свободной интерпретации, что влияет на восприятие читателем эстетических и символических элементов стихотворения.

Научная значимость исследования заключается в углублённом анализе механизмов поэтического перевода и сохранения художественной образности в межкультурной коммуникации. Практическая ценность работы заключается в возможности применения полученных результатов в преподавании литературного перевода, казахской и русской литературы, а также в деятельности переводчиков и литературоведов, занимающихся изучением творчества Абая.

Ключевые слова: Абай, трансформация, анализ, образ, осень, перевод, этнокультура.

Введение

Актуальность данной работы обусловлена возрастающим интересом к творческому наследию Абая Кунанбаева – ключевой фигуры казахской культуры, философии и литературы, как «личности мирового значения, великому поэту, внесшему неоценимый вклад в развитие культуры и обновления самосознания нашего народа» [1]. Его поэтическое наследие представляет собой не только художественную ценность, но и глубоко национальный ментальный код, отражающий мировоззрение казахского народа. В условиях активного межкультурного диалога и расширения пространства перевода анализ изменений, происходящих в процессе интерпретации поэтического текста на другой язык, становится особенно значимым. Стихотворение «Күз» («Осень») – одно из ярких произведений Абая, в котором образная система отражает не только пейзажные мотивы, но и философское осмысление времени, жизни и внутреннего состояния человека.

Объектом исследования является стихотворение Абая Кунанбаева «Күз» («Осень») и его русскоязычные переводы.

Предметом – трансформация образной системы оригинала в процессе перевода на русский язык.

Цель настоящей статьи – выявить особенности передачи образной системы стихотворения «Осень» Абая в различных русскоязычных переводах и определить, каким образом осуществляется адаптация оригинальных поэтических образов**.**

Задачи исследования включают:

– анализ оригинального текста с точки зрения образной структуры;
– сравнительный анализ русскоязычных переводов стихотворения;
– определение трансформаций, произошедших в процессе перевода;
– выявление факторов, влияющих на изменения в образной системе

Гипотеза исследования заключается в том, что при переводе стихотворения «Осень» образная система подвергается значительным изменениям под влиянием лингвокультурных различий и индивидуального авторского стиля переводчика, что может влиять на восприятие произведения русскоязычным читателем.

Новизна работы состоит в комплексном исследовании трансформации образов оригинального текста при переходе в иную языковую и культурную среду. Это позволяет глубже понять, как специфику поэтики Абая, так и закономерности художественного перевода в целом.

Материалы и методы

В качестве методов исследования используются сравнительно-сопоставительный анализ, элементы герменевтического и лингвокультурологического подходов, а также методы стилистического анализа поэтического текста. Подходы основаны на теориях перевода, литературоведения и культурной адаптации текста.

Сравнительно-сопоставительный анализ применяется для сравнения оригинального текста и нескольких переводов (по лексике, образам, метафорам, эмоциональной тональности). герменевтический метод исследует смысла образов, морфологий, метафор, оценок, эмоциональной мотивации. Лингвокультурологический подход раскрывает как культурные особенности (животный мир, природа степи, быт кочевников) влияют на образность и как они воспринимаются в другом (русском) культурном контексте. Стилистический анализ включает исследование звуковых средств, ритма, рифмы, метрик, и какие стратегии переводчик применяет: адаптация, калькирование, творческая трансформация

С середины 1950-х годов появляется ряд работ, посвященных анализу качества переводов, в которых отмечены как достоинства, так и недостатки в переводческих стратегиях разных авторов. Так, писатель А. Алимжанов считает, что в отдельных переводах «чувствуется бережный и вдумчивый подход к оригиналу» [2], По мнению литературоведа Г. Камбарбаевой, исследование принципов и приемов, используемых Вс. Рождественским, С.И. Липкиным и М. Петровых несомненно окажет благотворное воздействие на будущих переводчиков [3]. Не менее важным для нас является и вывод современного исследователя С. Бурбековой, согласно которому «русские переводы поэзии Абая Кунанбаева обусловили динамическое развитие культуры: произошло культурное взаимообогащение русской и казахской литератур» [4].

Результаты и обсуждение

История переводов Абая на русский язык берет начало с 1914 года, когда в сборнике «Ал-Шаркият» были опубликованы его стихи «Лето», «Поэт», «О любви» в переложении казахского общественно-политического деятеля и просветителя С. Сабатаева. В 1915 году в журнале «Сибирский студент» появился перевод стихотворения «Желсіз түнде жарық ай» («Безветреная ночная луна»), осуществлённый Н. Кульжановой, этнографом, педагогом, переводчиком, первой казахской женщиной-журналистом. В советское время переводами Абая занимаются такие признанные мастера перевода как поэты Вс. Рождественский, М. Петровых, М. Тарловский, Л. Озеров, Ю. Нейман, С. Липкин, которые с помощью подстрочника пытались донести до читателя не только идейно-тематическое содержание, проблематику, но и поэтику, образный мир, дух поэзии казахского гения. В годы Независимости к произведениям Абая обращаются поэты-билингвы Г. Бельгер, А. Кодар, М. Адибаев, Г. Каирбеков, переводившие его стихи непосредственно с оригинала.

Переводами стихотворения с условным названием «Күз» («Осень»), являющегося объектом нашего исследования, в разное время занимались прозаик-переводчик Л. Нечай,

поэт, переводчик, литературовед А. Гатов, поэты М. Дудин, М. Султанбеков, Ю. Кузнецов, Е. Курдаков, поэт-переводчик А. Кодар, поэт-переводчик М. Адибаев. Их произведения неоднократно включались в различные сборники Абая на русском языке. На сегодня насчитывается около двух десятков переводов, в числе которых немало рядовых любителей поэзии, что свидетельствует о неугасающем интересе к поэзии Абая в различные эпохи, что особенно примечательно:

«То, что Абай на русском языке говорит разными голосами, несёт на себе печать различных творческих манер, и индивидуальных почерков, - факт сам по себе отрадный, помогающий постичь творчество великого казахского поэта во всей доступной для настоящего времени полноте и широте охвата», – пишет Г. Бельгер [5].

Стихотворение Абая «Осень», датируемое 1888 годом, традиционно относят к лирической пейзажной зарисовке о временах года. Структурно оно распадается на шесть четверостиший (строф), каждая из которых представляет самостоятельную завершённую картину лаконично, реалистично и броско изображающую приметы поздней осени и надвигающейся зимы в степи. Стихотворение построено на контрастной смене времен года (уходящего лета и наступившей осени) и пронизано ностальгической грустью, а также тревожными нотками в ожидании суровой зимы. Язык стихотворения отличается простотой и ясностью. Вся эмоционально-образная атмосфера произведения от начала и до конца пронизана настроениями уныния и грусти, щемящей тоски.

Такова в общих чертах поэтика стихотворения Абая «Осень», которое исследователи по праву относят к лучшим образцам, не только казахской, но и мировой пейзажной лирики. Впервые оно было опубликовано в 1909 оду в сборнике «Стихи казахского поэта Ибрахима Кунанбаева», изданном в Санкт-Петербурге. Рукописный текст дошёл до нас в 3-х вариантах, записанных Мурсеитом в 1905, 1907,1910, имеющих незначительные расхождения. Произведение кроме русского переведено также на английский, арабский, азербайджанский, белорусский, каракалпакский, киргизский, узбекский, таджикский, туркменский, уйгурский языки.

Тема осени в стихотворении раскрывается, на наш взгляд, через четыре образных ряда: 1. Мир природы 2. Зооморфный мир 3. Растительный мир и 4. Мир человека. Рассмотрим каждый из них по отдельности в той последовательности, в которой они предстают в оригинале.

Мир природы создаётся указанием на время года (*күз болып,- настала осень)* и место действия – *күзеу* (*осенёвка, т.е. окрестности осеннего становища*), а также изображением природных и метеорологических явлений (*холодных серых туч, влажного тумана, ветра, пронизывающего холода, песчаных бурь*) Этот образный ряд в переводах в целом сохраняется, но подвергается трансформации и обрастает дополнениями. Так, в одних случаях тучи олицетворяются (*неприветливы тучи,* (М. Нечай); А. Гатов домысливает образ туч образом дождя, которого нет в оригинале (*тучи серые, дождь недалек*), М. Адибаев использует синоним облака (*Свинцом тяжелым облака покрыли грозно небеса*), Е. Курдаков заменяет метафорой (*ползет ненастье*).

Образ холода в оригинале создаётся казахским фразеологическим сочетанием *«қара суық»* (букв. *чёрный холод*), который по значению соответствует словосочетанию *пронзительный или промозглый холод:* қара суық көңілсіз қырда жүрсең (*тоскливо, когда бродишь по окрестностям - пронизывает промозглый холод*). В словарях *«қара суық»* истолковывается как сильный, сухой холод, имеющий сезонный характер – бесснежный холод глубокой осенью и ранней весной [6].

В контексте поэтическом *«қара суық» по* эмоционально-экспрессивной насыщенности ассоциируется с пушкинским *осенний хлад (Дохнул осенний хлад).* Во всех переводах этот многозначный образ снимается, лишь в одном случае он подменяется калькой *чёрный ветер* в значении *пронизывающий ветер*: *В степи холодной черный ветер веет (М.Адибаев).*

В шестой строфе появляется такой ёмкий метеорологический образ как *шаң-тозаң*. (букв. *пыль, пыльца, пылинка*) - смешанные частицы пыли и песка. Воспроизводится этот образ как

прямым переводом (*пыль* у Л. Нечая и А. Гатова, А. Кодара), так и метафорической заменой (*прах (в значении «сухие мелкие частицы» или «пепел»)* у Ю. Кузнецова, а также переносным значением слова *копоть* (в смысле *осадок, налёт чего-либо*) в переводе М. Султанбекова.

Образ ветра как приметы осенней погоды присутствует во всех рассматриваемых нами переводах, за исключением перевода М. Дудина, где он опущен. Также, как и в оригинале этот образ олицетворяется: *ветер пылит*. (Л. Нечай); *ветер пыль поднимает* (А. Гатов); *туманом окутает* (М. Султанбеков); *свищет ветер, вздымая, как облако, прах*. (Ю. Кузнецов); *веет ветер*, (Е. Курдаков, М. Адибаев); *ветер ударит,* (А.Кодар);

В последней строфе метеорологические мотивы ветра, пыли и тумана в оригинале сливаются в единый слитный стихийный образ и представлены одной строкой: *Тұман болар, жел соқса, шаң-тозаңы* (*При ветре вздымается пыльная буря и держится (долго) подобно туману*). Вот как это выдержано в переводах: *только ветер избитой дорогой пылит*. (Л. Нечай); *ветер пыль поднимает* (А. Гатов): *туманом окутает копоть под ветром*. (М.Султанбков); *свищет ветер, вздымая, как облако, прах*. (Ю. Кузнецов); как *ветер ударит, сквозь пыль никому не пролезть* (А.Кодар*);*

В переводах Л. Нечая и Е. Курдакова привносится мотив дороги, навеянный, скорее, традициями русской поэзии чем оригиналом стихотворения (сравн. пушкинское *по дороге зимней скучной*). У Нечая: *Только ветер избитой дорогой пылит; у Е.Курдаков - В осенней мгле темнеющего дня, Потертый войлок юрт, тоска дороги*)

Сквозным образом всего стихотворения выступает образ осенней кочёвки (осенёвки) с её бытом, хлопотами и нуждами. Он связывается с мотивами уныния и беспросветности, неуюта и становится апофеозом в последней, шестой, строфе:

Күзеу тозған, оты жоқ елдің маңы,
Тұман болар, жел соқса, шаң-тозаңы.
От жақпаған үйінің сұры қашып,
Ыстан қорыққан қазақтың құрысын заңы.

[Осенёвка в запустении, вокруг ни огня,
Пыль от ветра держится как туман.
Проклятый закон, запрещающий
Разводить огонь из-за копоти
[Подстрочный перевод наш – Т.Д.]

Здесь требуется небольшой этнокультурный комментарий. В последних строках речь идёт о неписанном обычае кочевников не разжигать огня осенью до настоящих холодов, чтобы как можно дольше сберечь войлок юрты от копоти и тем самым продлить срок его «службы»: незакопченный войлок лучше удерживал тепло и не пропускал холод зимой. По-нашему мнению, адекватно передать содержание последней строфы в поэтическом переводе нельзя, можно лишь опоэтизировать картину, постараться передать своё впечатление и лирическое настроение от увиденного. Таков перевод Е. Курдакова, который опускает нюансы и домысливает образный строй: *Потертый войлок юрт, тоска дороги. И степи без единого огня.*

В остальных случаях авторы стремятся буквально воспроизвести абаевские образы и строят свои догадки. В результате получается перевод весьма далёкий от духа оригинала и его поэтики: *в чёрных юртах нигде не найдёшь ты огня: Плох обычай, очаг разводить не велит. (Л. Нечай); Плох обычай! нельзя разжигать очаги. В наших юртах теперь неуютно, темно*. (А. Гатов).

Тоска одолела людей в темноте: Да сгинет обычай быть ночью без света. (М. Султанбеков). Неуютно и холодно в юрте зимой. О, проклятая жизнь дым и копоть и страх (Ю. Кузнецов); *Прекрасна юрта очагом горящим. Не бойся в юрте копоти, казах! (М. Дудин).*

В иных переводах встречается ничем неоправданное и неуместное вмешательство в оригинал, превратное восприятие его: *Казахов, в чьих юртах не принято копоть плодить, в такой холодине к чему недалекая спесь? (А.Кодар).*

Мытарить без тепла в кошмах дырявых, так пропади ж она, такая жизнь казахов (М. Адибаев).

Картины природной стихии дополняются образами животного мира. (зооморфный мир), представленный образами лошадей, собак, мышей-полёвок, перелётных птиц, а также верблюдов, которые в тексте присутствуют неявно, имплицитно, лишь подразумеваются через упоминание верблюжьей пряжи и каравана.

Образы лошадей появляются в первой строфе и находят конкретное воплощение (жылқы – конь, бие – кобылица, тай – жеребёнок-стригунок) и изображаются через их повадки. Так, кони играют (жылқы ойнап), огуленные (жерёбые) кобылицы держатся в сторонке, поодаль от табуна (бие қашқан), стригунки пускаются наперегонки (тай жарысқан)

В некоторых переводах эта картина опоэтизирована целиком: *играют кони в поле, ржут кобылы, и годовалых взнуздывать пора*. (Е. Курдаков); Либо частично: *в бегах стригунки, кобылицы в отлучке. (М. Султанбеков); стригунка догоняет в степи стригунок (А. Гатов*). В других случаях мир лошадей воспроизводится обобщённо, упрощается, утрачивая при этом конкретизацию и обедняя содержание: *в степи разыгрался табун молодой. (Л. Нечай); табуны на выпасе играют (М. Дудин); табуны оживились, резв молодняк (Ю. Кузнецов);* В двух переводах представлена вовсе превратная картина, искажающая оригинал: *проносятся кони, кобылы бегут, стригунки. (А. Кодар); играют жеребцы, кобылок догоняя. (М. Адибаев)*

Как, уже было отмечено *у* Абая кони *не проносятся*, а *играют*, кобылы *не бегут*, а держатся обособленно, а жеребята *соревнуются в скачке*, а *не гоняются за кобылицами.*

Если образы коней сопровождаются мотивом холода и сытости (они резвятся, *то ли от сытости, то ли от холода*), то образы собак в пятой строфе связаны с мотивом голода – они разбежались из аула и рыщут по окрестностям, охотясь на полевых мышей, поскольку дома им не достаётся даже хрупкой косточки (кемік сүйек) и жидкого бульона (сорпа-су, т.е. водянистого, пустого, обезжиренного бульона) – в преддверии зимы кочевники прекращают забой скота, кормить собак становится нечем. Любопытно, что в одном из сборников к этой строфе приведён довольно невразумительный комментарий: «Мышь в тех домах, где хоть чем-то можно поживиться. Но здесь даже собаки убегают из аулов, которые описывает поэт» [7].

Как же представлена эта картина в переводах?

Все обглоданы кости, голодные псы, пробавляются ловлей мышей полевых. (Л. Нечай); Псы голодные ловят мышей полевых, не найдя, как бывало, объедков, костей (А. Гатов); Не получив ни кости, ни похлёбки, Псы убегают в степь ловить мышей. (М. Дудин); Не дождавшись помоев и сладких костей, Тем и живы собаки, что ловят мышей. (Ю. Кузнецов); Оставшись однажды без жижи, сурпы и костей. Собаки мышкуют, им дома лежать невдомек. (А. Кодар); Обглоданной кости псам не досталось, Из дома прочь – туда, где мышь осталась (М. Адибаев).

Здесь этнокультурное понятие *кемік сүйек* с легкостью заменяется на неадекватное *обглоданные кости, сладкие кости, объедки,* а *сорпа-су* – на русизмы *похлебка, жижа и помои.* В некоторых переводах авторы стараются избегать такого буквализма:

Собаки, лишившись костей и бульона, Умчались на ловлю мышей до заката. (М. Султанбеков); Я по холмам брожу, где веет ветер, где бегают некормленые псы. (Е. Курдаков).

В связи со сказанным актуальным представляется замечание Г. Бельгера, что «образы Абая пронизаны национальным мироощущением. Их бессмысленно воссоздавать буквально, их можно только трансформировать в другой языковой лад, в иную плоскость восприятия, в иную сферу представлений» [8].

В зооморфный ряд стихотворения в четвёртой строфе включается орнитологический код, представленный образом перелётных птиц, которые вереницей возвращаются туда, откуда прилетели весной: Қаз, тырна қайтса бермен, қатарланып….[Гуси, журавли стройными рядами возвращаются восвояси]

Однако в русских переводах встречаем: *Птичьи стаи летят из неведомых мест (?! – Т.Д.). (Ю. Кузнецов); Вон птиц вереницы. Не надо далеких им стран (?!-Т.Д.) (А. Кодар)*

Караван гусей и журавлей изображается в параллели с караваном верблюдов и коррелирует с национально специфическим образом ««ак шомшы» (караваном, возвращающимся домой из дальних странствий,

Астында ақ шомшы жүр, ол бір керуен

[Под ними движется «ак шомшы» – это тоже караван]

Согласно этнокультуроведческим исследованиям, осенней порой скотоводы снаряжали в путь на юг караван верблюдов, гружённый шкурами и дублённой кожей для продажи или обмена. Назад караван возвращался навьюченный зерном. Само название «ак шомшы» связано со словом «шом» в значении «кошма», «войлок», которые застилались под седло верблюдов, чтобы во время длительной дороги не натёрся хребет [9]. Поэтому вряд ли можно согласиться со следующим комментарием: «Шом – камыш; ак, шомшы – караван навьюченный «белым» камышом, т.е. связанными из камыша матами, которые использовались, в том числе, и как заграждение для скота» [7].

Меж тем в переводах «ак шомшы» представлено следующим образом: *Люди едут за хлебом с кочёвки своей (Л. Нечай); За житом собравшись, белеет вдали караван* (*А. Кодар). Под ними с шомом караван неторопливый (М. Адибаев).*

Подобные интерпретации не совсем соответствуют оригиналу.

Более точен другой перевод: *Внизу верблюды с зерновыми вьюками (М. Султанбеков);*

Растительный мир стихотворения, который появляется во второй строфе, характеризуется всеобщим увяданием природы – отсутствием зеленых трав и цветов на пастбищных лугах (*жасыл шөп, бәйшешек жоқ*), изображением голых кустарников и деревьев, сопоставлением их с миром людей. Академик З. Ахметов подмечает, что если до Абая мир человека традиционно возвышенно сравнивался с миром флоры, то Абай, одним из первых, наоборот, антропоморфизирует природу – его деревья стоят похожие на нищих старика со старухой [10]**:**

Қайыршы шал-кемпірдей түсі кетіп, Жапырағынан айрылған ағаш, құрай [утратив свой цвет, кусты и деревья стоят, словно старики, просящие милостыню]

В этом сравнении представлен обобщенно-собирательный слитный образ *шал-кемпір (старик-старуха)*, указывающий не столько на пол, сколько на почтенный возраст и выступающий в значении *старые люди,* а эмоционально-оценочный эпитет *қайыршы (*в значении *немощный человек, живущий подаянием, милостыней)* призван усилить впечатление от изображаемой картины.

В переводах сравнение передается не совсем адекватно и лишается многозначности:

Как иссохшие старцы, стоят дерева, *(Л. Нечай);*

И деревья, как нищие старцы, стоят А. Гатов

Как древние старухи, дерева (М. Дудин))

Кусты и деревья без листьев округлых

Стояли бледны, как старик со старухой.. (М. Султанбеков)

Как будто старики и нищие старухи,

Деревья без листвы протягивают руки. (М. Адибаев)

Деревья без листьев… тростник, что потерян и гол…

На нищих семейку похожи соседством они (А. Кодар)

По-нищенски печально и безлико

Деревья мерзнут *Е. Курдаков)*

Во многих исследованиях «Осень» Абая традиционно относят к стихам о природе. Вместе с тем, при всём разнообразии пейзажных картин в стихотворении доминирует не столько мир природы, сколько мир человека. В этой связи сошлёмся на академика З. Ахметова: «Если рассматривать стихотворение «Осень» в целом, то нетрудно заметить, что оно больше фокусируется на изображении жизни и занятий кочевого народа, чем на природе» [10].

Мир человека в «Осени» многолик и выразителен – здесь зябнущие старики и старухи; молодые женщины, латающие прорехи на юртах; пожилые женщины прядущие верблюжью шерсть; аульчане, занятые повседневными предзимними хлопотами; приунывшая молодежь и дети. Во всех переводах этот образный ряд в той или иной степени сохраняется. Раскрывая своеобразие и новизну пейзажной лирики Абая, академик М. Сильченко обращал внимание на то, что Абай сделал достоянием поэзии земное, человеческое, в его стихах природа неотделима от человека, она привлекает реальностью ее восприятия человеком» [11].

Первая же картина 3 строфы, рисующая процесс подготовки такого важного для скотоводов занятия как выделка кожи и шкур, вызывает определённые затруднения у читателя и переводчиков, поскольку вводится специфическое безэквивалентное слово *малма.*

Біреу малма сапсиды, салып иін,

…. [Кто-то старательно (усердно) размешивает малму]

В этнокультурном контексте *малма* - это жидкая закваска из кисломолочных продуктов (айрана, простокваши, курта и т. д.), которую готовят в традиционной деревянной посуде (астау) путем тщательного размешивания. После брожения закваску тщательно втирают в кожу при выделке шкуры, чтобы размягчить её. От качества закваски зависело качество кожи [12].

В переводах эта сцена в основном интерпретируется как процесс выделки кожи, что противоречит содержанию оригинала.

Кто-то дубит кожу, (М. Дудин); Задублена кожа для новой дубленки. (М. Султанбеков); Кто-то занят дубленьем (Ю. Кузнецов); Выделывают шкуры, кожи мнут (Е. Курдаков); Вон кто-то собрался заняться дублением кож (А. Кодар);

При этом некоторые описания порой вызывают недоумение своевольной трактовкой:

Время шкуру овечью закладывать ***в чан (?! – Т.Д.)****, (Л. Нечай); Кожу бычью, овечью* ***в кадушках (?! – Т.Д.)*** *дубят. (А. Гатов); Там, кто-то* ***варит (?! – Т.Д.)*** *шерсть, не разгибаясь (М.Адибаев)*

В центре стихотворения образ-переживание лирического героя, который у Абая представлен имплицитно, скрыто. Наблюдая за изменениями в природе и в аулах, он делится своими впечатлениями (*не знаю, от сытости или от скуки, в бегах стригунки);* увядшие деревья и кустарники вызывают у него ассоциации со стариками; ему становится грустно при виде осеннего аула (*нет былого веселья и развлечений; промозглый холод пробирает, когда бродишь в степи по холмам);* проявляет недовольство *(будь проклят обычай не разводить очаг в юрте)*

В целом в переводах в той или иной степени предаются не только внешние образы природы, но и атмосфера, душевное состояние автора, национально-культурный колорит, а также смысловые и эмоциональные нюансы. Разные переводчики по-разному подходили к этим задачам, что проявляется в изменениях в образной системе – в выборе метафор, эпитетов, ритма, звуковых средств, в том, как переданы детали быта, народной жизни.

Заключение

Стихотворение Абая «Күз» («Осень») – лирико-философское произведение, где природа, быт, чувства и национальный колорит переплетены таким образом, что каждый образ несёт не только визуальную, но и эмоциональную, философскую нагрузку. Переводы Л. Нечая, А. Гатова, М. Дудина, М. Султанбекова, Ю. Кузнецова, Е. Курдакова, А. Кодара и М. Адибаева демонстрируют разнообразие подходов – от стремления к буквализму и точности к художественно-эстетическому, от передачи деталей к интерпретациям.

Сопоставительный анализ русских переводов стихотворения Абая «Осень» на основе структурно-семантического подхода позволяет прийти к мнению, что многое зависит не столько от качества подстрочника и комментариев, сколько от восприятия текста самим переводчиком, жизненного опыта его.

Большинство русских переводов сохраняют пейзажную образность Абая, но утрачивают часть национальных деталей либо передают их описательно, реже через эквиваленты; Эмоциональный тон – грусть, тоска, тревога – сохраняется, но интенсивность

может меняться: переводчики либо усиливают её либо смягчают, чтобы сделать текст более «понятным» и доступным;

При сохранении или усилении образной специфики – перевод требует либо большей культурной подготовки читателя, либо предоставление примечаний, комментариев. Приступая к работе с лирикой Абая переводчик должен прежде всего стремится не к адекватному переводу, а к адекватному прочтению.

Литература

1. Тоқаев Қ.К. Президент Қасым-Жомарт Тоқаевтың Абай Құнанбайұлының 180 жылдығына арналған салтанатты іс-шараларға қатысушыларға арнаған құттықтауы, 2025. – Қолжетімді: https://www.akorda.kz/ru/privetstvie-prezidenta-kasym-zhomarta-tokaeva-uchastnikam-torzhestvennyh-meropriyatiy-posvyashchennyh-180-letiyu-abaya-kunanbayuly-97544 (қаралған күні: 20.08.2025).
2. Алимжанов А. О переводах произведений Абая // Советский Казахстан. – 1955. – №6. Б. – 113 [электрон ресурс] URL: http://abai.kaznu.kz/rus/?p=178
3. Камбарбаева Г.М. Стихи Абая в переводе на русский язык //Филологический сборник. – Алма-Ата. 1964. – Вып 3. – С. 55-62.
4. Бурбекова С. Переводческая компетенция как фактор формирования традиции в русских переводах лирики Абая // Вестник КРСУ. – 2012. – Том 12. – №5.
5. Абай. Стихи. Переводы русских поэтов. Составители: Л. Степанова, Г. Бельгер. – Алматы: Ғылым, 1995. – 207 с.
6. Казахско-русский словарь: около 50000 слов /Под ред. чл.-корр. НАН Р.К. Сыздыковой, проф. К.Ш. Хусаина. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – С. 602-603.
7. Абай Тридцать семь стихотворений /Сост. и пер. М. Адибаев. – Алматы: Дом печати Эдельвейс, 2006. – 440 с.
8. Бельгер Г. Земные избранники / – Алматы: Жазушы, 1995. – 256 с.
9. Жұртбай Т. «Абайдың астарлы сөздері». https://adebiportal.kz/kz/news/view/tursyn-zurtbai-abaidyn-astarly-sozderi_13316 (қаралған күні: 20.08.2025).
10. Ахметов З. Абай. Энциклопедия. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясының» Бас редакциясы, «Атамұра» баспасы, 1995. – 720 б.
11. Сильченко М.С. Творческая биография Абая. – Алма-Ата, 1957. – С. 37-39.
12.Үй-тұрмыс энцклопедия / Бас редактор Р.Н.Нұрғалиев. – Алматы, 1991. – 568 б. https://kk.wikipedia.org/wiki/Малма#cite_note-1.

Reference

1. Tokaev K.K. Prezident Kasym-Zhomart Tokaevtyn Abai Kunanbaiulynyn 180 zhildygyna arnalgan saltanattı is-sharalara qatysushylarga arnalgan quttyqtauy [Congratulatory speech of President Kassym-Jomart Tokayev to participants of the events dedicated to the 180th anniversary of Abai Kunanbayuly]. – 2025. – URL: https://www.akorda.kz/ru/privetstvie-prezidenta-kasym-zhomarta-tokaeva-uchastnikam-torzhestvennyh-meropriyatiy-posvyashchennyh-180-letiyu-abaya-kunanbayuly-97544 (accessed: 20.08.2025). (in Kazakh)
2. Alimzhanov A. O perevodakh proizvedeniy Abaya [On translations of Abai's works] // Sovetskiy Kazakhstan. – 1955. – №6. – P. 113. – Electronic resource: URL: http://abai.kaznu.kz/rus/?p=178. (in Russian)
3. Kambarbaeva G.M. Stikhi Abaya v perevode na russkiy yazyk [Abai's poems translated into Russian] // Filologicheskiy sbornik. – Alma-Ata, 1964. – Issue 3. – P. 55-62. (in Russian)
4. Burbekova S. Perevodcheskaya kompetentsiya kak faktor formirovaniya traditsii v russkikh perevodakh liriki Abaya [Translation competence as a factor in forming tradition in Russian translations of Abai's poetry] // Vestnik KRSU. – 2012. – Vol. 12. – №5. (in Russian)
5. Abai. Stikhi. Perevody russkikh poetov [Poems. Translations of Russian poets] / Comp. L. Stepanova, G. Belger. – Almaty: Gylym, 1995. – 207 p. (in Russian)

6. Kazakhsko-russkiy slovar: okolo 50000 slov [Kazakh-Russian dictionary: about 50,000 words] / Ed. corr.-member of NAS RK N. Syzdykova, prof. K. Khusain. – Almaty: Dayk-Press, 2008. – P. 602-603. (in Russian)
7. Abai. Tridtsat sem stikhotvoreniy [Thirty-seven poems] / Comp. and trans. M. Adibayev. – Almaty: Dom pechati Edelveis, 2006. – 440 p. (in Russian)
8. Belger G. Zemnye izbranniki [Earthly chosen ones]. – Almaty: Zhazushy, 1995. – 256 p. (in Russian)
9. Zhurtbay T. Abaidyn astarly sozderi [Abai's hidden words] – Electronic resource: https://adebiportal.kz/kz/news/view/tursyn-zurtbai-abaidyn-astarly-sozderi_13316 (accessed: 20.08.2025). (in Kazakh)
10. Akhmetov Z. Abai. Entsiklopediya [Abai. Encyclopedia]. – Almaty: Kazakh Encyclopedia Chief Editorial Office, Atamura, 1995. – 720 p. (in Kazakh)
11. Silchenko M.S. Tvorcheskaya biografiya Abaya [Creative biography of Abai]. – Alma-Ata, 1957. – P. 37-39. (in Russian)
12. Uy-turmys entsiklopediya [Household encyclopedia] / Ed. R.N. Nurgaliev. – Almaty, 1991. – 568 p. – URL: https://kk.wikipedia.org/wiki/Малма#cite_note-1 (accessed: 20.08.2025). (in Kazakh)

Т.М. Демежанов
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0009-0009-3038-2533
e-mail: toleubek@yandex.ru

АБАЙДЫҢ «КҮЗ» ӨЛЕҢІНІҢ БЕЙНЕЛІК ЖҮЙЕСІНІҢ ОРЫС ТІЛІНДЕГІ АУДАРМАЛАРДАҒЫ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ

Аңдатпа. Мақалада Абай Құнанбаевтың «Күз» өлеңінің орыс тіліне аударылған кезде бейнелік жүйесінің трансформациясы қарастырылады. Зерттеудің нысаны – өлеңнің түпнұсқасы мен оның кеңінен танылған орыс тіліндегі аудармалары. Зерттеудің мақсаты – аударма барысында туындайтын көркем бейнелер жүйесіндегі өзгерістерді анықтау, сондай-ақ поэтикалық бейнелілік, авторлық стиль мен ұлттық колориттің сақталуын талдау. Зерттеу барысында салыстырмалы талдау әдісі, герменевтикалық тәсіл, сондай-ақ лингвостилистикалық және мәдениеттанулық талдау элементтері қолданылды.

Ең маңызды нәтижелердің бірі – аудармалардың түпнұсқа бейнелік жүйесіне сәйкестік дәрежесін және ұлттық-мәдени шындықтарды орыс тілді оқырманға бейімдеу жолдарын айқындау болды. Аудармалардың түпнұсқаға баламалылығы әртүрлі деңгейде екені анықталды: тура аударудан еркін интерпретацияға дейін, бұл өлеңнің эстетикалық және символдық элементтерін оқырманның қабылдауына әсер етеді.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы – поэтикалық аударма механизмдері мен көркем бейнелілікті мәдениетаралық коммуникацияда сақтау мәселелерін терең талдауда. Жұмыстың практикалық құндылығы – алынған нәтижелерді көркем аударма, қазақ және орыс әдебиетін оқытуда, сондай-ақ Абай шығармашылығын зерттеумен айналысатын аудармашылар мен әдебиеттанушылардың қызметінде қолдануға болатындығында.

Тірек сөздер: Абай, түрлену, талдау, образ, күз, аударма, этномәдениет.

T.M. Demezhanov
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
ORCID: 0009-0009-3038-2533
E-mail: toleubek@yandex.ru

THE TRANSFORMATION OF THE IMAGERY SYSTEM IN ABAI'S POEM AUTUMN IN RUSSIAN TRANSLATIONS

Abstract. This article explores the transformation of the imagery system in Abai Kunanbayev's poem Autumn when translated into Russian. The objects of the study are the original Kazakh text and its most well-known Russian translations. The aim of the research is to identify changes in the system of poetic imagery that occur during the

translation process, as well as to analyze the preservation of poetic figurativeness, the author's style, and national cultural color. The study employs methods of comparative analysis, the hermeneutic approach, and elements of linguistic-stylistic and cultural analysis.

The most significant result of the research is the identification of the degree to which the translations correspond to the original imagery system, as well as the ways in which national and cultural elements are adapted for the Russian-speaking reader. The analysis shows that the translations demonstrate varying degrees of equivalence to the original: from literal reproduction to free interpretation, which affects the reader's perception of the poem's aesthetic and symbolic elements.

The scientific significance of the research lies in its in-depth analysis of the mechanisms of poetic translation and the preservation of artistic imagery in intercultural communication. The practical value of the study is in its applicability to the teaching of literary translation, Kazakh and Russian literature, as well as in the work of translators and literary scholars studying Abai's oeuvre.

Keywords: Abai, transformation, analysis, image, autumn, translation, ethnoculture.

Автор туралы мәлімет

Демежанов Толеубек Мухамадиевич – филология ғылымдарының кандидаты, шетел және орыс тілдері кафедрасының доценті, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: toleubek@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3038-2533.

Информация об авторе

Демежанов Тулеубек Мухамадиевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русских языков, Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: toleubek@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3038-2533.

Information about the author

Toleubek Demezhanov – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of foreign and russian languages at Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: toleubek@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3038-2533.

Поступила в редакцию 08.08.2025
Принята к публикации 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-10
ҒТАМР: 17.09.91

Б.А. Ердембеков, Б.Е. Салимжанов*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0009-5922-5582
*e-mail: 001hero@mail.ru

ДУЛАТ БАБАТАЙҰЛЫ ЖӘНЕ ЗАР ЗАМАН АҚЫНДАРЫНЫҢ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ОБРАЗДАР ЖҮЙЕСІ

Аңдатпа. Мақалада XIX ғасырдағы қазақ әдебиетінің көрнекті өкілі Дулат Бабатайұлы және Зар заман ақындарының поэзиясындағы образдар жүйесі жан-жақты қарастырылады. Зерттеу нысаны ретінде Дулат Бабатайұлы шығармалары мен оның дәуірлес ақындары – Шортанбай Қанайұлы, Мұрат Мөңкеұлы, Әбубәкір Кердері, Албан Асан мұралары алынды. Зерттеу дереккөздері қатарында ақын шығармаларының жинақтары, сондай-ақ Қ. Өмірәлиев, М. Мағауин, Е. Дүйсенбайұлы, С. Дәуітұлы, А. Шәріп, Х. Сүйіншәлиев, Р. Сыздық сияқты ғалымдардың еңбектері пайдаланылды. Зерттеу әдістері кешенді сипатта болды. Салыстырмалы-тарихи, мәтіндік талдау, сипаттамалы және құрылымдық-семантикалық әдістер қолданылды. Бұл тәсілдер арқылы ақындар шығармашылығындағы образдар жүйесі анықталып, олардың көркемдік табиғаты мен әлеуметтік-философиялық мазмұны ашылды. Дулат Бабатайұлы поэзиясындағы образдардың дәстүрлі фольклорлық мұралармен байланысы, қоғамдық құбылыстарды бейнелеудегі ерекшеліктері сараланды. Сонымен бірге, Зар заман ағымына тән ортақ сарындар – халық тағдырына алаңдаушылық, отарлық саясатқа қарсылық, ұлттық құндылықтарды қорғау мәселелері көркемдік бейнелеу арқылы айқындалды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Дулат Бабатайұлы және Зар заман ақындары қалыптастырған образдар жүйесі қазақ әдебиетіндегі әлеуметтік-философиялық ойдың көрінісі болып табылады. Ол ұлттық дүниетанымның, халықтық болмыстың және тарихи сананың көркемдік тұрғыдан бейнеленуіне мүмкіндік берді. Мақалада айқындалған тұжырымдар Зар заман

дәуірі поэзиясының поэтикалық жүйесін, дәстүр мен даралықтың арақатынасын, көркемдік сабақтастықты ғылыми тұрғыда зерделеуге жол ашады.

Тірек сөздер: зар заман ақындары, образдар жүйесі, поэтика, көркемдік бейнелеу, ұлттық дүниетаным, әлеуметтік-философиялық сарын.

Кіріспе

Қанша ғасыр өтсе де мән-мағынасын жоймайтын, аумалы-төкпелі заманға тап келсе де қадірі кемімейтін, өктемдіктің қылышына туралса, кейіннен бүтінделетін, қара күйе жағылса, соңында сәулесін шашып, жарқырай түсетін рухани құндылықтар болады. Елдің мұңын, халықтың қайғысын ойлап, ұлтын ұлықтап, жұртын жоқтаған арыстардың жәдігерлік дүниелері күрмеуі көп күрделі кезеңде қапасқа қамалып, табанға тапталғанымен, түптің түбінде тарихтың шөгіндіні батырып, шын асылды калкытып шығаратын толқындарына ілесіп, жағалауына жол тартады. Жаңа заманның жаңаша ойлайтын ұрпағының колына тиеді. Бағасы аспандап, қадір-қасиеті артып, құндылығы еселеніп жетеді.

Өз ұлтының төл тарихымен тамырлас қазақ әдебиеті де қайта оралған казыналардан кенде емес. Соның көпшілігі құлашты кең жаздырмаған құрсаулы жүйенің, озбырлық пен ойранға толы отарлау дәуірінің ақиқатын айтқан шығармалар екені даусыз. Бодандық бұғауына түскен ұлт пен ұлыстардың қайғы-шері мен мұң-зары, азаттықты аңсаған ұлы арманы жыр болып ақтарылып, запыран болып төгіліп, халық жадынамасындағы рухани мұралармен бірге жасасып келеді.

Қазіргі таңда Зар заман ақындарының поэзиясы әлі де зерттеліп, зерделеніп келеді. Соның ішінде Д. Бабатайұлы, Ш. Қанайұлы, М. Мөңкеұлы, Ә. Кердері, Албан Асан шығармаларындағы образдар жүйесі зерттеуіміздің негізгі нысанына айналды.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысының нысаны – XIX ғасырдағы қазақ әдебиетінде ерекше орын алатын Дулат Бабатайұлының шығармашылығы мен жалпы Зар заман ақындарының поэзиясындағы образдар жүйесі. Бұл кезең қазақ қоғамындағы саяси-әлеуметтік өзгерістермен, отарлық саясаттың күшеюімен, дәстүрлі дүниетаным мен құндылықтардың шайқалуымен тікелей байланысты болғандықтан, ақындар поэзиясында қалыптасқан көркемдік-идеялық ізденістерді жан-жақты қарастыруды қажет етеді.

Материалдар ретінде Дулат Бабатайұлының шығармалар жинағы басшылыққа алынды. Сонымен қатар, Қ. Өмірәлиев, М. Мағауин, Е. Дүйсенбайұлы, С. Дәуітұлы, А. Шәріп, Х. Сүйіншәлиев, Р. Сыздық сынды ғалымдардың қазақ әдебиеті тарихы мен поэтикасына қатысты еңбектері дереккөзі ретінде пайдаланылды. Аталған зерттеулер ақын шығармаларының тілдік, стильдік және көркемдік табиғатын ашуда, сондай-ақ дәуірлік ерекшеліктерді айқындауда негізгі теориялық-әдістемелік тірек қызметін атқарды.

Зерттеу әдістері кешенді сипатта болды. Негізінен салыстырмалы-тарихи, сипаттамалы, талдамалы әдістер қолданылды. Біріншіден, Дулат Бабатайұлы шығармалары мен оның дәуірлес ақындары Шортанбай Қанайұлы, Мұрат Мөңкеұлы, Әбубәкір Кердері, Албан Асан поэзиясына мәтіндік талдау жасалды. Бұл талдау барысында ақындар қолданған образдар жүйесі, олардың дүниетанымдық астары, қоғамдық-әлеуметтік көзқараспен сабақтастығы анықталды. Екіншіден, көркемдік бейнелердің жасалу жолдары мен олардың дәстүрлі фольклорлық үлгілермен байланысы сараланды. Үшіншіден, зерттеу барысында жинақталған ғылыми еңбектердегі тұжырымдар сыни тұрғыдан қарастырылып, олардың арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтар айқындалды.

Әдістемелік тұрғыдан алғанда, зерттеу жұмысы поэтикалық талдау, құрылымдық-семантикалық талдау және салыстырмалы әдебиеттану әдістеріне сүйенді. Мәтіндердегі образдық жүйені анықтау барысында кейіпкерлердің бейнелік сипаты, табиғат пен әлеуметтік құбылыстардың көркемдік суреттелуі, ұлттық дүниетанымдағы символдық мәндер ескерілді. Сонымен бірге, Дулат Бабатайұлының поэтикасын өзге Зар заман өкілдерімен салыстыру ақындық дәстүрдің сабақтастығын, әрбір ақынның даралық қолтаңбасын көрсетуге мүмкіндік берді.

Әрбір ақынның өмір сүрген дәуірінің шындығы оның шығармаларынан көрініс табады. Зар заман ақындарының шығармашылығының негізгі тақырыбы XVIII-XIX ғасырлардағы отаршылдық саясаттың қазақ халқына әсері. Ол тек ақындар шығармашылығынан ғана көрініс таппайды, сонымен қатар, олардың өмірбаяндарынан да көрінеді. «Өмірбаянды поэзияның нақты туындыларын жасауға қаншалықты әсер ететіндігі тұрғысынан қарастыруға болады, бірақ, оны данышпан тұлғаны, оның моральдық, зияткерлік және эмоционалдық дамуын зерттеу ретінде қорғап, ақтап алуға да болады, өйткені мұның өзіне тән ішкі маңызы бар; ақыр соңында, өмірбаянды ақын психологиясын және поэтикалық үдерісті жүйелі түрде зерттеуге мүмкіндік беретін материал ретінде қарастыруға болады» [1].

Жалпы алғанда, зерттеу материалдары мен қолданылған әдістер жұмыстың ғылыми мақсатын нақтылауға, поэзиядағы образдар жүйесін терең зерделеуге, сондай-ақ қазақ әдебиетіндегі Зар заман ағымының көркемдік табиғатын жан-жақты ашуға бағытталды.

Нәтижелер мен талқылау

Дәуірдің күйін жырға қосқан ақындар өлең сөзге терең мән берген, ол өнерді халық жоғары бағалаған. Олар ақындықтың асқақ рухын әсерлі тілмен суреттеген. Сол арқылы жыр шеберлерінің болмысы айқындалады. Мәселен, Дулат Бабатайұлыкім десеңіз: «Жырымды менің сұрасаң, Сары алтынның буынан. Сырымды менің сұрасаң, Тұманың тұнық суынан. Кеудеме қайғы толған соң, Тұнық жырмен жуынам», – деп ақынның өзі тіл қатады [2]. Заманының жоғын жоқтап, көркемдеп жеткізген Дулаттың «мөлдір жыры» – терең ой мен көркем бейнелерге құрылған, шебер тілмен өрілген туынды. Ол қазақ өлеңін жаңа деңгейге көтеріп, қара өлеңге рух дарытты. Ақындықты киелі өнер санаған Дулат өлеңге үлкен талаппен қарады. «Сөз – жібек жіп, жыр – кесте, Айшығы айқын көрінбес, Өрнексіз тігіп баптаса» – оның талғам-таразысының өлшемін көрсететін бейнелі ұғымдар. Дулат осы деңгейден бір сәтке төмендеген емес. «Жібек жіп пен жыр – кестенің» тыңдаушыға ұғымды болуын да көркем тілмен әдіптеп аңғартты. Мысалы, «Әкенің айтқан бұл сөзін, Құтысына көңілдің, Төгіп алма, дәлдеп құй», – деген өлең жолдарында бұрын үрдісемес поэтикалық үлгіге өріс ашты. Бірі – заттық, бірі – дерексіз екі ұғымды үйлестіріп, сана, зерде мағынасын білдіретін жаңа, әдемі, әрлі тіркес түзді. «Төгіп алма, дәлдеп құй» – көңілді алаңдатпай, айтқан сөзді санаға сіңіруді міндеттейді. Ал «Айтпасымды айтқыздың» деп басталатын өлеңінде құтыны көңілден бөліп алып, «Құтың болса, құйып ал, Құтысыз болсаң, төге сал, Сөйлейтін біраз нұсқаны», – деп тыңдаушының намысын жаниды. Дулат өлең мен сөздің күшін халықты езген болыстар мен атқамінерлерді сынға алу үшін шебер қолданды. Ол әдебиетке мысқыл мен әжуаға толы бейнелердің мол жинағын әкелді. Ақынның мақсат-мұраты да келеңсіздіктерді күлкі арқылы көрсету болды, ол бұл ойларын өлеңмен жеткізе алды:

Қайырсыз сараң малдыңды,
Еріншек, есер жарлыңды,
Халыққа емес сиымды.
Парақор баспақ биіңді,
Ел бүлдіргіш бегіңді,
Әперіп сөзбен кегіңді –
Улы тілмен улаттым [3].

Дулат ақындықтың сан қырына үңіліп, ой толғайды: жыр көшін бастаған өзінің міндетін айқындайды, малдыны мадақ өлең айтушыларды сын садағына іліктіреді. Жыр алыбының шығармашылығын жан-жақты зерделеген Қ.Өмірәлиев пікіріне ден қойсақ, «Дулат – ақын туралы, ақын сөзітуралы қазақ әдебиетінде бірінші айтып, өлең-жырға зор талап қойған, сол талабы тұғырынан өзі де табылып, шығармаларынан да осы талап тұғырына дейін көтергенбірінші ақын» [4].

Қазақ әдебиетінде зор мәнге ие атақты ақындардың сөз шеберлігі, өлең құрылымы, көркем тілі уақыттың көрінісін, сол дәуірдегі адам бейнесін суреттеу арқылы айқын байқалды. Дулат Бабайтайұлы өлеңдерінде дәуірді сипаттайтын «кер заман», «азған заман» тіркестері қолданылса, Шортанбай Қанайұлы кейін тұтас бір ағымды санаға сіңірді.

Халықтың тығырыққа тірелуін «кез болдың кер заманға» деп ұқтырған Дулаттың дәуірінен соң да елдің ахуалы қиындай түсті. Дулаттың: «Осындай заман кез болды, Ер дегенің ез болды», – деп түйіндеген ойын Кердері Әбубәкір сол үлгі, сол мазмұнмен «Заманың түгіл азды, Ел ішінде ер азды», – деп жалғайды. Дулат пен Әбубәкірдің заман хақында сөз-өрнектердің үйлесім табатын тұстары көп-ақ. Мәселен:

Толқынды теңіз заманнан,
Сенімді кеме болмаса,
Жел қайықпен өтер ме? [5]. – деген Дулаттың күмән-күдігі елдің бағдарсыздығы мен қорғансыздығын аңғартады. Заманды толқынды теңізге, халық тағдырын жел қайыққа балап, әлдеқайдан тиянақ іздеген ақынның үміт артар нәрсесі – сенімді кеме. Бұл – абстрактілі ұғымның бейнесі. Жел қайыққа телінген халық тағдырына арашашы һәм құтқарушы күштің перифраз түріндегі көрінісі. Толқынды теңіз бен жел қайық – белгілі ұғымның бейнесі, «сенімді кеме» – белгісіз нәрсенің елесі. Ақынның «сенімді кеме болмаса…» дегені өкінішті де, сенімсіздікті де сездіреді. Ал «жел қайық» перифразының «Тәуекел түбі – жел қайықтан» шыққаны даусыз. Дулаттың «толқынды теңізіне» «жел қайықпен» тәуекел етудің өзі қауіпті. «Өтесің де кетесің» – бұған үйлеспейтін ұғым.

Дулат дәстүрі тұрғысынан қарасақ, Әбубәкірдің халықты тура мағынасында қалдырып, замананы желмаяға балап, осы үлгімен өлеңтармақтарын түзгенін көреміз.

Замана деген желмая,
Қалмасаң халқым жақсы еді,
Желмаядан жығылып… [6]. Дәуір мен халық тағдыры арасындағы байланысты терең түсінген екі ақынның да көзқарасы елдің болашағына деген алаңдаушылықтан туындайды. Дулат «жел қайықтың» «толқынды теңізге» батып кетпеуін, ал Әбубәкір халықтың «желмаядан» құлап қалмауын алаңдайды. Сұрапыл теңіз бен тарпаң желмая – заман бейнесін көрсету үшін өте ұтымды қолданылған балама ұғымдар.

Дәуірдің өзгерістері мен заман ахуалы адамның ой-санасына, мінез-құлқына әсер етпей қоймайды. Көшпенді өмір салтына үйренген қыр қазағы отырықшылық өмірге бірте-бірте бейімделе бастады. Еркіндікті шектеген отаршылдық кезеңі елді өз қалағанына икемдеуге мәжбүр етті. Осылайша, жаңа заманға сай адамның психологиясы қалыптаса бастады. Мұны зар заман поэзиясындағы бейнелерден айқын көруге болады. Көшпенді өмір мен отаршылдықтың елге әкелген жаңалықтарының арасында тап болған халық екіұдай күйде қалды. Ескі өмірге үйренгендер жаңа өмірді жатсынып қарсы тұрды. Жаңа жүйеге жылдам бейімделгендер ескі дәстүрден бас тартты. Алдыңғылары – бейқам халық, жай ғана жағдайды бақылап отырды. Соңғылары – қоғамның белсенді бөлігі, отаршылдық жүйеге қызмет етті. Осы алауыздық екі әлеуметтік топтың мүдделерінің қарама-қайшылығынан туындады. Бұл жағдайды Дулат ақын өз өлеңінде дәл әрі шынайы бейнелеп көрсетті:

Ағайын араз болған соң,
Ел екіге жарылды.

Зар заман поэзиясында өтпелі кезеңнің адамы теріс сипатта суреттеледі. Бұл әдебиетте көбінесе құлдыраған қоғамның бұзылған адамының бейнесі көрсетілген. Ол – жаман басшы, жемқор шенеунік, парақор билер, адамдарды алдаушы атқамінерлер, арам пиғылды қулар, азғын байлар, имансыз имамдар және тағы басқалар. Зар заман шығармаларында сондай-ақ, жоғарыдағы топтың қысымына ұшырап, қорлыққа көнген, іштен күйінген, бірақ қарсы тұратын күші жоқ қарапайым қазақтың типтік бейнесі де жасалған.

Осы кезең ақындарының дүниетанымы шығарма кейіпкерінің жан даусымен, арман-тілегімен сабақтас. Зар заман поэзиясындағы ақындық «мен» – қорғансыз халықтың көзқарасын білдіретін үн. Осылайша, бұл жырлардағы бейнелер жүйесін екі түрлі бағытқа бөліп қарастыруға болады:

Азған елдің адамы,
Апшыған сұмдар қадамы,
Жүйрікпін деп шабаны,

Момынға жапса жаланы,
Қулық-сұмдық табады, [3]. – деп Дулат ақын суреттегендей, заманына сай адам сол екіге жарылған елдің ішінен шықты.

Бұл – айналасын жайпап, шамасына қарамай ұмтылып, алдынан шыққанды аямай басып өтетін адам. Өз кезеңі оның осындай сипаттарын айқындап берді. Уақыты оған елді қанауға жол ашты. Дулат: «Енді қазақ ел болмас», – деп соларға күйінгеннен айтты. «Қоғам-бесік ішінде халық-сәбидің жүрегін заман қамшысы осқанда, қам көңілдің жарасын жазу үшін әлди-жырын туғызған, ал елге лаң сап, дерт әкелген, жаудай талаған, «ел жақсысы» аға сұлтан, қазы, би мен бекті ащы тілмен, ашына түйрей сынаған» [7], ақын адам әлеміндегі әр түрлі ахуалға сай өзгерістерді кестелі сөз, ойлы образ арқылы суреттеді.

Дулат Бабатайұлының ақындық шеберханасынан туындаған бұл ұмытылмас бейнелер – елге өнеге болатын идеал кейіпкерлер емес. Бұл образдардың мақсаты – тәрбиелік үлгі ұсыну да емес. Керісінше, олардың көмегімен халықтың қайғысы мен заманның мұңлы шындығы суреттеледі. Дулат жасаған кейіпкерлер – отарлық дәуірдің ауыртпалығын тереңдете түскен, сырттан жау төнгенде, іштен опасыздық жасаған жандар. Ел не істерін білмей, бағдарынан айырылған аласапыран шақта абдырап қалған бейшара халық өкілдерінің бейнесі де көрініс табады. Қазақ даласын талауға салған отарлаушының зұлым бейнесі де ақын назарынан тыс қалмайды. Оның барлық жырлары «азған заман» деген ұғымды нақтылай түседі.

Жалпы, зар заман поэзиясындағы образдар арқылы отаршылдық дәуірде ғұмыр кешкен адамның сан түрлі портреті жасалды. Замана адамын кейіптеу екі желіге бағындырылады: біріншісі – отарлаушылардың қорлығы; екіншісі: ағайынның алауыздығы. Бұл ақындардың өлеңдерінен ел бірлігінің берекесі қашқанын, бітімгерлік бәтуәнің бұзылғанын көреміз. Бұрын ел мен ел жауласса, енді екі кісі дауласады. Дулаттан басталған «екіге жарылуды» Мұрат Мөңкеұлы екі адамның жанжалы түрінде бейнелейді:

Адамның азған белгісі:
Екі кісі дауласса,
Тату бол деп айтпайды.
Екі айырып арасын,
Арасынан пара алған [8].

Ал Шортанбай адам мінезінің бұзылуын ел басқарушы шонжарлардың өзара тартысынан әрі тәрбиенің әлсіреп, жағымсыз қасиеттердің кең етек алуынан байқайды: «Екі үлкен егесіп, Қошқардай басын теңесіп, Сол жерде заман оңалмас». Демек, ол дәуірдің бұзылуын дәстүрдің де бүлінуі деп біледі. Бұл жағдайдың түп-төркіні, әрине, отаршыл саясатпен тығыз байланысты екені анық. Бұрын ел ішінде дау туындаса, халық әділдігімен танылған биге жүгініп, екі тарапты да қанағаттандыратын шешімге келетін дәурен артта қалды. Оның орнына қазақ арасында кішкене реніштің өзінде орыс ұлығына шағымдану әдетке айналды. Қазақ халқының барлық мәселесінің отар билігіне тәуелді болуы осындай үрдісті орнықтырды. Ендігі жерде талас-тартысқа не орыс әкімдері, не солардың қазақ ішіндегі өкілдері төрелік айтатын болды. Мұның бәрі кеңпейіл, сабырлы қазақ мінезінің өзгеріп, жаңа сипат алуына әсер етпей қоймады. Осы дертті тап басып, «Ел екіге жарылды» деген Дулаттың айқындамасы Шортанбай шығармашылығында нақтылықпен дами түседі: «Екі кісі ұрысса, Қалам алар қолына, Зәкүннің түсер жолына».

Зар заман әдебиетіндегі «екеудің дауы» тақырыбындағы бейнелер шоғыры – отаршыл биліктің әдейі құрған жүйесінің, қазақты бір-біріне қарсы қоюға бағытталған айлалы заңдарының ықпалына қарсылық ретінде дүниеге келді. Көп жағдайда қазақ тұрмысындағы екі жақтың араздығына себепші болған үшінші тараптың бейнесі де аңғарылады. Мұндай бейне Мұрат жырында: «Екі айырып арасын, Арасынан пара алған», ал Әбубәкірде: «Екі достың арасын, Айырады оңбаған» деген жолдарда көрініс табады. Бұл – өз халқын сатып, ұлыққа жағынған жағымпаздардың, екіжүзді жарамсақтардың бейнесі. Зар заман поэзиясында екеу арасындағы жанжал суреттелгенде, бұл кейіпкерлер ашық бейне емес, көбіне көлеңке секілді

жанама түрде беріледі. Алайда, барлық жамандықтың тасада тұрып жасалатынын меңзейтін мұндай бейнелер – екеуара тартысты ушықтыра түсетін астыртын күш ретінде көрінеді.

Екі тараптың арасындағы қақтығыс тақырыбы зар заман дәуірінің соңғы ақындарының бірі – Албан Асанның шығармаларында ерекше айқындықпен көрініс тапты. Егер Дулат бұл халықтық қайғылы жағдайды «Ел екіге жарылды» деген кең ауқымды тұжырыммен жеткізсе, Шортанбай, Мұрат, Әбубәкір және Асан шығармаларында бұл ахуал екі жеке тұлғаның қақтығысы арқылы бейнеленеді. Ал «Ел арасы ашылды» деп тұжырым жасаған зар заманның соңғы өкілі – Албан Асан бұл тақырыпты шағын, бірақ мағынасы терең, «кішірейтілген» образдар арқылы шебер суреттейді:

Маңдайдағы екі көз,
Бір-біріне қас болды.

«Маңдайдағы екі көздің» бір-біріне қарсы тұруы – шын мәнінде мүмкін емес жайтты мүмкін етіп көрсеткен әсерлі деталь. Екі адамның әрекетін бір адамның ұқсас дене мүшесі арқылы бейнелеген Албан Асанның бұл ойы – оның терең философиялық танымын айғақтайды. Логикаға салсақ, тартысқа түскен екі жақтың бірінің сөзі шындыққа жанасады. Қайсысы кінәсіз, қайсысы теріс жолда екені анықталмаса да, әділеттің бір жақта болары сөзсіз. Адам баласының әрекеті негізгі мүшелердің үйлесімді қозғалысымен іске асатыны тәрізді, қазақ отбасының, әулетінің, тұтас ұлттың бірлігі де екі адамның түсінісіп, татуласуынан бастау алады. Дулаттан бастап Албан Асанға дейінгі зар заман ақындарының халық қасіретін екі адамның жанжалы арқылы беруі – олардың адам болмысын тереңінен танып, шынайы өмірлік мәнге үңіле білгенінің дәлелі.

Бұл шығармаларда заман адамының мінезі отбасындағы берекенің кетуімен, үлкен мен кішінің арасындағы құрметтің жойылуымен де көрініс табады. Қазақ шаңырағындағы бұрынғы үйлесімді жағдайдың өзгеруін ақындар айналадағы жат құбылыстарға еліктеген тентек баланың, ақылы сарқылып, сөзі өтпейтін қарияның, сабырсыз інінің, шарасыз ағаның, бір-біріне өшіге қараған ағайындардың өзара қатынасы арқылы суреттейді. Бұл көріністер, әрине, дүниенің құлдырауын сипаттайтын «ақырзаман» ұғымымен қабысып жатады. Дулаттың жырларында мұндай ахуал «Атаны бала аңдыды» немесе «Атаны бала алдады, Шешеге назар салмады» деген жолдар арқылы бейнеленеді.

Заман астан-кестен болып өзгергеннен кейін, кешегі күннің қадірлі адамы құнсызданып, бүгінгінің бағы жанды. Бұл – өмірдің «дүниекезек» заңы емес, қайта тектілік қасиеттің аяққа тапталуының, қазақ қоғамындағы ақсақалдық пен үлкенді сыйлау дәстүрінің әлсірегенін көрсететін көрініс. Зар заман поэзиясында екі түрлі дәуір адамы салыстырыла бейнеленеді: байы да, биі де, ханы мен қарасы да бұрын идеал бейне ретінде мадақталса, қазіргі замандас – солардың көлеңкесі секілді, асыл қасиеттерден жұрдай, әлсіз кейіпте сипатталады. Замана адамының осындай қарама-қайшы екі типін бейнелеу тәсілі Шортанбайдың «Әуелгі қорлар зор болды, Сондай зорлар қор болды» формуласына бағынады. Осыған орай Дулат ақын: «Тырнадан би сайладың», – деп басынан қиқу кетпеген жұртты аяйды.

Зар заман ақындары замана адамының бейнесін қазақ қоғамындағы бай адамның образын арқылы да көрсетеді. Бұрынғы елге қазынасын бөліп беріп, мейірім көрсеткен байлардың жаңа дәуірде өмір сүрген ұрпақтарын сынайды. Қазақтың ескі байы – кеңпейілдік пен мәрттік символы болса, ал қазіргі байы – таршылық пен сараңдықтың барлық белгілерін бойына жинақтаған тұлға ретінде сипатталады. Бұл жерде басты қозғаушы күш – бай мен кедей арасындағы әлеуметтік қайшылықтар мен олардың қоғамдағы әртүрлі мүдделерінің қарама-қайшылығы. Дулат мұны: «Бай мен кедей аңдысып, Арасынан жем тауып, Араласқан сан пысық», – деп, екі айырылған ел араздығына орайластырса, Шортанбай: «Бай кедейді көрмеді, Кедей байға ермеді», – деп осы екі топтың арасы ашыла түскенін айтады. Мұрат: «Байдан кетіп сақауат, Пақырдан кетіп қанағат», – десе, Әбубәкір: «Сол секілді байларды, Күнәлі болмайсың ит десе», – деп бір-ақ кеседі. Ал Албан Асанның жырларындағы мағыналық жағынан ұқсас тіркестер өз заманының бай адамы туралы толық және айқын

түсінік береді: «Күші, сүті сатулы, Бай қайыры байланды» немесе «Бай қайыры байланған, Пақыр заман болды енді».

Бай қайырының байлануы – елден құт-береке кеткендіктің, қазақтың қиналғанда бір-біріне сүйеніш болатын бауырмалдық қасиетіне селкеу түскендігінің көркем сөзбен кестеленуі. Зар заманның қайырсыз байы алдымен Дулаттың көзіне шалынды: «Қайырсыз байдан пайда жоқ – Нашарға жәрдем бермесе, Кем-кетігін көрмесе». Осы желіні Шортанбай: «Қайыр кетіпбайлардан, Бұзауға ақша беріп тұр», – деп жалғастырады. Әбубәкір: «Қайыры жоқ байлардан, Ел қонбаған шөп артық», – деп түңілу сипатындағы тұжырымын айтты. Ал Албан Асанның заманындағы бай кісі – халық ұғымындағы дәстүрлі бейнесін жоғалтқан адам.

«Заманға сай адам» деген тұжырымды зар заман поэзиясына алғаш енгізген ақын – Дулат. Оның өлеңдерінде дәуірдің ерекшеліктеріне қарай, тұрақтылықты жоғалтып, дағдарысқа түскен адам мен сол уақытқа бейімделіп, заманның талабына мойынсұнған адам қатар көрініс табады.

Қилы, қилы заманды,
Заманға сай адамды,
Салыстыра қарасам:
Су мүйіз болған танадай,
Шыр көбелек айналам [8].

Қоғамдағы адам әрекетінен қанағат таппай, абдырап қалған ақынның ой-толғамы халықтың мүддесімен үндеседі. «Су мүйізді танадай» әлсіз, «шыр көбелек айналған» бағытсыз ел адамы Мұрат ақынның дәуірінде өз заманымен толық үйлесімді болды. Оның толғауындағы «шыр көбелек айналу» – бұл тиянақ іздеудің емес, өмірге бейімделудің көрінісі: Шырқ көбелек айналып, Замананың адамы, Заманың мұндай сұм болды.

Дулаттың өлеңдерінде ұлық пен атқамінерлердің әрекеттері «қасқыр-қылық», «ит-мінез» сияқты бейнелер арқылы жиі суреттеледі. Мұнда «қасқыр» мен «иттің» жыртқыштық сипаты ұқсас: олар елді тонап, халықты қыспаққа салып, жұлып, жеумен айналысады. Осы ойды әрлеп әдіптейтін «Қорқау қасқыр құлықты» немесе «Итше қауып маңайын», – деген тіркестер қарсылықты емес, иттікті көрсетуге бейім тұр. Иттен айырмасы жоқ қасқырдың көкжалдығы емес, қорқаулығы тілге тиек болған. Себебі, «орыс отаршылдығы» орнаған заманда көк бөрінің дәстүрлі кескін-кейпі «азуға айналып, оны ит бейнесі ығыстыра бастады» [9].

Сөз зергері Дулаттың өлеңдерінде замана адамының мінез-құлқы мен іс-әрекетін, сыртқы бейнесін сипаттайтын жаңашыл теңеулер мен сәтті детальдар көптеп кездеседі. Халықты «қасқырша талаған», «итше қапқан» ел пысығының бойында ақын «күшігендік» қасиетін де байқайды. Елді тонаған ауылдың атқамінерін «жемтікке қонған күшігенге» теңейтін ақын, тағы бір тұста осы «күшігендікті» әжуа мен мысқылға толы бейнелі тіркестер арқылы көркемдеп суреттейді.

Кебеже қарын, кең өңеш,
Өлексе көрсе үңгіген
Күшігеннен кем емес [2].

«Кебеже қарын» мен «кең өңеш» әрқайсысы жеке-жеке айтылса да, кейіпкердің түр-келбеті мен ішкі ниетін бірден ұғуға мүмкіндік беретін айқын бейнелер. Ал егер бұл екеуі бірлесіп, күрделі тіркеске айналса, онда қомағайлық пен жемқорлық жайлаған қоғам адамының бейнесін толық танып-білуге болады. «Өлексе көрсе үңгіген» деген үш сөз арқылы барлық түр-сипаты мен болмысы анық байқалатын адам бейнесі қимыл-қозғалысқа түседі. Бірақ бұл әрекетте аң-құстың табиғи дағдысынан ауытқып, өлексені тартқылап жеген емес, күшігендей үңгиді...

Дулаттың әжуа-образдар қатарында «Кебеже қарын, кең өңеш» бейнесімен бірге тұрған, дәл сол стильде жасалған тағы бір образ – «Борсық тұмсық, қанды ауыз». Бұл – биік, ұлық бейне. Алдыңғысы – топастық пен қарынбайлықтың, соңғысы – жылпостық пен пәлекорлықтың қосындысы. Соңғы образ әсіресе қауіпті болып көрінеді. Осыған байланысты

оның бейнесі өте өткір әрі айқын бейнеленген. Ақын «Кебеже қарынға» мысқылмен қараса, мынаның іс-әрекетінен тіксінеді:

Борсық тұмсық, қанды ауыз,
Ұлық қылған құдай-ай,
Қазақтан шыққан кәпірді [10].

Кердері Әбубәкір Дулат-суреткердің әдісіне сүйеніп, тағы да бір сұмпайы образдың бейнесін жасап шықты: «Қарсақ табан, мысық бас, Не азғындар жетілді». Бұл бейне – кеше қоғамда болған, бірақ бүгін қоғамнан орын таппаған, қазіргі кезде әркімнің айтқанына еріп, билікке араласқан, ақылы аз, ой-өрісі тар, тек материалдық көзқарасымен өмір сүретін адамды сипаттайды. Осы бейнелерге қарап, зар заман адамының толық портретін жасауға болады. Мысық бас, борсық тұмсық, қанды ауыз, кең өңеш, кебеже қарын, қарсақ табан... Мұны Мұраттың «Ел биледі бір сымпыс, Екі бұты тараған» деген тіркесі толықтырады. Бұл сөздер халықты алдап, қиындыққа салған қорқынышты бейнені ашады. Зар заман поэзиясындағы осы сурет толықтай көрініс табады. Жиынтық бейнені сөз өнерінің шебері Мұраттың «Қатпа болған түйедей, Киеңкі болған биедей» деген теңеуімен нақтылай түссек, заман адамының бейнесі көз алдымызда жарқырап шыға келеді. Осыдан соң, егер «етегі бар да белі жоқ, бармақ сияр жері жоқ» «қынама бешпент» пен «тар шалбар» кигізсек, зар заман ақындары бейнелеген адам нағыз сәнге айналғандай болады. Дулат ақынның:

Бейнең қандай болды екен,
Қарасаңшы бір мезгіл,
Қолдарыңа айна алып, – деген ескертпесі дәл осы толық болмыс-бітімді әйгілейді. Жыр жүйріктері әр түрлі уақытта және аймақтарда өмір сүргеніне қарамастан, олардың өлеңдеріндегі образдар біртұтас жиынтық құрап, ортақ сарындарға айналады. Заманның келбеті мен адамның бейнесі де осы ортақ сарындарды салыстырып, талдаған кезде айқын көрінеді.

Дулат өлеңдерінде «ел» сөзімен байланыстырыла суреттелген образдар көп кездеседі. Мұндай бейнелі тіркестердің барлығы да халықтың ауыр жағдайы, қайғысы мен мұңының көрінісі. Белгілі ғалым Р.Сыздықова да осыған ерекше назар аударып, Дулат шығармашылығында қоғамның ахуалы мен әлеуметтік мәселелердің айқын көрінетінін атап өткен: «заман қайшылығы мен өзен-көлдің тұңғиығын, тереңін шендестіру – астарлап айтудың шебер үлгісі, ол – экспрессивтік бояуы, беретін ассоциациясы жағынан жаңа образ» [11], – деп бағалаған мына екі жолдың орны бөлек:

Ел тереңге сүңгіді,
Қармайтұғын қалмай тал.

Ақын күрделі образдарды қолдану арқылы олардың әсерін күшейтеді, кейде логикалық қисынды әдейі бұза отырып, сұлу сөзбен бейнелеу жасайды. Мысалы, «Ел тереңге сүңгіді» – бұл ерікті, белсенді қимылдың бейнесі, ал «қармайтұғын қалмай тал» – «суға кеткен тал қармайды» деген тіркеспен ұқсас, яғни пәле-жаладан, кесел-кесепаттан құтылу үшін жанұшырып әрекет ету символы. Бұл сөз тіркесі қалыпты мағынада «қармайтұғын тал қалмаған соң, ел тереңге батып кетті» дегенді білдіреді. Бірақ ақын осы мағынаға өзгеше өң беріп, жаңаша қисын қалыптастырады. Енді, ол «Ел тереңге сүңгіді» (ерікті, белсенді қимыл), «қармайтұғын қалмай тал» (құтқарушы күш жоқ) деген образдарды бір тұтас бейнеге біріктіреді. Бұл арқылы Дулат халықтың еш нәрседен үміт күтіп, өзгеріс күткенін емес, заманның ырқына көніп, ауыр жағдайға мойынсұнғанын сипаттайды. Күллі елдің бір адамдай «тереңге сүңгуі» әсерлі де бояулы көрініс береді.

Дулат «ел» ұғымын адамдарға тән қасиеттер арқылы бейнелеп, түрлі образдар жасаған. Оның үздік үлгілерінің бірі – «Ел құлағы саңырау, Кімге айтамын сөзімді?» деген өлең жолдары. Мұнда қоғамды жайлаған ұғымсыздық, саңылаусыздық, тыңдауға құлықсыздық «ел құлағы саңыраудың» аясына сыйып тұр. Бұл образ халықтың рухани құндылықтардан алыстап, сыртқы дүниенің өзгерістерінен оқшауланып, тұйыққа тіреле бастауының белгісі болып табылады. Дулаттың өзі айтқандай, «Сөлі кетіп қазақтың, Қалған кезде сіркесі» деп, елдің рухани күйзелісін, әлеуметтік азапты сипаттайды. Бұл кезеңде отаршылдардың

озбырлығына шыдамай, өз күші мен қуатынан айырылған қазақтың хал-жайы көрінеді. Ақын «ел – адам» образын қолдану арқылы заманның ауыр салмағы мен қазақтың тартқан бейнетін дәл және терең бейнелеп көрсетті:

Арқасы елдің жауыр боп,
Артқан жүгі ауыр боп,
Төрт аяқтап ақсады-ай.

Соңғы жолда ақын елді жүк көтерген төрт түліктің біріне теңеп отыр. Төрт аяқтап ақсау, арқаның жауыр болуы – елдің тереңге сүңгуінің себеп-салдары ретінде көрсетіледі. Дулаттың шығармашылығында бұл – әбден титықтап, тұралаған жұрттың хал-жағдайын суреттейді. «Жауыр болу» – қасірет пен қайғының, «артқан жүктің ауырлығы» – зорлық-зомбылықтың баламасы ретінде қабылданады. Халық тіршілігінің берекесізденуін («Тоғыңды елім шайқады, Тұнығыңды сапырды»), ағайынның ауызбіршіліктен айрылуын («Ел ұйтқысы шайқалып, Төгіліп судай ортайды-ай») ақын жоғары шеберлікпен жеткізеді.

Елдің «тұнығының сапырылуы» – Дулаттың эстетикалық зор талғамын, терең ойлау қабілетін аңғартатын тіркес. Бұл жерде ақын тұнықты сәтті метафора ретінде қолдана отырып, халықтың ішкі дүниесінің, рухани тазалығының бұзылуын сипаттайды. Дулат өз шығармашылығында ішкі сырын («Тұманың тұнық суынан»), жүректегі жырын («Тұнық жырмен жуынам») осы тазалықтың белгісі – тұныққа балайды. Ал «тұнықты сапыру» тіркесі арқылы ол сүттей ұйып отырған жұрттың трагедиялық ахуалға ұшырағанын көрсетеді.

Ақынның көбіне-көп образбен өрнектеген халық тағдыры хақындағы өкініш-күйініші оның өлеңдерінен айқын байқалады. Оның әр сөзінде терең әлеуметтік және рухани мәселе жатыр, әрі бұл мәселелердің шешімін іздеу қажет екенін көрсетеді.

Ебі кеткен ел болды,
Енді қайда мен барам?! – деп түйінделді.

Зар заман поэзиясында заманның өзгеруін, асыл мен құнсыздың орын ауысып, қоғамдағы құндылықтардың бұзылуын ақындар түрлі көркемдік әдістер арқылы бейнелейді. Бұл ойды ашу үшін олар көбінесе аң-құсты, жан-жануарды мысалға алып, олардың арасындағы айырмашылықтар мен алмасулар арқылы заманның құбылысын көрсетеді. Дулаттың өлеңдерінде дәуірдің өзгерісі былайша тұспалданады: «Ителгі туып сұңқардан, Жабы туып тұлпардан...», «Қой зор болып түйеден, Құлын зор боп биеден», «Қызғыштың даусы көбейді, Көлден аққу сырылып». Бұл сөздер қоғамдағы дәстүрлі тәртіптің бұзылуын, асылдың орнын құнсыз нәрселердің басқанын, құндының құлдырауын айқын көрсетеді.

Бұл тәсіл Албан Асан өлеңдерінде де көп кездеседі. Мысалы, оның өлеңдерінде «тұлпардың қор болуы» ұғымымен сабақтас тіркестер бар. Олар «Тұлпар түсті белестен, Жақсылар қалды кеңестен», «Тұлпарлар болып шор аяқ», «Жабыдан туған жаман тай, Бәйгіден озған кер болды», «Тұлпарлардан есек озды, Ақылманнан есер озды», «Есек, қашып бәйге алды» деген өлең жолдарында кездеседі. Бұл жолдарда ақындар ұлы тұлпар мен есер есектің орнын ауыстырып, қоғамның рухани деградациясын, құндының құнсызбен орын ауыстыруын ашып көрсетеді. Ақындар осы тәсілдер арқылы, жануарлар әлемі мен олардың мінез-құлықтары арқылы қоғамдағы үлкен өзгерістерді, тұлғалардың деградациясын көркем түрде жеткізеді.

Дулат пен Албан Асанның шығармашылығында текті мен тексіздің, асыл мен арзанның орын алмастыруы өте терең әрі көркем түрде бейнеленеді. Дулат аққуды ығыстырып, оның орнына қызғышты қою арқылы осы өзгерістерді жеткізсе, Албан Асан да құс түріндегі образдарды мол пайдалана отырып, сол заманның қайғылы ахуалын суреттейді. Мысалы, «Құзғын-құмай таққа қонып, Сауысқан-қарға баққа қонып», «Жылжып аққан шалшыққа, Қалықтап барып қаз қонды», «Ақсұңқарлар қаз іліп, Жапалақты жемдеді», «Аяқ астын шұқыды, Қарайтын сұңқар қырымға» деген жолдарда ақындар қоғамдағы жоғарғы орынға текті емес, арзан элементтердің шығып жатқанын, асылдың орнына құнсыздың келгенін көрсетеді.

Бұл өлең жолдары, әсіресе, Дулаттың шығармашылығындағы сұңқар мен тұлпардың символдық мәнін толық ашады. Сұңқар мен тұлпар – асылдың, қадірлі мен ұлының бейнесі

болса, ителгі мен жабы – қоғамның деградациясын, дәстүрдің бұзылуын білдіреді. «Сұңқардан туған ителгі, тұлпардан туған жабы» тіркестері арқылы ақын заманның, адамның, дәстүрдің бұзылып, орын алмастыруын терең әрі әсерлі түрде жеткізген. Бұл шығармалар зар заман поэзиясындағы адамзаттың күйзелісін, рухани дағдарысын айқын бейнелейтін өте маңызды символдар.

Дулат пен Албан Асан өз өлеңдерінде қоғамның азып-тозуын, құлдырауын өте шебер әрі көркем түрде суреттеген. Дулат «Үй күшіктей үреді, Отының басын айналып» деп, қоғамның төмендеп, иттік іс-әрекеттер арқылы өзінің болмысын жоғалтып бара жатқанын бейнелейді. Бұл жерде күшіктің үйді айналып үруі – белгілі бір мақсатсыздық пен тәртіпсіздіктің символы ретінде түсіндіріледі. Албан Асан болса, осы тақырыпты өз шығармашылығында тағы да бір рет көтеріп, «Бұралқы күшік құтырып, Қораны баққан сақ болды» деп, күшіктің бұрынғы бейнесіне қарама-қайшы, қораны баққан сақтық, қорғаныс ретінде пайда болуын айтады. Бұл оның қоғамның моральдық деградациясын түсіну тәсілі болып табылады.

Дулаттың «Қамқа, торғын бөз болды, Саф алтының жез болды» деген жолдары, сондай-ақ, қоғамдағы сапалық азғындауды көрсетеді. Албан Асанның өлеңінде бұл бейнемен үндестік бар: «Алтын-күміс асылдар, Мысы шығып, жез болды, Оқа, жібек тауарлар, Орауыш, мата бөз болды». Бұл жерде Дулат пен Асанның өлеңдеріндегі салыстыру арқылы қоғамдағы құндылықтардың қалай өзгергенін көреміз. Мата мен алтынды салыстыра отырып, бұл екі ақын да көне мен жаңа, асыл мен арзанның арасындағы шексіз айырмашылықты ашып көрсетеді. «Жез бен бөз» – сапаның төмендеуі, ал «алтын мен күміс» – бұрынғы жоғарғы сапа мен қадірдің жоғалуын білдіреді.

Осылайша, екі ақын да өз шығармаларында қоғамның моральдық және материалдық құлдырауын, құндылықтардың азғындануын жан-жақты әрі символикалық тәсілмен бейнелейді.

Дулат пен Әбубәкір шығармашылығында «зор болу» мен «қор болу», «озу» мен «тозу» ұғымдарын өзара шендестіру арқылы дәуірдің сапалық өзгерістерін, заманның кері кету бағытын терең суреттейді. Қоғамдағы құнсыздану, кеңдіктің тарылуы, ауқымның кішіреюі сияқты мәселелер осы шендестірулер арқылы айқындалады. Ақындар осы құлдыраудың және терең дағдарыстың белгісін тексіздіктің төрге шығуы, жаманшылықтың етек жаюы арқылы көрсетеді.

Дулаттың «Тай туып, тайлақ қайыған, Тоқты қоздап байыған» деген жолдары қазақ қоғамының бұрынғы берекелі күйін сипаттайды. Бұл өлеңде ол халықтың өсіп-өнген кезін, ынтымақ пен бірліктің кезеңін бейнелейді. Ал Әбубәкір болса осы тақырыпты одан әрі жалғастырып, «Балдағы алтын, құрыш болат, Балалар ойнар тас болды» деп суреттейді. Құрыш болаттың «балдағынан қанға боялмай», бала-шағаның ермегіне айналуы – бұл жауға қарсы тұрар қайрат-жігердің жоғалғанын, рухтың әлсірегенін, ұлттық күштің азайғанын білдіреді. Бұдан кейінгі Дулаттың «Болаттың босап, болды бор» деген жолдары қоғамның мүжіліп, тозып кеткенін тіпті ашық түрде бейнелейді. Болаттың бордай езілуі – елдің рухы мен күшінің, байлығы мен қадірінің құнсызданып, тағдырының құлдырауының айқын көрінісі болып табылады. Ақындар осы бейнелі тіркестер арқылы қоғамның әлеуметтік, рухани жағдайын, оның ішкі дағдарысын өте терең және нақты түрде көрсетеді. Тексіздік пен құлдырау, азғындық пен құнсыздану – сол кезеңнің негізгі ерекшеліктері. Бұл шығармалардағы образдар арқылы біз сол уақыттың ауыр шындығын сезінеміз.

Зар заман өлеңдерінде қасірет пен қайғының терең сезімін, сондай-ақ қоғамдағы ауыр ахуалды суреттейтін тіркестер көп кездеседі. Дулаттың «Ұйқы беріп, қайғы алам» деген жолы қасіреттің адам жанына қалай әсер ететінін ашық білдіреді. Бұл ойды Шортанбай өз өлеңінде: «Түшіркеген ұйқы жоқ. Қайғының асқан зарлығы» деп өрнектейді. Мұрат ақын «Қазтуған» жырында да осы қайғының зардабы мен оның адамға әсер етуін терең түсіндіреді: «Күндердің күні болғанда, Қайғыға шіріп өлерсің» деп, елдің болашақтағы ауыр тағдырын болжайды. Мұраттың «қайғыға шіріп өлуі» тіркесі өте әсерлі әрі бейнелі болып, адамның қайғыға қалай мүжіліп, рухани азапқа түсуін көрсетеді.

Әбубәкір болса, өз өлеңінде қасірет-қайғыны басқаша бейнелеп, «Көздің жасын жинаса, Күніне аяқ толады» деп тұжырымдайды. Бұл жерде ақын адамның қайғысын, мұңын шексіз, тоқтаусыз ағатын көз жасы арқылы білдіреді. Қасірет пен қайғының адам өмірінде қалай орнайтынын, оның көзіне, жүрегіне қалай терең енетінін сипаттайды.

Дулат Бабатайұлы поэзиясында халықтың кең ауқымды қайғысы мен шері айқын көрініс табады. Өлеңдерінде ұлықтардың елге жасаған зәбірі мен халықтың азаптары астарлы сөздермен бейнеленеді. Ақынның «Сүлейменге» деген өлеңінде ел билеген бектер мен еркінен айырылған халықтың ауыр жағдайы айқын көрінеді. Елдің отаршылдық бұғауында болған хал-ахуалы, оның зұлмат пен қасіретке толы тағдыры ақынның ұтқыр сөздері мен образдарымен өте шебер кестеленген. Дулаттың «Сүлейменге» өлеңі арқылы ол халықтың ішкі ауыр сезімдерін, ел билегендердің жасаған зәбірлерін терең ашып көрсетеді. Ол уақыттың әлеуметтік-рухани дағдарысын, халықтың қайғысын өте нақты әрі әсерлі түрде бейнелейді, ал ұлықтардың өздеріне деген жазасыздық пен әділетсіздікті көрсету арқылы қоғамның моральдық құлдырауын сипаттайды:

Аяз қысса мүйізді,
Мүйіз қысып тұқылды.
Қанталаса тұқылың,
Алпыс екі тамырың
Қаңсып қалған сықылды.

Дулат кейіптеген «аяз – мүйіз – тұқыл» желісіндегі ең төменгісінің жаншылып-мүжілуі – бейнелі ұғымды ел тағдырына орайластырғандығының көрінісі. Тұқылдың қанталауы – халықтық трагедияның астарлы оймен айтылуы.

Зар заман жырларында метафора арқылы жасалған поэтикалық образдар баршылық. Дулаттың өлеңіндегі «Дүние – жемтік, мен – төбет», Әбубәкір қолданған «Дүние – теңіз, біз – шабақ» шендестірулерінің формалық үлгісі Шортанбай мен Мұраттың шығармашылығынан көрінеді. Екеуінде де отаршылық пен халық ұғымдары басқа бір нәрсеге теңестіріледі: «Шортанбай: «Орыс – бүркіт, біз – түлкі, Аламын деп талпынды» десе, Мұрат: «Дұшпан – тазы, біз – түлкі, Қашсаң ерікке қоймайды», – деп тура сол тіркесті өзгеше түрлендіреді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Дулат Бабатайұлы және зар заман ақындарының поэзиясындағы образдар жүйесі қазақ әдебиетінің тарихи-идеялық және көркемдік дамуын айқындайтын маңызды құбылыс болып табылады. Ақындар шығармашылығында қолданылған образдар сол дәуірдің саяси-әлеуметтік жағдайымен тығыз байланысты. Әсіресе халықтың отарлық саясат салдарынан бастан кешкен ауыртпалықтары, дәстүрлі құндылықтардың өзгеріске түсуі, ел тағдырына деген алаңдаушылық басты тақырыпқа айналды. Бұл мазмұн ақындардың көркемдік бейнелеу тәсілдерінен, табиғат пен қоғам құбылыстарын суреттеуінен, символдық мәні бар образдарынан айқын аңғарылады.

Дулат Бабатайұлы поэзиясы өзінің өткір сыншылдығымен, әлеуметтік-философиялық тереңдігімен ерекшеленеді. Оның туындыларындағы образдар ұлттық дүниетанымды бейнелеп қана қоймай, халықтың болашаққа деген үміті мен күдігін де көрсетті. Ал Шортанбай Қанайұлы, Мұрат Мөңкеұлы, Әбубәкір Кердері, Албан Асан сияқты дәуірлес ақындарда да халықтың тағдырына алаңдаушылық, әділетсіздікке қарсылық, ел бірлігіне үндеу сарыны ортақ сипатта байқалады.

Зерттеу барысында образдар жүйесін талдау олардың поэтикалық даралығын, сондай-ақ әдеби дәстүр сабақтастығын айқындауға мүмкіндік берді. Дулат Бабатайұлының образдық жүйесі кейінгі ақындар шығармашылығымен салыстырылғанда, жалпы Зар заман ағымының көркемдік-идеялық ерекшеліктерін толық танытады.

Қорыта айтқанда, қазақ поэзиясының аса көрнекті өкілі, сөз зергері Дулат Бабатайұлының ел мен жер, адам мен заман бейнесін кейіптейтін ойлы образдары мен тың теңеулері бүкіл зар заман әдебиетін айшықтайтын тосын тіркестерге үлгі болды. Ақынның

терең толғамдары осы үрдіспен жырлаған шайырлардың шығармаларынан толық поэтикалық үндестік тапты.

Әдебиеттер

1. Wellek R. Theory of Literature. – New York: University of Florida, 1948. – 424 p.
2. Бабатайұлы Д. Замана сазы. – Алматы: Жазушы, 1991. – 160 б.
3. Бабатайұлы Д. Кеудем ақыл сарайы. – Астана: Ер-Дәулет, 2002. – 112 б.
4. Өмірәлиев Қ. Қазақ поэзиясының жанры және стилі. – Алматы: Ғылым, 1983. – 240 б.
5. Мағауин М. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, 1989. – 384 б.
6. Дүйсенбайұлы Е. Жеті ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, 2008. – 400 б.
7. Өмірәлиев Қ. Дулаттың дәуірі мен ақындығы // Кітапта: Дулат. Замана сазы. – Алматы: Жазушы, 1991. – 160 б.
8. Дәуітұлы С. Зар заман: Жыр толғаулар. – Алматы: Жалын, 1993. – 176 б.
9. Шәріп А. Көкбөрінің көркем бейнесі // Парасат. – 2000. – №2. – Б. 21-23.
10. Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиетінің тарихы. – Алматы: Санат, 2006. – 904 б.
11. Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1993. – 320 б.

References

1. Wellek R. Theory of Literature. – New York: University of Florida, 1948. – 424 p.
2. Babataiuly D. Zamana sazy [Melody of the time]. – Almaty: Zhazushy, 1991. – 160 p. (in Kazakh)
3. Babataiuly D. Keudem akyl sarayy [My chest is a palace of wisdom]. – Astana: Er-Daulet, 2002. – 112 p. (in Kazakh)
4. Omyraliyev K. Kazakh poeziyasynyn zhanry zhane stili [Genre and style of Kazakh poetry]. – Almaty: Gylym, 1983. – 240 p. (in Kazakh)
5. Magauin M. Bes gasyr zhyrlaydy [Five centuries sing]. – Almaty: Zhazushy, 1989. – 384 p. (in Kazakh)
6. Duisenbaiuly E. Zheti gasyr zhyrlaydy [Seven centuries sing]. – Almaty: Zhazushy, 2008. – 400 p. (in Kazakh)
7. Omyraliyev K. Dulattyn dauiri men akyndygy [The era and poetry of Dulat] // In: Dulat. Zamana sazy [Dulat. Melody of the time]. – Almaty: Zhazushy, 1991. – 160 p. (in Kazakh)
8. Dauituly S. Zar zaman: Zhyr tolgaualar [Zar zaman: poetic lamentations]. – Almaty: Zhalyn, 1993. – 176 p. (in Kazakh)
9. Sharip A. Kokborinin korkem beinesi [The artistic image of Kokbory] // Parassat. – 2000. – №2. – P. 21-23. (in Kazakh)
10. Suinshaliev Kh. Kazakh adebietinin tarihy [History of Kazakh literature]. – Almaty: Sanat, 2006. – 904 p. (in Kazakh)
11. Syzdykova R. Kazakh adebi tilinin tarihy [History of the Kazakh literary language]. – Almaty: Ana tili, 1993. – 320 p. (in Kazakh)

Б.А. Ердембеков, Б.Е. Салимжанов*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0009-5922-5582
*e-mail: 001hero@mail.ru

СИСТЕМА ОБРАЗОВ В ПОЭЗИИ ДУЛАТА БАБАТАЙУЛЫ И ПОЭТОВ ЗАР ЗАМАНА

Аннотация. В статье всесторонне рассматривается система образов в поэзии выдающегося представителя казахской литературы XIX века Дулата Бабатайулы и поэтов Зар-замана. В качестве объекта исследования взяты произведения Д. Бабатайулы и его современников – Шортанбая Канайулы, Мурата

Монкеулы, Абубакыра Кердери, Албана Асана. В качестве источников исследования использованы собрания сочинений поэтов, а также труды таких ученых, как К. Омиралиев, М. Магауин, Е. Дуйсенбайулы, С. Дауитулы, А. Шарип, Х. Суиншалиев, Р. Сыздык. Исследование носит комплексный характер. Применялись сравнительно-исторический, текстуальный, описательный и структурно-семантический методы. С их помощью определена система образов в творчестве поэтов, выявлена их художественная природа и социально-философское содержание. Рассмотрена связь образов в поэзии Дулата Бабатайулы с традиционным фольклорным наследием, а также особенности отражения общественных явлений. Одновременно выявлены общие мотивы поэзии Зар-замана – тревога за судьбу народа, противостояние колониальной политике, защита национальных ценностей. Результаты исследования показывают, что система образов, созданная Дулатом Бабатайулы и поэтами Зар-замана, является выражением социально-философской мысли в казахской литературе. Она отразила национальное мировоззрение, народное бытие и историческое сознание в художественной форме. Выводы статьи открывают возможности для дальнейшего научного изучения поэтической системы эпохи Зар-замана, соотношения традиции и индивидуальности, а также художественной преемственности.

Ключевые слова: поэты зар замана, система образов, поэтика, художественное изображение, национальное мировоззрение, социально-философский мотив.

B.A. Yerdembekov, B.E. Salimzhanov*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
*ORCID: 0009-0009-5922-5582
*e-mail: 001hero@mail.ru

THE SYSTEM OF IMAGES IN THE POETRY OF DULAT BABATAYUL Y AND THE ZAR ZAMAN POETS

Abstract. This article provides a comprehensive examination of the system of images in the poetry of Dulat Babatayuly, a prominent representative of nineteenth-century Kazakh literature, and the poets of the Zar Zaman school. The research object includes the works of D. Babatayuly and his contemporaries – Shortanbai Kanaiuly, Murat Monkeuly, Äbubakir Kerderi, and Alban Asan. The sources of the study consist of the collected works of the poets, as well as scholarly works by K. Omiraliev, M. Magauin, E. Duissenbaiuly, S. Dauituly, A. Sharip, Kh. Suinshaliev, and R. Syzdyk. The research employs a comprehensive methodological approach, including comparative-historical, textual, descriptive, and structural-semantic methods. These methods made it possible to identify the system of images in the poets' works and to reveal their artistic nature and socio-philosophical content. The study highlights the connection between the images in Babatayuly's poetry and traditional folklore, as well as the ways in which social phenomena were reflected. At the same time, common motifs of the Zar Zaman poetry – concern for the fate of the people, opposition to colonial policy, and the defense of national values – are brought to light. The findings demonstrate that the system of images created by Dulat Babatayuly and the Zar Zaman poets represents the embodiment of socio-philosophical thought in Kazakh literature. It provided an artistic reflection of national worldview, collective identity, and historical consciousness. The conclusions of this study contribute to a deeper scholarly understanding of the poetic system of the Zar Zaman era, the interplay between tradition and individuality, and the continuity of literary heritage.

Keywords: zar zaman poets, system of images, poetics, artistic representation, national worldview, socio-philosophical motif.

Авторлар туралы мәлімет

Ердембеков Бауыржан Амангелдіұлы – филология ғылымдарының докторы, профессор, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Салимжанов Бауыржан Ермекұлы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: 001hero@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5922-5582.

Сведения об авторах

Ердембеков Бауржан Амангельдинович – доктор филологических наук, профессор, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Салимжанов Бауржан Ермекулы* – магистрант НАО «Шәкәрім университет» по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, Семей, e-mail: 001hero@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5922-5582.

Information about authors

Bauyrzhan Yerdembekov – doctor of philology, professor at Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Bauyrzhan Salimzhanov* – Master's student at Shakarim University, Educational Program «Training of kazakh language and literature teachers», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: 001hero@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5922-5582.

Редакцияға енуі 10.07.2025
Жариялауға қабылданды 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-11
ҒТАМР: 17.01.11.

Қ.Т. Тулебаева, Ж.Е. Серікқали*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0006-3198-6361
*e-mail: zhannur_97_97@mail.ru

ОҚУШЫЛАРДЫҢ РУХАНИ ТӘРБИЕСІНДЕГІ АҚБЕРЕН ЕЛГЕЗЕК ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ РӨЛІ

Аннотация. Бұл мақалада оқушылардың рухани тәрбиесін қалыптастыруда көркем шығармалардың, атап айтқанда қазіргі қазақ әдебиетінің көрнекті өкілі Ақберен Елгезек шығармаларының маңызы қарастырылады. Ақынның терең мазмұнды шығармалары арқылы ұлттық құндылықтар, моральдық-этикалық нормалар, адамгершілік пен рухани биіктік мәселелері көркем тілмен жеткізіліп, жас ұрпақтың дүниетанымына, ішкі жан дүниесіне оң әсер ететіні дәлелденеді. Мақалада Елгезек шығармашылығын білім беру үдерісіне тиімді енгізу жолдары, оның тәрбиелік әлеуеті мен оқушылардың рухани дамуына ықпалы жан-жақты талданады. Ақынның «Алабұрту», «Ауылды аңсау», «Тілек» атты өлеңдері мен «Болмаған балалық шақ» повесі негізінде оқушылар бойында туған жерге сүйіспеншілік, ата-анаға құрмет, ар-намыс, адамгершілік және отансүйгіштік қасиеттерді қалыптастырудың мүмкіндіктері сараланады. Сонымен қатар, көркем шығарманы оқу-тәрбие үдерісінде тиімді пайдалану жолдары ұсынылып, көркем шығарманың тұлға тәрбиесіндегі маңызы айқындалады. Зерттеу нәтижесі Елгезек поэзиясының оқушылардың рухани әлемін байытып, олардың шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал ететінін көрсетті. Бұл бағыт мұғалімдер мен әдіскерлерге де нақты әдістемелік ұсыныстар береді. Сондай-ақ, өлең жолдарындағы терең философиялық тұжырымдар мен заманауи рухани ізденістер жас ұрпақтың өзін-өзі тануына, болмыстық ойлауын қалыптастыруға жол ашады. А.Елгезектің шығармалары – тек эстетикалық ләззат беретін көркем туынды ғана емес, сонымен қатар ұлттық рух пен тарихи жадыны жаңғыртатын тәрбие құралы ретінде де аса құнды.

Кілт сөздер: тәрбие, рухани тәрбие, поэзия, поэзияның рөлі, ұлттық құндылықтар.

Кіріспе

Заманауи жаһандану үдерісі мен ақпараттық қоғамның даму жағдайында жастардың рухани дүниесін байытып, ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие беру – уақыт талабы. Қазіргі таңда әлеуметте болып жатқан рухани тоқырау, жұтаңдық, балалар арасындағы қатыгездік, эмпатияның болмауы, адамгершіліктің құлдырауы, бір-біріне жаны ашымау, ұлттық құндылықтарға, дәстүрге, тілге немқұрайды қарауы – білім беру саласында, жүйесінде рухани-адамгершілік тәлім-тәрбиені мықтап қолға алу керек екендігін айшықтай түседі. Ал тәрбиені күшейту үшін не істеуге болады? Қандай амал жасаған дұрыс? Бұл әсіресе мұғалімдер қауымын алаңдататын мәселе. Ешқандай қоғамдық шараға қатысқысы келмейтін, селқос, тәртіпке бағынғысы келмейтін балалардың рухани дүниесіне қайтсе де ықпал ету, шырағын жағу деген ой әрбірі ұстаздың санасында бары рас. Осыған байланысты көркем әдебиет, әсіресе поэзия оқушыларды мектепте тәрбиелеу үшін өте маңызды. Поэзия

– адамдарға терең сезімдер мен өмірлік шындықтарды жеткізу үшін көркем тілді қолданатын өнер. Өскелең ұрпақтың ақыл-ойына, дүниетанымына және жүрегіне әсер ете отырып, ол жеке дамуға және адамгершілік қасиеттердің қалыптасуына ықпал етеді.

Қазақ поэзиясы – ұлттық болмыстың көрінісі, айнасы. Қазіргі таңдағы қазақ поэзиясында өзінің даралығымен көзге түсіп, бестселлерге арналған проза жазған ақын-қаламгер Ақберен Елгезек сол айнаның бірі. Оның шығармашылығы – сұңғыла мазмұнды, пәлсафалық мағынаға ие, адамзат дүниесінің, жанының ішкі-сыртқы иірімдерін зерттейтін соны туындылармен белгілі. Оның шығармаларында ұлттық код, рухани байлық, тарихи жад, тарихи сана, еркіндік, елдік идеясы мен жаһандық көзқарас ұштасып, оқырман қауымды ойға шақырады. Өмірдің мәнін, ұлттық болмыстың маңызын, ар-намыс, рухани гүлдену, әділдік, елдік, бостандық сынды ұғымдарды өскелең ұрпақ А. Елгезек поэзиясы арқылы зерделейді.

Осы мақалада Ақберен Елгезек шығармаларын негізге ала отырып, оқушылардың рухани тәрбиесінде поэзияның маңызын ашып көрсетеміз. Жұмыстың өзектілігі – ұлттық болмысты сақтай отырып, жаһандық көзқарасы қалыптасқан рухани бай тұлға тәрбиелеуде әдебиетті, әсіресе қазіргі поэзияны ұтымды пайдаланудың амалдарын айқындау. Рухани құндылықтарды насихаттау, ұлттық сананы қалыптастыру және жас ұрпақтың ішкі жан дүниесін байыту – бүгінгі білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі. Осы орайда көркем әдебиетті, оның ішінде поэзияны тәрбие құралы ретінде пайдалану өзекті бола түсуде. Ақберен Елгезек шығармаларындағы терең ой, ұлттық болмыс, адамгершілік қағидалар мен рухани ізденістер оқушы санасында өмірлік ұстанымдардың қалыптасуына ықпал ете алады. Мақалада ақын поэзиясының мазмұны мен көркемдік ерекшеліктері талдана отырып, оның тәрбиелік әлеуеті айқындалады. Сондай-ақ бұл зерттеу оқыту процесінде поэзияны тиімді пайдалану жолдарын ұсынып, Ақберен Елгезек шығармалары арқылы рухани-адамгершілік тәрбие берудің әдістемелік негіздерін қарастырады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің әдіснамалық негізін әдебиеттану, педагогика және философия ғылымдарындағы адамның рухани-адамгершілік тәрбиесіне қатысты теориялық тұжырымдар, сондай-ақ қазіргі орта білім беру бағдарламасының мазмұны құрайды. Жұмыстың теориялық бөлігінде көркем әдебиеттің тәрбиелік мүмкіндіктерін ашу мақсатында заманауи ақын Ақберен Елгезектің шығармашылығы зерттеу нысаны ретінде таңдалды. Атап айтқанда, «Көлеңкелер күбірі» және «Көк бөрінің рухы» атты жыр жинақтарына енген өлеңдер мазмұндық және идеялық тұрғыдан талданды. Бұл жерде мазмұндық талдау әдісі қолданылып, өлеңдердегі рухани-адамгершілік құндылықтар, дүниетанымдық идеялар және тәрбиелік әлеует анықталды. Бұл әдіс шығармалар мазмұнын жүйелі саралап, жас ұрпаққа беретін тәрбиелік ықпалын ашуға мүмкіндік берді.

Зерттеудің тәжірибелік бөлімінде Ақберен Елгезек поэзиясының оқушыларға әсерін бағалау мақсатында сауалнама және сырттай бақылау әдістері қолданылды. Сауалнама 8-1 сынып оқушыларына таратылып, оқушылардың поэзияны қабылдау ерекшеліктері, эмоциялық-танымдық әсерлері, рухани құндылықтарға деген көзқарастары зерттелді. Бұл әдіс оқушылардың жеке пікірлері мен қабылдау деңгейін анықтауға көмектесті. Сонымен қатар, әдеби шығармалармен жұмыс барысындағы оқушылардың мінез-құлқы мен эмоционалдық реакцияларын байқау үшін сырттай бақылау әдісі қолданылды. Бұл тәсіл зерттеу нәтижелерін жан-жақты қарастыруға және теориялық тұжырымдарды тәжірибелік деректермен нақтылауға жағдай жасады.

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың рухани-адамгершілік тәрбиесін қалыптастыру мәселесі аса өзекті болып отыр. Бұл бағытта әдеби шығармалардың, соның ішінде поэзияның тәрбиелік әлеуеті ерекше орын алады. Осыған байланысты отандық педагогика мен әдебиеттану салаларында бірқатар ғылыми еңбектер жазылған. Атап айтқанда, Ж. Қараев, А. Құдайбергенова, Қ. Жаманбаев сынды педагог-ғалымдар шығармашылыққа негізделген білім беру мазмұнының оқушылардың рухани дамуына оң

әсер ететінін атап көрсеткен. Олар оқыту барысында көркем мәтіндерді, соның ішінде өлеңдерді қолдану арқылы тұлғаның дүниетанымын кеңейтуге, сезім мәдениетін қалыптастыруға болатынын негіздейді. Мәселен, А. Құдайбергенова оқушы тұлғасының өзіндік «Менін» дамытуда әдеби шығармалардың эмоциялық және аксиологиялық рөліне ерекше мән береді [1].

Ал поэзияның тәрбиелік рөліне қатысты арнайы зерттеулер жүргізген ғалымдар қатарында Г. Елемесова, Н. Сағындықова, А. Жанпейісова сынды әдебиеттанушылардың еңбектерін атауға болады. Олар поэзияның оқушы бойындағы адамгершілік, отансүйгіштік, мейірімділік, қайырымдылық сияқты сапаларды тәрбиелеудегі маңызын нақты мысалдармен дәлелдейді. Г. Елемесова поэзия арқылы оқушының эстетикалық талғамы мен ұлттық болмысты қабылдау қабілетін дамытуды ұсынады [2].

Сонымен қатар, қазіргі қазақ поэзиясының өкілдері – жастардың рухани сұранысына жауап беретін шығармалар жазу арқылы осы процеске тікелей үлес қосып отыр. Солардың бірі – Ақберен Елгезек. Қазіргі қазақ поэзиясында ауыл тақырыбына арналған шығармалар бірқатар ақындардың назарында болғанымен, бұл мәселе әлі де терең әрі кешенді түрде зерттеуді қажет етеді. Ақберен Елгезектің шығармашылығына қатысты белгілі ақын әрі сыншы Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Калейдоскоп» жыр жинағына жазған «Езу тартып күлген мұң» атты алғы сөзінде ақынның рухани әлемі мен шығармашылық даралығына айрықша назар аударылады. Ол Елгезектің «Ауылды аңсау» атты өлеңін талдай отырып, ақынның туған жерге, ауыл болмысына деген перзенттік махаббатын, ұлттық рух пен танымды терең поэтикалық бейнелер арқылы жеткізе алатын шеберлігін ерекше атап өтеді:

Әнге салса әупілдек ұясында,

Қала түгіл, ғаламға сиясың ба! –

деген жолдарды мысалға ала отырып, автор бұл өлең арқылы қалалықтандыру үдерісінің рухани дағдарысқа алып келу қаупін меңзейді. Ауылыңа, атамекеніңе деген перзенттік ынтықтығыңды өлеңнің екі-ақ жолына дәл осылайша еркін сыйғызып жіберу үшін талантыңның таудай болуы өз алдына, сонымен қатар, сезім сәулелерінен де керемет кесте тоқи алатындай шешендік шеберлігі де аса қажет. Алайда ақынның бұл символизмінен перзенттік ынтызарлықтың самалы ғана есіп тұрған жоқ. Ақбереннің әупілдегі – қи-тезегінің иісінде де қиял маздатарлық қуат бар өз ауылының, өз Туған жерінің қазақы қасиетінің тәңірлік құсы. Оның әупілін естігенде, ақын өзін ғаламға сыймас Құдай Ұлындай құдіретті сезіне тұрып, ұлтының ұлтарағы болуға дайын жанпидалығының жап-жарық мұңын да жанұшыра ыңылдап жібереді! Кемпірқосақтана құлпырған осындай сұрапыл тебіреніске бір түссе, қайырымсыз қоғамда, қатыгез қалада қайрансыз өмір суріп жатқан дала ақыны ғана түсе алады. Бұл тұста ауылдың тәрбиелік мәні, дәстүр мен руханияттың бастау көзі ретіндегі орны алдыңғы планға шығады. Зерттеуші пайымынша, қазіргі қоғамда жастардың ауылдан безінуі – болмыстан ажырау мен рухани құлдырауға әкеп соғуы мүмкін, ал Елгезектің шығармалары бұл құбылыстың алдын алуға бағытталған әдеби үн ретінде бағалануы мүмкін [3]. Дегенмен, Ақберен Елгезек шығармашылығының мектеп оқушыларына әсері, оның поэзиясы арқылы рухани тәрбие беру жолдары арнайы ғылыми зерттеу нысаны ретінде аз қарастырылған. Бұл тақырып көбіне әдеби сын аясында қарастырылып, педагогикалық-психологиялық тұрғыдан терең зерделенбегені байқалады. Осы орайда, оның шығармаларын жалпы білім беретін мектептерде тәрбиелік мақсатта тиімді пайдалану жолдарын нақтылап көрсету – қазіргі педагогикалық ғылым алдында тұрған өзекті міндеттердің бірі болып отыр [4]. Бұл мысалды неге алынып отыр? Қазіргі таңда ауылдан безіну, ауыл адамын қарабайыр қылып көрсету тенденциясы қалыптасып бара жатыр. Ол өте қорқынышты жайт. Жұрт жаппай урбанизацияланда. Мұның астарында рухани тоқырау жатыр деуге болады. Адамдар өзінің шыққан тегінен, ортасынан қашады. Ал ауылдан қашу – болмысыңнан қашу. Нағыз тәрбиенің қайнар көзі сол ауылдағы көнелердің көзі, асыл қариялар, бір-бірімен араласатын көршілер, бір жүкті жұмыла көтеретін ағайындар. Осыны оқушы бойына жастайынан сіңіру – әдебиеттің міндеті іспетті [5]. Ал сол әдебиетті оқушы санасын жеткізу

ұстаздардың миссиясы. Ақберен Елгезек осы өлеңі арқылы құдды ауылдан кешірім сұрағандай. «Аунаушы едім қой бағып, кітап оқып»,– дейді. Бұл сөздердің өзінде еңбек тәрбиесі мен қатар ой тәрбиесі айтылып тұрғандай. Соңында ақын адасып бара жатқан адамдардың төбесінде ауыл Үркер жұлдызындай боп тұрғанын жеткізеді. Дәл осы өлеңі арқылы балаларды, жас буынды, жас сананы ауылдан безінбеуге, ауыл ғұрыптарын сыйлауға әбден тәрбиелеуге болады.

Әлбетте ауылдан қанат қағып ұшқан жасөспірім, көкөрімнің алдында қала атты мекен тұрады. Дәл осы тұста олар ата-анадан, ұшқан ұядан жырақ кетіп, еркіндікті сезініп, өздерінің қимыл-әрекеттерін басқаратын ортаға келіп түседі. Ата-ана уайымы одан әрі еселене түседі. Бала оқуға кеттім деп, теріс жолға кетіп қала ма, дұрыс ортаға түспей қала ма деген уайым жейтіні сөзсіз. Сондай сәтте баланың рухани сынбауына, тура жолдан бұрылып, оңғаққа еріп кетпеуіне ықпал ететін бірден бір дүние ол – әдебиет. Мектеп қабырғасынан тәрбиеге бай шығармаларға сусындап өскен баланың адасуы мүмкін емес. Бір ғана Абай шығармалары – үлкен тәрбие мектебі. Қазіргі таңдағы XXI ғасыр қазақ әдебиеті де дәл сондай тәрбие бере алуы қажет. Ақберен өлеңдері осы миссияны орындай алып жатқандай. Ол ағалық пейілмен «Сенім» өлеңінде былай дейді:

Сенім керек –
Үмітімнің шырағы,
Біліп тұрып, білгім келіп тұрады.
Жылдарды емес, табиғаттың әр кезгі,
Мезгілдерін сүргім келіп тұрады.
Қиял керек –
Арманымның бұлағы,
Бақытыма сенгім келіп тұрады.

Осы өлеңі арқылы ақын сенім, үміт, өмірдің мәні, адамгершілік туралы ойын айқын білдіреді. Сенім білдіру үмітке шырақ екенін аңғартады. Біле тұра білгісі келудің аса маңызын, бір білгенмен тоқтап қалмауға шақырады. Зерттеуші А. Аманжолов қазақ поэзиясының ұлттық сана қалыптастырудағы ықпалын арнайы зерттей келе, өлең жолдарында берілетін идеялар мен ұлттық болмыстың жас ұрпақтың рухани дүниетанымына әсер ететінін нақты мысалдармен көрсетеді. Автор поэзияны жастардың мәдени коды мен тарихи жадын сақтаудың пәрменді құралы ретінде бағалайды.

Туған жер ұғымы қай адамға болсын аса құнды екені мәлім. Ақын Ақберен де осы тақырыпта сөз қозғайды. Оның «Алабұрту» өлеңі оқушылардың рухани тәрбиесінде поэзияның маңызды рөлін нақты көрсететін көрнекті мысалдардың бірі болып табылады. Өз еңбегінде Д. Кара қазақ әдебиетіндегі ауызекі дәстүр мен поэтикалық мәтіндердің ұлттың өзін-өзі тануында, әсіресе оқушы мен жас буын арасында ұлттық сәйкестікті қалыптастыруда шешуші рөл атқаратынын атап өтеді. Ол поэзия арқылы оқушының танымдық, құндылықтық және моральдық бағдарларының қалыптасатынын көрсетеді [7]. Ондай поэзияға мысал Ақберен Елгезек шығармаларынан айқын көрініс табады:

Атамның алабұртуы,
Ауылды аңсаған күйі,
Жүрегімнің түбінде,
Өшпес ізін қалдырған.

Бұл жолдарда ақын туған жерге деген махаббат пен сағыныш сезімін терең және нәзік түрде жеткізеді. «Алабұрту» – қазақтың ұлттық музыкалық аспабы, сонымен қатар ол ұлттық мәдениеттің, атадан балаға мирас болып келе жатқан рухани құндылықтардың символы. Осы аспапқа деген сағыныш арқылы ақын ұрпақтарға өз тамырларын ұмытпауға, ұлттық мәдениетке құрметпен қарауға шақырады. Бұл өлең оқушылардың ұлттық санасын қалыптастыруға, олардың туған жерге деген махаббат пен жауапкершілік сезімін оятуға бағытталған. Елгезектің поэзиясы арқылы жас ұрпақ өз елінің мәдениеті мен дәстүрін тереңірек түсініп, рухани дүниесін байытады. Сондықтан «Алабұрту» өлеңі мектепте

рухани-адамгершілік тәрбие беруде тиімді құрал бола алады, себебі ол оқушыларға туған жердің қадір-қасиетін сезінуге және ұлттық құндылықтарды сақтауға ұмтылуға ықпал етеді

Жалпы алғанда ақынның шығармашылығы оқушылардың рухани өсіп, дамуына тікелей әсер ететін бірнеше тетіктері бар. Ең алдымен, оқырманға беретін эмоциялық әсер. Ақынның өлең-жырларындағы ұғымдар, көркем бейнелер, терең мағыналар, мазмұнды толғамдар жасөспірімнің жүрегіне жол тауып, олардың жүрегінде шынайы эмоция тудырады. Келесі бір тетік – санаға түрткі беру. А. Молдабеков пен А. Дүйсенбаева бірлесіп жүргізген зерттеулерінде Қазақстанда рухани-адамгершілік тәрбие беру процесінде әдебиеттің, әсіресе философиялық және ұлттық дүниетанымға құрылған поэзиялық шығармалардың ықпалына баса назар аударады. Олар әдебиет пәнін жай ғана тіл дамыту құралы емес, тұлғаның ішкі әлемін тәрбиелеуші әлеуметтендіру тетігі ретінде қарастырады [8]. Сондай-ақ, Сәрсембаев Қазақстандағы мәдени сәйкестік пен білім беру құндылықтары арасындағы байланысты сипаттай отырып, әдеби шығармалардың оқушыға адамгершілік, ұлттық құндылықтарды дарытудағы ерекше рөлін көрсетеді. Автор бұл процесте мұғалімнің мәтінді таңдау мен түсіндірудегі әдістемелік шеберлігі шешуші мәнге ие екенін атап өтеді [9].

Әдебиетті ұлтты сақтау мен қайта құру құралы ретінде зерттей отырып, оның жас ұрпақтың бойына рухани құндылықтарды сіңірудегі әлеуетін жоғары бағалайды. Олардың пікірінше, қазіргі қазақ поэзиясы – тарихи сананы жаңғыртып, тұлғалық дамуға жол ашатын құрал [10]. Сондықтан Ақберен Елгезек шығармашылығын жасөспірімдер санасын жаңғыртып, тұлғалық дамуларын қалыптастыруға бағытталған құрал ретінде қолдануға болады.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу барысында Ақберен Елгезек шығармаларының оқушылардың рухани дүниесін байытуға ықпалы зор екені анықталды. Мектеп жасындағы оқушыларға рухани-адамгершілік тәрбие беру мақсатында ақынның поэзиялық мәтіндерін оқу, талдау және шығармашылық тұрғыда жұмыс істеу оқушының тұлғалық қасиеттерін дамытудың тиімді құралы бола алатыны тәжірибе жүзінде дәлелденді. Зерттеу барысында оқушылардың рухани-эмоциялық қабылдау деңгейін анықтау мақсатында түрлі көркемдік тәсілдер қолданылды. Соның бірі – отбасылық құндылықтар мен балалық шақ тағдырына арналған «Болмаған балалық шақ» көркем фильмін көру ұйымдастырылды. Көрсетілімге 10-сынып оқушылары (2 қыз, 8 ұл) қатыстырылды. Фильмді тамашалау кезінде оқушылардың эмоциялық реакциялары (көңіл-күйдің өзгеруі, көзге жас алу, үнсіздік, пікір білдірудегі белсенділік) сырттай бақылау арқылы тіркелді. Әсіресе ер балалар тарапынан байқалған жоғары сезімталдық олардың бойындағы жанашырлық, аяушылық сияқты адами құндылықтардың қалыптасып келе жатқанын көрсетеді. Бұл – көркем туындының оқушы санасына әсер ету мүмкіндігінің нақты мысалы ретінде бағаланды. Фантазия аралас болғандықтан, кей жерінде скептицизм танытты. Десе де, фильмнен шыққаннан кейін ерекше әсер алғандары байқалды. Техника мен технология заманында көп кітап оқымайтын жастар мен жасөспірімдер үшін тамаша туындыны экраннан көру таптырмас дүние. Осы фильмнен кейін 3 оқушы кітапты өздері оқығылары келетінін айтты. Осыдан кейін тәжірибе ретінде «Болмаған балалық шақты» кеңінен дәріптеу үшін оқушылар арасында кітап оқу сайысын өткізу жоспарланды. Алайда дәл қазір мектептегі кітапханақорында бұл повесь жоқ. Сол себепті ауыл азаматтары арасынан демеушілер іздестірілуде. Яғни осы кітаптың 50 данасын мектепке сыйлайтын азаматтар іздестірілуде. Жаз айында кітаптар қолға тисе, 2025 жылдың қазан айына сайыс жоспарланып отыр.

Знаменка ЖОББМ КММ мектебінің 9-10 сынып оқушылары арасында Ақберен Елгезектің бірнеше өлеңдері («Мен тірімін», «Жалғыздық» және т.б.) әдебиет сабағы мен сыныптан тыс іс-шаралар аясында қолданылды. Сабақтан кейін жүргізілген сауалнамаға жалпы 34 оқушы қатысты. Сауалнамада 8 сұрақ қамтылып, оқушылардың поэзияға деген қабылдауы, шығармалардағы рухани-философиялық мазмұнға көзқарасы, сондай-ақ шығармашылық тапсырмаларға қатысуы бағаланды.

Сауалнама қорытындысы бойынша:

1. Оқушылардың 65%-ы поэзия арқылы өмірдің мәні, ар-ождан, ұлттық рух сияқты ұғымдарға бұрынғыдан тереңірек үңіле бастағанын көрсетті.

2. 70% оқушы Ақберен Елгезек өлеңдеріндегі философиялық ойлардың өздеріне ой салғанын және ішкі дүниесіне әсер еткенін айтты.

3. Шығармашылық тапсырмалар (эссе жазу, поэтикалық жауап қайтару, пікір білдіру) оқушылардың 50%-ында сыни ойлау қабілетінің дамуына ықпал еткен.

Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқан әдебиет пәні мұғалімдерінің басым бөлігі Ақберен Елгезек шығармаларын сабақ бағдарламасына енгізудің өзектілігін атап өтті. Олар бұл шығармалардың оқушылардың тіл байлығын арттыруға, ұлттық сананы қалыптастыруға және терең ойлауға, пікір айтуға баулу үрдісін қолдауға септігін тигізетінін айтты.

Жүргізілген талдау нәтижелері Ақберен Елгезек шығармаларының рухани-философиялық мазмұнының жасөспірімдердің ішкі жан дүниесін дамытуда маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Бұл поэзияның оқушылардың рухани тәрбиесін қалыптастырудағы ықпалын дәлелдейтін маңызды педагогикалық факті болып табылады.

Сауалнамалар бойынша алынған нәтижелерге қарай отырып, мынандай тұжырым шығарылды:

Мектеп бағдарламасында Ақберен Елгезек шығармашылығы оқытылмайды. Бағдарламаға енгізілмеген. Сондықтан ақынның шығармашылығын факультатив сабақ ретінде енгізуге әбден болады. Сондықтан ақынның шығармашылығын факультатив сабақ ретінде енгізуге әбден болады. Бұл оқушыларға қазіргі қазақ поэзиясымен танысуға, рухани-адамгершілік қасиеттерді меңгеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, факультатив сабақтар арқылы Елгезек поэзиясының терең философиялық және эстетикалық мәнін оқушыларға жеткізуге болады. Мұндай қосымша сабақтар оқушының шығармашылық қабілеттерін дамытуға, олардың ұлттық санасын қалыптастыруға ықпал етеді. Білім беру жүйесінде рухани тәрбие мәселесіне басымдық берілуі тиіс, ал поэзия осы мақсатта тиімді құрал ретінде қарастырылады. Ақынның өлеңдері оқушыларға патриотизмді, адамгершілікті, махаббат пен мейірімділікті сіңіруде маңызды рөл атқарады. Осыған байланысты Елгезек шығармашылығын мектептің оқу бағдарламасына немесе факультатив сабақтар жүйесіне енгізу білім беру үрдісін байыта түсіп, оқушылардың рухани дамуына нақты үлес қосары сөзсіз. Сол сабақтар арқылы бірқатар жұмыстар жүргіземіз.

1) Мәтінді талдау – өлең мазмұнын талдай отырып, оқушылар ақынның рухани, философиялық ойларын өз бетінше түсінуге тырысады;

2) Пікірталас ұйымдастыру – шығармадан туындайтын сұрақтар төңірегінде пікір айту, дәлел келтіру арқылы оқушы өзін еркін білдіре алады;

3) Шығармашылық тапсырмалар – өлеңге жауап ретінде эссе жазу, өз өлеңін шығару, көркем сурет салу арқылы ішкі әлемін көрсету;

4) Сыныптан тыс іс-шаралар – ақын шығармашылығына арналған әдеби кеш, мәнерлеп оқу сайысы, поэзия сағаты сияқты іс-шаралар оқушылардың әдебиетке қызығушылығын арттырады.

Ақберен Елгезек поэзиясы – жасөспірімдердің дүниетанымын кеңейтетін, адамгершілік пен рухани құндылықтарды санаға сіңіретін ерекше әдеби мұра. Бұл поэзияны жүйелі түрде оқу, мазмұндық және шығармашылық бағытта талдау – оқушыны өзін тануға, өмірге философиялық көзқараспен қарауға жетелейді. Сабақтарда оқушылармен поэзияны байланыстырып жұмыс істеу тұлғаның рухани дамуына қолайлы орта туғызады, ал бұл – тәрбиенің басты мақсаты.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері оқушылардың поэзияға деген қызығушылығының артып, шығармашылық белсенділігінің артқанын көрсетті. Ақынның философиялық ұстанымы жасөспірімдердің ішкі дүниесіне әсер етіп, олардың сыни бағасын, мәнерлілігін, өзіндік қорытынды жасау қабілетін қалыптастырды. Әсіресе, шығармашылықпен айналысқанда оқушылардың поэтикалық жауап беруге, эссе жазуға, тіпті өз өлеңдерін жазуға

талпыныстары олардың эстетикалық сезімталдығының да қалыптасып келе жатқанын дәлелдеді.

Мұғалімдердің тәжірибесіне сүйене отырып, Елгезек поэзиясымен танысу оқушылардың сөздік қорын кеңейтіп, олардың ұлттық сана-сезімін арттырды. Бұл шығармаларды оқу жасөспірімдерді өз өмірлері мен моральдық-рухани принциптері арасында параллельдер жүргізуге, сондай-ақ өз пайымдауларын жасауға үйретті. Мұндай іс-шаралар мектептегі оқу үдерісін ғана емес, сонымен қатар оқушылардың бүкіл тұлғалық өсуін айтарлықтай дәрежеде жақсартады. Сонымен бірге, Ақберен Елгезектің шығармашылығы оқушылардың эмоционалдық интеллектін дамытып, олардың өз сезімдері мен басқалардың эмоцияларын түсіну қабілетін арттырады. Бұл поэзия жасөспірімдерді адамгершілік құндылықтарға деген қызығушылыққа жетелейді, олардың қоғамдағы орнын түсінуге көмектеседі. Елгезек поэзиясының маңыздылығы сондай – ол оқушыларды рухани ізденістерге, шығармашылық ойлауға, өмірлік мәселелерді тереңінен зерттеуге ынталандырады. Сондықтан да, оның шығармаларын оқу-тәрбие процесіне енгізу жас ұрпақтың жан-жақты дамуына септігін тигізеді және олардың болашақта саналы әрі мәдениетті азамат болып қалыптасуына үлкен ықпал жасайды. Ақберен Елгезек поэзиясы – оқушылардың рухани-адамгершілік тәрбиесін дамытуда ерекше орын алады. Оның шығармаларындағы көркем образдар, ұлттық мәдениетке тән символдар арқылы жасөспірімдер өз халқының тарихы мен дәстүрін тереңірек түсінеді. Бұл поэзияның тәрбиелік мәні – тек қана әсем сөздерде емес, сонымен бірге өмірлік тәжірибеге, ұлттық құндылықтарға негізделген өмірлік сабақтарда жатыр. Зерттеу барысында мектеп мұғалімдері Ряшева Меруерт Думанбековна және Исабекова Альмира Кабдулкаримовнаның пікірлері алынды. Олар Ақберен Елгезектің өлеңдерін талдаудың оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытуға, өз пікірін ашық жеткізуге және әдеби шығармаларды терең түсінуге ықпал ететінін атап өтті.

Поэзия арқылы жас ұрпақтың рухани әлемі байып, ішкі мәдениеті мен эстетикалық талғамы қалыптасады. Ақынның шығармалары оқушылардың өмірге деген көзқарасын кеңейтеді, оларды адамгершілікке, махаббатқа және құрметке баулиды. Осы себепті, Ақберен Елгезектің поэзиясын оқу-тәрбие процесінде жүйелі түрде қолдану – рухани жаңғырудың маңызды факторы болып табылады.

Қорытынды

Қазіргі заманда оқушылардың рухани дүниесін байыту, олардың ішкі жан дүниесіне әсер ету, адамгершілік пен ұлттық құндылықтарды бойына сіңіру – білім мен тәрбиенің маңызды мақсатына айналып отыр. Бұл ретте поэзияның, әсіресе терең мазмұнды, ұлттық әрі рухани мәні зор қазіргі ақындар шығармашылығының орны ерекше. Ақберен Елгезек поэзиясы – осындай мазмұн мен мәнге ие, тәрбиелік қуаты мол рухани құндылық.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Елгезек шығармалары оқушылардың дүниетанымына, ұлттық санасына, адамгершілік ұстанымдарына оң ықпал ете алады. Оның поэзиясы арқылы жасөспірімдер тек көркем сөз әлемімен ғана емес, рухани ізденіс, ұлттық сана, өмір мен өлім, жалғыздық пен ар-намыс, болмыс пен уақыт секілді терең ұғымдармен бетпе-бет келеді. Бұл – олардың өзін-өзі тануына, ішкі жан дүниесін тәрбиелеуге бастайтын үлкен қадам.

Сондай-ақ, зерттеу барысында поэзияны оқытуда шығармашылық тәсілдер мен оқушыны орталыққа қоятын әдістерді пайдалану нәтижелі болатыны анықталды. Ақын шығармаларын әдебиет сабағында жүйелі қолдану, оларды сыныптан тыс тәрбиелік іс-шараларда пайдалану – оқушының рухани әлемін қалыптастыруда тиімді құрал бола алады.

Өлең оқу барысында оқушылардың ой-өрісі жанданып, ой-өрісі кеңейіп, поэзияға жауап беруге арналған пікірталас, эссе, шығармашылық тапсырмалар сияқты жұмыстар эстетикалық сезімін шыңдайды.

Сонымен қатар, Елгезек поэзиясының тәрбиелік мәні жеке тұлғаның рухани жетілуінде ғана емес, ұжымдық құндылықтарды, жолдастықты, ұлттық болмысты бойына сіңіреді. Ақынның айтуынша, жас ұрпақ Отанға деген сүйіспеншілікке, ата дәстүріне құрметпен қарауға,

қазіргі қоғамдағы адами құндылықтарды сақтау қажеттілігіне үйренеді. Демек, поэзияны оқу-тәрбие үрдісінде пайдалану мүмкіндігі ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеуде, ұлттық болмыс пен рухани иммунитетті нығайтудағы басты оңды аспектілердің бірі болып табылады.

Ақберен Елгезек поэзиясын рухани тәрбие құралы ретінде оқу үдерісіне енгізу – оқушыны терең ойлауға, өзін тануға, ұлттық рухты сіңіруге тәрбиелеудің заманауи әрі әсерлі жолы деп айтуға толық негіз бар. Бұл поэзия оқушылардың санасында рухани құндылықтарды орнықтырып, олардың моральдық-этикалық қағидаларын қалыптастыруға ықпал етеді. Елгезектің шығармалары арқылы жас ұрпақ өмірдің мәні мен маңызын, адамгершілік пен адалдықты түсінуді үйренеді, сондай-ақ қиындықтарға төтеп беруге, өмірлік ұстанымдарын нығайтуға дайындалады. Сонымен бірге, ақын поэзиясы ұлттық тарих пен мәдениетті тану, патриоттық сезімдерді ояту секілді маңызды тәрбиелік міндеттерді орындауда тиімді құрал болып табылады.

Білім беру жүйесінде поэзияны осылайша пайдалану оқушылардың интеллектуалдық және рухани дамуын үйлестіреді, олардың эстетикалық талғамын арттырады. Ақберен Елгезек шығармаларын оқу арқылы жастар өздерінің ұлттық тамырларына тереңірек үңіліп, мәдени мұраны құрметтеуді үйренеді. Қорыта келе, Елгезек поэзиясын білім беру үрдісіне кеңінен енгізу – болашақ ұрпақтың жан-жақты дамуына, рухани жаңғыруға бағытталған маңызды қадам болып табылады. Бұл бағыттағы жұмыстар қазақ қоғамының дамуына және ұлттық құндылықтарды сақтауға зор үлес қосады.

Әдебиеттер

1. Қараев Ж., Құдайбергенова А., Жаманбаев Қ. Шығармашылыққа негізделген білім беру мазмұнының оқушылардың рухани дамуына ықпалы // Педагогика және психология мәселелері. – 2019. – №3. – Б. 45-52.
2. Құдайбергенова А. Оқушы тұлғасының өзіндік «Менін» дамытудағы әдеби шығармалардың эмоциялық және аксиологиялық рөлі // Білім беру ғылыми-зерттеу журналы. – 2020. – №1. – Б. 30-38.
3. Әбдікәкімұлы Т. «Калейдоскоп» жыр жинағына алғысөз – «Езу тартып күлген мұң» // Қазақ әдебиеті. – 2018. – №7. – Б. 10-15.
4. Елемесова Г. Ауылды аңсау және поэзияның тәрбиелік мәні // Руханият және ұлттық болмыс. – 2021. – №2. – Б. 22-28.
5. Елгезек А. Көлеңкелер күбірі. – Астана: Фолиант, 2009. – 152 б.
6. Amanzholov A. The influence of Kazakh poetry on the formation of national consciousness // Journal of Eurasian Studies. – 2015. – Vol. 6. – №3. – P. 210-218.
7. Kara D. Kazakh literature and oral tradition: The role of poetry in shaping national identity // Central Asian Survey. – 2011. – Vol. 30. – №4. – P. 479-494.
8. Moldabekov A., Duisenbayeva A. Spiritual and moral education in Kazakhstan: The role of literature // Philosophy & Culture. – 2018. – Vol. 42. – №9. – P. 163-172.
9. Sarsembayev M. Cultural identity and educational values in Kazakhstan // International Journal of Educational Development. – 2003. – Vol. 23. – №5. – P. 555-572.
10. Yesdauletova A., Yesdauletov A. Nation-building and literature in Kazakhstan: Preserving cultural values // Nationalities Papers. – 2014. – Vol. 42. – №3. – P. 472-489.

References

1. Karaev Zh., Kudaibergenova A., Zhamanbaev K. Shygarmashylyqqa negizdelgen bilim beru mazmunynyn okushylardyn ruhani damuyna yqpaly [Impact of creative-based educational content on students' spiritual development] // Pedagogika zhane psikhologiya. – 2019. – №3. – P. 45-52. (in Kazakh)
2. Kudaibergenova A. Okushy tulgasynyn ozindik «Menin» damytudagy adebi shygarmalardyn emotciyalyk zhane aksiologiyalyk roli [The emotional and axiological role of literary works in developing the student's «self»] // Bilim beru gylymi-zertteu zhurnaly. – 2020. – №1. – P. 30-38. (in Kazakh)

3. Abdikakimuly T. «Kaleidoscope» zhyr jinaғyna algysoz – «Ezu tartyp kulgen mun» [Preface to the poetry collection «Kaleidoscope» – «Smiling sorrow»] // Qazaq adebieti [Kazakh Literature]. – 2018. – №7. – P. 10-15. (in Kazakh)
4. Elemesova G. Auyldy ansau zhane poeziyanin tarbieilik mani [Longing for the village and the educational value of poetry] // Ruhaniyat zhane ultlyk bolmys. – 2021. – №2. – P. 22-28. (in Kazakh)
5. Elgezek A. Kolenkeler kubiri [Whispers of shadows]. – Astana: Foliant, 2009. – 152 p. (in Kazakh)
6. Amanzholov A. The influence of Kazakh poetry on the formation of national consciousness // Journal of Eurasian Studies. – 2015. – Vol. 6. – №3. – P. 210-218.
7. Kara D. Kazakh literature and oral tradition: The role of poetry in shaping national identity // Central Asian Survey. – 2011. – Vol. 30. – №4. – P. 479-494.
8. Moldabekov A., Duisenbayeva A. Spiritual and moral education in Kazakhstan: The role of literature // Philosophy & Culture. – 2018. – Vol. 42. – №9. – P. 163-172.
9. Sarsembayev M. Cultural identity and educational values in Kazakhstan // International Journal of Educational Development. – 2003. – Vol. 23. – №5. – P. 555-572.
10. Yesdauletova A., Yesdauletov A. Nation-building and literature in Kazakhstan: Preserving cultural values // Nationalities Papers. – 2014. – Vol. 42. – №3. – P. 472-489.

К.Т. Тулебаева, Ж.Е. Серікқали*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0006-3198-6361
*e-mail: zhannur_97_97@mail.ru

РОЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АКБЕРЕНА ЕЛГЕЗЕКА В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение художественных произведений в формировании духовного воспитания учащихся, в частности произведений выдающегося представителя современной казахской литературы Акберена Елгезека. Через глубоко содержательные произведения поэта художественным языком передаются национальные ценности, морально-этические нормы, вопросы нравственности и духовного возвышения, доказывается положительное влияние на мировоззрение, внутреннее состояние молодого поколения. В статье всесторонне проанализированы пути эффективного внедрения творчества Елгезека в образовательный процесс, его воспитательный потенциал и влияние на духовное развитие учащихся. На основе стихов поэта «Алабұрту», «Ауылды аңсау», «Тілек» и повести «Болмаған балалық шақ» дифференцируются возможности формирования у учащихся любви к родной земле, уважения к родителям, чести, нравственности и патриотизма. Кроме того, предложены способы эффективного использования художественного произведения в учебно-воспитательном процессе, определено значение художественного произведения в воспитании личности. Результаты исследования показали, что поэзия Елгезека обогащает духовный мир учащихся и способствует развитию их творческих умений. Данное направление дает конкретные методические рекомендации как учителям, так и методистам. Также глубокие философские выводы и современные духовные поиски в стихах открывают путь к самосознанию подрастающего поколения, формированию бытового мышления. Произведения А.Елгезека – не только художественное произведение, доставляющее эстетическое удовольствие, но и как средство воспитания, воспроизводящее национальный дух и историческую память.

Ключевые слова: воспитание, духовное воспитание, поэзия, роль поэзии, национальные ценности.

K.T. Tulebayeva, Zh.E. Serikkali*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
*ORCID: 0009-0006-3198-6361
*e-mail: zhannur_97_97@mail.ru

THE ROLE OF AKBEREN JELGEZEK'S WORKS IN THE SPIRITUAL EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. This article explores the importance of poetry in shaping students' spiritual and moral development, with a particular focus on the works of one of the prominent representatives of contemporary Kazakh poetry – Akberen Elgezek. The poet's profound and meaningful poems convey national values, moral and ethical norms, and themes of human dignity and spiritual elevation through artistic language, positively influencing the worldview and inner world of the younger generation. The article analyzes effective ways of integrating Elgezek's poetry into the educational process, its educational potential, and its impact on students' spiritual growth. Through the analysis of poems such as «*Alaburtu*», «*Longing for the Village*», and *«Wish»*, the article examines how poetry can foster love for the homeland, respect for parents, honor, morality, and patriotism among students. Practical methods for incorporating poetry into the teaching and educational process are proposed, emphasizing the role of literary works in character formation. The research findings show that Elgezek's poetry enriches students' spiritual world and contributes to the development of their creative thinking. This approach also provides specific methodological recommendations for teachers and educators. The poet's deep philosophical reflections and spiritual inquiries help young people engage in self-discovery and develop existential thinking. Elgezek's poetry is not only a source of aesthetic pleasure but also a powerful tool for instilling national spirit and reviving historical memory.

Keywords: upbringing, spiritual education, poetry, the role of poetry, national values.

Авторлар туралы мәлімет

Тулебаева Құралай Тоқтарқызы – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Әлихан Бөкейхан университеті» ББМ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: tulebaeva82@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1636-8822.

Серікқали Жаннұр Ерболқызы* – Шәкәрім университеті «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: zhannur_97_97@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3198-6361.

Сведения об авторах

Тулебаева Куралай Токтаровна – кандидат филологических наук, доцент университет имени Алихана Бокейхана, Республика Казахстан, Семей, e-mail: tulebaeva82@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1636-8822.

Серікқали Жаннұр Ерболқызы* – магистрант по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы» Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: zhannur_97_97@mail.ru ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3198-6361.

Information about authors

Kuralay Tulebayeva – candidate of philological sciences, associate professor at Alikhan Bokeikhan University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: tulebaeva82@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1636-8822.

Zhannur Serikkali* – master's student at Shakarim University, Educational program «Training of kazakh language and literature teachers», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: zhannur_97_97@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3198-6361.

Редакцияға енуі 25.07.2025
Өңдеуден кейін түсуі 18.09.2025
Жариялауға қабылданды 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-12
SRSTI: 17.09.93

F.A. Gainullina
Alikhan Bokeikhan University
071400, Republic of Kazakhstan, Semey, 11 Mangelik el str.
ORCID: 0000-0003-036-5533
e-mail: akhmetovna@mail.ru

THE INFLUENCE OF THE LIBRARY FUND OF THE CITY OF SEMEY ON THE FORMATION OF ABAY'S AESTHETIC VIEWS

Abstract. This work examines issues that are significant for the study of Abai's literary heritage – the influence of world classics on the formation of his personality as a poet, his visit to the Semipalatinsk city library opened in 1883 and his friendship with Russian exiles, the circle of reading that played a huge role in the further development of the artist's worldview.

The author of the article pays close attention to the consideration of the nature of the poet's relationship with political exiles, issues of bilateral spiritual exchange, and issues of Abai's interest in translation activities.

The article also talks about the undoubted influence of literary masterpieces of Eastern, Russian and Western European literature on the formation and further improvement of the poet's aesthetic tastes and his desire to introduce his students and compatriots to the works of masters of world culture, which is especially noticeable in the analysis of the texts of the poet's own works of art, the novel «The Path of Abai» by M.O. Auezov, as well as memoir sources.

Keywords: Abai Kunanbayev, world literature, library, reading circle, translations.

Introduction

In the history of every nation there are especially beloved, memorable places that witness the birth of great names, the beginning of their creative path, the blossoming of talent. For Abai Kunanbaev, such a place was the library opened in the last quarter of the 19th century in Semey in 1883. Mukhtar Auezov repeatedly noted in his novel that Abai loved to visit it, where the poet became acquainted with works of art created by representatives of world classics [1]. Abai's reading sphere was quite extensive for his time.

Studying Abai's reading sphere, researching the aesthetic needs and tastes of the steppe nugget is a particular relevance for native literary studies, will allow us to understand and differently comprehend the process of his formation as a person and a poet, and to determine the sphere of his interests. It also seems significant not only to identify references to the books that Abai read, but also to trace the evolution of his judgments about the authors whose heritage he addressed throughout his life.

The purpose of this article is to identify the features and properties of aesthetic preferences, as well as literary tastes of the steppe poet and his sphere of reading in various periods of his development as a world-class artist.

Materials and Methods

The materials for this article were, first of all, books carefully stored in the Rare Editions Fund of the Abay Regional Library in Semey, memoirs of contemporaries and scientific articles created both during the poet’s life and after his death.

In the process of writing the article the following methods were used: *biographical, descriptive, comparative-historical and intertextual analysis.*

The biographical method is particularly relevant in the case of Abai, who was an active visitor and reader of the city library and persistently encouraged his children and students to read and learn. This method allowed us to establish connections between the poet's biography and the characteristics of his literary works. We also used this method to study the relationships between Russian political exiles and a local poet.

The descriptive method made it possible to consistently describe the poet’s reading circle and systematize the data available in modern Abai studies on the books that Abai read or translated at different times.

The comparative-historical method helped us identify common aesthetic tendencies in the creative pursuits of such Russian poets as A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, I.A. Krylov, a number of Western European and Eastern classics, and Abai, in whose work we find undeniable influence, along with their originality.

The method of intertextual analysis made it possible to identify the conceptual meaning of the most of Abai's translated works which based on their connection with the source text; and determine their obvious «attachment» to the realities of Kazakh reality.

Literature review. The main sources for this article were the books that form the core of the Rare Editions Fund of the Abay Regional Library, the texts of Russian and foreign literature read by the poet, the obituary written by A. Bukeikhanov on the occasion of Abay's death, as well as the work «Abay's Library on the Pages of Rare Editions», compiled by the author of this article together with the employee of the regional library Manzhibaeva Zh.A. [2], scientific articles by native and foreign researchers devoted to the problem of forming readers' interest.

Results and Discussion

Before we turn to the books that Abai read avidly, let's look at the history of the Semey library, which in the autumn of 2023 solemnly celebrated its 100th anniversary since its foundation.

The library, which has been named after the great poet since December 1992, does indeed have a long history [2]. The library was opened in 1883 thanks to the great efforts of local patrons – book lovers, as well as revolutionaries, political exiles who by the will of fate found themselves in provincial Semipalatinsk. Abai, as his contemporaries testify, became the most active reader of the Kazakhs who visited the library at that time.

From the library's collections he received not only the best examples of fiction, but also books on philosophy, natural science, history, encyclopedias, dictionaries, and reference books on various fields of science. Collections of encyclopedias and reference books were the first universities for the educator, through them he discovered a new world, became acquainted with new words and concepts. Thus, among these publications was the «Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary», published in St. Petersburg in 1890-1907. «Azbuka» and other textbooks, necessary for teaching literacy to both his own children and the children of the villagers, were not ignored.

It was in the library when Abai met the political exile Yevgeny Petrovich Michaelis (1841-1913), a friendship that lasted for many years. Michaelis was known as one of the leaders of the Moscow student unrest, for which he was arrested and then sent into exile. In 1869, he was allowed to serve his sentence in Semipalatinsk [3]. Here Michaelis was appointed as the clerk of the city government.

The governance noticed the young man's abilities, and soon he began working as a special assignment official. Being a man of high moral principles, Michaelis considered it his duty to promote the strengthening of friendly relations between peoples. When the statistical committee appeared in 1878, Evgeny Petrovich was appointed its secretary. In 1886, on the recommendation of E.P. Michaelis, his friend A. Kunanbaev became a member of this committee. The friendship between the poet and Michaelis was a great event in the life of both Abai himself and his Russian comrade.

For many years, the poet saw him almost daily when he came to the city on various business during the winter months. Until the end of his life, the artist would speak of his mentor with great gratitude and reverence. It was Michaelis who more than once advised the young Abai to read this or that new book that had appeared in the library. M.O. Auezov rightly noted in his monograph «Abai Kunanbayev»: «If before meeting Michaelis, Abai read a lot and indiscriminately, then after the comments and recommendations of his friend, he became more disciplined in reading fiction, history, critical literature, books on philosophy, natural science…» [4].

It should be noted that the rare editions collection of the regional library includes books with the personal signatures of their owners – ex-libris, indicating that they were donated from private libraries of city residents. In particular, the annals of the library contain the study of the famous traveler and scientist-geographer N.M. Przhevalsky about his three-year journey to Mongolia «Mongolia and the Country of the Tanguts» (1875). The book marked the beginning of the researching of Central Asia in the second half of the 19th century and enriched the science with new

historical and cultural discoveries. Getting acquainted with such books in the library, Abai, of course, experienced an irresistible desire to learn everything new.

In turn, Evgeny Petrovich Mikhaelis, Nifont Ivanovich Dolgopolov (1857-1922) and other young friends of the poet, having received permission from the Semipalatinsk military governor, were frequent guests in Abay's village, were treated with kumys, and had long conversations with the poet. From the memoirs of the poet's son Turagul Kunanbaev and Kakitai Iskakov, we learn that Abai, during one of the visits of Russian comrades, introduced N.I. Dolgopolov to an unusual creation of nature – the cave «Konyr Aulie», which to this day arouses deep interest among both native and foreign researchers.

It is known that N.I. Dolgopolov, like Michaelis, was exiled to the Tobolsk province for participating in political unrest, then to Semipalatinsk. It was here that Abai met this unusual person. Like Michaelis, Dolgopolov played a major role in Abai's life, and gave rise to the poet's enduring interest in European literature, philosophy, and culture. For example, it was from Nifont Ivanovich that Abai received a translation of an interesting work by the American physician and scientist John Draper «The History of the Intellectual Development of Europe». It was from this same person that Abai first learned about the work of G. Longfellow. It should be noted that N.I. Dolgopolov, who had extensive knowledge in the field of medicine, became the prototype of the physician Fyodor Ivanovich Pavlov, who was portrayed with great sympathy in the novel «The Path of Abai» [5].

The enrichment of Abai's knowledge in the field of history and jurisprudence was greatly facilitated by other «politically unreliable» people – S.S. Gross and A.V. Leontyev. S.S. Gross worked on the book «Legal Customs of the Kyrgyz» during his exile and, as Abai scholars believe, he agreed on many difficult issues with Abai [6].

A. Bokeikhanov in the obituary «Abai (Ibrahim) Kunanbaev», written on the occasion of the poet's premature death, particularly emphasizes that «... Abai, perhaps, would have died without showing outstanding poetic talent, if in the 80s he had not experienced a revolution in his views on the activities of the singer. At that time, Abai met political exiles Mr.Gross, who was collecting materials in the steppe for the brochure «Legal Customs of the Kyrgyz», published under the editorship of Mr. Makovetsky, and Michaelis, who had a huge influence on the education and upbringing of Abai.

Both Mr. Gross and Mr. Michaelis visited Abai in the steppe and introduced him to Russian literature. Thanks to them, Abai became acquainted with Pushkin, Lermontov, Nekrasov, Tolstoy, Turgenev, Saltykov, Dostoevsky, Belinsky, Dobrolyubov, and Pisarev. Until the last minute of his life, Abai remembered Mr. Michaelis with touching gratitude, attributing his education to him, and used to say: «Michaelis opened my eyes...» Subsequently, Abai read Spencer's «Essays», Lewis's «Positive Philosophy», Draper's «The Intellectual Development of Europe», articles from old books by N.G. Chernyshevsky's «Sovremennik», and knew about his fate...» [7].

As for Alexander Viktorovich Leontiev, it is known that he was sent to Semipalatinsk for «communication with persons held in the Petropavlovsk Fortress» [8].

Abai's first meetings with Leontiev, as well as with his closest mentors, including E.P. Michaelis, could have taken place in the city library. A. Leontiev, not without Abai's influence, was going to study the history of the Kazakhs, although this was difficult under the supervision of «political criminals». All of them, as we can see, were united by an increased interest in legal issues. It is known that Abai was a biy for many years and was an unrivaled expert on steppe law. The problems of judicial law reform led the friends to conversations and long discussions. It can be stated with confidence that the work «Materials for the Study of Legal Customs of the Kyrgyz» (1886) became a kind of result of their creative communication. And although the official authors of the book were Gross and Leontiev, Abai can undoubtedly be called an authoritative consultant and active co-author of this work [9].

Relations with exiled friends, it should be noted, were based on spiritual and highly intellectual mutual enrichment. It should be noted that not only Russian friends expanded Abai's sphere of knowledge, but the poet also contributed in every way to their clearer understanding of Turkic history, Muslim culture, local customs, worldview, and beliefs. The memoirs of the American journalist George Kennan, who found himself in Semey in the 1880s, are also of interest.

A.V. Leontiev, who accompanied Kennan at that time, told him about Abai, an active visitor to the city library, familiar with the research of Mill, Buckle, and Draper.

In the book «Siberia and Exile», published in 1906, J. Kennan writes with great admiration about Ibrahim Kononbai (Ibrahim Kunanbaev), who deeply studied Darwin and Buckle. The scientist was very surprised to hear from Leontiev: «…I can assure you that when I spoke with him twice, I learned that he had mastered Draper's work «The Intellectual Development of Europe…» well [10].

Despite the fact that Abai read books by European philosophers with rapture, he became more interested in Russian literature in the person of such artists as Pushkin, Lermontov, Saltykov-Shchedrin and others. In the same obituary, A.N. Bokeikhanov notes: «…Abai especially loved the works of Lermontov, from which he loved to make translations; by the way, Abai translated «Duma», «Dagger», «Sail», «Prayer» and others into excellent Kyrgyz verses. Abai translated many of Krylov's fables, finding that fables are most understandable for a Kyrgyz and moral teachings are most useful. Abai translated «Eugene Onegin» into Kyrgyz; «Tatiana's Letter», for which the same translator composed a motif, is especially popular in the steppe.

Abai was an admirer of Tolstoy and Saltykov. He dedicated a special poem to the Kyrgyz children studying in Russian schools, in which, castigating with evil satire the desire of Kyrgyz children to be a bribe-taker – clerk, an underground lawyer, a police official, he suggests them to read L.N. Tolstoy, Shchedrin and strive to be what they were…» [7].

Thus, in the poem «In the boarding school» Abai writes with bitterness:

There is no truth in our children, –
They themselves gravitate towards evil….
For only a few of them, there are
Both Tolstoy and Saltykov…
(translated into Russian by K. Lipskerov) [11]

The great influence of Russian classics on Abai is also evidenced by the fact that, beginning in 1886, the poet began to intensively translate Krylov's fables, Pushkin's and Lermontov's works, making them accessible to his compatriots for the first time. His truly unrivaled translation of Tatyana's letter from Pushkin's «Eugene Onegin» quickly became a widespread song. The people's understanding of the main idea, the comprehension of the characters' inner experiences is proof of the artist's unconditional and original genius, who demonstrated the skill of very subtly and reliably conveying the rich spiritual world and diverse range of characters' feelings.

No less interesting and at the same time difficult to translate were the widely popular fables of I.A. Krylov, because they carried a moral and edifying principle, on the one hand, and the unique flavor of folk thought, on the other. It was important to know well not only the language and realities of Russian life, but also to be able to find a suitable word in the native language. His translations of Krylov's fables are still considered a model for conveying Krylov's moral teachings.

Abay scholars also note his connection with the poetic heritage of M.Yu. Lermontov. Through his translations, the steppe poet introduced the people to the works of Goethe, Byron, Schiller, Mickiewicz. And if in Lermontov's translation (1829), Schiller's poem «Child in the Cradle» (Das Kind in der Wiege) sounded like this:

Happy is the child!
and there is plenty of room in the cradle for him, but
Give him time to become a man -
and the world will seem cramped... [12],

in original:

Das Kind in der Wiege.
Glücklicher Säugling!
Dir ist ein unendlicher Raum noch die Wiege,
Werde Mann, und dir wird eng die unendliche Welt.

Thus in the translation of the Kazakh poet it was filled with painful emotions and difficult experiences:

Кең жайлау – жалғыз бесік жас балаға,
Алла асыраған пендесі аш бола ма?
Ержеткен соң сыймайсың кең дүниеге,
Тыныштық пен зар боларсың баспанаға…

In the translation by K. Lipskerov, who, as we see, sought to be closer to the Abai version, the poem acquired a completely different tone:

A child finds space even in a cradle.
God satisfies us, illuminating our path.
And in old age, in a cramped world, you will want
To hide in a hut, finding peace … [11].

And Goethe's poem «The Night Song of the Wanderer» in the Russian translation of M.Yu. Lermontov is known as the poem «Mountain Peaks». Kazakh readers know it under the name «Қараңғы түнде тау қалғып…» and is widely spread among the people as a song.

The works read and retold by Abai were also widely distributed: the novel «The Lame Demon» by the French writer Alain-René Lesage, which tells about the peculiarities of European morals of the 17th-18th centuries, and even the novels «The Three Musketeers» and «Henry of Navarre» by Dumas (which Abai read, of course, in Russian translation), poems of medieval Eastern poets «Shah-name», «Leyli and Majnun», «Ker-Ogly» and others.

Despite his noticeable interest in Russian and foreign literature, Abai remained, as Abai scholars believe, a deeply national poet, since he did not lose ties with the culture of his nation.

The poet was undoubtedly well-versed in the Arab-Persian epic literature and the spiritual heritage of the medieval Eastern masters. It is known that Abai drew on the insights of great Eastern poets and thinkers such as Fuzuli, Shamsi, Saykhali, Navoi, Saadi, Ferdowsi, Khoja Hafiz, and others.

Thanks to his desire to learn the art of other nations and countries, the poet went through a path of gradual self-education. Friends, students and children of the poet repeatedly claimed that he knew several languages, studied Russian and Western European literature, was aware of the Arab-Persian epic and the spiritual heritage of the classics of the medieval East. Abai himself emphasized the role of the works of the Eastern classics in his development. Thus, in one of his early poems, the poet enthusiastically mentions them:

Shamsi, Saadi, Fizuli
Hafiz, Navoi, Saykhali,
Firdowsi, - to the young poet,
The Greatest, you helped!..
(translated into Russian by A. Gatov) [11].

Thus, the researcher U. Kalizhanov speaks of Abai's closeness to Navoi's work in the preface to the book «Abai and Navoi»: «Abai's humanitarian researches opened up a vast world to him, in which, with undisguised heartache, he saw the tragic contradiction between the greatness of human culture and the people's dire living conditions. With the confident hand of an experienced master, he created poems and fables that immediately formed a solid foundation for a new edifice of written Kazakh literature. Such as Navoi became the founder, and of Uzbek literature, a model and mentor for subsequent poets» [13].

Abai, like Alisher Navoi, Abu Ali ibn Sina, al-Bukhari, Mirzo Ulugbek, and Bobir, occupies, according to the contemporary Uzbek researcher Abdulla Rustamov, an important place in the history of not only Kazakh but also world literature: «In Abai’s poetic lines, we can find answers to questions, we can heal a wounded heart, we can find a new dream, we can find wings of hope, and we can simply be at a loss from his righteous words. The poet’s poems are a consolation for vulnerable hearts, the strength for the weak, the support and encouragement for the disillusioned» [14].

It was these classics of Eastern literature and philosophy, whose works he became acquainted with in early period of his life, which played a major role in his development as a future poet. Abai did not part with their books even when he left his studies and began public activities. He often quoted from their works. The books of these and other Eastern poets were in his simple luggage when he came home to his village for the summer. And it was these poets that he read being at home… In addition, Abai

carefully studied the works of ancient philosophers. It is no coincidence that in the twenty-seventh word of «The Book of Words» Abai names Socrates, Xenophon, Homer, Sophocles and other scientists and poets who made a great contribution into world science and culture [11].

But, despite his noticeable interest in Russian, Western European, and medieval Eastern literature, Abai remained, as Abai scholars believe, a deeply national poet, since he did not lose ties with the culture of his people.

Conclusion

Thus, one of the significant universities of «life» for Abai was the library, the collection of which constituted what we call the poet's reading sphere. A modern library, of course, differs from a library of the 19th century. As the authors of the book «Abai's Library on the Pages of Rare Editions» rightly believe: «The unique treasures of the rare collection of the regional library reveal an important stage in the life and work of the brilliant poet Abai, who, as was said, was a regular reader from the moment of its opening. Rare local history sources, which make up the golden collection, introduce the social activities of the thinker. These rare original editions are undoubtedly valuable sources for domestic science and, in particular, Abai studies» [2]. But even today it remains a thread connecting generations. The reinterpretation and re-reading of Abai's heritage continues into the 21st century, forcing the modern generation of scholars to delve even deeper into his timeless lines.

References

1. Abai Encyclopedia. – Almaty: Atamura, 1993. – 457 p.
2. Abai Library in Rare Publications. Book One / Comp. Manzhibayeva Zh.A., Gainullina F.A. – Astana: Foliant, 2023. – 428 p.
3. Mikaelis E.P. // https://esimder.pushkinlibrary.kz/ru/issledovateli-kraya/972-.html.
4. Auezov M.O. Abai Kunanbayev [Text]: Articles and research / Ed. by Dr. of Philology I.T. Dyusenbaev; Academy of Sciences of the Kazakh SSR, M.O. Auezov Institute of Literature and Art. – Alma-Ata: Nauka, 1967. – 389 p.
5. Dolgopolov N.I. // https://esimder.pushkinlibrary.kz/ru/issledovateli-kraya/1695-.html
6. Gross S.S. // https://esimder.pushkinlibrary.kz/ru/issledovateli-kraya/1693-.html
7. Bukeykhanov A. Abai (Ibragim) Kunanbayev. Obituary. In: 19th-20th Century Local Historians on East Kazakhstan. Collection of Studies / Comp. Perebeyeva M.I., Manzhibayeva Zh.A. – Nur-Sultan: Foliant, 2019. – 528 p.
8. https://kazpravda.kz/n/svyazana-s-abaem-ne-tolko-imenem/
9. Materials for the Study of the Legal Customs of the Kirghiz [Electronic resource]. Issue 1. Material Law / Semipalatinsk Regional Statistical Committee; comp. P.E. Makovetsky. – Omsk: Printing House of the District Headquarters, 1886. – 88 p.
10. Kennan J. Siberia and Exile: In Two Parts / transl. from English by I.N. Kashintsev. – St. Petersburg, 1906. – 26 p.
11. Abai Kunanbayev: Selected Works (translated from Kazakh). General ed. L. Sobolev. With a preface by Mukhtar Auezov. OGIZ GIKhL, Moscow, 1945. – 319 p.
12. Lermontov M.Yu. Complete Collection of Poems in 2 volumes. – Leningrad: Soviet Writer, Leningrad Branch, 1989. – Vol. 1. Poems and Dramas. 1828-1836. – 95 p.
13. Kalizhanov U. Preface. Abai and Navoi. Ed. in charge S. Ananyeva. – Almaty: Print Express, 2018. – P. 3-6.
14. Rustamov A. The World of Abai. The Works of Abai Kunanbayev in Foreign Reception. Ed. in charge S. Ananyeva. – Almaty: Adebiet Alemi, 2016. – P. 362-365.

Ф.А. Гайнуллина
Alikhan Bokeikhan University,
071400, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Мәңгілік ел к-сі, 11
ORCID: 0000-0003-036-5533
e-mail: akhmetovna@mail.ru

СЕМЕЙДЕГІ КІТАПХАНА ҚОРЫНЫҢ АБАЙДЫҢ ЭСТЕТИКАЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ЫҚПАЛЫ

Аңдатпа. Мақалада Абайдың әдеби мұрасын зерттеуде маңызды болып табылатын мәселелер – оның ақын болып қалыптасуына әлем классиктерінің ықпалы, 1883 жылы ашылған Семей қалалық кітапханасымен танысуы, орыс жер аударылғандарымен достығы, ақынның дүниетанымының әрі қарай дамуына зор рөл атқарған еңбектердің маңыздылығы қарастырылады.

Автор ақынның саяси жер аударылғандармен қарым-қатынасының сипатына, екі жақты рухани алмасу мәселелеріне, Абайдың аудармашылық қызметке деген қызығушылығының пайда болуына ерекше назар аударады.

Мақалада сондай-ақ шығыс, орыс және батыс-еуропалық әдебиет жауһарларының ақынның эстетикалық талғамының қалыптасуы мен одан әрі жетілуіне ықпалы, оның шәкірттері мен замандастарын әлемдік мәдениет туындыларымен таныстыруға ұмтылысы сөз болады. Бұл әсіресе ақынның көркем шығармаларын, М.Әуезовтің «Абай жолы» романын және мемуарлық дереккөздерді талдау барысында айқын көрінеді.

Тірек сөздер: Абай Құнанбаев, әлем әдебиеті, кітапхана, әдеби таным, аудармалар.

Ф.А. Гайнуллина
Alikhan Bokeikhan University,
071400, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Мәңгілік ел, 11
ORCID: 0000-0003-036-5533
e-mail: akhmetovna@mail.ru

ВЛИЯНИЕ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА ГОРОДА СЕМЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ АБАЯ

Аннотация. В данной работе исследуются значимые для изучения литературного наследия Абая вопросы – о воздействии произведений мировой классики на формирование его личности как поэта, посещении им открытой в 1883 году Семипалатинской городской библиотеки и дружбе с русскими ссыльными, круге чтения, сыгравшем огромную роль в дальнейшем развитии мировоззрения художника.

Пристальное внимание автора статьи приковано к рассмотрению характера взаимоотношений поэта с политическими ссыльными, вопросам двухстороннего духовного взаимообмена, вопросам появившегося у Абая интереса к переводческой деятельности.

В статье также говорится о несомненном влиянии литературных шедевров восточной, русской и западноевропейской литературы на становление и дальнейшее совершенствование эстетических вкусов поэта и его стремлении приобщить своих учеников и соотечественников к произведениям мастеров мировой культуры, что особенно заметно на анализе текстов художественных произведений самого поэта, романа «Путь Абая» М.О. Ауэзова, а также мемуарных источников.

Ключевые слова: Абай Кунанбаев, мировая литература, библиотека, круг чтения, переводы.

Автор туралы мәліметтер

Гайнуллина Фарида Ахметовна – филология ғылымдарының кандидаты, Әлихан Бөкейхан университеті филология кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail akhmetovna@mail.ru, ORCID: 0000-0003-036-5533.

Сведения об авторе

Гайнуллина Фарида Ахметовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии «Alikhan Bokeikhan University», Республика Казахстан, Семей, e-mail: akhmetovna@mail.ru, ORCID: 0000-0003-036-5533.

Information about the author

Farida Gainullina – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of philology at Alikhan Bokeikhan University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: akhmetovna@mail.ru, ORCID: 0000-0003-036-5533.

Received 14.07.2025
Revised 23.08.2025
Accepted 23.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-13
ҒТАМР: 17.01.11

А.О. Токсамбаева, Д.Д. Турсынова*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0009-4012-7683
*e-mail: dtursynova91@gmail.com

ҚАЗАҚ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ РУХ: ТЫНЫШТЫҚБЕК ӘБДІКӘКІМҰЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ СИМВОЛИЗМ

Аңдатпа. Мақалада қазіргі қазақ поэзиясының көрнекті өкілі Тыныштықбек Әбдікәкімұлы шығармашылығы негізінде ұлттық рух ұғымы мен оның бүгінгі қоғамдағы көрінісі жан-жақты талданады. Ақын поэзиясы – терең философиялық мәнге ие, ұлттық сана мен тарихи жадыны сақтауға бағытталған көркемдік феномен ретінде қарастырылады. Зерттеу нысаны ретінде алынған өлеңде ақын ұлттың рухани болмысына төнген қауіпті, тарихи тамырдан ажырауды, құндылықтық жүйенің әлсіреуін, дәстүр мен ділдің көмескіленуін бейнелі тілмен жеткізеді. Ақын сөз арқылы ұлттың рухани әлеміндегі дағдарысты, адам мен қоғам, өркениет пен табиғат арасындағы ішкі қайшылық сияқты мәселелерді қозғайды. Мақалада ақынның поэтикалық кеңістікте сөзді символдық мағынада қолдану тәсілдері мен символдарға жүктелген семантикалық жүктемелер талданады. Әсіресе, ұлттық кодты жаңғыртуда, дәстүрлі дүниетанымды жеткізуде қолданылған образдар жүйесі мен мифопоэтикалық құрылымдар сараланып, олардың көркемдік қызметі айқындалады. Зерттеу барысында ақын шығармашылығының бүгінгі қоғамдағы рухани құндылықтарға ықпалы, оның оқырман санасында ұлттық сана мен ішкі тазалықты қалыптастырудағы рөлі, жастардың дүниетанымына әсері зерделенеді. Зерттеу нәтижесінде Тыныштықбек Әбдікәкімұлы поэзиясының тек эстетикалық құндылық қана емес, сонымен бірге ұлттық мұраны сақтау мен жаңғыртудың рухани тетігі ретінде де ерекше мәнге ие екендігі дәлелденеді. Ақын шығармаларындағы ұлттық рух – өткен мен бүгіннің арасындағы үзілмес алтын көпір, ал оның поэтикалық үні – қазіргі қоғамдағы рухани ізденістер мен құндылықтық бағдардың көрсеткіші ретінде бағаланады.

Тірек сөздер: Тыныштықбек Әбдікәкімұлы, ұлттық рух, құндылық, қазақ поэзиясы, рухани дағдарыс, символизм, жаһандану.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану дәуірінде дәстүрлі құндылықтар жүйесі күрделі өзгерістерге ұшырап, заман талабына сай жаңа бағыттар мен үдерістер қалыптасуда. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы, цифрландыру үдерісі мен әлеуметтік желілердің кең таралуы адам өмірін жеңілдетіп, коммуникациялық мүмкіндіктерді арттырғанымен, адамзаттың рухани болмысына, ішкі жан дүниесіне және дүниетанымына өз әсерін тигізуде. Жаһандық ықпал күшейген сайын әр ұлттың өз болмысын жоғалтпай, тарихи-мәдени тамырын сақтап қалуы аса маңызды мәселе. Ұлт ретінде ілгері дамудың басты алғышарты – рухани тұтастық пен мәдени өзіндік ерекшелікті сақтау. Осы тұрғыдан алғанда, қазіргі әдебиет пен мәдениетке артылар жүк ауыр. Олар ұлттық сананы нығайтып, жас ұрпақтың бойына рухани мұра мен тарихи жадыны сіңіруге бағытталуы тиіс. Ұлттық тәрбиеге, дәстүр мен әдебиетке негізделген дүниетаным – келешек қоғамның рухани іргетасын қалайтын басты күш.

Халқымыздың ұлттық болмысын терең танудың бірден-бір жолы – төл әдебиетіміз. Әдебиет – ұлттың рухани айнасы, өткен мен бүгіннің арасын жалғайтын алтын көпір. Сан ғасырлық тарихы бар қазақ әдебиеті ежелгі дәуір әдебиетінен бастау алып, жыраулық дәстүрмен жалғасып, Абай Құнанбайұлы қалыптастырған мектеппен толығып, бүгінгі күнгі ақын-жазушылардың шығармашылығымен жалғасын табуда. 1980-1990 жылдары қазақ поэзиясына жаңа леп алып келген жас ақындар, қазіргі аға буын өкілдері Ұ. Есдәулетов, Е.Раушанов, Т. Әбдікәкімов, Н. Мәукенұлы, М. Ақдәулетов еді [1]. Олар қазақ жырына жаңа тыныс беріп, дәстүр мен жаңашылдықтың үйлесімін қалыптастыра білді. Ұлттық рух, тіл мен діл мәселесі жаңа заман қаламгерлерінің шығармашылығына арқау болып, жаңа поэтикалық биікке көтерілді. Солардың ішінде болмыс-бітімімен, терең философиялық ой-

толғамдарымен дараланған ақын – Тыныштықбек Әбдікәкімұлы. Оның поэзиясынан ұлттық дүниетаным, рухани ізденіс пен адамзаттық құндылықтар үндестігін анық байқауға болады.

Ұлттық рух – халықтың өзін-өзі тануымен айқындалатын, өскелең арман-мұраттарымен сипатталатын, елдік тұтастық идеясымен негізделетін өміршеңдік күш-қуаты. Ұлттық рухтың көрініс беруі ұлт өкілдерінің көркем шығармашылығынан, халық даналығынан, ғасырлар бойы сабақтастығын үзбеген рухани мұраларынан айқын аңғарылады [2]. Ол – жаһандық рух пен жеке адамның рухани болмысының арасындағы дәнекер күш. Ұлттық рухтың арқасында ұлт өкілдері әлемдегі өз орнын айқындап, төл мәдениеті мен рухани құндылықтары арқылы жалпыадамзаттық өркениетке үлес қосады.

Бұл жөнінде А. Байтұрсынұлы: «Елде жоқ рух ақын сөзінде де болмайды. Елде бар рухты ақын ықтимал дәріптеп, күшейтіп, көпіртіп, көркейтіп айтуы, бірақ жұртта жоқ рухты ақын өзінен шығарып айта алмайды. Ақын сөзіне жұрт рухының сәулесі түспей тұрмайды» [3], – деп атап көрсетеді. Яғни, ұлттық рух – халықтың ішкі болмысынан, мәдени құндылықтарынан туындайтын табиғи көрініс. Ақын-жазушы сол рухты өз шығармасында бейнелеп, жеткізіп дәріптеуші.

Ұлттық рух мәселесі әдебиеттануда әр қырынан қарастырылып келеді. Ө.Әбдиманұлының «Қазақ әдебиетіндегі ұлттық рух» атты монографиясында XIX-XX ғасырлардағы қазақ әдебиетіндегі ұлттық рухтың көркем бейнеленуі мен дәстүрлі жалғастығы кеңінен сараланған [4]. Ғалымның пайымдауынша, ұлттық рух идеялық мазмұнмен шектелмей, көркемдік поэтика, жанрлық дәстүрлер мен бейнелеу тәсілдерінің ішкі өзегіне айналып, әдеби дамудың бағыт-бағдарын айқындайды. Осы тұрғыдан алғанда ұлттық рух – әдеби үдерістің ішкі қозғаушы күші. Ұлттық рух – тек ұғымдық категория емес, ол халықтың тарихи тәжірибесін, дүниетанымын, мәдени жадын, көркемдік дәстүрін біріктіретін тұтас құбылыс. Қазақ әдебиетінде ұлттық рухтың бейнеленуі халықтың болмысы мен тағдырын көркемдік формада айшықтап қана қоймай, оның мәңгілік құндылықтарын келесі буынға жеткізетін рухани діңгек қызметін атқарады. Бұл ұғым қазіргі әдебиетті талдауда ғана емес, Тыныштықбек Әбдікәкімұлы поэзиясын зерделеуде де маңызды. Ақын шығармаларында ұлттық рух, тарихи жады және рухани күйзеліс мәселелері символикалық образдар жүйесі арқылы бейнеленеді. Сондықтан Тыныштықбек поэзиясын зерттеуде символизм әдісінің мәні ерекше.

Әдеби бағыт ретінде символизм XIX ғасырда қалыптасып, өнердегі (әдебиет, музыка, кескіндеме) ірі ағымдардың біріне айналды. Символизмнің басты ерекшелігі – экспериментке бейімділік, жаңалыққа ұмтылу, символиканы, астарлы мағыналарды, ишараларды, тылсым мен құпиялы бейнелерді кеңінен қолдану [5]. Символистік поэзияның негізгі мақсаты – идеяны сезім арқылы қабылдауға лайықталған формаға көшіру. Дегенмен бұл форма дербес мәнге ие болмай, әрқашан идеяны жеткізудің құралы қызметін атқарады.

Қазақ әдебиеттану ғылымында көркем символдарды зерттеу Ахмет Байтұрсынұлының «Әдебиет танытқыш» еңбегінен бастау алады. Ғалым терминологиясында символ «бернелеу» ұғымымен түсіндірілген. «Қазақтың бернемен сөйледі деуінің өзі, пердемен жасырып сөйледі немесе бернемен суреттеп сөйледі дегеннен шыққан боларға керек. Бұл екеуінің соңғысынан да алдыңғысы болуы ықтимал, өйткені бернемен сөйледі деп қазақтар сөздің өз мағынасын жасырып, өзге мағынамен сөйлегенді айтады. Бернелеу – сол мағынасы жасырын сөздің өзі» [6]. Ал З. Қабдолов символды «астарлау» деп беріп: «Бір нәрсені не құбылысты тура суреттемей, бұларға ұқсас басқа бір нәрсеге теліп, жасыра жарыстырып, бүкпелей бейнелеу, ойды да ашық айтпай, тартымды тұспалмен түсіну» – дейді [7].

Әдебиеттануда символ ұғымына түрлі анықтамалар берілген. Американдық зерттеуші Грег Джонсон әдеби символды «алғашқы көріністен әлдеқайда терең мағынаға ие құбылыс» деп сипаттайды. Оның пікірінше, символ – белгілі бір нысан, адам, жағдай немесе әрекеттің тікелей бейнесі бола отырып, басқа да астарлы мағыналарды меңзейді [8]. Жалпы алғанда, символ әдебиетте өзінің тура мағынасынан әлдеқайда кең құбылысты білдіреді.

Қазіргі әдеби кеңістікте символизм – терең мазмұн мен рухани мәнді жеткізудің көркемдік құралы ретінде танылады.

Әдебиет тарихында символизмнің бастауын Шарль Бодлердің әйгілі «Сұрқия гүл» (Les Fleurs du mal) өлеңдер жинағынан көруге болады [9]. Бұл туынды тек француз әдебиетіне ғана емес, әлемдік поэзияның дамуына зор ықпал етті. Бодлер өз дәуірінің әлеуметтік және рухани қайшылықтарын символдық астарлар мен эстетикалық бейнелер арқылы жеткізіп, жаңа көркемдік бағдар қалыптастырды. Оның поэзиясында әдеттегі құбылыстар тылсым дүниемен астасып, символикалық мәнге ие болды. Мәселен, гүл образы қарапайым табиғи сұлулықты емес, адам жанының қасіреті мен азабын, өмір мен өлімнің мәңгілік қайшылығын бейнеледі.

Осыған ұқсас құбылысты Тыныштықбек Әбдікәкімұлының шығармашылығынан да байқауға болады. Ақынның «Қайран» өлеңі ұлттық рухтың әлсіреуі, тарихи жадының көмескіленуі мен рухани дағдарыс сынды өзекті мәселелерді символикалық бейнелер арқылы ашады. Бейнелер сырттай қарағанда қарапайым көрінгенімен, олардың астарында терең философиялық ой жатыр. Демек, Тыныштықбек поэзиясында символизм тек эстетикалық құрал ғана емес, ұлттық сананы жаңғыртуға қызмет ететін маңызды көркемдік әдіске айналады.

Материал мен әдістер

Зерттеу нысаны ретінде Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңі алынды. Өлеңде қазақ халқының ұлттық рухы, рухани болмысы, тарихи жад және қазіргі қоғамдағы өзгерістер көркем түрде бейнеленген. Зерттеу барысында герменевтикалық, салыстырмалы және тарихи-мәдени талдау әдістері қолданылды. Герменевтикалық әдіс өлеңнің мәтінін тереңірек түсінуге мүмкіндік беріп, ақын өлеңіндегі астарлы ойды айқындауға бағытталды. Салыстырмалы талдау әдісі арқылы Тыныштықбек Әбдікәкімұлының поэзиясы қазіргі қоғаммен салыстырып, ұлттық болмыстың қазіргі кезеңдегі өзгерістері қарастырылды. Ақынның ұлттық болмысқа қатысты көзқарасы Абайдың «Қалың елім, қазағым, қайран жұртым» өлеңімен салыстырылып, екі туындыда да халықтың рухани күйреуі мен қасіреті поэтикалық арқау болып, дәстүрлі жалғастық пен идеялық үндестік анықталды. Тарихи-мәдени талдау әдісі өлеңде ұсынылған ұлттық болмыс пен дәстүрдің бүгінгі әлеуметтік және мәдени контексте қандай орын алатынын зерттеуге мүмкіндік берді.

Нәтижелер мен талқылау

Тыныштықбек Әбдікәкімұлы – ұлттық рух пен әлемдік өркениет құндылықтарын тоғыстыра жырлаған қаламгер. Оның поэзиясының басты арқауы – ұлттық дүниетаным мен рухани болмысты жаңаша сипатта бейнелеу. Ақынның шығармалары қазақ халқының тарихи жадынан бастау алатын құндылықтарды сақтап, оларды қазіргі заманның көркемдік кеңістігіне енгізуімен ерекшеленеді.

Ақын поэзиясындағы ұлттық дүниетаным ең алдымен туған жерге, табиғатқа, ұлттық дәстүрге деген сүйіспеншіліктен бастау алады. Оның лирикалық қаһарманы рухани ізденіс үстіндегі тұлға ретінде көрінеді. Ақын толғаныстары жеке тағдыр шеңберінен шығып, бүкіл халықтың арман-мұратын бейнелі түрде жеткізеді. Тыныштықбек шығармашылығында ұлттық кодтың негізгі белгілері – тіл, дәстүр, табиғат пен рухани мұра. Ақын стилінің басты ерекшелігі – философиялық тереңдік пен метафоралық бейнелеудің молдығы.

Ұлттық рухтың көркем бейнеленуін ақынның «Қайран» атты өлеңінен айқын байқауға болады. Бұл туынды – ұлттық мұрат, ұлт болмысына деген алаңдаушылықтың поэтикалық көрінісі. Ақын «Қайран» өлеңінде Абайдан мұра болған сыншылдық дәстүрмен қазақ мінезін егжей-тегжейлі сөз етеді. Бұл өлең ұлт мінезінің жағымсыз жақтарын сынаумен ғана емес, олардың ұлт тағдырына тигізген әсерін қоса жырлайды» [1]. Демек, өлең тек әлеуметтік сатира немесе лирикалық мұң емес, ол – ұлтты ұйыстыратын рухани сілкініске үндейтін көркем үн. Ақынның аталған туындысында ұлттық рух үнемі қозғалыстағы, өз тамырын іздеген, болмысын сақтап қалуға талпынған рухани күш ретінде көрінеді. Тыныштықбек поэзиясында ұлттық рух, рухани тереңдік пен тарихи жад поэтикалық шеберлікпен тұтастып жатады.

«Абайша тек... жылағам» деген өлең жолдары Тыныштықбек поэзиясының рухани негізі хакім Абай дүниетанымымен сабақтас екендігін айқын көрсетеді. Бұл қоғамдық

әділетсіздікке, рухани дағдарысқа, ұлттық мұраттың аяқасты болуына деген қарсылықтың бейнесі. Ақынның «Абайша» деп нақты атау беруі – оның рухани-эстетикалық бағдарын ғана емес, ұлттық ойлаудың, ақындық миссияның тарихи жалғастығын білдіреді.

Осы тұста Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңі мен Абайдың «Қалың елім, қазағым, қайран жұртым» шығармасы мазмұндық және идеялық тұрғыдан үндес екендігін байқаймыз. Екі туынды да халықтың рухани күйреуін, елдің тұтастығын жоғалтуын поэтикалық арқау етеді. Дегенмен, олар бұл мәселені әртүрлі көркемдік құралдармен бейнелейді.

Абай өлеңінде қазақ қоғамындағы әлеуметтік кеселдер нақты әрі тікелей сыналады. Ол халықтың берекесіздігін, жалқаулығын, алауыздығын ашық айтады. Мысалы, «Бас-басына би болған өңкей қиқым, мінеки бұзған жоқ па елдің сиқын?» деген жолдар ел ішіндегі алауыздықты, әркімнің жеке пайдасын ғана ойлап, ортақ мүддеден айырылуын бейнелейді. Ал Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңінде мәселе терең символдық деңгейде көтеріледі.

«Тілім төресініп,
Көзім көсемсініп,
Құлағым құдайсынып;
дулығалы Басым үшке бөлініп!..
дуалы Аузым отыз рулы тіске бөлініп!..» [10] – деп, қазақ ұлтының ішкі бірлігіне түскен сызатты айқын көрсетеді. Мұндағы «тіл», «көз», «құлақ» – адамның дүниені тану құралдары ретінде ғана емес, тұтас ұлттың рухани коды, болашақты бағдарлауы мен тарихи жадты қабылдау қабілетін білдіреді. Олардың «төресініп», «көсемсініп», «құдайсынып» кетуі – ұлттық сананың бөлшектенуін, әркімнің өзін жеке дара билік иесі санауын меңзейді. «Дулығалы бас» – ерлік пен тұтастықтың, «дуалы ауыз» – дана сөз бен рухани көшбасшылықтың символы. Алайда олардың бөлініп, бытыраңқы бейнеде берілуі қазақ халқының алауыздығы мен ішкі дағдарысын аңғартады.

Осылайша, Абай поэзиясындағы әлеуметтік реализм мен Тыныштықбек поэзиясындағы мифологиялық-символдық бейнелеу бір арнада тоғысып, халықтың жоғалған рухын іздеу және елдің күйреуіне күйіну идеясын паш етеді. Екі ақын қолданған көркемдік тәсілдері әртүрлі болғанымен, түпкі идеясы ортақ: ұлттық бірлікті сақтап, рухани тұтастықты қорғау – халықтың болашағының кепілі. Демек, Абай мен Тыныштықбек поэзиясы арасында дәстүрлі жалғастық пен идеялық үндестік айқындалады.

«Қайран» өлеңі қазақтың тарихи тағдырын, ұлттық болмысын, рухани биіктігін тұтас қамтитын символдық образдар жүйесіне негізделген. Ахмет Байтұрсынұлының «Бернелеу біткеннің бәрінің лебіз мағынасынан басқа астыртын мағынасы болады. Бернелеу өте ұзақ болса, айтушы баяндап береді немесе тұспалдап көрсетіп қояды» деген тұжырымына сүйене отырып, төмендегі жолдардан қазақ халқының басынан өткен тарихи трагедияның астарын аңғаруға болады:

Қапиямды аңдығандар – қапсыра құшақтаған боп,
қабырғамды санап,
БақҰямды аңдығандар аңырғанды тонап!..

Бұл жолдар арқылы ақын ұлттың басынан өткен қилы кезеңдерді тұспалдап жеткізеді. Мұнда отарлық езгі мен кеңестік зобалаң сияқты тарихи трагедиялар көркем бейнеленіп, халықтың рухани күйі мен әлеуметтік зардаптары символдық түрде көрсетілген астарлап берілген. Өлең жолдарындағы «қапсыра құшақтаған», «қабырғамды санау», «аңырғанды тонау» тіркестері – отарлық жүйе мен кеңестік саясаттың қазақ халқының рухына, елдігіне, тәуелсіздігіне жасаған қысымын бейнелейді. «Қабырғамды санау» – ұлтты әлсіретіп, жан-жақты зерттеп, ішкі бірлігін бұзуды білдіретін астарлы метафора. Ал, «аңырғанды тонау» – қайғыға душар еткен халықтың ар-намысы мен байлығын иемдену деген мәнге ие. Ақын бұл жолдар арқылы қазақ халқының тарихындағы ең ауыр кезең – Ресей империясының отарлық саясатын, кеңестік дәуірдегі ашаршылық, репрессия мен рухани езгі сынды ұлттық трагедияларды тұспалдап жеткізеді. Бұл тұста Тыныштықбек поэзиясы тарихи-

философиялық мазмұнға ие болып, ұлттық жадыны жаңғыртатын поэтикалық кеңістікке айналады. Сонымен қатар, «БақҰям» сөзінің өзіндік жазылу ерекшелігі де назар аударарлық. Мұндағы бас әріппен жазылған «Ұ» – ұлттық құндылыққа, киелі ұяға (елге, жерге, отбасына) жасалған қастандықты білдіретін ерекше стилистикалық қолданыс. Ақын ұлтты – ұя, ал ұяны – киелі бақ деп танып, соны аңдығандар мен тонаушыларды рухани жау ретінде бейнелейді. Осылайша, бұл шумақта ұлттық қайғы, отарлық езгінің зардабы мен рухани дағдарыс ақын поэзиясына тән терең символизм арқылы көрініс табады. Шумақ соңындағы:

Мен Қазақпын,
Қызыр болған бір Ағам,
Қызырды атқан Қызыл болған бір ағам...

деген жолдар – бір жағынан мифтік-діни сана мен коммунистік дәуір арасындағы қарама-қайшылықты білдірсе, екінші жағынан – өз ішінен шыққан сатқынға деген наланы аңғартады. Қазақ түсінігінде Қызыр – ел аралап жүретін «әулие» бейнесі, адамға «бақыт» пен «дәулет» сыйлайтын күш иесі. Халық нанымында Қызыр (Қыдыр) қарт кісі кейпінде көрінеді, ал аңыздарға сәйкес, оны Бақ жетелеп жүреді деп айтылады. Ақын бұл жолдарда «Қызыр» бейнесін руханияттың, киелі дәстүрдің, ұлттық құндылықтардың символы ретінде, ал «Қызыл» сөзін кеңестік биліктің, отарлық жүйенің символдық бейнесі ретінде қолданады. Осы екі ұғымның қарама-қарсы қойылуы – тарихи қасіреттің көрінісі.

«Қызырды атқан Қызыл болған бір ағам» деген тіркес – кеңестік идеологияның ықпалына еріп, ұлттың рухани құндылықтарына қарсы тұрған, дінді, салт-дәстүрді жоққа шығаруға атсалысқан кейбір қазақ зиялыларына бағытталған астарлы сын. Бұл – ақынның өз ұлтының ішінен шыққан, бодандық саясатқа қызмет еткен тұлғаларға деген ренішін, рухани сатқындықты меңзеген терең толғанысы. Тарихи деректерге сүйенсек, отарлық саясат қазақ халқының рухани-мәдени негізін әлсіретуге бағытталды. 1867-1868 жылғы «Жаңа ережелермен» дәстүрлі билік жойылып, елдің саяси дербестігі тежелді. XX ғасырдың басында жер саясаты күшейіп, қазақ халқының атақонысы қоныстанушыларға берілді. Кеңестік кезеңде бұл үдеріс ұжымдастырумен жалғасып, 1929-1933 жылдары халық жаппай ашаршылыққа ұшырады. Осы қасіретті кезеңнің ең ауыр беттерінің бірі – 1937-1938 жылдардағы саяси қуғын-сүргін еді. «Халық жауы» деген жаламен ұлт зиялылары жазықсыз атылды. Мыңдаған оқығандар түрмеге қамалып, итжеккенге айдалды. Репрессия халықты ұлттық санадан, тарихи жадтан айыруға бағытталды. Бұл кезең қазақ руханиятының ең ауыр трагедиясына айналды.

Аталған тармақтар арқылы ақын ұлттық бірлікке сызат түскен тарихи кезеңдерді, сол дәуірдегі рухани күйзелісті, сондай-ақ осының бәріне қарамастан жоғалмаған үміт пен рухтың беріктігін көркем поэзия тілімен бейнелейді. Бұл жолдар – ұлттың рухани тарихының қасіретін де, күшін де қатар көрсеткен символдық мазмұндағы көркем поэтика.

Символдық поэзия – жасанды сезімталдық пен сыртқы әшекейлікті қабылдамайтын, керісінше, идеяны сезім арқылы ұғынылатын формаға көшіруге ұмтылатын поэтикалық ағым. Мұндағы форма мақсат емес, ол тек идеяны ашуға қызмет етеді және сол идеяға бағынышты [11]. Символдық бейнелер арқылы ақын адамзаттық әрі ұлттық болмыстың күрделі мәселелерін астарлап жеткізуге мүмкіндік алады.

Ақын өзінің ішкі әлемін, ұлтының тағдырын жеке бастың трагедиясы арқылы тұспалдап береді. «Ұлы Атам – Оғыз, Бір Атам – Қобыз…», «Өлеңмен егіз едім, Жеті Қазынаммен сегіз едім!» деген поэтикалық тіркестер арқылы ақын ұлттың рухани болмысын, мәдени кодын қайта тірілтеді. Бұл жолдар өткеннің ұлылығын, оның бүгінгі күні жойылып бара жатқанын көрсететін символдық бейнелер. «Оғыз» – күллі түркі жұртының арғы тегі, ал «қобыз» – қазақтың дүниетанымында киелі өнер мен рухани тектіліктің белгісі. «Өлеңмен егіз болу», «Жеті қазынамен сегіз болу» – жай ғана теңеу емес, бұл – ұлттың дүниетанымын бойына сіңіріп өскен тұлғаның өз болмысын халқымен, оның арман-мақсатымен бір көруі. Жеті қазына – халқымыздың дәстүрлі дүниетанымындағы негізгі философиялық түсінік. Ол тек материалдық құндылықтар жиынтығы емес, ер жігіттің өмірлік кемелдігін, рухани болмысын, қоғамдағы орнын белгілейтін символдық ұғымдар жиынтығы болып саналады.

Қазақ халқы Жеті қазынаны күнделікті тұрмыс-тіршілігімен байланыстырып, оның ұғымына ер жігіт, сұлу әйел, құмай тазы, берен мылтық, жүйрік ат, қыран бүркіт, ақыл-білімді жатқызады. Ақын осы құндылықтарды меншіктеп айту арқылы өзінің ұлттық сана мен рухтың жалғасы екенін меңзейді. Ақынның «сегізінші қазынасы» – дәстүрлі жеті қазынаға қосылған шығармашылық қуаты, рухани даралығы. Осы арқылы ақын өз болмысын ұлттық мұрамен сабақтастырып, өткен мен бүгін арасындағы рухани байланысты, ұлттық сана мен мәдени дәстүрдің сабақтастығын символдық түрде ашады. Осылайша, Тыныштықбек Әбдікәкімұлының поэзиясы тек ұлттық рухты бейнелеу деңгейінде қалмай, оны қазіргі заманның көркемдік ой-өрісімен үйлестіретін философиялық-символдық кеңістікке айналады. Ақынның шығармашылығында ұлттық ұғымдар – тіл, дәстүр, табиғат, рухани мұра – біртұтас көркем жүйе ретінде өрнектеледі. «Қайран» өлеңінде бұл ұғымдар арқылы қазақ халқының тарихи тағдыры, ұлттық санадағы дағдарыс пен бірлікке деген үміт символдық түрде айқындалады. Ақын өз лирикалық кейіпкері арқылы тек жеке адамның ғана емес, тұтас ұлттың рухани ізденісі мен тарихи жадын бейнелейді.

Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңі – қазақ халқының рухани болмысын, ұлттық рухын, өткен мен бүгін арасындағы сабақтастықты, сондай-ақ қоғамдағы терең әлеуметтік мәселелерді көтеретін көркем шығарма. Өлеңде ұлттық рухтың әлсіреуі, тарихи жадының көмескіленуі, рухани дағдарыс пен өзекті мәселелер символдық тұрғыда айқын бейнеленген. Ақын өз шығармасында қазақ халқының өткені мен бүгінін салыстырып, ұлттық болмыс пен рухтың өзгеруіне, әсіресе, кеңестік идеологияның қоғамға тигізген әсеріне ерекше назар аударады. Өлеңнің әрбір тармағы терең мағыналық құрылыммен өріліп, оқырманды өзімен бірге ұлттық рухтың күйзелісін, қазақ болмысының дағдарысын сезінуге шақырады. Өлеңдегі «БақҰя», «Қызыр», «Қызыл», «Жеті қазына» сияқты образдар ұлттық сана мен рухани дәстүрдің символына айналып, тарихи және әлеуметтік контекст арқылы оқырманға ұсынылады. Символдық бейнелер арқылы ақын өткен мен қазіргі заман арасындағы айырмашылықтарды көрсетеді. Ақынның тарихи жады мен ұлттық құндылықтарды жоғалтуға деген алаңдаушылығы өлеңнің басты тақырыбына айналған. Тыныштықбек Әбдікәкімұлы шығармашылығының ерекшелігі – ұлттық рухтың, құндылықтар мен дәстүрлердің жалғасымдылығын өлең арқылы жеткізе білуінде.

Қорытынды

Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңі – қазақ халқының рухани мұрасын, ұлттық болмысын, тарихи тәжірибесін және мәдени дәстүрін қазіргі заман контексінде көркем тіл арқылы бейнелейтін маңызды туынды. Ақын шығармашылығында ұлттық кодтар – тіл, дәстүр, табиғат, рухани мұра – біртұтас көркем жүйе ретінде көрініс табады. «Қайран» өлеңінде кеңестік кезеңнің әсерінен туындаған рухани дағдарыс, ұлт бірлігінің әлсіреуі, моральдық және мәдени құндылықтардың жоғалуы сияқты әлеуметтік және тарихи мәселелер символдық және метафоралық бейнелер арқылы ашылады. Өлеңде тек өткеннің зары ғана емес, қазіргі қоғамның болмысы мен рухани ахуалы да тұспалдап беріледі.

Зерттеу барысында өлеңдегі әрбір образ, метафора мен символ ұлттық болмысты, рухани жады мен ішкі жан дүниені танытатын көркемдік құрал ретінде қарастырылды. «БақҰя», «Қызыр», «Қызыл», «Жеті қазына» сияқты бейнелер қазақ халқының рухани мұрасын, тарихи тағдырын және ұлттық дәстүрін символдық деңгейде жеткізеді. Сонымен қатар, салыстырмалы талдау әдісі арқылы Тыныштықбек көтерген мәселелер мен қазіргі қоғамдағы рухани ахуал арасында терең байланыс бар екені айқындалды. Ақын поэзиясында ұлттық рух – үнемі қозғалыстағы, өз тамырын іздейтін, болмысын сақтап қалуға талпынған құндылық ретінде көрінеді.

«Қайран» өлеңінде тарихи және философиялық контекст арқылы ұлттық сана мен рухтың тұрақтылығының мәні көрсетіледі. Ақын мифологиялық және символдық бейнелерді пайдалану арқылы өткен мен бүгінді, жеке тағдыр мен ұлт тағдырын, дәстүр мен шығармашылықты үйлестіріп, ұлттық сана мен мәдени мұраның сабақтастығын көркем тілде ашады. Жеті қазына мен сегізінші қазына символдары арқылы ол ұлттық мәдениет пен рухани құндылықтарды жаңғыртып, өз шығармашылық қуатын дәстүрлі мәдени ұғымдармен сабақтастырады.

Осы тұрғыдан, Тыныштықбек Әбдікәкімұлының «Қайран» өлеңі тек көркем туынды емес, ұлт жадын жаңғыртатын, рухани және мәдени сабақтастықты дәріптейтін философиялық поэзия ретінде бағаланады. Ақын сөзі – ұлттық рухтың үні, оны түсініп зерделеу – бүгінгі ұрпақтың рухани парызы. Бұл туынды оқырманға тек эстетикалық әсер беріп қана қоймай, ұлттың рухани тарихы мен мәдени мұрасының мәнін түсініп, ұлттық сана мен құндылықтарды сақтау мен жаңғырту қажеттілігін ұғынуға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Исмаилова Р.Н., Акатаева Ш.Б. Азаматтық лирика және ұлттық рух: қазақ поэзиясының көркемдік ерекшеліктері туралы // Қазіргі заманғы маңызды мәселелер. – 2020. – №4. – Б. 107-112.
2. Сейітова Ш.Б. Рухани құндылықтар – өмір арқауы // Әлеуметтік – гуманитарлық ғылымдар және жаңа технологиялар саласындағы қазіргі заманғы зерттеулер: Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Семей, 2016. – 27-28 сәуір. – Т. 1. – Б. 34-38.
3. Байтұрсынұлы А. Алты томдық шығарма жинағы. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – Т. I. – 384 б.
4. Әбдиманұлы Ө. Қазақ әдебиетіндегі ұлттық рух . – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 192 б.
5. Горнфельд А.А. Символистер // Брокхаус пен Эфронның энциклопедиялық сөздігі. – Санкт-Петербург, 1890-1907. – Т. 82. – Б. 82-84.
6. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
7. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 328 б.
8. Джонсон Г., Арп Т.Р. Литература Перрина: структура, звучание и смысл. – 3-е изд. – Boston: Cengage Learning, 2018. – С. 286-287.
9. Кеннеди К.Дж., Джойя Д. Литература: введение в художественную прозу, поэзию, драматургию и писательское мастерство. – 10-е изд. – New York: Pearson Longman, 2007. – 292 с.
10. Мореас Ж. Символизм [Электрондық ресурс]. – 2016, Wayback Machine.
11. Пратт У. The Imagist Poem: Modern Poetry in Miniature. – Ashland, OR: Story Line Press, 1963 (expanded ed. – 2001). – ISBN 1-58654-009-2.

References

1. Ismailova R.N., Akataeva Sh.B. Azamattyk lirika zhane ulttyk rukh: [kazakh poetry’s artistic features] // Kazirgi zamangy manyzdy maseleler. – 2020. – №4. – P. 107-112. (in Kazakh)
2. Seitova Sh.B. Rukhani kundylyktar – omir arkauy [Spiritual values – the basis of life] // Aleumettik-gumanitarlyk gylymdar zhane zhana tehnologiyalar salasyndagy kazirgi zamangy zertteuler: halykaralyk gylymi-praktikalyk konferentsiya materialdary. – Semey, 2016. – 27-28 April. – Vol. 1. – P. 34-38. (in Kazakh)
3. Baitursynuly A. Alty tomdyk shygarma zhinagy [Six-volume collected works]. – Almaty: El-shezhire, 2013. – Vol. I. – 384 p. (in Kazakh)
4. Abdimanuly O. Kazakh adebietindegi ulttyk rukh [National spirit in Kazakh literature]. – Almaty: Kazakh University, 2011. – 192 p. (in Kazakh)
5. Gornfeld A.A. Simvolisty [Symbolists] // Brokgauz pen Efronnyn entsiklopediyalyk sozdigi. – Saint Petersburg, 1890-1907. – Vol. 82. – P. 82-84. (in Russian)
6. Baitursynov A. Adebiet tanytkysh [Literary guide]. – Almaty: Atamura, 2003. – 208 p. (in Kazakh)
7. Kabdolov Z. Soz oneri [Art of words]. – Almaty: Kazakh University, 1992. – 328 p. (in Kazakh)
8. Johnson G., Arp T.R. Literatura Perrina: struktura, zvuchanie i smysl. – 3rd ed. – Boston: Cengage Learning, 2018. – P. 286-287.
9. Kennedy X.J., Gioia D. Literatura: vvedenie v khudozhestvennuyu prozu, poeziyu, dramaturgiyu i pisatelskoe masterstvo. – 10th ed. – New York: Pearson Longman, 2007. – 292 p.
10. Moréas J. Simvolizm [Symbolism] [Electronic resource]. – 2016. – Wayback Machine. (in French / via Russian translation context)
11. Pratt W. The Imagist Poem: Modern Poetry in Miniature. – Ashland, OR: Story Line Press, 1963 (expanded ed. 2001). – ISBN 1-58654-009-2.

А.О. Токсамбаева, Д.Д. Турсынова*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0009-4012-7683
*e-mail: dtursynova91@gmail.com

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДУХ В КАЗАХСКОЙ ПОЭЗИИ: СИМВОЛИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ ТЫНЫШТЫКБЕКА АБДИКАКИМУЛЫ

Аннотация. В статье всесторонне анализируется понятие национального духа и его отражение в современном обществе на основе творчества одного из ярких представителей современной казахской поэзии – Тыныштыкбека Абдикакимулы. Поэзия поэта рассматривается как художественный феномен, обладающий глубоким философским смыслом и направленный на сохранение национального сознания и исторической памяти. В исследуемом стихотворении автор образным языком выражает угрозу духовной сущности нации, утрату исторических корней, ослабление системы ценностей, размывание традиций и этнического кода. Через поэтическое слово поэт передаёт внутренние противоречия между человеком и обществом, цивилизацией и природой, а также состояние духовного кризиса. В статье анализируются способы символического выражения в поэтическом пространстве, семантическая нагрузка символов, система образов и мифопоэтические структуры, используемые для актуализации национального кода и традиционного мировоззрения. В процессе исследования рассматривается влияние творчества поэта на духовные ценности современного общества, его роль в формировании национального самосознания и нравственной чистоты у читателя, особенно среди молодёжи. В результате выявлено, что поэзия Тыныштыкбека Абдикакимулы обладает не только эстетической ценностью, но и служит духовным инструментом сохранения и возрождения национального наследия. Национальный дух в его поэзии выступает как прочный мост между прошлым и настоящим, а поэтический голос поэта – как ориентир духовных поисков и ценностных ориентиров современного общества.

Ключевые слова: Тыныштыкбек Абдикакимулы, национальный дух, ценности, казахская поэзия, духовный кризис, символизм, глобализация.

A.O. Toxambayeva, D.D. Tursynova*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
*ORCID: 0009-0009-4012-7683
*e-mail: dtursynova91@gmail.com

THE NATIONAL SPIRIT IN KAZAKH POETRY: SYMBOLISM IN THE WORKS OF TYNYSHTYKBEK ABDIKAKIMULY

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the concept of national spirit and its manifestation in contemporary society through the lens of the works of one of the prominent representatives of modern Kazakh poetry – Tynyshtykbek Abdikakimuly. The poet's work is viewed as an artistic phenomenon imbued with deep philosophical meaning, aimed at preserving national consciousness and historical memory. In the selected poem, the author vividly depicts the threats to the spiritual essence of the nation, detachment from historical roots, the weakening of the value system, and the fading of traditions and cultural identity. Through poetic language, the poet conveys a profound sense of spiritual crisis, as well as internal conflicts between the individual and society, civilization and nature. The article analyzes the use of symbolic meanings within the poetic space and the semantic load of symbols. Special attention is given to the system of imagery and mythopoetic structures employed to revitalize the national code and convey traditional worldview. The study examines the impact of the poet's works on the spiritual values of modern society, his role in shaping national consciousness and moral clarity in the reader's mind, especially among the younger generation. The results reveal that Tynyshtykbek Abdikakimuly's poetry holds not only aesthetic value but also serves as a spiritual instrument for preserving and reviving national heritage. The national spirit in his poetry acts as an unbreakable bridge between the past and the present, while his poetic voice becomes a guiding force in the spiritual quest and value orientation of today's society.

Keywords: Tynystykbek Abdykakimuly, national spirit, values, Kazakh poetry, spiritual crisis, symbolism, globalization.

Авторлар туралы мәлімет

Токсамбаева Айман Омарқанқызы – филология ғылымдарының кандидаты, профессор. «Шәкәрім университеті» КеАҚ қазақ филологиясы кафедрасы, e-mail: aiman-63@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8744-2615.

Турсынова Дильназ Дулатқызы*– «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, e-mail: dtursynova91@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4012-7683.

Сведения об авторах

Токсамбаева Айман Омарқанқызы – кандидат филологических наук, профессор. Кафедра казахской филологии, НАО «Шәкәрім университет», ORCID: 0000-0002-8744-2615, e-mail: aiman-63@mail.ru.

Турсынова Дильназ Дулатқызы* – магистрант НАО «Шәкәрім университет» по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», e-mail: dtursynova91@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4012-7683.

Information about authors

Aiman Toxambayeva – candidate of philological sciences, professor. Department of Kazakh Philology, Shakarim University, e-mail: aiman-63@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8744-2615.

Dilnaz Tursynova* – master's student at Shakarim University, Educational Program «Training of kazakh language and literature teachers», e-mail: dtursynova91@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4012-7683.

Редакцияға енуі 04.07.2025
Өңдеуден кейін түсуі 26.07.2025
Жариялауға қабылданды 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-14
GRNTI: 17.71.07

A. Güzel
Başkent Üniversitesi, Türkiye, Ankara
ORCID: 0000-0003-2896-1156
e-mail: aguzel56@gmail.com

SÜLEYMAN HAKÎM ATA BAKIRGANÎ'NİN ESERLERİNDE HİKMET GELENEĞİ

Özet. Bu çalışma, Süleyman Hakîm Ata Bakırganî'nin eserlerinde yer alan hikmet geleneğini kapsamlı biçimde incelemektedir. Araştırmada öncelikle "hikmet" kavramının tasavvufî, felsefî ve tarihî boyutları ele alınmakta, Ahmed Yesevî ile başlayan bu geleneğin düşünsel temelleri ayrıntılı biçimde ortaya konulmaktadır. Hikmetlerin, sadece bireysel bir maneviyat aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal bilinç, ahlaki ilkeler ve değer sistemini inşa eden önemli bir işlev gördüğü özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda hikmetler, dini-tasavvufi öğretilerin halka aktarılmasında hem öğretici bir araç, hem de sosyal düzeni koruyucu bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca hikmetlerin, toplumun kültürel sürekliliğini sağlayan, bireyler arası iletişimi güçlendiren ve dini-sosyal kimliğin pekişmesine katkıda bulunan bir unsur olduğu da belirtilmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri, karşılaştırmalı analiz, literatür taraması ve metin çözümleme teknikleri uygulanmış; Süleyman Hakîm Ata'nın eserleri, Yesevî geleneğinin sürekliliği bağlamında ele alınmıştır. Bulgular, hikmetlerin didaktik yönünü, dini-tasavvufi değerlerin aktarımındaki rolünü ve edebiyat tarihindeki merkezi konumunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Süleyman Hakîm Ata'nın hikmetleri yalnızca edebî ürünler değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve ahlaki değerlerin taşıyıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: hikmet, Süleyman Bakırganî, Ahmed Yesevî, Tasavvuf, Türk Edebiyatı.

Giriş

Kavram Olarak Hikmet

Sözlük anlamı itibariyle Hikmet;

‘Ahmed Yesevi tarzında yazılan dini-tasavvufî manzumelerdir. Bu cümleden olarak Hikmet; Cenâb-ı Hakk’ın her şeyi yerli yerince yaratma, her şeyi lâyık olduğu yere koyma sırrı, âlemin insanlar tarafından anlaşılmayan gizli amacı; Allah’ın kulun kalbine eşyanın hakikati hakkında koyduğu, akılla elde edilemeyen kalbî ilim, eşyanın hakikatini olduğu gibi bilme; Tanrı ile kâinat, insanla âlem arasındaki bağları, âlemle ilgili gerçekleri kavrama ilmi, ledün ilmi; bir şeyin oluşumunda akıl erdirilemeyen gizli sebep, hak ve hakikate uygun, kısa ve manalı ifadeler’ [1] şeklinde özetleyebiliriz.

Istılahı anlamı itibariyle ‘Hikmet’;

‘İlâhi sırların ve gerçeklerin bilgisi, varlıkların var oluş amaçlarının kavranması, sebeplerle bunların sonuçları arasındaki ilişkilerde ilâhi iradenin rolünün keşfedilmesi’ anlamında kullanılır. İlk Sufiler de hikmeti;

‘Kalbin ilâhi sırlara vâkıf olaması, hak olanı söylemek’ şeklinde tarif etmişlerdir. Yine Sûfilere göre hikmet;

‘Kesbî, yani çabayla kazanılan, özenle korunan çok değerli gizli bir bilgidir’.

Yesevilikte ‘Hikmet’:‘Ahmed Yesevi tarzında yazılan dini-tasavvufi manzumelere verilen isim’dir. Kaynaklarda, ‘hikmet-âmiz’ sözleriyle meşhur olan Hakîm Süleyman Ata, asırlardır devam eden ününü bu ‘Hikmet kavramı/geleneği’nden almıştır. ‘Hakîm’ adı verilir [2]. Dalayışıyla bu bilgiye sahip olan kişilere ‘Hakîm’ adı verilir.

Bir rivayete göre Süleyman Bakırganî, şeyhi Hoca Ahmed Yesevî’den el aldıktan sonra Ürgenç vilâyetinde irşâda başlamıştır. Doksan beş yıl ömrü olmuş, yetmiş yıl Hızır ile sohbet ettiği ve beş bin müridi olduğu söylenmektedir [3].

Yesevilik Silsilesi’nden gelen Hakîm Ata için; zâhir-bâtın ilimlerine sahip, Merâtib-i erbâ’nın ‘Şeriat ilmi için otuz bin, Tarikat ilmi için otuz bin ve Hakikat ilmi için de otuz bin HikmetTürü’nde şiirler söylediği rivayet edilmektedir.

Materyaller ve Yöntemler

Bilindiği gibi bu Süleyman Hakîm Ata, Ahmed Yesevî’nin ‘Hikmet Geleneği’niTürkler arasında en mükemmel bir şekilde devam ettirmiştir. Şöyle ki, bu dervişler özellikle ‘lirizm, güzellik ve sanat’ endişesine kapılmadan, fakat didaktizm metoduyla bu hikmetleri bir ‘telkin vasıtası’ olarak kullanmışlardır. Bir noktada ‘telkin devri’ de diyebileceğimiz bu tasavvufi akım, bir yandan Orta Asya, Anadolu ve Harezm sahalarında hızla yayılmış, diğer yandan da daha sonraları Türk Edebiyatı’nın ilk disiplinlerinden olan ‘Dini-tasavvufi Türk Edebiyatı’ devrini açmıştır. Böylece Orta Asya’da Ahmed Yesevî ile başlayan ve Türklerin yaşadığı her coğrafyada sekiz yüz yıldan beri her Türkün ilham kaynağı haline gelen bir ‘Hikmet geleneği’ kurulmuş oluyordu [4].

Hikmet Geleneğinin Konuları

Hakîm Ata; ‘Yesevi-Hikmet Geleneği’ni Türk Dünyasında, en büyük temsilcilerinden biridir. Eserlerinde, genellikle Kur’an-ı Kerim’in itikadi ve ibâdî hükümlerini, siyer-i nebeviyi temel merkez ve kaynak olarak kullanmıştır. Bakıganî’nin Hikmet ve Kıssalar’ında adı geçen; Hz. Muhammet Mustafa (s.a.v.), Hz. Fatma, Resul, Cebrail, İbn-i Abbas, Hz. Ali, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Hz. Yusuf, Kenan, Rahman, Hz. Hızır, Hz. İlyas, Hz. Musa, Sühan, Azim, Cüneyt, Hasan, Hz. İsmail, İsrafil, Hz. İsa, Azrail, Deccal, Bibi Meryem ..vb’leri tamamen Kur’an, İncil ve diğer dinî kitapların kahramanlarıdır [5].

Bu cümleden olarak Hakîm Ata, ‘Hikmet Geleneği’nin konuları bir bütünlük içinde ‘İslâmi unsur’lardır. Edebî geleneğimizdeki şekil ve vezini da ‘milli unsur’dur. Ayrıca bu unsurları hayata geçirirken ‘telkin ve irşat metodu’nu kullanmışlardır. Görüşte belki bu hikmetlerin bir sanat değeri olmayabilir, fakat tarihi ve manevi tesiri itibariyle oldukça büyüktür. Çünkü Türkler’in İslam öncesinde var ve aynı olan bu ‘İslami inanç sistemleri’, aynı zamanda edebi mahsüllere de yansımış ve onu topluma kabullendirebilmek için ‘telkin ve irşad metodunu’ kullanmışlardır. Bu ‘irşad metodu’ ile; ilk dönemlerde halkın rağbetini kazanmakla kalmamış, göçebe Türkmenler arasında yerleşip kuvvetlenmesini, dini-tasavvufî esasları da, sufiyane duygularla yaşamasını da günümüze değin sağlamışlardır.

Hikmet geleneği'nin meydana gelmesinde en büyük etken; Hoca Ahmed Yesevî'nin büyük bir tarikat kurucusu olması ve bu tarikatın hızla geniş tüm Türk coğrafyasına yayılması ve yaşamasıdır diyebiliriz. Bu vesile ile İslam kültürü dairesine giren bu 'Sır-derya Türkleri', şeklen ve inanç itibariyle kendilerine yabancı gelmeyen 'Hikmet'lere ve bu vesile ile devam eden 'Hikmet geleneği'ne büyük değer vermişlerdir. Genel anlamda bu Hikmetler, konusu itibariyle de kendilerini çok ilgilendirdiğinden, kısa zamanda halk arasında manevi bir bağ kurulmasını sağlamıştır. Böylece 'Yesevî tarikatı'na mensup olan veya olmayanlar 'Divan-ı Hikmet'teki hikmetleri okuyup ezberlemeye başlamışlardır. Bu şahsiyetlerden bir kısmı bu tarzda şiirler söylemeye, diğer bir kısmı da bu manevi havayı yaşamaya devam etmişlerdir.

Hikmetler,'zikir meclisleri'nde okunmuş ve bu okunuşa 'kutsî ve'âyinî bir mâhiyet' verilmiştir. Bu 'hikmet geleneği', Türklerin bulunduğu her coğrafi bölgede 'dini-sufiyene gayeler'le yayılarak, halk arasında devamlı bir şekilde genişleyerek sekiz-dokuzyüz yıldan buyana hâlâ tazeliğini korumaya devam etmektedirler [6].

Bir yandan Ahmed Yesevî'nin Hikmet'leri, diğer yandan da Süleyman Hakîm Ata'nın bütün hikmetleri amaçlarına uygun olarak 'öğretici-didaktik bir özellik' taşımaktadır. Bu durum Şibâni Han'ın Risâle-i Maârif-i Şibânî'sinde çok açık bir şekilde verilmektedir. Zeki Velidi Togan, Orta Asya göçebe Türklerinin sosyal hayatından söz ederken, Süleyman Hakîm Ata'nın halkın hayatı üzerindeki etkisinden;

'Orta Asya'nın göçebe Türkleri; Özbek, Türkmen, Kazak ve Başkurtlar arasında hükümetle temasta bulunan, yahut onun tarafından nasbedilen Kadı'lar, 'ulamâ-i rüsûm'dan başka bir de halk içinde halk olup yaşayan, onun âhını dinleyen ve onu avutmağa çalışan, çok defa okuyup yazması da olmayan köylü 'demokrat işan'lar bulunur. Bunlar aşiret teşkilatını muhafaza eden Türkler arasında kabile, yahut onların şubelerinin pîrleri sayılırlar. Rahman İzler, Dükçi İşan bu gibi şeyhlerdendir. Bu İşan'ların eski pîrlerinden olan HAKÎM HOCA BAKIRGAN kendi zamanındaki Buhara ve Harezm aristokrasisi ulamasını teşkil eden 'sadr'lara ve zamanın müstebid hükümdarlarına karşı muhalefet fikirlerini telkin ediyorlardı diye bahsediyordu [7].

Hekim Ata'nın hikmetlerinde,tasavvufî öğretiler ve Allah'a olan sevgi ayan beyan ortadadır. O, Allah yolunda çektiği sıkıntıları her şeyden daha değerli görmektedir. Bu cevri cefanın merhemini de Tanrı'nın nefesinde aramaktadır.

This article offers a comprehensive study of the wisdom (hikmet) tradition in the works of Süleyman Hakîm Ata Bakırganî. The research first examines the mystical, philosophical, and historical dimensions of the concept of hikmet, emphasizing the spiritual foundations established by Ahmed Yesevî and the continuation of this tradition across centuries. Hikmets are highlighted not only as tools for individual spiritual enrichment but also as important cultural phenomena that construct collective consciousness, moral principles, and value systems. In this regard, they are evaluated as both didactic instruments for transmitting Sufi teachings and as stabilizing factors for maintaining social and ethical order. Moreover, hikmets are described as elements that ensure cultural continuity, strengthen spiritual bonds among individuals, and contribute to the consolidation of religious and social identity. The study employs qualitative methods, comparative analysis, literature review, and textual interpretation, treating Süleyman Hakîm Ata's works as an extension of the Yesevî tradition. The findings reveal the didactic function of hikmets, their role in the dissemination of religious and mystical values, and their central place in the history of literature. Ultimately, Süleyman Hakîm Ata's hikmets are characterized not only as literary heritage but also as enduring carriers of social, cultural, and moral values. beyitlerinin lirik kahramanı, maşuğunu göremediği için cefakâr duygularla mücadele ediyor. Bir baktığında feryat ü figan içerisinde, bir başka yerde, başka duygular peşinde gönül yürütmekle rahatlıyor. Yine başka bir yerde maşuğuna ulaşmanın yollarını ararken bin bir hayalle adeta ölüp diriliyor.

Hekim Ata'ya göre Müslümanlar her şeyden önce İslâm'ın, 'itikad, ibâdet, ahlakîhükümlerini' yerine getirmekle mükelleftir. Onlar da: 'Amentü'nün altı şartı, İslam'ın beş şartı ve ahlaki hükümler'dir.Yaratılan her insan, Allah'a karşı olan borçlarını, günlük beş vakit namazını kılmalı, her Ramazan ayında Oruç'unu tutmalı ve daima tövbe-istiğfaretmeli, iki günü birbirine eşit olmayacak

şekilde çalışmalı, üretmeli, Türk-İslam dünyasını dünyanın en müreffeh bir milleti haline getirmek suretiyle büyük gayeye, Allah'ın huzuruna gidilecek'Vuslat yoluna' hazırlamalıdırlar.

Süleyman Bakırganî'nin şiirlerinde hâkim olan üslup, Yesevî'nin "Dîvân-ı Hikmet" üslûbudur. Fuad Köprülü, bu üslûp benzerliğini bir ayniyet gibi görür ve Yesevî tarikatinin âdâbı olarak yorumlar. Bakırganî de tıpkı şeyhi Hoca Ahmed Yesevî gibi sade bir dille hikmetler yazmış ve bu hikmetlerindederin tasavvufî mânâlar ifade etmek yerine, daha çok zâhidâne bir şekilde Allah, Peygamber ve Veliyullah'a duyduğu sevgi, vecd ve muhabbetten söz etmiştir. Ayrıca Cennetin nimetlerinden ve hoşluğundan, Cehennemin korkunç azaplarından bahsetmiştir. Süleyman Hakim Ata, Ahmed Yesevî'ye beslediği muhabbet ve bağlılıklarını şiirlerinde önemli bir şekilde dile getirmekte ve Hz. Hızır'a da oldukça önemli bir yer vermektedir.

Literatür İncelemesi. Bu cümleden olarak Süleyman Hakim Ata'nın manzumeleri dini-tasavvufi bir karakter taşımakta ve 'dört kapı kırk makam'daki konulardan; 'Âmentü'ye iman, İslâm'ın beş şartını yerine getirmek, vahdet-i vücûd, Allah sevgisi, Ehl-i sünnet ve'l-cemeat'ten olmak, Kıyamet ahvali, âhiret hayatı, Zühd ve Takvâ, ibâdet, Hakk korkusu, Dervişlerin ve dervişliğin faziletleri, Dünyanın fâniliği, dünyadan zâhidane şikâyet, zikir ve halvet, tevbe'nin faziletleri, Ene'l-Hakk inancı, Nefs ile Ruhun ve Cennet ile Cehennem'in münazaraları; Hz. Muhammed'in Miracı ile Vefatı, Hz. İbrahim, Hz. İsmâil ve İslâm mutasavvıflarının kıssalarını destani bir şekilde yer vermektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Süleyman Hakim Ata; İslâmiyetin esaslarını, şeriatın ahkamını, İslâma yeni girmiş veya henüz girmemiş Türklere öğretmek, tasavvufun inceliklerini ve Yesevi tarikatının âdab ve erkânınımüritler veya normal insanlara telkin etmektedir. Çünkü Ahmed Yesevi ve 'Ata'lar Silsilesi'nin ortaya koydukları 'Hikmet geleneği'nin başlıca gayesi de budur. Bu gayeye uygun olan 'hikmet'ler, sanat endişesinden uzak, fakat didaktik(öğretici) bir karakter taşır. Şimdi ise yukarıda özetlemeye çalıştığımız konulardan bazıları için birkaç örnek vermeye çalışalım (1 tablo):

1 tablo – Metin aktarması

Örteneýin, hoş diňläňiz, eýa, dostlar, On sekiz müň älem pahry Resul üçin. Melekil-möwt jan almaga gelmiş wagty, Nyýaz bile ymmatlarym diýen üçin …….. Oganymdan neda gelgeý, dostum, diýgeý, On sekiz müň älem pahry Resul diýgeý, Indi höküm Senden bolsun, Ahmet diýgeý, Ondan artyk taky ajap taňlary bar. …….. Gul Süleýman doga üçin aýdy muny, Resul üçin pida kyldy eziz jany, Günden-güne ary kylsyn Kadyr seni, Ahyr demde aryg iman almak üçin.	Anlatayım sizler dinleyin beni On sekiz bin âlem veladet için Melekü'l-mevt şayet yoklarsa seni Hak kanunu yüce adalet için ……. Ogan'ımdan nida gelir "dostum" deyi "On sekiz bin âlem fahri Resul" deyi "İndi hüküm senden olsun Ahmet" deyi Bundan başka daha nice yanları var …….. Kul Süleyman dua için söyledi bunu Resul için feda kıldı aziz canını Arındırır onu elbet Mevlâ'sı Rahimdir, Hak ona merhamet için

gibi mısralarında Hz. Muhammed'in vefatını dile getirmektedir. Bu mısralardan sonra Cennet ile Cehennemikarşılıklı konuşturarak 'telkin metodu'nu kullanmaktadır (2 tablo).

2 tablo – Metin aktarması

Uçmah-tamug öwünşer, Öwünmekde many bar. Tamug aýdar: «Men, baý men, Mende Pyrgaun Heman bar». Uçmah aýdar: «Ýok sende, Jümle pygamber mende, Sende Pyrgaun bolsa, Mende Ýusup Kengan bar».	Uçmag Tamu söyleşir, hem söyleşmekte mana var Tamu söyler ben zenginim, bende Firavn, Hâmân var Uçmag söyler: 'Yok sende, cümle Peygamber bende' Sende Firavun varsa, bende de Yusuf-ı Ken'ân var Tamu söyler: 'ben zenginim, dervişlere şarap veririm Cimrilere hocayım, bende zâlim hükümdarlar var'

Tablo 2'nin devamı

Tamug aýdar: «Men, baý men, Derwüşleri çagyr men, Bahyllara hoja men, Mende zalym Awahi bar».	

mısralarıyla devam eden mükâlemede Kul Süleyman (3 tablo):

3 tablo – Metin aktarması

Tamug müňleşe geldi, Uçmaha uzur kyldy, Gul Süleýman, ne bildi, Bildirgiji Rahman bar.	Tamu gamlandı geldi, Uçmag'dan özür kıldı Kul Süleymân ne bildi, bildirici Rahmân var

diyerek Cehennem'den sakınır, Yaratan'a sığınır ve Hızır İlyas'a, Hoca Ahmed Yesevî'ye bağlılığını bildirir (4 tablo):

4 tablo – Metin aktarması

Suhan Izim iýnderdi, Hak Mustapa buýurdy, Babam Arslan tüýkürdi, Şyhym Ahmet Ýasawy. Mustapanyň hyrkasyn, Geýdi, iýdi lukmasyn, Tutdy Käbe halkasyn, Şyhym Ahmet Ýasawy. Baksa Käbe görünen, Bassa ýerler düýrülen, Ledun ylmy berilen, Şyhym Ahmet Ýasawy.	Sübhan İz'im ruhumdur, Hak Mustafa buyurdu Arslan babam getirdi, Şeyhim Ahmet Yesevî Mustafa'nın hırkasın giydi, onun lokmasın yedi Tuttu Kâbe halkasın, Şeyhim Ahmet Yesevî Baksa Kâbe'yi görür, bastığı yer düzlenir Ledün ilmi okudu, Şeyhim Ahmet Yesevî

Süleyman Bakırganî, dervişlik meclisine, sohbetine dâhil olmanın faydalarından bahis açar ve Dervişlere pend ü nasihat verir (5 tablo):

5 tablo – Metin aktarması

Şyh men diýp, belent orun kolmagyl, sen, Magrur bolup, diniň ýele bermegil, sen, Özgelerden özüň uly görmegil, sen, Ululygy Haka seza görmüş gerek.	"Şeyh benim!" deyip üstün yere oturma Mağrur olup dinini nefsine verme Kendini halktan üstün de görme Ululuk Allah'ındır görmesi gerek

Süleyman Bakırganî, ekseriyetle hem bu dünya için, hem de ahiret için hazır olmak gereği, nefsin terbiyesi, zikir ve taatin ehemmiyeti, çalışmanın önemi ve şeytana aldanmama gibi hususlarda telkinlerde bulunmak üzere de 'Hikmet'ler söylemiştir (6 tablo):

6 tablo – Metin aktarması

Säherlerde oýanyban zikr aýgyl, Ölümiňi pikr ediban köňül tirgil, Garaňky görüň içre çyrag etgil, Çyragyň namaz durar, kylmazmy sen? ……. Uýkyňy haram kylgyl uzyn tünde, Malyňdan ol zekat bergil, bu gün munda, Kyýamat gün bergeý saňa ýaryn onda, Geliň, dostlar, Haka gulluk kylaweriň.	Seherde uyanıp hem zikir eylegil sen Ölümü fikr edip gönlün uyandırgıl sen Karanlık Mezar içinde, çerağ ile nur eylegil Ol çerağın namazdır, saf tutup kılmaz mısın sen? ……. Uyku haram sana gayrı her yerde Zekât, fıtır deva olsun bu derde Kıyamet gününde sorgu var orda Gelin Hakk'a kulluk etmeyi bilin

Bir başka Hikmeti'nde de (7 tablo):

7 tablo – Metin aktarması

Ahyrýetiň azygydyr roza, namaz, Roza tutmaz, namaz kylmaz, mömin ermez, Lajeremä kyýamat gün ol binamaz, Müň gün ýyglap, bir gün söýnüp gülesi ýok	Ahret azığı oruç ve namaz Savumsuz salâtsız mümin olunmaz Lâ-cerem kıyamet günü bi- namaz Bir gün nalân bin gün gülesi yoktur

Oruç tutmayan, namaz kılmayan mümin ermez. diye beyan etmiştir. Kul Süleyman hayır ve şer temalarını da sıkça işlemiştir. Bu meyanda şu ifadelere yer verir (8 tablo):

8 tablo – Metin aktarması

Geliň, dostlar, bu dünýäde sabyr kylyň, Huda beren nygmatlama şükür kylyň, «Wel kadary haýiyhy we şerrihi» muny biliň, Bolgaýmy men, ýa, Rep, seni dilesem men?	Gelin dostlar bu dünyada sabır kılın Hüdâ'nın nimetlerine şükür kılın "Bi'l- kaderi hayrihî ve şerrihî" bunu bilin Bulur muyum ya Rab seni dilesem ben

Şair hayrın ve şerrin Allah'tan geldiğini belirterek, kişinin emek sarf etmeden "sabır ve şükür" içerisinde olamayacağına da dikkat çekmiştir (9 tablo).

9 tablo – Metin aktarması

Magrypetiň deryýasynda guwwas bolup, Muhabbetiň göwherlerin algym geler. Tarykatyň meýdanynda perwaz kylyp, Ol Tuby daragtyna gongym geler.	Marifetin deryasına dalınca Muhabbet cevherdir kanasım gelir Tarikat yolunda kanatlanınca Bir Tuba dalına konasım gelir

Süleyman Bakırgani, 'Hikmet geleneği' içinde ifade ettiği hikmetlerini, derin manayla yoğurarak halka ulaştırmış olduğu için o hikmetler, dünden bugüne ve geleceğe kadar da yaşayacaktır.

Bilindiği gibi, «Bakırgan Kitabı Külliyâtı', halkın diliyle günümüze kadar ulaşmıştır. Onun bütün eserleri tasavvufî öğretilerin esaslarını kendinde toplaması bağlamında, hem o dönem Medreselerinde tıpkı "Muinu'l-Mürit ve Revnakü'l-İslam» gibi ders kitabı olarak okutulmakta, hem de şu anda halk tarafından da sevilip sevilip okunmaktadır. Şöyle ki;

'O'nun yanlızca Hakk'a ve peygambere sevgiden bahsetmiş olmasından ileri gelmiyor, aynı zamanda tasavvufî öğretileri yalın bir şekilde beyan etmesinden, insan-ı kâmil olma yolunda insanları eğittiğinden, İslam'ın akide, ibadet ve ahlaki prensiplerini etkili bir şekilde işlemiş olmasından ileri gelmektedir. Onlar halkı helal-harama dikkat etmeye, alçakgönüllü olmaya, takva sahibi olmaya davet ediyorlar. Nitekim söz konusu hikmetlerde de insanın hüsnü zan sahibi olmaması gerektiği, kalp kırmanın Hak katında fena bir davranış olduğu, vaktin faydalı işlerle sarf edilmesinin elzem olduğu, herkesi kendinden daha üstün görerek nefsi terbiye etmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Hekim Ata (10 tablo):

10 – tablo – Metin aktarması

Barça ýagşy, biz ýaman Barça buğday, biz saman	Herkes yahşi biz yaman, Herkes buğday biz saman

diyerek mütevazı olmaya dikkat çekmiştir. Diğer yandan mısralarıyla da insan ahlakınıve mertebesini yüceltmiştir. Bu satırlara ilişkin şu rivayet nakledilir (11 tablo):

11 – tablo – Metin aktarması

Her kim görseň Hydyr bil, Her tün görseň, Kadyr bil	Her gördüğünü Hızır bil, Her geceyi Kadir bil

«Irak padişahı, Horasan padişahınabirkaç sual gönderir. Padişah da bu sualleri cevaplamak üzere bilge Hekim Ata'ya yönlendirir. Hekim Ata ise bu sorulara sırasıyla hikmetleri vasıtası ile cevap verir. İşte o cevapların biri de bizim yukarda bahsettiğimiz bentin ta kendisidir. İnsanoğlunun hiçbir zaman küçük görülmemesi cihetinden hareketle, her bir insana Hızır aleyhisselammış gibi ibret nazarıyla bakılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu beyit «beş günlük dünyada elden geldiğince insanı incitme, müşkül duruma düşürme ve kadrini bil. Aynı şekilde vaktin de kıymetini bil, her geceyi Kadir gecesiymiş edasıyla karşıla, geçen zaman bir daha geri gelmez» düşüncesine hizmet etmek maksadıyla söylenmiştir. Bu minvalde pek çok hikmet dile getiren Hekim Ata'nın manevi mertebesi piriniň ve diğer din büyüklerinin nazarında daha da artmıştır. Yine başka bir hikmetinde de şöyle der (12 tablo):

12 – tablo – Metin aktarması

Basyp nebsiňi öldür, Gyzyl meňziňi soldur, Hekim Süleýman guldur, Satyp iýsin derwüşler.	Basıp nefsini ölmeden öldür, kızıl benzini soldur Hâkim Süleyman Kul'dur, satıp yesin dervişler.

Kul Süleyman'ın Hikmetleri, büyük bir çoğunlukla tasavvufidir. Bununla birlikte insan onurunu koruyan ve insanı yücelten insanî değerleri de ele alır. Kul Süleyman'ın hikmetleri, aynı zamanda devrinin aynası mesabesindedir. O'nun hikmetleri; vatanın ve milletin onurunu korumak, insan-perverlik ve alçakgönüllülük fikrini işlemesi sebebiyle âdeta devrinin genel karakterini anlatan belgesel bir film gibidir. O, bu fikirlerini şöyle beyan eder (13 tablo):

13 tablo – Metin aktarması

Müşgil oldur, her kişiniň mähribany bolmasa, Mülki weýrandyr ol iliň, begi, hany bolmasa.	Müşkül olur her kişinin mihribânı olmasa Mülkü virandır o ilin beyi, hanı olmasa.

dediği mısraları destekler niteliktedir. Hekim Ata'nın ilime ve Türkmen diline bakış açısı onun hikmetlerinde ilmek ilmek dokunmuştur (14 tablo).

14 tablo – Metin aktarması

Pygamberler geýmediler altyn-kümüş, Meger resul ymmat üçin ylym goýmuş, Her kim ylym bildi, tamam aldy ülüş, Jäht kylgyl, ol ülüşni almak üçin. …… Ylym bilmek parz durar, alym bilsin, Ylym bilmez kişilere ýokdur bir san, Ylym bilseň uçma ýolun kylgaý asan, Ylym öwren, o şol ýolny bilmek üçin.	Peygamberler giymediler altın gümüş Meğer Resul ümmet için ilim bırakmış Her kim ilim bildiyse, tamam aldı ülüş Cehd göster, sen ol ülüşü almak için ……. İlim bilmek Farzdır âlim bilsin İlimi bilmez kişilere yokdur bir san İlim bilene Cennet'in yolu asân İlim öğren ilim, ol şol yolu bilmek için

Görüldüğü gibi Kul Süleyman hangi konuya eğildiyse zengin lirik teması ve berrak zihni vasıtasıyla düşüncelerini akıl süzgecinden geçirerek sade dille halkına ulaştırmayı başarmıştır (15 tablo).

15 tablo – Metin aktarması

Hak Mustapanyň ymmaty, Meşaýyhlaryň hümmeti, Gul Süleýmanyň hikmeti, Türkanadyr, türkanadyr.	Hak Mustafa'nın ümmeti, Meşayihlerin himmeti, Kul Süleyman'ın hikmeti, Türkanedir, Türkane.

Hikmet Geleneğinde Nefis ve Ruh Mücadelesi. Anlaşılacağı üzere Hekim Ata halk arasında ilim yayarak halkın sevgisini de duasını da kazanmış, kamuya dini öğretileri öğreterek cennetteki Tuba ağacının altında mükafatlanma, Hakk'ın bereketinden ve peygamberin şefaatinden istifade etme arzusuyla dertleşmektedir. O hayrın ve şerrin, nefsin ve ruhun neye tekâbül ettiğini Hikmet'lerinde ustalıkla işlemiştir. Manevi hayatını da Hikmetleri'ne yansıtır (16 tablo):

16 tablo – Metin aktarması

Alla, Alla, Bismilla, Zerre ýazyk galmaz, walla, Iblis aýdar, diýme Alla, Men aýdar men, muazalla!	Allah, Allah bismillah, Zerre günah kalmaz vallah, İblis söyler: "Deme Allah",Ben söylerim "Maazallah"

diyerek başlayan gazelinde şair, dinî ve ilahî aşkı İblis'in düşüncesiyle vermektedir. O İblis'in ağına düşsen Hakk'ın yolundan çıkar kaybolursun, hayırlı işlerden uzaklaşırsın. Bu sebeple İblis için

"Senin sözlerinden Allah muhafaza buyursun" diyerek hakikati söylemektedir.

'Süleyman Hakîm Ata'nın 'Hikmet geleneği' içinde nefs konusunu da hayır ve şer ile ilişkilendirerek, değişik konuları ele alan ve dolayısıyla da 'Nefis Terbiyesi' üzerine yazdığı hikmet'lerden konunun bütünlüğü itibariyle bu sahanın sınırlarında dile getiriyordu. İşte O'nun, bu fikrini hikmet geleneği' içinde açıkça görmekteyiz (17 tablo).

17 – tablo – Metin aktarması

Nebsim aýdar: «Ýagşy bilsem, kesbim işin, Ne kylar men, iýmek-içmek, ýaz-u-gyşyn, Tekme bir är kişileriň görsem aşyn, Halal-haram iýmişiňi ýudaýyn» diýr. Ruhum aýdar: «Käşki Hakdan towpyk alsam, Tüni-güni hiç dynmaýyn, ýadyn aýtsam,	Nefsim der: iyi çalış kazan işini Ne yaparım, yemek içmek, yazın-kışın Değme er kişilerin görsem aşın Helâl-haram ne varsa yutayım der Ruhum söyler: keşke Hakk'tan tevfik bulsam Gece gündüz hiç durmadan adını ansam

Tablo 17'nin devamı

Kysmatymdan artyk tagam iýmez bolsam, Bu dünýäni ýygyp-düýrüp nädeýin» diýr.	Kısmetimden artık yemek yemez olsam Bu dünyayı yığıp da ne yapayım der
Nebsim aýdar: «Keten geýgil ýaýlygyňda, Tilki, garsak, uşlap gelgil gyşlagyňda, Asy, japy bendelere bergil onda, Bu dünýäde ulug atly öteýin» diýr. Nebsim aýdar: «Sadr jaýynda oturyban, Dürli-dürli nygmatlary getiribän, Iýip-içip, tün-gün garyn doldurybаn, Ýassyk üzre tekýe kylyp, ýataýyn» diýr.	Nefsim söyler: keten giy yaz günlerinde Tilki, samur, keçiden giy kış günlerinde Âsi, câni bu Huri var, bu güzel günlerinde Bu dünyada ulu bir ad olayım der Nefsim söyler: baş köşede oturayım Türlü türlü nimetleri hem de getireyim Yiyip içip gece gündüz karın doldurayım Yastığıma uzanıp şöyle yatayım der

Aslında nefsi eğitmek, onu terbiye etmek ve dizginlemek, haramla mücadele etmek düşüncesi bütün Türk edebiyatı muhteviyatında sıkça ele alınan bir konudur. Akıllı ve ferasetli kişiler hangi inanca mensup olursa olsun nefis belasını kınarlar. Nefis belası sadece bir şahsiyetin onurunu zedelemekle kalmayıp, aynı zamanda bir cemiyetin onuruna da gölge düşürerek ahlaksızlığın boy atmasına yol açmaktadır. Tam da bu sebepten realistler de, idealistler de tasavvufî düşüncesinin temsilcileri de bu konuda aynı gerçeğe dikkat çekmektedirler:“nefis şahsın ve cemiyetin düşmanıdır.” Bu düşünceye Kul Süleyman Bakırgani de katılmıştır (18 tablo):

18 – tablo – Metin aktarması

Hajat ermez, bu dünýäni munça ýygmak, Bu hasys dünýä üçin munça ýelmek, Bir gün göçüp barysyny goýup barmak, Goýup barmak hasratyny sanmazmy sen.	Hacet değil, bu dünyaya bunca yığmak, Bu hasis dünya için bunca emek, Bir gün göçüp hepsini bırakıp varmak, Bırakmamak hasretini kırmaz mısın?.

Sonuç

Sonuç olarak ifade etmek isteriz ki; Kul Süleyman’ın Hikmet geleneğini, tamamen tekstolojik bir incelemeye tabi tutulması gerekir. Çünkü şairin hikmetleriyle ilgili arşivlerdeki elyazma nüshaları bir veya iki değil, yüzlerce olduğu bilinmektedir. Bu ise bir yıllık değil birkaç yıllık çalışmayı gerektirir.

Hekim Ata’nın hikmetlerinde hem ‘hikmet geleneği’ hem de Allah’a olan sevgi ve tasavvufî öğretiler bulunmaktadır. O, Allah yolunda çektiği sıkıntıları her şeyden daha değerli görmektedir. Bu cevri cefanın merhemini de Tanrı’nın nefesinde aramaktadır.

Hikmetlerinde, lirik kahramanı, maşuğunu göremediği için cefakâr duygularla mücadele ediyor. Bir baktığında feryat ü figan içerisinde, bir başka yerde başka duygular peşinde gönül yürütmekle rahatlıyor. Yine başka bir yerde maşuğuna ulaşmanın yollarını ararken bin bir hayalle adeta ölüp diriliyor. Netice olarak ifade ederiz ki, ‘dini-tasavvufi Türk edebiyat’ının kuruluşunda ön planda yer alan ‘Hikmet geleneği’, insanın Yaratıcı’sını tanıması, ‘men arefe nefsahü, fe-kad arefe Rabbehü’deki sırrı bilmesi, diğer yaratılmışlar arasındaki kendi yerini ve durumunu idrak edip, bu bilgiyi özlü bir şekilde yerine getirmesidir. Veya başka bir deyişle; ‘Allah ve insan sevgisini gönüllerde yerleştirmeyi gâye edinen, Kur’an-ı Kerim hükümlerine ve Hz. Muhammed’in sünnetine uymayı telkin eden, insanı kötü amellerden kurtarmaya çalışan, ahlakî prensipler ve İslâm dininin manzum ifadesi ve dini-tasavvufi Türk edebiyatı’nın da ilk mahsülüdür’ şeklinde ‘Hikmet geleneği’ni Ahmed Yesevî’den sonra Hakîm Ata’nın devam ettirmiştir.

Kaynaklar

1. Tekcan M. Hakîm Ata’nın Hz. Meryem Kitabı. – İstanbul: Kitabevi Yay., 2008. – 240 s.
2. Eraslan K. Mevlâna Safiyü’d-din. Neseb-nâme tercümesi. – İstanbul: Yesevi Yay., 1996. – 150 s.
3. Köprülü M.F. Türk edebiyatı tarihi. – İstanbul: Ötüken Yay., 1981. – 640 s.
4. Gözel A. Gul Süleyman. – İstanbul: İnsan Yay., 2010. – 220 s.

5. Eraslan K. Yesevi'nin Fakr-nâmesi // İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. – 1976. – № 23. – P. 45-68.
6. Hazînî. Cevâhirü'l-Ebrâr min Emvâci'l-Bihâr. – İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi. 2014.
7. Togan Z.V. Bugünkü Türkili ve Yakın Tarihi. – İstanbul: Enderun Kitabevi, 1981. – 696 s.
8. Trimingham J.S. The Sufi Orders in Islam. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 358 p.
9. Schimmel A. Mystical Dimensions of Islam. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975. – 512 p.
10. Knysh A. Islamic Mysticism: A Short History. – Leiden: Brill, 2000. – 384 p.

References

1. Tekcan M. Hakîm Ata'nın Hz. Meryem Kitabı [Hakim Ata's Book of the Virgin Mary]. – Istanbul: Kitabevi Yayınları, 2008. – 240 p. (in Turkish)
2. Eraslan K. Mevlâna Safiyü'd-din. Neseb-nâme tercümesi [Mevlana Safiyuddin. Translation of the genealogy book]. – Istanbul: Yesevi Yayınları, 1996. – 150 p. (in Turkish)
3. Köprülü M.F. Türk edebiyatı tarihi [History of Turkish literature]. – Istanbul: Ötüken Yayınları, 1981. – 640 p. (in Turkish)
4. Gözel A. Gul Süleyman [Rose Suleiman]. – Istanbul: İnsan Yayınları, 2010. – 220 p. (in Turkish)
5. Eraslan K. Yesevi'nin Fakr-nâmesi [Yasawi's Fakr-name] // Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi [Journal of Istanbul University Faculty of Letters]. – 1976. – №23. – P. 45-68. (in Turkish)
6. Hazini. Cevâhirü'l-Ebrâr min Emvâci'l-Bihâr [Jewels of the righteous from the waves of the seas]. – Istanbul: Süleymaniye Library, manuscript. 2014. (in Arabic/Turkish manuscript tradition)
7. Togan Z.V. Bugünkü Türkili ve Yakın Tarihi [Present-day Turkestan and its recent history]. – Istanbul: Enderun Kitabevi, 1981. – 696 p. (in Turkish)
8. Trimingham J.S. The Sufi Orders in Islam. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 358 p.
9. Schimmel A. Mystical Dimensions of Islam. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975. – 512 p.
10. Knysh A. Islamic Mysticism: A Short History. – Leiden: Brill, 2000. – 384 p.

A. Güzel
Башкент университеті, Түркия, Анкара қ.
ORCID: 0000-0003-2896-1156
e-mail: aguzel56@gmail.com

ХАКІМ АТА СҮЛЕЙМАН БАҚЫРҒАНИДІҢ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ХИКМЕТ ДӘСТҮРІ

Аңдатпа. Бұл мақалада Хакім Ата Сүлейман Бақырғанидің шығармаларындағы хикмет дәстүрі жан-жақты қарастырылады. Зерттеу барысында алдымен «хикмет» ұғымының сопылық, философиялық және тарихи қырлары қарастырылып, Ахмет Ясауиден бастау алған бұл дәстүрдің рухани негіздері егжей-тегжейлі сипатталады. Хикметтердің тек жеке адамның рухани дүниесін байыту құралы ғана емес, сонымен бірге қоғамдық сана, адамгершілік қағидалар мен құндылықтар жүйесін қалыптастыратын маңызды мәдени феномен екендігі атап көрсетіледі. Осы тұрғыда хикметтер діни-сопылық ілімдерді халыққа жеткізуде әрі дидактикалық құрал, әрі әлеуметтік тұрақтылықты сақтаушы фактор ретінде бағаланады. Сонымен қатар хикметтердің қоғамның мәдени сабақтастығын қамтамасыз ететін, адамдар арасындағы рухани байланыстарды нығайтатын және діни-әлеуметтік бірегейліктің орнығуына үлес қосатын элемент екендігі де айқындалады. Зерттеу барысында сапалық әдістер, салыстырмалы талдау, әдеби шолу және мәтіндік талдау тәсілдері қолданылып, Сүлейман Хакім Атаның еңбектері Ясауи дәстүрінің жалғасы ретінде қарастырылды. Нәтижелер хикметтердің тәрбиелік және дидактикалық сипатын, діни-рухани құндылықтарды жеткізудегі рөлін және әдебиет тарихындағы ерекше орнын көрсетеді. Қорытындысында Сүлейман Хакім Атаның хикметтері тек әдеби мұра ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік, мәдени және адамгершілік құндылықтардың басты тасымалдаушысы ретінде сипатталады.

Тірек сөздер: хикмет, Сүлейман Бақырғани, Ахмет Ясауи, тасаввуф, түркі әдебиеті.

A. Güzel
Başkent University, Ankara, Türkiye
ORCID: 0000-0003-2896-1156
e-mail: aguzel56@gmail.com

THE WISDOM TRADITION IN THE WORKS OF HAKÎM ATA SÜLEYMAN BAKIRGANÎ

Abstract. This article offers a comprehensive study of the wisdom (hikmet) tradition in the works of Süleyman Hakîm Ata Bakırganî. The research first examines the mystical, philosophical, and historical dimensions of the concept of hikmet, emphasizing the spiritual foundations established by Ahmed Yesevî and the continuation of this tradition across centuries. Hikmets are highlighted not only as tools for individual spiritual enrichment but also as important cultural phenomena that construct collective consciousness, moral principles, and value systems. In this regard, they are evaluated as both didactic instruments for transmitting Sufi teachings and as stabilizing factors for maintaining social and ethical order. Moreover, hikmets are described as elements that ensure cultural continuity, strengthen spiritual bonds among individuals, and contribute to the consolidation of religious and social identity. The study employs qualitative methods, comparative analysis, literature review, and textual interpretation, treating Süleyman Hakîm Ata's works as an extension of the Yesevî tradition. The findings reveal the didactic function of hikmets, their role in the dissemination of religious and mystical values, and their central place in the history of literature. Ultimately, Süleyman Hakîm Ata's hikmets are characterized not only as literary heritage but also as enduring carriers of social, cultural, and moral values.

Keywords: hikmet, Süleyman Bakırganî, Ahmed Yesevî, Sufism, Turkish Literature.

A. Güzel
Университет Башкент, Турция, г. Анкара
Orcıd: 0000-0003-2896-1156
e-mail: aguzel56@gmail.com

ТРАДИЦИЯ ХИКМЕТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАКИМА АТА СУЛЕЙМАНА БАКЫРГАНИ

Аннотация. В данной статье всесторонне рассматривается традиция хикмета в произведениях Хакима Ата Сулеймана Бакыргани. В ходе исследования в первую очередь анализируются суфийские, философские и исторические аспекты понятия «хикмет», а также подробно описываются духовные основы этой традиции, берущей начало от Ахмета Ясави. Отмечается, что хикметы являются не только средством духовного обогащения личности, но и важным культурным феноменом, формирующим общественное сознание, нравственные принципы и систему ценностей. В этом контексте хикметы рассматриваются как дидактический инструмент и фактор поддержания социальной стабильности при донесении религиозно-суфийских учений до народа. Также подчеркивается, что хикметы способствуют обеспечению культурной преемственности в обществе, укрепляют духовные связи между людьми и вносят вклад в формирование религиозно-социальной идентичности. В процессе исследования применялись качественные методы, сравнительный анализ, литературный обзор и текстуальный анализ. Труды Сулеймана Хакима Ата рассматриваются как продолжение традиции Ясави. Полученные результаты демонстрируют воспитательное и дидактическое значение хикметов, их роль в передаче религиозно-духовных ценностей и особое место в истории литературы. В заключении подчеркивается, что хикметы Сулеймана Хакима Ата являются не только литературным наследием, но и основными носителями социальных, культурных и нравственных ценностей.

Ключевые слова: хикмет, Сулейман Бакыргани, Ахмет Ясави, тасаввуф, тюркская литература.

Yazarlar hakkında bilgi

Abdurrahman Güzel – Profesör Doktor, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, Ankara, e-mail: aguzel56@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2896-1156.

Автор туралы мәлімет

Abdurrahman Güzel – профессор, доктор, Башкент университеті, Педагогика факультеті, Анкара қ., Түркия, e-mail: aguzel56@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2896-1156.

Сведения об авторе

Abdurrahman Güzel – профессор, доктор, факультет педагогики Университета Башкент, Анкара, Турция. e-mail: aguzel56@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2896-1156.

Information about the author

Güzel Abdurrahman – Professor Dr., Başkent University, Faculty of Education, Turkey, Ankara, e-mail: aguzel56@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2896-1156.

Gönderim 26.07.2025
Kabul 29.09.2025

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-15
SCSTI: 16.31.14

D. Fan[1], H. Li[2*], J. Wang[3]
[1]Lanzhou jiaotong university, Lanzhou,China
[2,3]Northwest normal university, Lanzhou,China,
*ORCID: 0000-0001-5081-1010
* e-mail: 1421668750@qq.com.

A STUDY ON THE CAUSES OF HSK SPEAKING TEST ANXIETY AMONG INTERNATIONAL STUDENTS AND ITS INTERVENTION STRATEGIES

Abstract. This study employs a mixed-methods approach to systematically explore the multidimensional causes of anxiety among international students taking the HSK Speaking Test in China and to propose intervention strategies. Through a questionnaire survey of 164 international students and in-depth interviews with 9 students, the study identified four key dimensions contributing to anxiety: (1) Personal factors (such as low self-efficacy and insufficient language proficiency); (2) Exam-related factors (including exam difficulty and exam environment); (3) Teaching factors (such as separation of teaching and testing, insufficient guidance on exam preparation strategies, etc.); (4) Sociocultural factors (such as the concept of «face», academic development pressure, etc.). Based on this, this study proposes an integrated intervention framework: At the teaching level, implement a «cognitive-behavioral» dual-track training program, combining cognitive restructuring techniques with simulated exam practice to help students establish adaptive coping mechanisms; At the individual level, establish a tiered intervention system based on language proficiency and cultural background; At the environmental level, optimize the examination room setup and construct ,establish «Standardized and Private Smart Testing Booths». This study not only expands the application of language test anxiety theory in non-alphabetic language contexts but also provides empirical evidence for the development of psychological support systems in international Chinese language education, holding significant practical value for achieving a virtuous cycle of «promoting learning through testing».

Keywords: HSK Speaking Test Anxiety; international students; anxiety causes; Multidimensional Intervention Strategies; Language Test Anxiety.

Introduction

With the acceleration of globalization and the increasing international status of Chinese as a second language, more and more international students choose to learn Chinese. In this context, HSK (Chinese Proficiency Test), as an important means to measure Chinese learners' Chinese proficiency, has been optimizing and adjusting its test form and content. Among them, HSK Speaking is the most influential and authoritative Chinese speaking test at present. In order to promote the high-quality development of international Chinese language examinations, according to the requirements of the International Chinese Language Education Chinese Language Proficiency Level Standards, starting from January 2023, the written and oral tests of HSK will be combined in China (including Hong Kong, Macao and Taiwan). The implementation of this policy puts forward higher requirements for Chinese learners' speaking skills.

Against the background of the policy, the problem of international students' anxiety about the HSK Speaking Test has gradually come to the fore. On the one hand, daily teaching does not cover all the question types of the oral test, most teachers and international students do not have in-depth understanding of the oral question types and test requirements, and with the reform of the HSK oral test, the test format pays more attention to the practical application ability, and the difficulty has been increased, which makes some international students feel anxious and under pressure; on the other hand, international students are faced with the multiple challenges of the language environment and cultural differences, which are prone to produce a mental On the other hand, international students face multiple challenges such as language environment and cultural

differences, which are easy to produce psychological burden. Therefore, it is of great significance to study the causes and effects of international students' anxiety in HSK Speaking Test in order to improve the quality of Chinese language teaching and promote the development of international students' Chinese speaking ability.

In terms of academic significance, this study helps to expand the application of anxiety theory in the field of language learning and enrich the research on Chinese speaking anxiety. By analyzing the causes and effects of international students' anxiety in the HSK Speaking Test, it can reveal the role mechanism of anxiety in the language learning process and provide new empirical support for language anxiety theory. In terms of practical significance, this study can help to improve the quality of Chinese language teaching, provide international students with effective intervention strategies for speaking anxiety, and promote the improvement of their Chinese speaking ability.

Review of Domestic and International Studies

Research on oral test anxiety.

Li Xuan et al. proposed to study the anxiety condition of non-English majors in local undergraduate colleges in the National English IV Speaking Test through quantitative and qualitative methods and analyze its sources, pointing out that anxiety significantly affects students' performance in the oral test, thus emphasizing that teachers should correctly understand and guide students to overcome anxiety in order to achieve normal performance[1]. Tian Yuan emphasized that non-English majors' anxiety in the speaking classroom is significantly negatively correlated with their English proficiency, and causes significant differences in anxiety levels between students who are struggling and students who are excellent, which in turn affects teaching effectiveness and learning motivation[2] . Meihua Liu suggested that there is a significant negative correlation between foreign language classroom anxiety (FLCA) and English test scores, and this relationship varies by gender and subject, resulting in FLCA being the main factor affecting test scores, while test scores have a relatively small effect on FLCA[3] .

In terms of oral test anxiety intervention research.

Wang Hong proposed that the problem of English speaking classroom anxiety of middle school students is significant, and pointed out that through cognitive therapy, relaxation training method and other interventions, it can effectively alleviate the speaking anxiety of middle school students, improve their speaking learning effect, and then promote the improvement of their English speaking level[4] . Li Yuan suggested that high school students' overall level of oral English anxiety is low and significantly associated with learning strategies and oral performance, in which both oral anxiety and learning strategies have a significant effect on oral performance[5] . Niloufar Jolodar Naseri et al. suggested that the intervention of Cognitive Behavioral Therapy (SIT) can effectively reduce the test anxiety, which can significantly increased stress tolerance, self-compassion, and academic efficacy of students in the intervention group, resulting in positive shifts in their academic performance and psychological well-being[6] . Botir Elov et al. suggested that students' anxiety in English speaking exams mainly stems from factors such as shyness, lack of confidence, uncertainty, and lack of motivation, which contribute to students' reduced engagement, so English language teachers should work on helping students to overcome their shyness and improve confidence, which

[1] Li Xuan, Zhu Jun. A study on the anxiety condition in the oral examination of university English IV in local undergraduate colleges and teaching insights. Journal of Jilin Radio and TV University 10 52-53. 2018. (in Chinese)
[2] Tian Yuan. Research on the Anxiety of Non-English Major College Students in English Speaking Classroom. Master's thesis Xi'an International Studies University. 2013. (in Chinese)
[3] Meihua Liu. Foreign Language Classroom Anxiety Gender Discipline and English Test Performance: a Cross-lagged Regression Study. The Asia-Pacific Education Researcher 31(3). 2021. – P. 1-11. (in English)
[4] Wang Hui. A Case Study on the Intervention of English Speaking Classroom Anxiety among Secondary Students. Master's thesis Ningbo University. 2021. (in Chinese)
[5] Li Yuan. A study on the relationship between high school students' oral English anxiety learning strategies and oral performance. Master's thesis Guangxi Normal University. 2010. (in Chinese)
[6] Naseri N.J. Marashian F.S. The effectiveness of stress inoculation training on exam anxiety distress tolerance self compassion and academic self-efficacy in exam-anxious students. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools 35(2) 2010. – P. 243-254. (in English)

in turn improves English speaking ability[7] . John E Lothes 2nd et al. (2025) suggested that test anxiety and general anxiety were significantly reduced in a group of college students through five weeks of online positive thinking practice, which suggests that positive thinking interventions may have a positive effect on alleviating anxiety and test anxiety, which in turn positively affects the mental health of college students[8] .

Throughout the domestic and international studies, it can be seen that the research on oral test anxiety has achieved remarkable results, covering the psychological adjustment of anxiety and the use of intervention strategies, but there are problems to be solved as follows: 1) The research mainly focuses on the English oral test, which is a homogenization of the research perspective, and it is difficult to extrapolate and reveal the complexity of the anxiety of the Chinese oral test. 2) The interventions are not sufficiently targeted and fail to adequately take into account the learner's individual differences (e.g., language proficiency, Theoretical applicability, there is a serious lack of language specificity in the existing research. The results of research on English speaking anxiety cannot be simply transplanted to the Chinese context. The cultural background diversity of international students is much higher than that of Chinese English learners, and the current systematic research on Chinese speaking test anxiety is basically in a state of blankness. The lack of a single perspective leads to a lack of targeted interventions, while the lack of language specificity limits the applicability of existing theories and methods, ultimately resulting in a significant lag in the field of Chinese speaking test anxiety research.

Materials and Methods

Theoretical Framework. In exploring the causes and effects of international students' HSK Speaking Test anxiety, this study will combine psychology and language learning theories to construct a comprehensive theoretical framework. First, this section will review key theoretical concepts, including anxiety theory and language learning theory, with a view to laying a theoretical foundation for the subsequent analysis. Second, the multidimensional factors of anxiety causation will be analyzed to explore the effects of personal factors, test factors, teaching factors, and socio-cultural factors on international students' anxiety in the HSK Speaking Test. Next, this section will explore the relationship between the academic background of this study and clarify the theoretical orientation of this study. Finally, the limitations in theory and practice will be analyzed for subsequent research.

First, anxiety theory is an important theoretical foundation for this study. Anxiety, as a psychological state, is closely related to individual psychological factors, environmental factors and other factors. Anxiety theories mainly include cognitive theory, physiological theory, and behavioral theory. Cognitive theory holds that anxiety originates from the individual's cognitive evaluation of things, i.e., the mismatch between the individual's expectation of the test results and his or her own ability. Physiological theory, on the other hand, emphasizes the relationship between anxiety and individual physiological responses, such as rapid heartbeat and sweating. Behavioral theories, on the other hand, focus on the relationship between anxiety and individual behaviors, such as avoidance behaviors and escape behaviors. These theories provide different perspectives for analyzing international students' anxiety in HSK Speaking Test.

Secondly, language learning theories are also an important theoretical basis for this study. Language learning theories mainly include behaviorist theory, cognitive theory, constructivist theory and so on. Behaviorist theory emphasizes that language learning is a stimulus-response learning process, and through repeated practice and reinforcement, individuals can acquire language. Cognitive theory, on the other hand, focuses on the role of an individual's internal mental processes in language learning, such as memory and thinking. Constructivist theory, on the other hand, emphasizes the individual's subjective position in language learning, and considers language

[7] Botir E. Abdullayeva I. Raupova L. Kholikov A. Mirkasimova M. Speaking exams with less anxiety in Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): mirroring EFL learners' foreign language anxiety shyness autonomy and enjoyment. Language Testing in Asia 15(1) 3. 2025. (in English)

[8] Lothes J.E. Naseer Z. Perretti B. The Effects of Mindfulness Practice on Anxiety and Test Anxiety in a College Student Population: Utilizing a RCT and WLC. Psychological reports. 2025. (in English)

learning as a process in which the individual actively constructs knowledge in a specific context. These theories help to understand the effect of international students' HSK Speaking Test anxiety on language learning.

Of course, the above theories still have some limitations in practice: the theoretical analysis may be one-sided, failing to comprehensively cover all the influencing factors; the empirical study may have sample bias, and the generalizability of the findings needs to be further verified. Therefore, follow-up studies need to further expand the scope of the study on the basis of the theoretical analysis and improve the reliability of the findings.

Results and Discussion

Case Analysis of HSK Speaking Test Anxiety Among International Students. Questionnaire Survey. This study employed a mixed-methods research approach, targeting 164 international students at Lanzhou Jiaotong University and Northwest Normal University to systematically examine the multidimensional manifestations and underlying causes of HSK Speaking Test anxiety. Prior to the formal survey, a pilot test was conducted with 10 international students of varying proficiency levels and nationalities, and the questionnaire was revised based on feedback to address errors and ambiguities. The final questionnaire was distributed via the Questionnaire Star platform in both Chinese-English and Chinese-Russian bilingual versions (the English and Russian versions were translated using ChatGPT and reviewed by teachers), with a total of 164 valid responses collected. The study sample had the following characteristics: (1) Demographic characteristics: 69.5%[9] were aged 18-25 (n=114), and 26.8% were aged 26–35 (n=44); (2) Language proficiency characteristics: 47.6% were HSK Level 4 candidates (n=78), and 39% were HSK Level 5 or above candidates (n=64); (3) Cultural diversity characteristics: The sample covered 33 countries, primarily from Central Asia, Southeast Asia, South Asia, and other regions.

The anxiety scale for international students taking the HSK Speaking Test used in this study consists of 12 items. The reliability test results for the Chinese-English version of the questionnaire showed a Cronbach’s Alpha coefficient of 0.933; the reliability test results for the Chinese-Russian version of the questionnaire showed a Cronbach’s Alpha coefficient of 0.961. The reliability coefficients for both versions exceeded 0.70, indicating that the scale has high reliability.

This study uses the “sample-specific percentile tertile split” method to classify anxiety levels for the HSK speaking exam, with the following specific criteria: High anxiety group (≥75th percentile, total score ≥48 points), moderate anxiety group (26th-74th percentile, total score 37-47 points), and low anxiety group (≤25th percentile, total score ≤36 points). Data analysis shows that, based on the Sample-Specific Percentile Tertile Split classification criteria, different anxiety level groups exhibit significantly differentiated psychological and physiological response characteristics prior to the HSK speaking exam:

The high anxiety group exhibits typical clinical anxiety syndrome symptoms. This group demonstrates persistent anticipatory anxiety in the cognitive-emotional dimension, tends toward catastrophic cognitive tendencies regarding exam outcomes, and overly associates exam results with personal developmental prospects. In terms of physiological responses, this group reported prominent somatization symptoms involving multiple systemic dysfunction, including neurological disorders (persistent headaches), gastrointestinal issues (abdominal discomfort, nausea, and vomiting), and sleep disturbances (difficulty falling asleep, early awakening), among other complex clinical manifestations.

The moderately anxious group exhibited situation-specific anxiety characteristics. Their cognitive distress primarily focuses on temporary inhibition of language abilities, particularly anticipatory concerns about vocabulary retrieval difficulties and grammatical structure breakdown in high-pressure environments. This anxiety state exhibits significant situational dependency, often intensifying as exams approach but rarely occurring in everyday language communication contexts. Notably, this group's excessive monitoring of their own language expression accuracy may further exacerbate their performance anxiety.

[9] Note: The percentage data for the international student questionnaire are the combined results of the Chinese-English and Chinese-Russian versions.

The low-anxiety group demonstrated good psychological adaptability. This group maintained relatively stable physiological rhythms under exam pressure and experienced no significant impact on sleep quality. Their anxiety experience primarily manifested as a moderate increase in alertness, consistent with the Yerkes-Dodson Law's description of optimal arousal levels. This psychological state actually enhances task performance. The effective regulation of exam pressure by this group may be closely related to their mature coping strategies and reasonable self-efficacy assessments.

In-depth interviews

This study employed qualitative research methods, selecting nine participants through purposive sampling. Based on criteria of symptom typicality, data richness, and background comparability, three core cases were ultimately identified for in-depth analysis. All interviews were conducted within one week of the HSK Speaking Test, using a semi-structured interview guide. The content was transcribed verbatim and subjected to thematic analysis to systematically explore the performance characteristics and influencing factors of international students with varying levels of anxiety during the HSK Speaking Test. The study design ensured that the selected sample maximally reflected the characteristic differences among different anxiety types.

High-Anxiety Case: Kazakhstani Undergraduate Student

This case (male, 22 years old, with three years of Chinese language learning experience) exhibited typical high-anxiety characteristics. On the physiological level, the participant reported noticeable somatization symptoms before the exam, including persistent headaches (lasting 2-3 days), gastrointestinal discomfort, and sleep disorders (difficulty falling asleep, with less than five hours of sleep per night). During the exam, noticeable physiological stress responses were observed: involuntary hand tremors, dry mouth leading to impaired speech fluency, and bodily stiffness affecting nonverbal communication. Through interview analysis, it was found that the source of anxiety stemmed from two main factors: first, excessive concern about exam outcomes («If I perform poorly, I will lose my scholarship and be unable to continue my studies; if I perform poorly, my family will be very disappointed in me»), and second, low self-efficacy (self-rated oral proficiency was only 60% of actual test performance). Notably, the participant's anxiety manifestations exhibited distinct exam-phase specificity, with different anxiety characteristics observed during the pre-exam preparation period and the exam period.

Moderate Anxiety Case: Thai Undergraduate Student

This case (female, 20 years old, with 2.5 years of Chinese language learning experience) demonstrated typical moderate exam anxiety. During her first HSK Speaking Test, the participant reported significant cognitive blocks: five pauses exceeding 10 seconds in the “describe the picture” section and three instances of complete grammatical breakdown in the “answer questions” section. Through in-depth interviews, it was found that her anxiety stemmed from two interacting factors: environmental factors, where the exam environment with multiple people present made her feel monitored (especially when encountering sensitive topics); In terms of pre-exam preparation factors, unfamiliarity with the exam format and requirements led to a lack of targeted preparation. Notably, during his third exam attempt, due to the absence of familiar peers in the exam room and improved preparation (completing 10 practice tests beforehand), his anxiety levels significantly decreased, manifested as: an 80% reduction in pauses, a 65% decrease in grammatical errors, and a final score 22 points higher than his initial attempt.

Low-anxiety case: Pakistani graduate student

This case (male, 27 years old, with five years of Chinese language learning experience) also reported experiencing some degree of exam anxiety but demonstrated strong regulatory abilities. The student successfully controlled anxiety at a level that promoted performance through systematic pre-exam preparation strategies (one hour of specialized practice daily) and cognitive regulation methods (viewing the exam as an opportunity to assess learning outcomes rather than a threat). Specifically, he maintained a stable speaking speed (180 words per minute ±5%) during the exam, had a grammar error rate below 5%, and effectively employed communicative strategies to compensate for expressive limitations. Interview data indicated that his relatively low anxiety levels were associated with the

following factors: strong metacognitive awareness (accurate self-assessment of ability), positive attribution style (viewing difficulties as temporary challenges), and ample positive exam experiences (having achieved satisfactory scores in the previous three HSK exams).

Through an in-depth analysis of three typical cases, this study reveals the multidimensional characteristics and differentiated manifestations of anxiety in the HSK speaking exam. The findings indicate that learners with high anxiety levels often exhibit significant physiological symptoms (such as headaches and trembling hands) and cognitive impairments, with their anxiety primarily stemming from excessive concern about exam outcomes and negative self-evaluation; Learners with moderate anxiety levels exhibit distinct situational dependency characteristics, with anxiety levels closely tied to factors such as the exam environment and adequacy of preparation; Learners with low anxiety levels, however, can effectively regulate their anxiety through self-regulation strategies, maintaining it within a moderate range that enhances performance.

Multidimensional Factor Analysis of the Causes of HSK Speaking Test Anxiety among International Students

In exploring the causes of international students' HSK Speaking Test anxiety, the multidimensional factor analysis model provides a comprehensive theoretical perspective for understanding the phenomenon. The results of the questionnaire and interviews show that the causes of HSK Speaking Test anxiety are not singular, but are intertwined by multiple factors such as personal factors, test factors, pedagogical factors, and socio-cultural factors.

Personal factors.

Personal factors are the internal root causes of test anxiety. International students' personal character traits, language learning background, and psychological tolerance all have a significant impact on them. For example, international students who are introverted, have a weak foundation in language learning, and lack self-confidence are more likely to experience anxiety in the HSK Speaking Test. In terms of data collection, this study used a questionnaire to investigate the language learning background and psychological tolerance of international students in detail. Through statistical analysis, we found that there is a significant positive correlation between personal factors and anxiety level.

Exam-related factors.

Exam-related factors are the direct cause of test anxiety. the difficulty of HSK Speaking Test, the test format, and the test environment all have an impact on the anxiety level of international students. In terms of data collection, this study conducted an in-depth analysis of the difficulty, scoring criteria, and test format of the HSK Speaking Test through observation and interview methods. It was found that there was a significant positive correlation between the difficulty of the test and the anxiety level. Some students mentioned in the interviews that in the HSK Speaking Test, the test takers, being in a test environment with many people, especially when there are known classmates on the spot, are prone to feel shame due to the fear of being evaluated for mispronunciation or poor expression, which then triggers a combination of the «social scrutinizing pressure» and the «comparative mentality». This leads to speaking anxiety due to the combined effect of «social scrutiny pressure» and «comparison psychology».

Teaching factors.

Teaching factors have a significant influence in the formation of international students' HSK Speaking Test anxiety. In this study, the questionnaire survey of 246 teachers and students of international Chinese education majors at Lanzhou Jiaotong University and Northwest Normal University, the in-depth interviews with 16 teachers, and classroom observations revealed that teachers' lack of knowledge about the HSK oral test and the disconnection between teaching practice and test requirements constitute the key sources of anxiety: the data showed that 83.3% of the teachers interviewed had the phenomenon of «teaching and test separation» in the oral test; only 10.89% were more familiar with the scoring rules of the test; the analysis of classroom activities showed that only 10.89% were more familiar with the scoring rules of the test. The data shows that 83.3% of the teachers interviewed have the phenomenon of «separation of teaching and testing», and only 10.89% are

familiar with the scoring rules of the test; the analysis of the classroom activities shows that the match between the teaching content and the real test questions is as low as 41.7%, and this lack of preparation for teaching leads to the lack of targeted test-taking training for students. More notably, teachers generally failed to systematically integrate test strategy training (e.g., time management, question response skills) into their daily teaching, resulting in significant maladaptation and performance anxiety among students in actual test situations. This lack of support at the instructional level further amplifies students' anxiety experience by weakening their test self-efficacy.

Sociocultural factors.

Sociocultural factors are also important aspects of anxiety causation. This study systematically examined the influence mechanism of Sociocultural factors on international students' HSK Speaking Test anxiety through questionnaires and in-depth interviews. It was found that the effectiveness of social support systems, including peer support, teacher guidance, and institutional support of the institution, had a significant buffering effect on anxiety levels. It is worth noting that institutional factors directly related to academic development (e.g., scholarships, entry requirements for higher education, etc.) increased the «threat perception» of the test results, causing 38.7% of the students to have «high stakes test anxiety», which was particularly high among the final-year international students. This kind of anxiety is especially prominent in the group of international students in the final year.

Through multidimensional factor analysis, this study reveals the causes of international students' HSK Speaking Test anxiety and provides a basis for subsequent intervention strategies.

Interventions to alleviate international students' HSK Speaking Test anxiety

Based on the above findings, we propose the following graded intervention programs:

Teaching support and cognitive restructuring

In Chinese classroom teaching, teachers should organically integrate the content of the HSK Speaking Test into daily teaching, and focus on differentiated strategies for students with different types of anxiety: for students with high anxiety, based on the framework of cognitive behavioral theory, cognitive restructuring training is systematically implemented, and by identifying the negative automatic thinking such as «mispronunciation is equal to lack of ability», we can establish that «language error is a part of learning» and that «language error is a part of learning». For students with high anxiety, cognitive restructuring training is implemented systematically based on the theoretical framework of cognitive behavior, through the identification of negative automatic thinking such as «pronunciation error is equal to lack of ability», and the establishment of positive cognition such as «language error is a natural part of the learning process».

Tiered Intervention System

A differentiated instruction system based on individual learner characteristics is established: 1) for high-anxiety students with weak foundation, start with basic vocabulary and sentence patterns, combined with relaxation training; 2) for medium-anxiety students, step-by-step expressive tasks are designed for their HSK4-5 level, with a focus on strengthening simulated test environments and test preparation guidance; 3) for low-anxiety students, metacognitive regulation strategies are further strengthened through complex speaking tasks. Especially for students with East Asian cultural background, the desensitization training of the «face threat» situation should be strengthened.

Optimization of the examination room environment

Based on the principles of environmental psychology, it is recommended to establish «Standardized and Private Smart Testing Booths» to provide each examinee with standardized computer-based testing stations (including dedicated exam terminals), physically isolated independent spaces (constructed using soundproof panels), and a fully monitored exam environment (including an AI-assisted proctoring system with real-time alerts for abnormal behavior), ensuring the standardization, independence, and discipline of the exam process. This model can mitigate «face anxiety», enhance privacy protection, help students with moderate anxiety better adapt to the exam environment, reduce stress responses triggered by environmental factors, and improve exam performance.

Conclusion

In this paper, through an in-depth discussion on the causes and interventions of international students' HSK Speaking Test anxiety, the following conclusions were obtained: first, the causes of international students' HSK Speaking Test anxiety are diversified, including Personal factors, Exam-related factors, Teaching factors, and Sociocultural factors. Personal factors such as language learning background and personality traits have a direct effect on test anxiety; Exam-related factors such as test format and test environment have an indirect effect on test anxiety; Teaching factors such as teaching format and content have a moderating effect on test anxiety; and Sociocultural factors such as language environment and cultural differences have a long-term effect on test anxiety.

This paper proposes a multidimensional intervention framework to alleviate international students' HSK Speaking Test anxiety: first, incorporating cognitive-behavioral training into teaching to help students establish a positive cognition of language learning; second, providing targeted support by implementing hierarchical instruction based on students' language level and cultural background; and third, optimizing the design of the test room environment and adopting a single-person computer-based test to reduce the external interference. These three dimensions of interventions synergize with each other to form a systematic solution from psychological adjustment to environmental improvement, which can effectively improve candidates' psychological adaptability and test performance.

This paper has the following innovations in problem solving: first, this paper constructs a multidimensional factor analysis model of the causes of international students' HSK Speaking Test anxiety from the perspectives of psychology and language learning theory; second, the intervention strategies proposed in this paper are targeted and operable, which provide useful references to the practice of Chinese language teaching; and lastly, the findings of this paper provide new empirical support for the theory of language anxiety and It enriches the research on Chinese speaking anxiety and provides new ideas and methods for the study of international students' HSK Speaking Test anxiety.

Future research can be expanded in the following aspects: first, to further refine the dimensions of the causes of anxiety and explore the interactions among different factors; second, to study the effects of intervention strategies in depth and explore the applicability of intervention strategies in different cultural contexts; and third, to pay attention to the dynamic changes of international students' HSK Speaking Test anxiety and explore the effects of long-term interventions. Through continuous in-depth research, more theoretical support will be provided for the improvement of international students' Chinese speaking ability.

References

1. Alcorn S.R. Cheesman M.J. Technology-assisted viva voce exams: a novel approach aimed at addressing student anxiety and assessor burden in oral assessment. Currents in Pharmacy Teaching and Learning 14(5) 2022. – P. 664-670.
2. Botir E. Abdullayeva I. Raupova L. Kholikov A. Mirkasimova M. Speaking exams with less anxiety in Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): mirroring EFL learners' foreign language anxiety shyness autonomy and enjoyment. Language Testing in Asia 15(1) 3. 2025.
3. Cheng R. A study on the correlation between speaking metacognition test anxiety and speaking performance. Master's thesis Capital Normal University. / 程锐 (2001) 口语元认知、考试焦虑与口语成绩的相关性研究. 首都师范大学硕士学位论文. 2001. (in Chinese)
4. Deng Y. A study of test anxiety in computer-assisted speaking test of college English grade 4. Overseas English 20 133-134+142. – 2020/ 邓英姿大学英语四级机考口语测试焦虑研究. 海外英语 20 133-134+142. – 2020. (in Chinese)
5. Gao M. A study of the effect of oral facilitation assessment on students' anxiety in selective examinations: a case study of English examination reform in Hong Kong secondary schools. China Foreign Language Education 9(1) 72-81+93-94. – 2016 / 高满满. 口试促学评估对选拔性考试中学生焦虑的影响研究–以香港中学英语考试改革为例. 中国外语教育 9(1) 72-81+93-94. – 2016. (in Chinese)

6. Hou R. Jin L. He J. Wang J.L. Peer support and learning outcomes in «Study With Me» among Generation Z college students: mediating roles of motivation test anxiety and self-efficacy. Frontiers in Psychology 16 1582857. – 2025.
7. Journault A.A. Bilodeau Houle A. Duplessis Marcotte F. Plante I. Giguère C.É. Lupien S.J. Beyond individual factors: contextual factors matter for students' test anxiety. Journal of School Psychology 110 101434. – 2025.
8. Li H. Research on the role of systematic desensitization in controlling college students' foreign language speaking classroom anxiety. Journal of Lvliang College of Education 32(4) 1-4. – 2015 / 李慧. 系统脱敏法对控制大学生外语口语课堂焦虑的作用研究. 吕梁教育学院学报 32(4) 1-4. (in Chinese)
9. Li X. Zhu J. A study on the anxiety condition in the oral examination of university English IV in local undergraduate colleges and teaching insights. Journal of Jilin Radio and Television University 10 52-53. – 2018. / 李旋 朱珺. 地方本科院校大学英语四级口语考试焦虑状况及教学启示研究. 吉林广播电视大学学报 10 52-53. (in Chinese)
10. Li Y. Research on the relationship between high school students' English speaking anxiety learning strategies and speaking performance. Master's thesis Guangxi Normal College. / 李媛. 高中生英语口语焦虑、学习策略与口语成绩的关系研究.广西师范学院硕士学位论文. – 2010. (in Chinese)
11. Liu M. Foreign language classroom anxiety gender discipline and English test performance: a cross-lagged regression study. The Asia-Pacific Education Researcher 31(3) 1-11. – 2021 / Liu M. Foreign language classroom anxiety gender discipline and English test performance: a cross-lagged regression study. The Asia-Pacific Education Researcher 31(3) 1-11.
12. Liu Y. A study of students' psychological anxiety under the environment of university English speaking machine examination. Journal of Hubei College of Economics (Humanities and Social Sciences Edition) 12(5) 207-208. – 2015 / 刘云 (2015) 大学英语口语机考环境下学生心理焦虑研究. 湖北经济学院学报(人文社会科学版) 12(5) 207-208.
13. Lothes J.E. Naseer Z. Perretti B. The effects of mindfulness practice on anxiety and test anxiety in a college student population: utilizing a RCT and WLC. Psychological Reports. 2025.
14. Naseri N.J. Marashian F.S. The effectiveness of stress inoculation training on exam anxiety distress tolerance self-compassion and academic self-efficacy in exam-anxious students. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools 35(2) 243-254. – 2025.
15. Qin L. A study on the relationship between foreign students' Chinese learning anxiety and their oral fluency. Master's thesis Nanjing University. 2016 / 秦莉杰. 留学生汉语学习焦虑与口语流利度的关系研究. 南京大学硕士学位论文. (in Chinese)
16. Shumaker M.D. Rojas J. Tauber S.K. Test preparation: the roles of expecting access to materials and test anxiety. Learning and Individual Differences 121 102728. – 2025. (in English)
17. Tian Y. A study on the anxiety of non-English major college students in English speaking classroom. Master's thesis Xi'an International Studies University. 2013. / 田园. 非英语专业大学生英语口语课堂焦虑研究. 西安外国语大学硕士学位论文. (in Chinese)
18. Wang H. A Case Study on the Intervention of English Speaking Classroom Anxiety among Secondary Students. Master's thesis Ningbo University. – 2021. / 王红. 中职生英语口语课堂焦虑的干预个案研究. 宁波大学硕士学位论文. (in Chinese)
19. Wang Y. A study of anxiety in Chinese speaking test among international students at junior middle school level. Master's thesis East China Normal University. – 2009 / 王妍妍. 初中级留学生汉语口语考试焦虑研究. 华东师范大学硕士学位论文. (in Chinese)
20. Wei L. Social environment factors and countermeasures affecting college students' oral English anxiety. Henan Education (Middle) 9 41-42. – 2011. / 魏澜. 影响大学生英语口语焦虑的社会环境因素及对策. 河南教育(中旬) 9 41-42. (in Chinese)

21. Yang W. An experimental study on Chinese learning anxiety of ethnic minority matriculated students. Journal of Changchun College of Education 31(14) 107-110. – 2015 / 杨伟. 少数民族预科生汉语学习焦虑的实验研究. 长春教育学院学报 31(14) 107-110. (in Chinese)
22. Yang Y. The effect of strategy use on test anxiety in a machine-assisted oral English test environment. Journal of Jining Normal College 36(1) 83-87+92. – 2014 / 杨艳霞 (2014) 机助英语口语测试环境下策略使用对考试焦虑的影响. 济宁学院学报 36(1) 83-87+92. (in Chinese)
23. Zhang Y. A study of test anxiety in university oral English examinations. Master's thesis Chongqing University. – 2004/ 张艳霞. 大学英语口语考试焦虑研究. 重庆大学硕士学位论文. (in Chinese)
24. Zhu B. A study on the practice of university English speaking machine examination. Overseas English 16 49-50. – 2012 / 朱冰. 大学英语口语机考实践研究. 海外英语 16 49-50. (in Chinese)

D.Fan[1], H.Li[2*], J.Wang[3]
[1]Ланчжоу көлік университеті, Ланчжоу, Қытай
[2,3]Солтүстік-Батыс педагогикалық университеті, Ланчжоу, Қытай,
*ORCID: 0000-0001-5081-1010
*e-mail: 1421668750@qq.com.

ҚЫТАЙДА БІЛІМ АЛАТЫН ШЕТЕЛДІК СТУДЕНТТЕРДІҢ HSK АУЫЗША ЕМТИХАНЫНА ҚАТЫСТЫ МАЗАСЫЗДЫҚТЫҢ СЕБЕПТЕРІ МЕН ОНЫ ЖЕҢУ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа. Бұл зерттеу аралас әдістерді қолдана отырып, Қытайда білім алатын шетелдік студенттердің HSK ауызша емтиханына қатысты мазасыздықтың көпдеңгейлі себептерін және оны жеңу стратегияларын жүйелі түрде зерттейді. 164 шетелдік студентке сауалнама жүргізіліп, 9 студентпен тереңдетілген сұхбаттар өткізілді. Зерттеу нәтижелері бойынша мазасыздықтың негізгі төрт өлшемі айқындалды: (1) жеке факторлар (мысалы, өзіндік тиімділіктің төмендігі, тілдік деңгейі және т.б.); (2) емтиханға байланысты факторлар (емтиханның күрделілігі, емтихан ортасы және т.б.); (3) оқыту факторлары (оқыту мен тестілеудің үйлеспеуі, дайындық стратегияларының жеткіліксіздігі және т.б.); (4) әлеуметтік-мәдени факторлар (мысалы, «бет» ұғымы, оқу жетістігіне байланысты қысым және т.б.). Осыған сүйене отырып, зерттеуде көпқырлы араласу құрылымы ұсынылды: оқыту деңгейінде когнитивтік қайта құру әдістерін және емтиханға дайындық жаттығуларын біріктіретін «когнитивтік-мінез-құлықтық» қосарлы жаттығу енгізіледі; жеке деңгейде тіл деңгейі мен мәдени ортасына негізделген сараланған араласу жүйесі құрылады; қоршаған орта деңгейінде емтихан ортасы жетілдіріліп, стандартталған, оқшауланған ақылды емтихан кабиналары енгізіледі. Бұл зерттеу тілдік тест мазасыздығы теориясын бейәріптік тіл контекстінде кеңейтеді және халықаралық қытай тілі оқыту аясында психологиялық қолдау жүйесін құруға дәлелді негіз ұсынады. Сонымен қатар, бұл «емтихан арқылы оқытуды ынталандыру» қағидатын іске асыруда тәжірибелік маңызға ие.

Тірек сөздер: HSK ауызша емтиханы; шетелдік студенттер; мазасыздық себептері; көпдеңгейлі араласу стратегиялары; тілдік тест мазасыздығы.

D.Fan[1], H.Li[2*], J.Wang[3]
[1]Ланьчжоуский транспортный университет, Ланьчжоу, Китай
[2,3]Северо-Западный педагогический университет, Ланьчжоу, Китай,
*ORCID: 0000-0001-5081-1010
* e-mail: 1421668750@qq.com.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ТРЕВОЖНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА УСТНОМ ЭКЗАМЕНЕ HSK И СТРАТЕГИЙ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование использует смешанный метод для системного анализа многомерных причин тревожности у иностранных студентов на устном экзамене HSK и стратегий её преодоления. На основе опроса 164 иностранных студентов и углублённых интервью с 9 из них были выявлены четыре ключевых

измерения причин тревожности: (1) личные факторы (например, низкая самоэффективность, уровень языковой подготовки и т.д.); (2) экзаменационные факторы (сложность задания, обстановка на экзамене и т.д.); (3) педагогические факторы (разрыв между обучением и экзаменом, нехватка стратегий подготовки и т.д.); (4) социокультурные факторы (например, стремление сохранить «лицо», давление, связанное с академической успеваемостью и т.д.). На основе этих данных предложена интегрированная модель вмешательства: на педагогическом уровне реализуется двойной «когнитивно-поведенческий» тренинг, объединяющий методы когнитивной реструктуризации с имитацией экзамена; на индивидуальном уровне создаётся многоуровневая система вмешательства, основанная на уровне владения языком и культурном фоне студентов; на уровне среды оптимизируется экзаменационная обстановка и внедряются стандартизированные, изолированные интеллектуальные кабины. Это исследование расширяет применение теории тревожности при языковом тестировании в условиях неалфавитных языков и предоставляет эмпирическую основу для построения системы психологической поддержки в международном преподавании китайского языка, а также имеет важное практическое значение для реализации принципа «обучения через тестирование».

Ключевые слова: устный экзамен HSK; иностранные студенты; причины тревожности; многомерные стратегии вмешательства; тревожность при языковом тестировании.

Авторлар туралы мәлімет

Fan Dan – Ланьчжоу көлік университетінің халықаралық білім беру мектебінің аға оқытушысы, Ланьчжоу, ҚХР, e-mail: 1078352791@qq.com, fandan@mail.lzjtu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Lı Hua* – Солтүстік-Батыс педагогикалық университетінің Халықаралық мәдени алмасу колледжінің профессоры, Ланьчжоу, ҚХР, e-mail: 1421668750@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2655-1822.

Wang Jin – Солтүстік-Батыс педагогикалық университетінің Халықаралық мәдени алмасу колледжінің аспиранты, Ланьчжоу, ҚХР, e-mail: 2280405620@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6398-7168.

Сведения об авторах

Fan Dan – старший преподаватель Школы международного образования Ланьчжоуского транспортного университета, Ланьчжоу, КНР, e-mail: 1078352791@qq.com, fandan@mail.lzjtu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Lı Hua* – профессор Колледжа международного культурного обмена Северо-Западного педагогического университета, Ланьчжоу, КНР, e-mail: 1421668750@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2655-1822.

Wang Jin – аспирант Колледжа международного культурного обмена Северо-Западного педагогического университета, Ланьчжоу, КНР, e-mail: 2280405620@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6398-7168.

Information about authors

Fan Dan – Northwest Normal University,Lecturer at the School of International Education, Lanzhou Jiaotong University,lanzhou,China, e-mail:1078352791@qq.com, fandan@mail.lzjtu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Lı Hua* – professor at the College of International Cultural Exchange, Northwest Normal University,lanzhou,China, e-mail: 1421668750@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2655-1822.

Wang Jin – PhD. candidate at the College of International Cultural Exchange, Northwest Normal University, Lanzhou, China, e-mail:2280405620@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6398-7168.

Received 30.07.2025
Accepted 30.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-16
IRSTI: 14.25.09

B.K. Beisenbekova
IT school-lyceum №50,
071400, Republic of Kazakhstan, Semey, 18 Tarbagatay str.
ORCID: 0009-0000-8188-0924
e-mail: honey_ray-92@mail.ru

SUMMATIVE ASSESSMENT OF READING THROUGH INTERNET-BASED TOOLS

Abstract. This study investigates the use of online resources, particularly Google Forms, as a tool for summative assessment of reading among ninth-grade students. It explores students' perceptions regarding the level of engagement, usefulness, and effectiveness of internet-based assessments in comparison with traditional paper-based formats. The findings reveal that most students view Google Forms as practical and user-friendly, appreciating its efficiency, fairness, and the immediacy of results. The automatic grading system and ease of administration are also perceived as advantages that contribute to a more streamlined assessment process.

Despite these benefits, the study also identifies several limitations. Students express concerns about the restricted opportunities for open-ended responses, which may hinder the demonstration of deeper comprehension skills. In addition, issues such as unreliable internet connections, limited digital literacy among some learners, and doubts about the overall validity and security of online assessments are highlighted as potential challenges. These factors suggest that while digital tools enhance convenience, they cannot entirely replace traditional approaches without careful consideration of their drawbacks.

The study emphasizes the importance of adopting a blended model that integrates both digital and paper-based assessment methods to achieve a more balanced and equitable evaluation of reading comprehension. Furthermore, it underscores the need for teacher training in the effective use of digital assessment platforms, the development of reliable infrastructure, and the careful design of test items that can capture both surface-level and higher-order thinking skills.

Overall, this research contributes to the growing body of literature on digital transformation in education and assessment practices. By examining students' perceptions and experiences, it provides valuable insights for educators, policymakers, and school administrators who aim to modernize assessment strategies while ensuring fairness, inclusivity, and the accurate measurement of students' reading abilities.

Keywords: summative assessment, reading skill, internet-based tools, Digital learning tools, Reading comprehension.

Introduction

Comprehension of text is a key skill for lifelong academic success and self-learning. In the past, teachers assessed this skill using traditional methods, which often boiled down to summative assessment. However, advances in technology require a rethinking of these approaches. This article examines how online tools can transform summative reading assessments, making them more effective, accessible, and informative.

The shift to online assessments offers new opportunities, such as the use of multimedia and instant feedback, which makes the assessment process more interesting and allows for a better understanding of students' reading. However, there are challenges associated with this transition, including technology accessibility, reliability of assessments, teacher training, and potential over-reliance on technology.

This article analyses existing research on the use of online tools for summative reading assessment. The advantages and disadvantages of these tools, their impact on achievement, the potential for personalised learning, and the ethical issues surrounding the development and use of such assessments are discussed. The article aims to provide educators, researchers, and policymakers with the information needed to effectively use online assessments to improve reading comprehension and create a better educational experience for all students.

Ultimately, this article aims to provide educators, researchers, and policymakers with the insights necessary to harness the benefits of digital assessment while mitigating its limitations. By carefully integrating online tools into summative assessment practices, schools can not only

improve the accuracy and fairness of reading comprehension evaluation but also contribute to the creation of a more inclusive, innovative, and future-oriented educational environment.

Literature review

Advances in technology in education have led to a rethinking of approaches to assessing knowledge, especially in the area of reading. This review analyses current research on the use of online tools to assess reading comprehension. The advantages, disadvantages, and impact of these tools on student achievement are discussed. Unlike traditional paper-based tests, which often fail to capture the full complexity of the reading process, online tools offer more flexible and interesting ways to assess a wide range of skills, including logical thinking and critical analysis. Research, such as the work of Wang and Smith (2019), shows that online assessments can more accurately identify students' reading strengths and weaknesses.

There is a particular focus on adaptive tests that adjust to a student's proficiency level. A study by Brown et al. (2021) confirms that such online assessments are more effective at assessing reading skills than static tests because they allow questions to be tailored to the student's proficiency level.In addition, online tools often use multimedia elements, which makes the assessment process more engaging and accommodates different learning styles. A study by Garcia and Lopez (2020) found that interactive online assessments with audio and video increased engagement and improved results compared to traditional methods.The use of internet tools brings up questions about what assessment should look like. Smith & Johnson (2018) stressed the importance of aligning online assessments with learning objectives, focusing on assessing critical thinking rather than just memorization. Research is also exploring whether using AI for grading can introduce bias [1]. Lastly, ongoing research is looking at how data analytics can give real-time feedback to students and teachers. Chen et al. (2020) highlighted the value of using data to personalize instruction for struggling readers. Future studies should focus on how to effectively use AI for assessing reading skills [2]. As the younger generation continues to accept and adopt new technologies, the learning environment must also accept and adopt new technologies. The argument for such changes in the formal learning environment stems from the reality that younger generations are growing up in a society that utilizes the internet, smartphones and other digital technologies for many different aspects of their day-to-day living [3], [4], [5], [6] Further, research has stressed «education, years online and youth are significantly associated with using the internet to enhance human capital (visit school-related sites, work, health, finance or science) or social capital (visit government-related sites, or news or politics)» [7]. In the Gulf region, and in the United Arab Emirates in particular, internet penetration is at 80 percent [8], indicating that the use of smart devices and other internet-capable technologies is ubiquitous across demographics. However, at the same time, there is a gap in the use of technology and internet-capable devices in higher education in terms of the high levels of Internet penetration in the country. Indeed, there is also a growing concern for making technological and educational progress in the, and according to the UAE Vision 2021 National Agenda, the country has been launching initiatives that are meant to address new instructional systems that can transform education through technology to address increasing local and global competitiveness and economic requirements.Teachers and education professionals around the world are also becoming more aware of and knowledgeable of the uses and benefits of using digital technologies in the classroom as a means to motivate their students in the learning content and to improve memory retention, conceptual understanding, and ultimately learning outcomes and academic achievement [9]. To add to these benefits or technological usage in the classroom, it has been argued that online summative and formative assessment has the potential for such methods of testing to improve and reduce test anxiety [10], [11]. Therefore, this study aims to tackle the problem of test anxiety by examining the effectiveness of online summative and formative assessments that many educational institutions are using as a core tool in the technological era.Studying the effects of online assessment on test anxiety and performance can help with the understanding of how students perceive threats when taking tests and as such, help identify and remove these threats in order for testing outcomes to more accurately portray actual student knowledge and

understanding of the material being tested. According to Behera (2013), the use of technology in education has expanded significantly over the past decade, with the growing ubiquity of Wi-Fi, smartphones, tablets, ebooks, online classrooms and the use of digital blackboards in the physical classroom. These technologies are argued to increase the effectiveness of feedback, as teachers have the ability to provide instant feedback that is more meaningful because it can be personalized to the individual learner [12]. Additionally, online assessment, including practice and formally graded exams, provides learners with greater autonomy and flexibility, which in turn improves self-determination and motivation [13], [14]. When learners are more motivated to learn, they are also likely to experience perceived test threats, which reduces test anxiety and improves performance [15].

Materials and Methods

This study explores how effective Google Forms is for summative reading assessments among school students. It uses a quantitative approach, mainly through a questionnaire. The participants included 18 students (9 «L» grade) from IT school № 50 in Semey, aged 14 to 15, all of whom had already taken a reading assessment via Google Forms.

Data was collected through a structured questionnaire created by the researcher, divided into two sections:

1. Demographic Information (age, gender, prior experience with Google Forms)

2. Perceptions of Google Forms regarding ease of use, clarity of instructions, engagement, feedback timing, and effectiveness in evaluating reading comprehension skill.

The questionnaire used multiple-choice questions, and a few open-ended questions for more in-depth insights. The survey was distributed through Google Forms, with students given 15 minutes during class to complete it.

The gathered data was analyzed using descriptive statistics (frequencies, percentages, and mean scores) to identify trends and overall student perceptions. The qualitative responses were thematically analyzed to support and enrich the quantitative findings, allowing for triangulation of results. To strengthen the reliability of the instrument, the questionnaire was piloted with a small group of students before full implementation, and minor adjustments were made to improve clarity.

Initially, the research focused on the performance of 9th-grade «L» students at school № 50 in Semey, which informed the design of the questionnaire. Ten questions were developed to specifically address Google Forms' effectiveness in summative reading assessment tasks. The combined analysis of quantitative and qualitative data provides a more comprehensive understanding of how students perceive the advantages, limitations, and overall practicality of using digital tools for reading evaluation.

Results and Discussion

The study has shown that the use of Google Forms for final reading assessment in 9th grades evokes mixed reactions. The majority of students find the tool convenient and have a favourable opinion of the digital assessment format, although some have difficulties. Overall, students praised the clarity of the assignments, but the importance of clear instructions is emphasised. Many commented that the assessments helped them to better understand their level of learning, although for some the link was less obvious.

Most students felt they had enough time for tasks. Still, those who experienced time pressure highlight the need to review task difficulty and timing.

Students generally regarded Google Forms as objective, indicating a good sense of fairness in the assessments. Yet, some concerns about trust may arise from unclear grading processes or limitations in open-ended assessments.

When comparing Google Forms to traditional methods, many found the digital format engaging, which can boost motivation. Still, for some, it may not outweigh other drawbacks.

Another noteworthy point is students' belief that Google Forms helps save teachers time—an important benefit from both teaching and administration perspectives. Quick results and ease of use were recognized as primary advantages, consistent with broader shifts toward digital assessment.

However, some students identified drawbacks, including limited options for open-ended responses and tech issues like internet connectivity. These challenges point to the need for a balanced approach that incorporates the efficiency of digital tools while also allowing for deeper expression and equitable access. In conclusion, while Google Forms is generally seen as an effective and user-friendly tool for reading evaluation, its application needs careful planning to address clarity, timing, feedback, and tech constraints.

Moreover, the findings highlight the importance of teacher training in digital assessment design, ensuring that tests are valid, reliable, and capable of assessing higher-order comprehension skills rather than only surface-level understanding. The study also underscores the value of adopting a hybrid model that combines traditional and digital methods, making assessment practices more inclusive and flexible.

Finally, these results contribute to the broader discussion on the digital transformation of education. They suggest that online assessment platforms like Google Forms should not be viewed merely as substitutes for paper-based tests but as opportunities to rethink assessment practices in ways that enhance fairness, motivation, and meaningful learning outcomes. Further research is recommended to examine long-term effects, cross-subject applicability, and strategies for integrating online assessment into comprehensive evaluation systems.

The survey assessed 9th graders' experiences with reading assessments via Google Forms, revealing a mostly positive view of the online format.

The responses showed varied usage, with about 60% of students having completed assessments via Google Forms three or more times during the year, around 25% participating once or twice, and 15% never using it.

In terms of usability, most students found Google Forms convenient – 40% rated it very convenient, while 45% found it somewhat convenient, with only 15% unhappy with it. Around 70% felt the reading tasks were mostly clear.

Regarding formative impact, over half (55%) believed these assessments helped them understand their reading progress, though 20% didn’t find them beneficial. Time management was also assessed, with 65% feeling they had enough time to finish, while 35% often ran out of time. Most students (60%) viewed the assessments as objective.

When compared to traditional methods, 50% thought Google Forms was much more engaging, and 30% found it equally engaging; only 20% found it less interesting. Additionally, 70% felt Google Forms helped save teachers time, with «quick results» (45%) and «ease of use» (40%) being the top benefits mentioned.

On the downside, the main issues cited were «limited opportunities for open-ended responses» (50%) and «technical issues» (30%). These findings underscore the limitations of Google Forms in evaluating higher-order comprehension skills and point to persistent barriers related to internet connectivity and device access. Such challenges suggest that while the platform is effective for closed-ended and structured tasks, it may not fully capture deeper levels of reading comprehension.

Overall, these results suggest that students generally view Google Forms positively for reading assessments, appreciating its efficiency, objectivity, and engaging format. However, they also highlight the importance of balanced implementation: digital assessments should be supplemented with traditional methods to ensure inclusivity, allow for more comprehensive evaluation of critical thinking and interpretation skills, and minimize the impact of technical constraints (Figure 1).

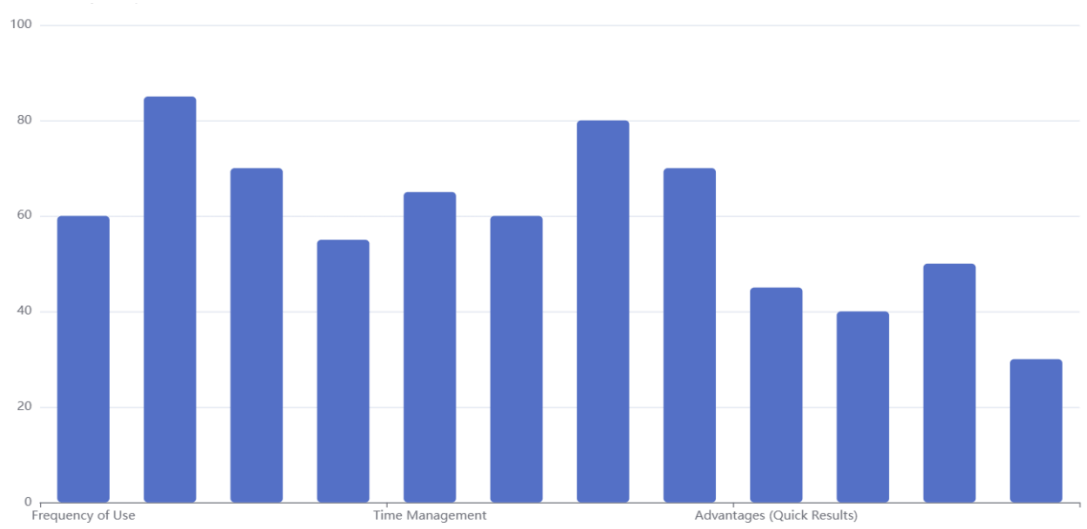

Figure 1 – The result of the questionnaire

Conclusion

This article examines the effectiveness of online tools, such as Google Forms, for assessing reading comprehension. Despite the convenience and engagement that digital assessments provide, there are concerns about the level of technical skill required, the validity of the results, and the limitations of the answers. Students generally rate Google Forms favourably for practicality and time-saving, but note problems with task clarity and technical complexities. The study highlights the need for a balanced approach that combines digital and traditional assessment methods to provide a comprehensive test of reading comprehension and to address issues of equity of access to technology and quality education.

Furthermore, the findings point to the importance of careful test design and clear instructions to maximize the benefits of digital platforms. Teachers should receive appropriate training in the use of online assessment tools to ensure that tasks are fair, reliable, and capable of measuring higher-order comprehension skills rather than merely surface-level recall. At the same time, educational institutions must invest in improving digital infrastructure to reduce inequities caused by internet connectivity or lack of access to devices. The study also suggests that while digital assessments offer significant advantages in terms of efficiency, motivation, and instant feedback, they should not entirely replace traditional methods. Instead, a hybrid model that leverages the strengths of both approaches is most likely to ensure inclusivity, reliability, and meaningful learning outcomes.

In a broader sense, these findings contribute to the growing body of literature on the digital transformation of education. They highlight not only the potential of online assessments to modernize teaching and learning but also the risks of relying too heavily on technology without addressing issues of equity, teacher preparedness, and assessment validity. Future research should continue to explore the long-term impact of digital assessment on students' critical thinking, engagement, and independent learning skills, as well as its adaptability across different educational contexts and subjects.

Reference

1. Williams T. Artificial intelligence in educational assessment: Bias and fairness concerns. Computers in Human Behavior. 2022. – Vol. 132. 107244. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107244.
2. Lee K. Artificial intelligence in reading assessment: Opportunities and challenges. Educational Technology Research and Development. 2023. – Vol. 71(2). – P. 233-252. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10145-8.
3. Selwyn N. Education in a digital world. London: Routledge, 2012. – 192 p. – DOI: https://doi.org/10.4324/9780203108178.

4. Merchant G. Mobile practices in everyday life: Popular digital technologies and schooling revisited. British Journal of Educational Technology. 2012. – Vol. 43(5). – P. 770-782. – DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01352.x.
5. Martin A. Digital literacy in education. Policy Brief. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013. – 48 p.
6. Laru J., Näykki P., Järvelä S. Supporting small-group learning using multiple web 2.0 tools: A case study in the higher education context. The Internet and Higher Education. 2015. – Vol. 25. – P. 85-90. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002.
7. Allagui I. The uses and potentials of the Internet in the United Arab Emirates. Journal of Middle East Media. 2009. – Vol. 5(1). – P. 1-26.
8. Statista. Internet penetration in the United Arab Emirates from 2010 to 2019. https://www.statista.com.
9. Abulibdeh E. S., Hassan S. S. E-learning interactions, information technology self-efficacy and student achievement at the University of Sharjah, UAE. Australasian Journal of Educational Technology. 2011. – Vol. 27(6). – P. 1014-1025. https://doi.org/10.14742/ajet.926
10. Cassady J. C., Gridley B. E. The effects of online formative and summative assessment on test anxiety and performance. Journal of Technology, Learning, and Assessment. 2005. – Vol. 4(1). – P. 1-31.
11. Harandi S. R. Effects of e-learning on students' motivation. Procedia – Smocial and Behavioral Sciences. 2015. – Vol. 181. – P. 423-430. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905
12. Behera S. K. E-and M-learning: A comparative study. International Journal on New Trends in Education and Their Implications. 2013. – Vol. 4(3). – P. 65-78.
13. Kusurkar R. A., Croiset G., ten Cate O. Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. BMC Medical Education. 2011. – Vol. 11. – P. 87. https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-87
14. Brown T., Miller A., Davis J. Adaptive testing in reading comprehension: A more accurate measure of proficiency. Journal of Educational Measurement. 2021. – Vol. 58(2). – P. 145-163. https://doi.org/10.1111/jedm.12234
15. Slavin R. E., Davis N. Educational psychology: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon, 2014. – 59 p.

Б.Қ. Бейсенбекова
№50 жалпы орта білім беретін IT-мектеп-лицейі
071400, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Тарбағатай к-сі, 18
ORCID: 0009-0000-8188-0924
e-mail: honey_ray-92@mail.ru

ИНТЕРНЕТ РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП ОҚЫЛЫМ ДАҒДЫСЫН ЖИЫНТЫҚ БАҒАЛАУ

Аңдатпа. Бұл зерттеуде онлайн-ресурстарды, атап айтқанда *Google Forms* платформасын, 9-сынып оқушыларының оқу дағдыларын қорытынды бағалау құралы ретінде қолдану қарастырылады. Зерттеу барысында оқушылардың интернет-бағалаудың дәстүрлі қағаз форматтарымен салыстырғандағы тартымдылығы, пайдалығы және тиімділігі жөніндегі пікірлері талданады. Нәтижелер көрсеткендей, оқушылардың басым көпшілігі *Google Forms*-ты практикалық әрі ыңғайлы құрал деп санайды, оның тиімділігін, әділдігін және нәтижелердің жедел ұсынылуын жоғары бағалайды. Автоматты бағалау жүйесі мен әкімшілік тұрғыдан қарапайымдылығы да бағалау үдерісін оңтайландыруға ықпал ететін артықшылықтар ретінде қабылданады.

Алайда бұл артықшылықтарға қарамастан, зерттеу барысында бірқатар шектеулер де анықталды. Оқушылар ашық жауаптарға арналған мүмкіндіктердің аздығына байланысты тереңірек түсіну дағдыларын көрсетуге кедергі келуі мүмкін екендігін атап өтті. Сондай-ақ ықтимал мәселелер ретінде сенімсіз интернет байланысы, кейбір оқушылардың цифрлық сауаттылығының төмендігі және онлайн-бағалаудың жалпы сенімділігі мен қауіпсіздігіне қатысты күмәндер көрсетілді. Бұл факторлар цифрлық құралдардың ыңғайлылығын арттырғанымен, олардың кемшіліктерін ескермейінше дәстүрлі тәсілдерді толық алмастыра алмайтынын дәлелдейді.

Зерттеуде цифрлық және қағаз форматтарын біріктіретін аралас үлгінің маңыздылығы атап өтіледі. Бұл тәсіл оқу түсінігін неғұрлым теңгерімді әрі әділ бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мұғалімдерді

цифрлық бағалау платформаларын тиімді қолдануға үйретудің, сенімді инфрақұрылымды дамытудың және тест тапсырмаларын мұқият құрастырудың қажеттілігі көрсетілген. Мұндай тапсырмалар оқушылардың тек үстірт білімін ғана емес, жоғары деңгейдегі ойлау дағдыларын да бағалауға бағытталуы тиіс.

Жалпы алғанда, бұл зерттеу білім берудегі және бағалау тәжірибесіндегі цифрлық трансформация жөніндегі ғылыми еңбектерді толықтырады. Оқушылардың қабылдауы мен тәжірибесін зерделей отырып, ол бағалау стратегияларын жаңғыртуға ұмтылатын педагогтерге, саясаткерлерге және мектеп әкімшілеріне маңызды деректер ұсынады. Мұнда әділдік, инклюзивтілік және оқушылардың оқу дағдыларын дәл өлшеу мәселелеріне ерекше назар аударылады.

Тірек сөздер: қорытынды бағалау, оқу дағдылары, интернет-құралдар, цифрлық оқу құралдары, мәтінді түсіну.

Б.К. Бейсенбекова
«Средняя общеобразовательная IT-школа-лицей №50»
071400, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Тарбагатайская, 18
ORCID: 0009-0000-8188-0924
e-mail: honey_ray-92@mail.ru

СУММАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Аннотация. В данном исследовании рассматривается использование онлайн-ресурсов, в частности Google Forms, в качестве инструмента для итоговой оценки навыков чтения у учащихся девятых классов. В нем изучаются мнения учащихся об уровне вовлеченности, полезности и эффективности интернет-оценок по сравнению с традиционными бумажными форматами. Результаты показывают, что большинство учащихся считают Google Forms практичным и удобным инструментом, ценя его эффективность, справедливость и оперативность получения результатов. Автоматическая система оценивания и простота администрирования также воспринимаются как преимущества, которые способствуют более оптимизированному процессу оценки.

Несмотря на эти преимущества, в исследовании также выявлено несколько ограничений. Учащиеся выражают озабоченность по поводу ограниченных возможностей для открытых ответов, что может помешать продемонстрировать более глубокие навыки понимания. Кроме того, в качестве потенциальных проблем выделяются такие вопросы, как ненадежное интернет-соединение, ограниченная цифровая грамотность некоторых учащихся и сомнения относительно общей достоверности и безопасности онлайн-оценок. Эти факторы свидетельствуют о том, что, хотя цифровые инструменты повышают удобство, они не могут полностью заменить традиционные подходы без тщательного учета их недостатков.

В исследовании подчеркивается важность внедрения смешанной модели, которая объединяет цифровые и бумажные методы оценки, для достижения более сбалансированной и справедливой оценки понимания прочитанного. В целом, это исследование вносит вклад в растущий объем литературы по цифровой трансформации в образовании и практиках оценки. Изучая восприятие и опыт учащихся, оно предоставляет ценную информацию для педагогов, политиков и школьных администраторов, которые стремятся модернизировать стратегии оценки, обеспечивая при этом справедливость, инклюзивность и точное измерение навыков чтения учащихся.

Ключевые слова: итоговое оценивание, навыки чтения, интернет-инструменты, цифровые образовательные инструменты, понимание прочитанного.

Автор туралы мәліметтер

Бейсенбекова Балнұр Қуанышқызы – шет тілі пәні мұғалімі, Семей қаласы «№50 жалпы орта білім беретін IT-мектеп-лицейі», Қазақстан Республикасы, e-mail: honey_ray-92@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8188-0924.

Сведения об авторе

Бейсенбекова Балнур Қуанышқызы – учитель иностранного языка, «Средняя общеобразовательная IT-школа-лицей №50» г. Семей, Республика Казахстан, e-mail: honey_ray-92@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8188-0924.

Information about the authors

Balnur Beisenbekova – foreign language teacher, IT school-lyceum №50, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: honey_ray-92@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8188-0924.

Received 23.07.2025
Accepted 25.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-17
IRSTI: 14.35.09

K.K. Mukanova*, Sh.M. Kenzhina
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinka str., 20 A
*ORCID: 0000-0002-8812-7625
*e-mail: mukanova.k@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. The article discusses methods and techniques aimed at developing functional literacy of students, improving the quality of education. The effectiveness of such methods as group learning, dialogic learning, critical thinking, differentiated learning, which contribute to the formation of functional literacy of students and improve the quality of learning, is analyzed. The listed methods are characterized as methods identified with the demands of modern society, forming a person who is creatively thinking, actively acting, self-developing, prone to life actions.

The proposed methods and techniques contribute to the development of students' cognitive outlook, the formation of comprehensive critical thinking, creative activity, the ability to work collaboratively in any team, and to find solutions to complex problems.

The methods discussed in the article are applied in the process of teaching the discipline «Methodology of Teaching the Kazakh Language» and are tested in practice.

The article provides answers to the questions: how to develop students' critical thinking and how to apply it in the classroom.

The role of group learning, dialogic teaching, and critical thinking methods in the formation of students' functional literacy has been experimentally proven.

During the theoretical study, a comprehensive analysis of scientific and pedagogical literature on the problem under consideration is carried out, the specific features of these methods are identified, and a methodology for their application is proposed.

Keywords: functional literacy, learning process, education, group learning, dialogic learning, critical thinking, differentiated learning.

Introduction

Today, society imposes such requirements on students as competitiveness, being able to live in changing economic and social conditions, and actively act in life. To bring a student to such a level, academic knowledge, functional skills and professional competencies are needed. The methods and techniques introduced into the modern educational process are aimed at meeting the needs of society, which makes it possible to radically change the educational process. The methods and techniques used in the educational process, the work carried out direct students to independent work and lead to critical thinking. The content of the education system is identified with the demands of modern society and forms a person who is creative, active, and inclined to self-developing life activity. Among the methods that allow students to form functional literacy and improve the quality of learning, such methods as group learning, dialogic learning, critical thinking, differentiated learning can be attributed.

The issue of developing functional literacy has been scientifically studied and thoroughly analyzed in the works of many scholars. In particular, it is addressed in the works of Halpern D. [1], Galiev T.T. [2], Vinogradova N.F. [3], Khudyakova M.A. [4], Shalashova M.M. [5], Rauandina A.K. [6], Murzalinova A.Zh. [7], and Turgynbaeva B.A. [8]. However, the methodological aspects of developing functional literacy and its application in accordance with each subject still require further research.

Materials and Methods

The research is carried out on the basis of theoretical and empirical research methods, since the research work involves the theoretical justification of methods and techniques aimed at developing functional literacy of students, improving the quality of knowledge, as well as the methodology of mastering through group learning, dialogic learning, critical thinking. In the course

of theoretical research, the analysis of scientific and pedagogical literature on the problem being raised is carried out, the specific features of the methods are differentiated, a definition is presented.

Results and Discussion

The use of these methods in the lesson will improve the quality of knowledge, arouse interest, and assimilate students' own knowledge. Let's focus on several such classes, for example, during the lecture session «methods of teaching syntax» on the discipline «methods of teaching the Kazakh language», a group form of work was used. It is planned to divide into five groups according to the subheadings «methods of teaching a phrase», «methods of teaching connected types of phrases», «methods of teaching a complex sentence» and «methods of teaching an adjacent complex sentence». When dividing into groups, split papers were prepared in which these topics were hidden. Five groups were formed on the basis of the same papers.

After determining the group, the order of work was presented. The lesson is implemented on the basis of the «jigsaw» method. Each group was provided with lecture materials on its own topic. The students had to familiarize themselves and discuss the material in a group. Students were given fifteen minutes. Despite the fact that it was noisy in the classroom while working in the group, this did not prevent students from working, but on the contrary, seeing that their peers were actively working, their activity also increased.

The students worked with interest and discussed the material. During these discussions, there were also disagreements with each other, everyone tried to prove their opinion. Finally a positive result was achieved. The sincere attitude of students to each other when working in groups, caring for each other made them think. At the same time, each group member became more responsible, understanding the importance of studying the material carefully. They realized that their understanding was essential for the next stage, where they would need to share their knowledge with a new group. The knowledge each student possessed was valuable to their peers. As a result, the group discussion was thorough and productive, and the students collaboratively compiled a group presentation.

After the discussion time in the group expired, five other groups were formed by counting to five. The new group explained the topics that were discussed in the first group. They were given fifteen minutes**.** Thus, I mastered five sections of the lecture class in the group. After that, the members of the group came to their first places.

At the next stage of the lesson, each group prepared 10 questions on topics. Using the «hot chair» method, it was possible to bring a member of the group to the middle. Each member of the group once approached a hot chair and answered. At this stage, it was noticed that they answer questions well on the topic «Methods of teaching a phrase», have a good command of the topic «methods of teaching a related complex sentence». They themselves determined which topic was best to consider, and also determined which group best explained, and conducted a group assessment. Summing up the lesson, the group again supplemented the presentation prepared and selected by the speaker. The lesson was very effective. Implemented self-assessment, evaluation of the group.

Reflecting on the lesson, the students realized the need to clarify the success criterion once again. In the following lessons, we were guided by the instructions, the program to eliminate this shortcoming. From the textbook of A. Alimov, the methods [9] were used.

In order to teach students how to work effectively as a team and use time efficiently, the game **«**Shipwreck» was played in the next lesson. was played at the next lesson. The students performed the game with great interest. The end result surprised them, although it made them think. As a result, they recognized the importance of teamwork and time management. They also became more aware of how to evaluate and take responsibility for their own actions.

Joint teamwork allows you to save time, master students' self-education, and cooperate with interest. One of the main areas of study today is the direction of participation. Since it is a relatively new approach emerging from the demands of modern society, it has the potential to meet current educational needs. Dialogic learning means the exchange of information, communication of students with each other. According to the scientist F.Orazbayeva, who conducted research and drew conclusions about this, language communication is understanding through spoken language,

the exchange of opinions between people, the basis of human communication [10]. That is, language communication is a more complex phenomenon than communication between people. This phenomenon, which serves society, compensates for its social needs. The distributor of information and the recipient of information implement all types of dialog method in the process of language communication.

According to N. Mercer's research, types of conversations are used during the lesson-discussions, cumulative conversations, research conversations [11]. Regardless of which type is used, its own efficiency has been achieved. For example, in a conversation, communication often occurs in the direction of «yes», «no», «maybe so», in a cumulative conversation, listeners automatically agree with the opinions expressed, the conversation, the conversation is conducted for the purpose of exchanging knowledge, although this method has its effectiveness, it can lead to repetition of ideas and a lack of critical evaluation**.** And in the course of a research conversation, students present specific, reasonable information, ask each other questions, together with the answer they present evidence, formulate, reason. This increases the effectiveness of classes. All three types of the listed methods were used in the lesson, but priority should be given to the research method.

The method of dialogic learning is implemented throughout the lesson. For example, during the lesson, the «listening triad» was effectively used.

The triple work itself psychologically changed language communication. At the triple job, students worked in a comfortable environment. Triple work was not like any of the previous forms of work. The triple work can also be understood as a follow-up discussion.

In this form of work, it became possible to perform problematic tasks, such as decision-making, exchange of opinions, evaluation, etc. I believe that from this point of view, the effectiveness of triple work is higher in the ability to express their thoughts with the help of such words as «according to your statement».

The composition of the triple work must constantly change. In this case, students learn to communicate in different situations, with different people. They are able to defend and prove their views and knowledge.

During the triple work, students learn to listen, respect each other, communicate freely with each other, and correctly assess everyone's attitude. In them I prove my point of view, there is confidence, firmness that my opinion is correct. This aroused enthusiasm and interest in the classes.

In order to familiarize with the Procedure for conducting the triple work, the text «technology of Television and radio broadcasting» was obtained. Based on the color selection, 5 groups were created. Along the text line, each group was given a task. 1-the task of the triple group: to write a *script* for broadcasting a message recorded on tape.Task of the 2nd triple group: performing the function of *an operator* for the implementation of broadcasting technology.The task of the 3rd triple group: to perform the functions of a *message editor* responsible for accurately conveying the message. The task of the 4th triple group: to perform the duties of a commentator responsible for the artistic quality of the message. The task of the 5th triple group is to perform the duties of an announcer so that the received message can influence the emotions of the listener and give the listener the opportunity to express their opinion. After defining the task, a discussion and implementation were held in the group for ten minutes. Over the next ten minutes, the work of each group was discussed. Questions were asked, and a lively debate followed. There were a lot of disagreements with each other. After all, each group has proved the correctness of its opinion. After the discussion, the «news» program was prepared, which entered the unified system. As a result, the overall outcome of the triple groups' work was established. At this stage, mutual assessments of students were also implemented, who once again became convinced of the importance of the work done by each group. Also, by asking questions, students learned to discuss the problem, find a solution.

During the next lesson, a pre-prepared intellectual lesson «I am a speaker» was organized. The lesson consisted of several stages. Stage 1 «I am an orator», task: to reveal the essence of the given topic in two minutes and make an explanation. For example, take a concept known to everyone and reveal it from a completely new point of view; take a concept that is slightly familiar

to you and the audience, explain what it means, what is relevant in the modern world; take a concept unknown to you and the audience, unfamiliar, and explain it based on various thinking actions.Stage 2 «the concept of speech», task: a) the new social construction has set new tasks for the media. What are these tasks? Create your own concept; «Journalist-information-audience». As you understand. Draw conclusions. Stage 3: advertising, task: give your topic advertising in accordance with the following requirements. 1) attract the attention of the audience; 2) arouse interest; 3) intelligibility.

In the course of this work, a research conversation turned out to be a priority. The lesson was held at a very high level.

As a result of the application of the types of dialogic method in several classes, several characteristic features of it were revealed. The first of them, the dialogic method, is implemented in the process of activity between groups, one student and a group or at least two pairs, as a result of close communication. Secondly, the dialogic method assumes that each participant has separate tasks, and the goals set for him are common. For example, when preparing the above program «News», each triple group had its own tasks, and the goal was the same. After all, their goal was to create a high-level program that would be common to all. Thirdly, the dialogic method ensures constant nteraction and exchange between participants in language communication. Fourth, the method of dialogic learning is implemented in a daily lesson and increases the practical significance of the lesson.

Through the dialogical method, students share their thoughts with each other, prove their point of view. They exchange the information and knowledge they have acquired. Thus, each student receives new information, assimilates knowledge, and formulates their own thoughts. Thanks to the dialogic method, students have the opportunity to work independently. Working on themselves, they lead to the further development of language communication. According to the demand of modern society, a student should be a subject, not an object. In its implementation, the dialogic method is considered effective. Because the dialogic method is a joint action between the subject and the subject. The participants of the dialogue are separated from each other by their knowledge, activity, judgments, being in the role of a subject, once in the role of an object. This is another feature of the dialog method. The creation of language communication in accordance with the solution of problematic issues also increases the effectiveness of this method.

Throughout the lesson, students master knowledge by communicating with each other. This contributed to the formation of students' conversational speech, language culture, increased linguistic wealth and vocabulary, critical thinking, free expression of thoughts. This is necessary for correspondent specialists. Dialogic learning has contributed well to improving the relationship between students. Thanks to dialogic learning, students with a closed character have the opportunity to open up. They begin to openly and freely express their thoughts, knowledge, skills, and abilities.

Dialogical training should be organized in accordance with the knowledge, interest, abilities of each group, taking into account the personal qualities of the students. It is also necessary to create an opportunity for the comprehensive development of cognitive thinking of students. To do this, it is necessary to prepare high-level questions, problematic questions and tasks.

The use of critical thinking techniques in the classroom in combination with the group method and the dialogue method discussed above is also important for the student. Because a student can achieve great success as a result of critical thinking. This is evidenced by the definitions and conclusions of R. Ennis and R. Paul [11].

When students master the technology of critical thinking, first of all on the topic «what do you think critical thinking is?», «What kind of person is a critical thinker and what characteristics are inherent in him?» we tried to reveal the content of the topic using the method of «brainstorming». An example of reflections on the «scuba diver» is given. The students expressed a lot of thoughts, gave examples to find a solution. The presenter found a solution through questions. They began to show interest, formed the first ideas about how to understand critical thinking. After that, in order to further master the students were given the opportunity to work again, reflect, demonstrating an unknown drawing. Do you know this word? Who is it? What's it? Where did you see him? Has your

mind changed? Is it a substance or a living being? Is it a person or an animal? These are the questions that led to the identification of the picture depicted in the drawing and «what will be the qualities of a critical thinker?» or «what will be the person who thinks critically?».

After the work on mastering critical thinking, a practical exercise was conducted. In the group she worked on the paintings «soul balance», «All is vanity», «The Hard Way», «Ambition», «Euphoria». At this stage, there was an active discussion and analysis in the group. During the discussion, «what motivated» the reasons for what happened?, «Why»?, According to the consequences of the event «effects», «What is the effect?Is there a similarity» related to the comparison, if yes, then what?», «Is there a difference if yes? Does the story «about importance» matter, why?», «What criterion can be used to recognize an event as important?» As for the evidence «what is the level of coverage?», «What to talk about?», As for the interpretation of «how was it explained?», «Did he justify his opinion with arguments, or what?», «key aspects of the events – what? – they clarified, why?» there was a discussion around the issues. The students worked at a high level, thinking critically and making arguments. For example, the reasoning of the group working on the painting «The Hard Way» coincided with the actual content of the painting. They depicted a hero defending his country from an enemy who had come a long and difficult way from the picture. Critical thinking skills in describing paintings were accompanied by observation, analysis, conclusion, interpretation.

After the work done above, the students found a solution to the questions of how to form students' critical thinking, how to apply it in the classroom.

In order to gain a deeper mastery of critical thinking technologies, work with the text was developed by achieving the AQCI, PISA strategies. These strategies are aimed at improving the skills of reading a new work, text, the ability to express in writing what students have learned, understood, and the formation of critical thinking. The book **«**How is the world?**»** by I. Altynsarin was used as the basis for text analysis. At this stage, the work was also carried out by analyzing in a group. First, the main idea or idea of the work in the text was determined. Different thoughts were expressed. Finally, the group concluded: «what you sow, you will reap». After that, questions were asked around a thought that was not fully covered or insufficiently covered in the text. The students believed that «how the child who begged got rich», etc. were not clearly given. Is your argument accurate or the opposite of your principle in everyday life? Look for the main argument in the text. You can get an argument from another text. Look for the main argument in the text. The students answered all the questions that could be proved from another text thoughtfully and gave arguments. That is, when using this strategy, students should have an argument, a question, contact with experience, contact with text, search, conclusion. Further, quoting from the text, the teacher led the students to critical thinking. For example, «Anton, hearing these words, thought deeply, forgot even begging and got stuck in place» question: what is the reason?» ... having given up the desire, I got to work. I was confident in my business, I took care of my animal. In the end, I became the owner of this huge store. «Question» «what power helped Anton to live well as a shop owner?» by asking questions like others, the teacher led to critical thinking, proof of thoughts, and an answer was given. After this work, the text was discussed further using the «Pyramid» method. When completing the task to describe the first actual problem in the work with five (six, seven, eight) words, the students had to think a little. However, their thoughts came out successfully, giving examples such as, for example, «laziness is a desire to beg, it is indisputable that hard work is a label leading to happiness», «hard work is the main core of all happiness and wealth in life».

After these works, the types of issues were discussed. Students are instructed to prepare one observational question, a problem-solving question, a fantasy question, an analytical question, a distinctive question, a question based on an assumption. First they performed in pairs, then in a group. Prepared questions, of course, were discussed, there were difficulties with asking students control questions, analytical questions and distinctive questions. Then the teacher explained at what level the questions should be. Both during this period and the students themselves, having received a lot of data on critical thinking technology, began to form critical thinking skills.

After the work done, students ask the question: «what do I know? What did I just find out? How has my education changed? What can I do with this knowledge?».

After completing all the work, the students learned to systematize, analyze the critical thinking, generalizing their thoughts, giving arguments, analyzing and drawing conclusions, including the words of the author, arguments, their thoughts and ideas, worldview, conduct a small research work.

After several classes, assessment and reflection were used in order to track the critical thinking of students based on the SBT (Standards-Based Teaching) class assessment methodology. What did I get? What did I learn in a new way? What would I have done differently? feedback followed. Students' ideas about the first critical thinking have completely changed. Remembering their first analysis, they compared the result that followed the work they had done. As a result, they concluded that in their future teaching practice–specifically in schools–they would be able to teach their own students critical thinking and creativity.

Conclusion

Thus, the methods and techniques used for the development of functional literacy of students, enhancement of the quality of education, make it possible to radically change the educational process, meeting the needs of society. Firstly, the methods are aimed at developing students' cognitive thinking, comprehensive critical thinking, and creative work. Secondly, students collaborate in any environment and lead to the search for solutions to complex problems. Thirdly, the effectiveness of assessment, the elimination of shortcomings that have developed in today's assessment, a special place is occupied by the criterion assessment in improving the quality of education.

References

1. Halpern D. Psychology of Critical Thinking. – Saint Petersburg: Piter Publishing, 2019. – 512 p.
2. Galiev T.T., Isakova G.O. Formation of Professional Competence of Future Specialists: A Systematic Approach. – Astana: Turan Astana University Press, 2019. – 220 p.
3. Vinogradova N.F., Kochurova E.E., Kuznetsova M.I., et al. Functional Literacy of Primary Schoolchildren: A Teacher’s Guide. – Moscow: Russian Textbook; Ventana-Graf, 2018. – 288 p.
4. Khudyakova M.A., Vlasova I.N., Selkina L.V., Hudyakova A.V., Shustova S.V. Basics of forming the functional literacy of schoolchildren // Revista Tempos e Espaços em Educação. – 2021. – Vol. 14(33),
e16757. – Access: https://www.redalyc.org/journal/5702/570272348122/570272348122
5. Shalashova M.M., Shevchenko N.M., Mahotin D.A. Development of functional literacy of school and university students // Education. – 2018. – Vol. 39(30). – P. 22. – ISSN: 07981015. – Access: https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393022.html
6. Rauandina A.K. Methods of Developing Students’ Functional Literacy in Teaching the Kazakh Language (Grades 5-6 of Russian-medium Schools): Abstract of Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences. – Almaty, 2010. – 24 p.
7. Murzalinova A.Zh. Formation of Students’ Functional Literacy in Teaching Russian as a Non-Native Language at the Senior Stage of Humanities-Oriented Schools: Abstract of Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences (13.00.02). – Almaty, 2003. – 47 p.
8. Turgynbaeva B.A. Pedagogical Foundations of Developing Students’ Creative Abilities. – Almaty: Gylym, 2020. – 320 p.
9. Alimov A.K. Interactive Teaching Methods and Techniques: Study Guide. – Astana: Center of Pedagogical Excellence of AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2014. – 188 p.
10. Orazbayeva F. Language Communication: Theory and Methodology. – Almaty: RBC, 2000. – 207 p.
11. Trainer’s Guide. – First edition. – Center of Pedagogical Excellence of AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2015. – 118 p.

К.К. Муканова*, Ш.М. Кенжина
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0000-0002-8812-7625
*e-mail: mukanova.k@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗІ

Аңдатпа. Мақалада білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту, білім сапасын жетілдіріп, жақсартуға бағытталған әдіс-тәсілдер қарастырылады. Білім алушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырып, оқу сапасын жақсартуға мүмкіндік беретін топтық оқыту, диалогтік оқыту, сын тұрғысынан ойлау, саралап оқыту сияқты әдістердің тиімділігі талданады. Аталған әдіс-тәсілдер қазіргі қоғам сұранысымен сәйкестендіріліп, шығармашылықпен ойлайтын, белсенді әрекет ететін, өзін-өзі дамытатын, өмірлік іс-әрекеттерге бейім тұлға қалыптастыратын әдістер ретінде сипатталады.

Ұсынылған әдіс-тәсілдер білім алушылардың танымдық ой-өрісін дамытуға, жан-жақты сыни ойлауға, шығармашылықпен жұмыс жасауға, кез келген ортада ынтымақтастықта бірлесе жұмыс жасап, күрделі мәселелердің шешімін табуға мүмкіндік беретіндігі талданады. Мақалада қарастырылатын әдістер «Қазақ тілін оқыту әдістемесі» пәнін жүргізу барысында қолданылады және тәжірибе жүргізіледі.

Мақалада білім алушылардың сыни ойлауын қалай қалыптастыруға болады, оны сабақта қалай қолдану керек деген сұрақтардың шешімі айтылған. Топтық оқыту, диалогтік оқыту, сын тұрғысынан ойлау әдістерінің білім алушылардың функционалдық сауаттылық қалыптастырудағы рөлі тәжірибе жүзінде дәлелденген.

Теориялық зерттеу барысында көтеріліп отырылған мәселе бойынша ғылыми-педагогиклық әдебиеттерге жан-жақты талдау жасалады, әдістердің өзіндік ерекшеліктері сараланады, әдістемесі ұсынылады.

Тірек сөздер: функционалдық сауаттылық, оқу үрдісі, білім беру, топтық оқыту, диалогтік оқыту, сын тұрғысынан ойлау, саралап оқыту.

К.К. Муканова*, Ш.М. Кенжина
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0000-0002-8812-7625
*e-mail: mukanova.k@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются методы и приемы, направленные на развитие функциональной грамотности учащихся, совершенствование и повышение качества образования. Анализируется эффективность таких методов, как групповое обучение, диалогическое обучение, критическое мышление, дифференцированное обучение, которые способствуют формированию функциональной грамотности учащихся и повышают качество обучения. Перечисленные методы характеризуются как методы, отождествляемые с запросами современного общества, формирующие личность творчески мыслящую, активно действующую, саморазвивающуюся, склонную к жизненным действиям.

Предлагаемые методы и приёмы способствуют развитию познавательного кругозора обучающихся, формированию всестороннего критического мышления, творческой деятельности, умению работать в сотрудничестве в любом коллективе и находить решения сложных проблем.

В статье рассматриваемые методы применяются в процессе преподавания дисциплины «Методика преподавания казахского языка» и проходят апробацию на практике.

В статье даются ответы на вопросы: как сформировать критическое мышление обучающихся и как использовать его на уроке.

Экспериментально доказана роль методов группового обучения, диалогического обучения и критического мышления в формировании функциональной грамотности обучающихся.

В ходе теоретического исследования проводится всесторонний анализ научно-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, выявляются особенности данных методов, предлагается методика их применения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, учебный процесс, обучение, групповое обучение, диалогическое обучение, критическое мышление, дифференцированное обучение.

Авторлар туралы мәліметтер

Муканова Каршыга Кайроллаевна* – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8812-7625.

Кенжина Шұғыла Макановна – магистр, шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: kenzhin.s@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7443-7444.

Сведения об авторах

Муканова Каршыга Кайроллаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры казахской филологии, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8812-7625.

Кенжина Шугыла Макановна – магистр, старший преподаватель кафедры иностранной филологии, НАО «Шәкәрім университеті», Республика Казахстан, Семей, e-mail: kenzhin.s@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7443-7444.

Information about the authors

Karshyga Mukanova* – candidate of pedagogical sciences, associate professor, senior lecturer at the department of kazakh philology, NJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8812-7625.

Shugyla Kenzhina – master's degree, senior lecturer of the department of foreign philology, NJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: kenzhin.s@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7443-7444.

Received 04.08.2025
Accepted 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-18
МРНТИ: 14.35.09

Г.А. Жумадилова
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0000-0002-6284-4941
e-mail: zhumadil_g@mail.ru

ДАЛЬТОН-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современное образование ставит задачу учета интересов и запросов обучающихся, поиска эффективных путей и форм организации учебного процесса. В статье показаны возможности использования групповой работы на занятиях по русскому языку с использованием Дальтон-технологии. Дальтон как технология основан на гуманистической концепции и предполагает индивидуализацию обучения. Дальтон рассматривается как одна из современных технологий обучения, которая основана на групповой учебно-познавательной деятельности обучающихся. Деятельностный подход в обучении предполагает такую организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по добыванию новых интегрированных знаний.

Дисциплина «Русский язык» в вузе как одна из общеобразовательных решает задачу формирования у будущих специалистов коммуникативной компетенции – умения анализировать и перерабатывать информацию, создавать тексты различных жанров и стилей, связно излагать материал на профессиональные темы.

Приводятся примеры из опыта работы по использованию дальтон-технологии в учебном процессе со студентами педагогического направления. При изучении темы «Аннотация. Виды аннотаций»

рассматриваются формы проведения групповой работы на занятиях по русскому языку в вузовской аудитории. Организация групповой учебно-познавательной деятельности с использованием Дальтон-технологии обучающихся рассматривается как личностно-ориентированный подход в подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: познание, деятельность, дальтон-технология, групповая работа, учебно-познавательная деятельность, деятельностный подход, русский язык, аннотация.

Введение

Достижение уровня лучших международных стандартов в индустриальном и инновационном развитии страны зависит от качества образования. Перед государством стоит задача гармонизации казахстанского образования, повышение конкурентоспособности образования и науки, формирование личности на основе общечеловеческих ценностей [1]. Отсюда на первый план выходит организация учебного процесса, поиск его эффективных форм. Использование современных педагогических технологий в высшем учебном заведении может быть фактором активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Развитие общества непосредственно связано с деятельностью каждого человека. Деятельность человека способствует изменению социальной структуры, формированию новых отношений, созданию новых ценностей и норм. Активность человека в различных сферах жизни приводит к развитию общества, его прогрессу, преодолению кризисных ситуаций и решению возникающих проблем. Отсюда деятельностный подход в обучении можно рассматривать как активную, творческую и разностороннюю самостоятельную деятельность школьника в учебном процессе. Особенность деятельностного подхода заключается в том, что обучающиеся добывают знания самостоятельно в процессе исследовательской, познавательной деятельности.

В научной литературе деятельность определяют как «мотивированную совокупность закономерно связанных между собой поведенческих актов и последовательно совершаемых действий» [2], которые направлены на выполнение определенных задач и достижение социально значимых целей. Это определение соответствует задаче организации познавательной деятельности студентов в учебном процессе вуза.

Методологическую основу организации учебного процесса могут составлять философская теория познания о личности как субъекте совместной деятельности и межличностных отношений, изучающая сущность познавательного отношения человека к миру, его исходные и всеобщие основания.

Целостное учение о познании было построено еще Аристотелем [3]. Особый интерес вызывает учение о метапознании, которое включает в себя знания о том, «когда и как использовать определенные стратегии» в процессе обучения [4]. Выделяют два компонента метапознания: (1) знание о познании и (2) регуляция познания [5]. Учет данных тезисов в образовательном процессе при использовании метапознавательного подхода может дать лучшие результаты в «межкультурном общении» [6]. В работах Аристотеля «О душе» и «Parva Naturalia» раскрывается суть метапознания [7].

Богатство и разнообразие теоретических подходов к познанию наблюдалось в трудах великих философов и современных ученых. Это был вклад отдельного мыслителя к формированию сложной структуры идей о природе знания и процесса обучения. Можно предполагать, что современная педагогика – это объединение этих богатых традиций: философских раздумий о сути познания и эмпирических исследований, проведенных выдающимися психологами и педагогами.

По Б.Г. Ананьеву, познавательная деятельность – это не просто пассивное восприятие внешнего мира, а динамичный и целенаправленный процесс, в котором человек становится настоящим исследователем [8]. Познание - это своего рода мастерская, где каждый является и художником, и инженером одновременно. Изучая законы природы, мы учимся не только следовать за внешними явлениями, но и влиять на них. Это напоминание о том, что знания дают власть, а познавательная активность превращает нас в создателей изменений. В

практике преподавания это актуально при осуществлении деятельностного подхода к обучению на основе организации групповой работы, которая предполагает познавательную деятельность обучающихся.

В исследованиях А.Н. Леонтьева подчёркивается, что познавательная деятельность - это не пассивное восприятие информации, а активный процесс поиска, исследования и переработки данных [9]. Такой подход делает познание похожим на приключение - настоящее путешествие в мир знаний, где мотивация служит компасом, а активность - движущей силой. В этом случае, познавательная активность превращается в настоящее мастерство исследователя, умеющего обращаться с информацией и превращать её в знания.

Как отдельное понятие различают учебно-познавательную деятельность. О.М. Дементьева отмечает важную связь между познавательной деятельностью и учебной, подчеркнув, что хотя познавательная деятельность – более широкое понятие, охватывающее всю совокупность процессов познания, то учебная деятельность является её частью и неотделима от неё в образовательном процессе [10]. Это интересно, ведь в школе, университете или любой образовательной среде активное познание и обучение идут рука об руку, создавая целостный опыт. Можно сказать, что учеба - это не только передача знаний, а мост, по которому человек постоянно путешествует в мир новых открытий, и этот мост опирается на неразрывные основы познавательных процессов.

Современные учебные программы в вузах, включая дисциплину «Русский язык», направлены на развитие универсальных коммуникативных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. В эпоху информационной насыщенности способность критически оценивать полученную информацию, умение извлекать важное из текстов и ясно излагать свои мысли на родном или неродном языке становится неотъемлемым компонентом успешного специалиста.

Введение в учебный процесс вуза дальтон-технологии может являться пропедевтической работой по подготовке будущих педагогов к организации групповой учебно-познавательной деятельности обучающихся по требованиям программы современной школы.

Суть данного метода заключается в организации групповой (командной), коллективной (кооперативно взаимообучения) и индивидуальной работы обучающихся.

Суть метода командной поддержки индивидуального обучения заключается в предоставлении малым группам возможности продвигаться по учебной программе в индивидуальном темпе. Обучающиеся работают в малых группах над индивидуальными заданиями, в процессе выполнения которых они могут обращаться друг к другу за советом, помощью и консультацией. Они также могут проверять работы друг у друга, помогать исправлять допущенные ошибки. Педагог, в свою очередь, наблюдает за работой групп, а также поочерёдно разъясняет новый учебный материал группам, которые закончили работать над индивидуальными заданиями по предыдущему материалу.

Суть метода кооперативного взаимообучения заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке посредством взаимопроверок самостоятельных работ, совместного выполнения домашних заданий, пересказа друг другу изучаемого материала, взаимоисправления ошибок, совместной подготовки к занятиям, семинарам и экзаменам и т.д.

Суть индивидуальной формы организации работы на занятии заключается в том, что каждый получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, выполнение упражнений, работа с текстом, написание эссе и т. д.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении возможностей использования технологии дальтон на занятиях по русскому (неродному) языку как одному из эффективных путей подготовки будущих педагогов-языковедов к организации групповой работы в учебном процессе в период педагогической практики.

Дальтон-технологии как подход, ориентированный на индивидуализацию и дифференцированный подход, безусловно, способны сделать учебный процесс более гибким и адаптивным. Включение их в подготовку будущих педагогов – это словно вооружить их уникальным инструментом, позволяющим создавать учебные ситуации, максимально соответствующие потребностям каждого обучающегося и группе в целом. И действительно, в условиях современной школы такой опыт становится важнейшим элементом профессиональной подготовки.

История группового метода обучения, возникшая из дальтон-плана, показывает, как педагогика постоянно эволюционирует, стремясь адаптироваться к потребностям обучающихся, применяя индивидуальный подход. Идея предоставлять студентам возможность самостоятельно планировать свою работу и работать в группах - это словно создание мини-экосистемы, где каждый участник учится не только предмету, но и навыкам командной работы, ответственности и саморегуляции. Это создание маленького сообщества, где каждый голос важен, а совместные усилия приводят к более глубокому пониманию. В этом есть место самоорганизации и свободе, что делает обучение более живым и вдохновляющим. Это и есть суть группового метода обучения.

Материалы и методы

Дальтон как современная педагогическая технология имеет учебную и практическую ценность, объединяя индивидуальный, групповой и коллективный подходы. Он превращает обучение в активный и созидательный процесс, где каждый участник не только осваивает материал, но и учится взаимодействовать, анализировать сложные вопросы, защищать свои идеи. Такой подход способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и ответственности за общее дело. Можно сказать, что он создает маленькое общество внутри класса, где каждый становится ответственным за свою и общую работу. Однако насколько современное образование готово к внедрению подобных инновационных методов, к воплощению идеи гуманистического подхода, заложенного в Дальтон-плане [11].

Результаты и обсуждение

Важное место в системе подготовки педагогов может занимать групповая учебно-познавательная деятельность. Такие формы обучения действительно способствуют не только глубокому освоению теоретического материала, но и развитию профессиональных умений, навыков коммуникации, командной работы и критического мышления. В процессе совместной деятельности студенты учатся применять знания на практике, что очень ценно для будущих педагогов. В перспективе такие методы могут стать основой всех программ подготовки специалистов, ведь именно через взаимодействие и практику формируются истинные профессионалы.

Этот подход к групповому взаимодействию иллюстрирует современную педагогическую стратегию – развитие самостоятельности, критического мышления и коммуникативных навыков студентов. Роль педагога, как организатора и модератора, позволяет создавать атмосферу поддержки и доверия, стимулируя активную учебную деятельность и ответственность за результат. Примечательно, что такой метод не только формирует ключевые компетенции будущих специалистов, но и способствует развитию у них навыков саморефлексии и аналитического мышления через подведение итогов и обратную связь. Внедрение подобных техник делает учебный процесс более динамичным и осмысленным, открывая новые горизонты для формирования профессиональной личности.

Таким образом, роль педагога в групповой работе – это не просто руководство, а тонкое управление индивидуальными особенностями каждого студента. Такой подход превращает учебный процесс в живую, адаптивную систему, где каждый участник чувствует свою значимость и поддержку, где «максимально учитываются» особенности

каждого [12]. В системе образования такой баланс между управлением и индивидуализацией – залог успешного развития профессиональных навыков и личности.

Активизацию учебной деятельности через групповую работу, которая способствует углубленному пониманию материала на занятиях по русскому языку, можно показать на примере темы «Типы речи». Разделение на роли, на такие группы как «Художники», «Рассказчики» и «Мыслители», мотивировало студентов и помогало им в анализе разных типов текстов, в их переработке (создании схем, рисунков, инфографики и др. Такой подход стимулирует творческое и аналитическое мышление, способствует более наглядному запоминанию и осмыслению материала.

Работа в группах идет и по созданию небольшого эссе (устно или письменно) в течение всего учебного года для закрепления темы «Стили и типы речи» одновременно с изучением программных тем в курсе русского языка в группах педагогического направления образовательных программ «Казахский язык и литература», «Иностранный язык: два языка». Например, в первом семестре при рассматривании темы «Функциональные стили языка» одновременно касаемся темы «Времена года», повторяем языковые особенности художественного стиля. Студенты выразительно читают художественные тексты об осени и проводят их лингвосмысловой анализ. В завершение предлагается работа продуктивного характера – эссе «Осень – это…», «Золотая осень», «Осенние хлопоты», «Праздник осени», «Люблю ли я осень?» и др. каждой группе отдельно, которая формируется по отдельным типам речи (определение, описание, повествование, рассуждение). Таким способом изучение программной темы сопровождается анализом и завершается созданием собственного текста по теме «Времена года». Данные темы используются в учебном процессе как дополнительное приложение к изучению темы «Функциональные типы и стили речи»: «Весна красна», «Мои зимние каникулы», «Зима мое любимое ли время года?» «Летние забавы», «Как я провел лето?», «Зима мое любимое ли время года?» и т.д. В зависимости от названия темы обучающиеся создают тот или иной тип текста (описание, повествование или рассуждение). Они закрепляют умение обучающихся работать с информацией различных типов и стилей, анализировать, перерабатывать и создавать речевые произведения соответствующего типа и стиля. Такая работа готовит студентов к организации групповой работы с обучающимися в период педагогической практики, формирует навыки осуществления интегрированного подхода в обучении родному/неродному языку.

Изучение вторичных жанров научного стиля (план, рецензирование, отзыв, реферирование, аннотация) во втором семестре по учебной программе «Русский язык» в группах направления «Образование» сопровождается с параллельным выполнением в течение 10-15 минут заданий по комплексному анализу текста с дальнейшим представлением его содержания в невербальной форме. Каждая группа выбирает одного спикера для изложения выводов по выполненной работе. Проводится рефлексия, подводятся итоги. Педагог при этом выполняет функцию лишь организатора, координатора. Он определяет цель работы, координирует создание групп, дает комментарий к заданиям, контролирует ход работы в группах, активизирует деятельность участников групп, организует отчет о выполнении задания участниками групп, подводит итоги работы, оценивает, создает ситуацию успеха для участников групп, проводит рефлексию и получает обратную связь (Рисунок 1).

Аннотация. Виды аннотаций.

Аннотация (от лат. *annotatio – замечание) – это краткое, обобщенное описание (характеристика) научного текста (книги, статьи, квалификационной работы).

По содержанию и целевому назначению аннотации подразделяются на справочные и рекомендательные.

Справочные аннотации, которые еще называют описательными или информационными, характеризуют тематику научной работы, сообщают какие-либо сведения о ней, но не дают ее критической оценки.

Рекомендательные аннотации характеризуют научную работу и дают оценку ее пригодности для определенной категории потребителей, с учетом уровня подготовки, возраста и других особенностей потребителей.

По полноте охвата содержания аннотируемого документа и читательскому назначению аннотации подразделяются на общие и специализированные.

Общие аннотации характеризуют документ в целом и рассчитаны на широкий круг пользователей. Специализированные аннотации характеризуют документ лишь в определенных аспектах и рассчитаны на узкий круг специалистов.

Разновидностью специализированной аннотации является аналитическая аннотация, характеризующая определенную часть или аспект документа. Такая аннотация дает краткую характеристику только тех глав, параграфов и страниц документа, которые посвящены определенной теме. Специализированные аннотации чаще всего носят справочный характер.

Аннотации могут быть и обзорными (или групповыми).

Обзорная аннотация содержит обобщенную характеристику двух или более документов, близких по тематике.

Для справочной обзорной аннотации характерно объединение сведений о том, что является общим для нескольких книг (статей) на одну тему, с уточнением особенностей трактовки темы в каждом из аннотированных произведений.

В рекомендательных обзорных аннотациях приводятся различия в трактовке темы, в степени доступности, подробности изложения и другие сведения рекомендательного характера.

При написании курсовых, дипломных и диссертационных работ особый интерес представляют справочные аннотации как наиболее эффективные в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и помогающие сэкономить время на поиск и сбор научной информации.

Кроме перечисленных видов аннотаций в учебном процессе вуза могут использоваться и устные аннотации прочитанных первоисточников.

Чтобы составить аннотацию, нужно ответить на следующие вопросы:

- Как называется работа (статья, монография)?
- Где и когда напечатана?
- Чему посвящена работа?
- Какие вопросы рассматриваются в данной работе?
- Для кого предназначена, кому адресована работа?

В письменных аннотациях первые два вопроса заменяет библиографическое описание.

Источник материала: https://infolesson.kz/urok-annotaciya-konspekt-tezisy-plan-ouid-24-04-2020-3-1-3-2-3-3-3-4-gr-4267308.html

Автор: Я.А. Кузнецова

Рисунок 1 – Аннотация. Виды аннотаций

Повторение темы «Стили речи» организуется в группах по названиям: «Ученые», «Публицисты», «Деловые люди», «Разговор по душам», «Филологи». Тексты каждого стиля речи анализируются и визуализируются в форме рисунка, схемы, кластера, таблицы и др.

После чтения текста проводится комплексный анализ текста:

1) Определить тему и основную мысль.
2) Разделить текст на смысловые части и озаглавьте их.
3) Составить план текста. Опираясь на план, написать аннотацию на статью.
4) Установить разницу между пересказом и аннотацией.
5) Прочитать аннотации. Списать. Подчеркнуть в них языковые средства (словосочетания, слова), обозначающие типичные смысловые элементы (сведения об авторе, тема и проблематика статьи, оценка, назначение).

6) Указать, в каких аннотациях встречаются нетипичные (нестандартные) для них характеристики.

7) Составить аннотацию на главу учебника или научную статью по своей специальности.

Участники групп проводят комплексный анализ текста «Аннотация. Виды аннотаций», затем представляют его содержание в схеме (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Аннотация

На заключительном занятии обучающиеся в группах представляли работу, выполненную с использованием исследовательского метода. Каждая группа студентов изучала отдельные виды аннотации: «Справочные аннотации», «Рекомендательные аннотации», «Общие аннотации», «Специализированные аннотации», «Обзорные аннотации». Они анализировали текст, представляли содержание текста в невербальной форме (схемы, рисунок, таблица, кластер и др.). Обучающимся дается образец аннотации и памятка по ее написанию. Каждой группе предлагается памятка: «Языковые средства оформления аннотаций».

Организация групповой работы возможна через выполнение учебных проектов, которые могут способствовать формированию у студентов не только предметных знаний, но и навыков командной работы, креативности и социального мышления. Проекты, связанные с праздниками, юбилеями или актуальными общественными проблемами, делают обучение более осмысленным и актуальным, втягивая обучающихся в исследовательскую деятельность и стимулируя их интерес к миру вокруг. Такой подход помогает расширить горизонты, развить аналитические и проектные умения, а также сделать учебный процесс более живым и значимым.

В завершение темы «Аннотация» студентами был выполнен учебный проект, посвященный юбилею Абая Кунанбаева. Самостоятельную работу в течение недели выполняли в малых группах под названиями «Философы», «Исследователи», «Лингвисты», «Литераторы», «Переводчики», «Искусствоведы», «Педагоги», «Творцы».

Тема: «Абай Кунанбаев – поэт и мыслитель»

Цель:

1. Изучить жизнь и творчество Абая Кунанбаева.
2. Развить навыки работы в группе и самостоятельного изучения материала.
3. Научиться анализировать и интерпретировать критическую литературу по

творчеству Абая.

Организация работы:

Дальтон-технология подразумевает, что студенты работают в группах и выполняют задания, которые могут быть разделены на несколько этапов. Каждой группе назначается своя задача, и они работают над ней, получая возможность выбора формата представления результатов.

Этапы работы:

1.Формирование групп:

Деление студентов на группы.

2.Назначение ролей:

–Исследователи (изучают биографию Абая).

–Аналитики (анализируют поэзию и прозу Абая).

–Критики (изучают влияние Абая на казахскую литературу и культуру).

–Лингвисты (составляют аннотацию на научную статью об Абае).

–Творцы (создают презентацию или творческую работу на основе изученного).

3.Определение задач:

Каждая группа получает набор заданий в зависимости от своей роли:

Философы. В чем философия жизни Абая? Студенты выявляют главные гуманистические мысли Абая: Нравственность и этика. (*Абай воспевал нравственность и этические нормы. Формула Абая: «Адам бол!» («Будь человеком!») – союз разума, сердца и воли. Это завет Абая, завещанный потомкам!).* Трудолюбие и самодисциплина как правило жизни для Абая. Абай воспевал труд как жизненную потребность человека. Принципы самоконтроля, самовоспитания и самодисциплины важны для духовной модернизации.

Исследователи: Найдите информацию о жизни Абая, его основные этапы, влияние на общество. Студенты показывают в своих работах, как творчество Абая может влиять на духовную модернизацию современного общества, на духовную культуру человека. Они делают вывод:

- *Духовная культура связана с мыслями и чувствами человека*
- *Абай считал человека центром мироздания с душой и разумом*
- *Духовность подпитывается книгами и народной мудростью.*

Педагоги. Какую роль отводил Абай проблеме образования и науки?

- *Абай считал образование основой прогресса.*
- *Образование должно быть гарантировано государством и доступно всем.*
- *Абай обращался к общечеловеческим проблемам педагогической теории.*
- *Учитель является проводником в мир знаний и культуры.*
- *Учитель должен укреплять общенациональные ценности.*
- *Абай призывал изучать русский язык для развития.*
- *Знание иностранных языков расширяет возможности личности.*
- *Абай считал науку и просвещение универсальными средствами для решения нравственных проблем.*
- *Наука и искусство видят будущее казахского народа.*
- *Воспользуйтесь материалами статьи на сайте: https://scientifictext.ru/images/PDF/2017/DNO-4-17/voprosy-obrazovaniya.pdf*

Литературоведы*:* Выберите одно или несколько произведений Абая, проанализируйте их темы, стилистику и значение.

Критики*:* Исследуйте, как творчество Абая повлияло на других писателей и на казахскую культуру в целом.

Искусствоведы*:* Соберите материал интернет-ресурсов на темы «Абай в изобразительном искусстве», «Памятники Абая», «Музыкальное наследие Абая».

Лингвисты*:* Составьте аннотацию на статью К.Б.Фазиловой «Художественные особенности произведений Абая Кунанбаева» на сайте:

https://scientificmagazine.ru/images/PDF/2016/7/Nauchnyj-zhurnal-6-7.pdf

Примерный образец аннотации: «В статье раскрываются особенности произведений великого казахского поэта и просветителя Абая Кунанбаева. Его стихи и проза отличаются и размером, и богатством содержания. Все они пронизаны нравственным содержанием и направлены на воспитание всесторонне развитой молодежи».

Творцы: Создайте презентацию, плакат или видеоролик о жизни и творчестве Абая, используя данные, собранные другими группами. В работе может быть использован ИИ.

4. Работа над проектом: Студенты работают в группах, обсуждая и выполняя свои задачи. Каждая группа должна подготовить краткий отчет о своей работе.

5. Презентация результатов:

Каждая группа представляет свои результаты остальным. Важно, чтобы студенты задавали вопросы друг другу и делились мнениями.

6. Рефлексия:

Обсуждение вопроса о том, что было самым интересным и полезным в ходе работы, какие трудности возникли, и как они были преодолены.

7. Оценивание:

Оцените работу групп по следующим критериям:

– Качество собранной информации.

– Глубина анализа и интерпретации.

– Креативность представления результатов.

– Участие каждого члена группы в работе.

Таким образом, студенты смогут не только изучить творчество Абая, но и развить речевые способности на втором (русском) языке навыки совместной работы, критического мышления и креативности.

Групповая работа сопровождалась использованием поискового метода. Творческое исследование помогало студентам не только глубже понять тему, но и развивать навыки аналитического мышления, креативности и самостоятельного поиска информации. Вовлечение аудитории через мультимедийные материалы, музыку, поэзию и инсценировки создает живую и эмоциональную атмосферу, что способствует более запоминающемуся обучению. Также организованная выставка литературы добавляет культурного контекста и стимулирует интерес к личности Абая Кунанбаева. Такой комплексный подход способствует формированию у студентов чувства ответственности за собственное обучение и глубокого понимания культурных ценностей.

Занятие завершается рефлексией и подведением итогов. Это возможность для студентов выразить свое мнение, поделиться впечатлениями и дать друг другу рекомендации, что способствует более глубокому осмыслению материала и развитию критического мышления. Особенно ценно, что такой подход помогает подготовить студентов к педагогической практике, делая обучение более осмысленным и актуальным в контексте требований современного образования. Такой опыт показывает, что систематическое применение активных технологий действительно способно значительно повысить качество обучения и придать студентам уверенность в своих силах.

Заключение

Использование технологии дальтон-плана на занятиях по русскому языку помогает открывать перед обучающимися широкие возможности для самореализации и развития ответственности. Выполнение роли субъекта познания обучающимися формирует самостоятельность, инициативность и навыки самоуправления – качества, крайне важные в современном образовании. В роли педагога как организатора и наставника создается поддерживающая среда, которая стимулирует инициативу и активное участие студентов. Такой подход соответствует принципам кредитной системы обучения, где важна инициативность и личная ответственность за свой образовательный путь. В целом, использование дальтон-технологии способствует формированию у обучающихся не только знаний, но и ключевых soft skills, необходимых для успешной профессиональной и личностной реализации.

Вовлечение студентов в групповые задания с использованием дальтон-технологии не только позволяет им преодолеть трудности в организации командной работы, но и способствует формированию навыков межличностного взаимодействия, лидерства и конфликтологии. Такой подход помогает им лучше понять динамику групп, осознать роль каждого участника и развить умение управлять групповой деятельностью – качества, которые чрезвычайно ценны для будущих педагогов. Позитивный познавательный опыт, полученный в процессе реализации дальтон-технологий, создает прочную базу для успешной педагогической практики.

Таким образом, использование дальтон-технологий в групповой работе не только способствует развитию управленческих и коммуникационных навыков у будущих педагогов, но и позволяет им глубже понять принципы современного образовательного процесса. Такой опыт обеспечивает формирование системного мышления, умения работать в команде и адаптироваться к различным педагогическим ситуациям. В результате, профессионально-педагогическая подготовка становится более насыщенной и актуальной, что значительно повышает шансы молодых специалистов успешно реализовываться в условиях динамичного современного образования.

Литература

1. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года №726. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/history.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4-х т. – М.: Мысль, 1976. – Т.1. – С.70-75.
4. Metcalfe J., Shimamura A.P. Metacognition: knowing about knowing. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – 320 p.
5. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // Instructional Science. 1998. – Vol. 26. P. 113-125. doi:10.1023/A:1003044231033.
6. Wright F. APERA Conference 2008. 14 April 2009. URL: http://www.apera08.nie.edu.sg/proceedings/4.24.pdf (дата обращения: 25.09.2025).
7. Colman A.M. Metacognition // A Dictionary of Psychology. 4th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – P. 456. ISBN 9780199657681.
8. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. – Л.: Нева, 2009. – 157 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1982. – 304 с.
10. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. – №2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179 (дата обращения: 25.09.2025).
11. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / пер. с англ. Р. Ландсберг. – М.; СПб.: Новая Москва, 1924. – 232 с.
12. Сидоров С.В. Система обучения по далтон-плану [Электронный ресурс] // Сайт педагога-исследователя. URL: http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-185 (дата обращения: 25.09.2025).

References

1. Ob utverzhdenii Gosudarstvennoy programmy razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020-2025 gody: Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 12 oktyabrya 2021 goda №726 [On approval of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. – URL: [URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/history] (accessed: 25.09.2025). (in Russian)
2. Vishnyakova S.M. Professionalnoe obrazovanie: slovar: klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika [Vocational education: dictionary: key concepts, terms, current vocabulary]. – Moscow: NMC SPO, 1999. – 538 p. (in Russian)

3. Aristotel. Metafizika [Metaphysics] // Sochineniya v 4-kh tomakh. – Moscow: Mysl, 1976. – Vol. 1. – P. 70-75. (in Russian)
4. Metcalfe J., Shimamura A.P. Metacognition: knowing about knowing. – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – 320 p.
5. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // Instructional Science. – 1998. – Vol. 26. – P. 113-125. – DOI: 10.1023/A:1003044231033.
6. Wright F. APERA Conference 2008. – 14 April 2009. – URL: http://www.apera08.nie.edu.sg/proceedings/4.24.pdf (accessed: 25.09.2025).
7. Colman A.M. Metacognition // A Dictionary of Psychology. – 4th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – P. 456. – ISBN 9780199657681.
8. Ananyev B.G. Poznavatelnye potrebnosti i interesy [Cognitive needs and interests]. – Leningrad: Neva, 2009. – 157 p. (in Russian)
9. Leontyev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. – Moscow: Nauka, 1982. – 304 p. (in Russian)
10. Dementyeva O.M. Osobennosti poznavatelnoy deyatelnosti v obrazovatelnom protsesse [Features of cognitive activity in the educational process] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. – 2017. – №2. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179 (accessed: 25.09.2025). (in Russian)
11. Parkhurst E. Vospitanie i obuchenie po Daltonskomu planu [Education and training according to the Dalton plan] / Trans. from English R. Landsberg. – Moscow; St. Petersburg: Novaya Moskva, 1924. – 232 p. (in Russian)
12. Sidorov S.V. Sistema obucheniya po dalton-planu [Dalton plan learning system] [Electronic resource] // Sayt pedagoga-issledovatelya. – URL: http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-185 (accessed: 25.09.2025). (in Russian)

Г.А. Жумадилова
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0000-0002-6284-4941
e-mail: zhumadil_g@mail.ru

ОРЫС ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ КЕЗІНДЕГІ ДАЛЬТОН-ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Аңдатпа. Қазіргі білім беру білім алушылардың қызығушылықтары мен сұраныстарын есепке алу, оқу процесін ұйымдастырудың тиімді формаларын іздеу міндетін қояды. Бұл мақалада Далтон технологиясын қолдана отырып, орыс тілі сабақтарында топтық жұмысты ұйымдастыру мүмкіндіктері қарастырылған. Дальтон технология ретінде Гуманистік тұжырымдамаға негізделген және оқытуды дараландыруды қамтиды. Далтон білім алушылардың топтық оқу-танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруға негізделген заманауи оқыту технологияларының бірі ретінде қарастырылады. Оқытудағы белсенді тәсіл оқу процесін ұйымдастыруды көздейді, онда басты орын студенттердің жаңа интеграцияланған білім алу үшін белсенді және жан-жақты тәуелсіз танымдық іс-әрекетіне беріледі.

Университеттегі «Орыс тілі» пәні жалпы білім берудің бірі ретінде болашақ мамандардың коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру міндетін шешеді – ақпаратты талдау және өңдеу, әртүрлі жанрлар мен стильдердің мәтіндерін құру, материалды кәсіби тақырыптарға дәйекті түрде ұсыну.

«Білім беру» бағытындағы студенттерге орыс тілін үйрету кезінде Далтон технологиясын қолдана отырып сабақтардың үзінділерінің мысалдары келтірілген. Тақырыпты зерттеу материалында «Аннотация. Аннотация түрлері» ЖОО аудиториясында орыс тілі сабақтарында топтық жұмыс жүргізу нысандары қарастырылады. Білім алушылардың Далтон-технологиясын пайдалана отырып, топтық оқу-танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру болашақ педагогты кәсіби қызметке дайындауда тұлғаға бағдарланған тәсіл ретінде қарастырылады.

Тірек сөздер: таным, қызмет, Далтон-технологиясы, топтық жұмыс, оқу-танымдық қызмет, белсенділік тәсілі, орыс тілі, реферат.

G.A. Zhumadilova
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinka str., 20 A
ORCID: 0000-0002-6284-4941
e-mail: zhumadil_g@mail.ru

DALTON TECHNOLOGIES IN ORGANIZING GROUP WORK IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract. Modern education sets the task of taking into account the interests and requests of students, searching for effective forms of organizing the educational process. This article examines the possibilities of organizing group work in Russian language classes using Dalton technology. Dalton as a technology is based on a humanistic concept and involves individualization of learning. Dalton is considered as one of the modern teaching technologies, which is based on the organization of group educational and cognitive activities of students. The activity-based approach to learning involves such an organization of the educational process in which the main place is given to active and diverse independent cognitive activity of students in obtaining new integrated knowledge.

The discipline «Russian language» at the university, as one of the general educational ones, solves the problem of developing communicative competence in future specialists - the ability to analyze and process information, create texts of various genres and styles, and coherently present material on professional topics.

Examples of lesson fragments using Dalton technology in teaching Russian to students majoring in «Education» are given. Using the material of studying the topic «Annotation. Types of annotations», forms of group work in Russian language classes in a university auditorium are considered. The organization of group educational and cognitive activities using Dalton technology for students is considered as a personality-oriented approach in preparing a future teacher for professional activity.

Keуьwords: cognition, activity, dalton technology, group work, educational and cognitive activity, activity-based approach, Russian language, abstract.

Автор туралы мәлімет

Жумадилова Гульнар Акановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, шетел және орыс тілдері кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: zhumadil_g@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6284-4941.

Сведения об авторе

Жумадилова Гульнар Акановна – кандидат педагогических наук, НАО «Шәкәрім университет», доцент кафедры иностранных и русского языков, Республика Казахстан, Семей, e-mail: zhumadil_g@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6284-4941.

Information about the author

Gulnar Zhumadilova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: zhumadil_g@mail.ru, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6284-4941.

Поступила в редакцию 18.07.2025
Поступила после доработки 15.08.2025
Принята к публикации 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-19
IRSTI: 14.35.09

M.S. Orazalina[1], A.Zh. Turikpenova[2]*
[1]L.N. Gumilev adındaki Avrasya Ulusal Üniversitesi,
010008, Kazakistan Cumhuriyeti, Astana ş., Satpayev sokağı, 2
[2*]Shakarim Üniversitesi,
071412, Kazakistan Cumhuriyeti, Semey ş., Glinka sokağı, 20
*ORCID: 0000-0002-4623-7498
*e-posta: Aidilan_76@mail.ru

YABANCI DİL DERSLERİNDE METİNSEL MATERYAL KULLANIMININ İŞLEVSEL OKURYAZARLIĞIN GELİŞTİRİLMESİNDEKİ ROLÜ

Özet. Bu makale, yabancı dil derslerinde metinle çalışarak okuma becerilerinin geliştirilmesinin yollarını ve öğrencilerin işlevsel okuryazarlığını şekillendirmedeki rollerini ele almaktadır.

Modern eğitim sisteminin ana görevlerinden biri, edindikleri bilgileri yaşam durumlarında etkili bir şekilde kullanabilen, yüksek işlevsel okuryazarlığa sahip bir bireyin yetiştirilmesidir. İşlevsel okuryazarlık sadece dil öğrenimine değil, aynı zamanda bireyin sosyal aktivitesinin ve eleştirel düşüncesinin gelişimine de katkıda bulunur. İngilizce ve Türkçe başta olmak üzere yabancı dillerin öğretiminde metinle çalışma, öğrencinin okuma, anlama, bilgiyi analiz etme ve iletişim amaçlı kullanma becerilerini geliştiren önemli bir araçtır.

Yabancı dil derslerinde metinle çalışmak, öğrencilerin işlevsel okuryazarlığını arttırmanın ana aracıdır. Metni okuma, anlama, analiz etme ve onu iletişimsel bir faaliyete dönüştürme sürecinde öğrenciler bilişsel aktivite, mantıksal düşünme ve dil yeterliliği geliştirir. Bu da, modern eğitim sisteminin temel amacının – çok yönlü gelişmiş, hayata yönelik bir bireyin - oluşturulmasına izin verir.

Çalışmanın bilimsel ve pratik önemi, sorunun teorik olarak anlaşılması ve tanımlanmasında, ayrıca bu yönün öğretmen pratiğinde uygulanmasına yönelik somut adımların geliştirilmesinde yatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: işlevsel okuryazarlık, diyalog, bilgi, çok modlu, metin, proje

Giriş

Günümüz eğitim sisteminin temel görevlerinden biri, öğrencilerde işlevsel okuryazarlığın oluşturulmasıdır. İşlevsel okuryazarlık, bir kişinin edindiği bilgileri yaşam durumlarında uygulama, bilgileri analiz etme ve bilinçli kararlar alma becerisidir. İşlevsel okuryazarlık, yabancı dil öğretiminde özellikle önemlidir, çünkü dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürlerarası anlayışı sağlamanın da bir yoludur.

Yabancı dil dersleri, öğrencilerin sadece dil öğrenme becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, analiz ve değerlendirme becerilerini de kapsamlı bir şekilde geliştirmelerini sağlar.

İşlevsel okuryazarlık, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımda giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sırasında, gerçek yaşam durumlarının modellenmesi, grup çalışmaları ve rol yapma oyunları aracılığıyla dilin pratik kullanımına özel önem verilmektedir. İşlevsel okuryazarlığın geliştirilmesiyle, öğrencilerin yabancı dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri artar ve uluslararası düzeyde iletişim kurma özgüvenleri artar.

Yabancı dil öğretiminde metinle çalışma, öğrencinin hedef dili daha derinlemesine kavramasına, kültürel bağlamı anlamasına ve iletişim yetkinliğini artırmasına katkı sağlar.

Yabancı dil disiplinlerinde, bu yeterliliği geliştirmek için metinsel materyaller yaygın olarak kullanılmaktadır. Metinle çalışma sürecinde öğrenciler sadece dil birimlerine hakim olmakla kalmaz, aynı zamanda bunları gerçek iletişim durumlarında da kullanırlar, gerçek hayattaki sorunları çözme becerilerini kazanırlar. Bu anlamda metin, sadece yabancı dil öğretimi için değil, aynı zamanda işlevsel okuryazarlığın gelişimi için de önemli bir araçtır.

Bu makalenin amacı, yabancı dil derslerinde metinle çalışarak işlevsel okuryazarlığı oluşturmanın etkili yollarını analiz etmektir.

Materyal ve yöntemler

İşlevsel okuryazarlık, bir bireyin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik faaliyetlere aktif olarak katılma ve yaşam boyu bilgilerini geliştirme becerisidir [1]. Yani, okuryazarlık bir kişinin okuma ve yazmayı öğrenmesini sağlarken, işlevsel okuryazarlık bu becerileri gerçek hayatta, belirli durumlarda etkili bir şekilde kullanma becerisini içerir.

Günümüzde öğrencilerin işlevsel okuryazarlığının geliştirilmesi sorunu, uygulayıcı öğretmenlerin, akademik teorisyenlerin, küresel eğitim topluluğunun, okul yöneticilerinin ve ülke çapındaki liderliğin dikkatini çekerek önem kazanmaktadır.

İşlevsel okuryazarlık kavramı ilk olarak 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmış ve günümüzde eğitim kalitesinin önemli bir göstergesi haline gelmiştir. Uluslararası PISA çalışmasında, öğrencilerin okuma becerisi yalnızca metni anlama becerisi olarak değil, aynı zamanda bilgiyi kullanma, değerlendirme ve yeni durumlara uyarlama becerisi olarak da değerlendirilmektedir.

Eğitim geliştirme stratejik planına göre, işlevsel okuryazarlık Kazakistan'ın öncelikli alanlarından biridir. Devlet, kişisel niteliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yalnızca akademik bilginin değil, aynı zamanda edinilen bilgiyi günlük yaşamda ve çeşitli alanlarda uygulama becerilerinin geliştirilmesinin de öneminin farkındadır.

Yabancı dil öğretiminde bu yeterlilik, öğrencinin dil bilgisini gerçek hayatta uygulamasını ve kültürlerarası iletişime uyum sağlamasını sağlar.

Yabancı dil öğretme alanındaki bu yeterlilik, öğrencinin dilsel ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra, bunları gerçek yaşam durumlarında kullanmalarına, mesleki ve sosyal ilişkilerini etkili bir şekilde organize etmelerine ve kültürlerarası iletişim durumlarına uyum sağlamalarına da olanak tanır. Bu eğitim, geleceğin uzmanlarının küreselleşme sürecinde rekabetçi olabilmeleri ve çok kültürlü bir toplumda özgürce hareket edebilmeleri için temel oluşturur.

Metinlerle çalışma sürecinde öğrencilerin dil becerileri genişler, mantıksal düşünme becerileri gelişir ve çeşitli görevlerin yerine getirilmesiyle konuşma etkinlikleri artar. Ayrıca, metinler öğrencilere kültürlerarası değerleri tanıtır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

Metinsel bilgilerle çalışırken öğrenciler, bilgileri analiz etmeyi ve karşılaştırmayı, ana fikri çıkarmayı ve fikirlerini ikna edici bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler. Bu da eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve bireyin bilişsel aktivitesinin artmasına katkıda bulunur.

Bu hedefe ulaşmak için etkili araçlardan biri, metin materyallerinin sistematik kullanımıdır. Metinsel materyallerin sistematik kullanımı, öğrencilerin işlevsel okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan eğitimin kritik bir bileşeni olarak görülmektedir. Bunun nedeni, bu tür çalışmaların öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarında uygulamalarına, dil becerilerini iletişim amaçları için etkili bir şekilde kullanmalarına izin vermesidir.

Okuryazarlık kavramının içeriği, toplumsal gereksinimlerdeki ve bireyin asgari gereksinimlerindeki değişimler nedeniyle tarihsel olarak değişmiştir. Eylül 1969'da Tahran'da düzenlenen Okuma Yazma Bilincinin Ortadan Kaldırılması Dünya Eğitim Bakanları Kongresi'nde «işlevsel okuryazarlık» terimi ortaya atılmıştır. 1970'lerin ortalarına kadar işlevsel okuryazarlık kavramı, insanların mesleki faaliyetleriyle ilişkilendirilmiştir. Daha sonra bu kavram bilimsel olarak ayrıntılı olarak incelenmeye başlanmıştır.

Okuryazarlık, kişinin ana dilinin gramer kurallarına göre okuma ve yazma becerilerinde belirli bir düzeyde ustalaşmasıdır. İnsanların sosyal ve kültürel gelişiminin temel göstergelerinden biridir [2].

Okuryazarlık, anadilinin yasalarını ve kurallarını, sözlü ve yazılı konuşmada kullanımlarının güçlü becerileri ile birlikte kullanabilmektir [3].

Bu terim çoğunlukla 19.yüzyıldan beri okuryazarlığın sosyal bir sorun olarak görülmeye başladığı zamandan beri kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, okuryazarlık en az bir dilde okuma ve yazma yeteneğidir. Okuryazarlık çok yapısaldır. Modern anlamda, bu sadece yazma ve okuma becerisi değildir. Okuryazar bir kişi, eğitim potansiyellerini daha fazla biriktirmeye ve geliştirmeye hazır olan kişidir. Okuryazarlık, bir kişinin yaklaşmakta olan fırsatlarını belirlemek için koşullar yaratır, yani okuryazar bir kişi yaklaşan eylemlerini tahmin edebilecektir.

Uluslararası PISA çalışmaları ayrıca öğrencilerin metni anlama, bilgiyi bulma, analiz etme ve uygulama becerilerini de değerlendirir [4].

PISA araştırma görevi, bütünleşik haliyle, durumu tanımladıktan sonra metinle çalışmayı içerir. Metinlerle çalışmanın belirli bir kalıba göre yapılandırılması önerilir: okuma – anlama – uygulama – diğer derslerde kullanılmak üzere önemli yeterliliklerin geliştirilmesi.

Günümüzde aktif olarak 6 stil (üslup) kullanılmaktadır: sözlü üslup - günlük iletişim üslubu; bilimsel üslup - araştırma ve bilimsel makale üslubu; reklamcılık üslubu - kitle iletişim araçlarının karakteristik özelliği (gazete veya gazete-reklamcılık üslubu olarak da adlandırılır); resmi üslup - ticari dokümantasyon ve hukuki işlem üslubu; sanatsal üslup – edebi bir eserin üslubu; sözlü konuşma üslup - çoğunlukla sözlü olarak gerçekleştirilen günlük iletişim üslubu.

Metin türü, bir eserin nerede, kimin için, niçin yaratıldığına ve kullanım koşullarına göre belirlenen bir eser türüdür.

Konuşma türleri, yazarın düşüncelerini, gözlemlerini iletmek için kullandığı anlatı yoludur.

Görevlerde kullanılan metinler belirli gereksinimleri karşılamalıdır. Gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşılmalıdır.

Eğitim içeriğinin metin biçiminde sunulmasından dolayı, yabancı dil derslerinde öğrencilerin okuryazarlığının gelişmesinin rolü büyüktür. Metinle, elektronik metinle çalışma becerileri, modern eğitimin alıcıları için çok önemlidir.

Edebi okuma deneyimine hakim olmak metnin belirli kısımlarını seçmek, basit çıkarımlar oluştururken bunları kullanmak, olaylar arasında ilişki kurmak; metnin genel fikrini belirlemek için,yapıdaki unsurları tanımlamak, karakterlerin eylemlerini basit bir şekilde yorumlamak, karakterlerin eylemlerini tanımlamak veduyguların karşılaştırılması, ilişkilerinin açıklanması, metinde dilsellerin kullanılması çevrenin özelliklerinin birincil muayenesi, ana karakterlerin özelliklerinin metnin alıntılanmasıyla yorumlanması, niyetleri ve hisleri, metnin anlamının yorumlanması veya metnin temel fikrinin metinden bilgi çıkarılmasıyla yorumlanması gibi yönler sağlanmıştır.

Bu göstergeler, metinle çalışarak işlevsel okuryazarlığın geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Metin materyallerinin sistematik ve amaçlı kullanımı, öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yeterliliklerini oluşturur:

- dil temelinin genişletilmesi: metin aracılığıyla yeni kelimeler, ifadeler ve dil bilgisi yapıları öğrenilir.
- mantıksal düşünmenin geliştirilmesi: metnin içeriğini analiz etme, ana fikri belirleme, bilgileri karşılaştırma ve özetleme becerisi geliştirilir.
- iletişim becerilerinin geliştirilmesi: metin üzerine soru-cevap, tartışma ve rol yapma oyunları konuşma etkinliğini artırır.
- kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi: metinler, öğrencileri farklı kültürlerle tanıştırır ve dünya görüşlerini genişletir.

Öğrenciler metinle çalışırken yalnızca bilginin alıcısı değil, aynı zamanda işleyicisi ve yayıcısı da olurlar. Bu, eleştirel düşünme becerilerini ve fikirlerini mantıklı bir şekilde sunma becerilerini geliştirir.

Eğitimin bütün alt bileşenleri ile öğrenciyi yaşama hazırlayan bir yönü vardır. Dolayısıyla özgün metinlerin günlük yaşamdaki yansıması olan süreksiz metinlere eğitimde yer verilmelidir. «Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri otobüs tarifeleri, listeler, grafikler, endeksler, şemalar, tablolar, ders programları gibi özgün metinlere ders kitaplarında yer verilirse öğrenciler dilin günlük yaşamdaki yerini, önemini kavrayacak ve eğitim uygulamalarına yansıtacaklardır. Çünkü bu tür metinler kurguları, içerdikleri bilgiler, görseller ve yapıları gereği üst düzey becerileri geliştirme ve yoklama konusunda verimli metinler olarak nitelendirilirler» [5].

Her metin insan yaşamındaki iletişim biçimlerinden biridir. Bu metin dilsel düzenlenişiyle bir kurmaca dünyayı taşıdığı gibi, kendisini çevreleyen gerçek toplumsal kültürel yapıdan başka iletişim imkanlarından da faydalanır. Bunları yazar, bölüm başlıkları, paragraflar aracılığıyla belli bir dizgeye sokmuştur. Ancak dilsel dizge hiçbir zaman, gerçeğin aktarımı değildir. Bütün bölüm başlıkları ya da metnin akışı içindeki buna benzer göstergeler, okurun metin ile yaşam arasındaki

bağları bulgulamasını sağlayacak kavrayış sürecinin çıkış noktalarıdır. Metnin anlama ile yaşam arasındaki geçerlilik alanı, bu tür göstergelerin oluşturduğu bağımsız metin içi düzen ile okurun düş gücü arasındaki karşılıklı alışverişle belirlenir. Bir metin kurmaca iletinin okurca bu yoldan kavranışı ile estetik boyutlar kazanır. Bu kavranış olgusunu ise yazarın belli dil, yazın, yaşam gereçlerini seçmesindeki ilkeler yönlendirir. Bu bakımdan bir metnin kavranması ancak bu ilkelerin okur üzerinde kurguların oluşturduğu etkiyle gerçekleşir. Başka bir deyişle, her metin okurun tepkisiyle bütünlenir, bir okurca alımlandığı an yaşamaya başlar [6].

Her eser, belli bir algılanma amacı ve biçimiyle yani, alıcısının anlamasına katkı sağlayacak biçimde ve onu belli bir konuya yönlendirmek amacıyla okuyucuya sunulur. Her metin okurun tepkisi ile bütünleşir. Metin okuyucu tarafından anlamlandırılınca yaşamaya başlar. Daha sonra okuyucu metni değerlendirir ve yorumlar. Yorumlamadan önce yapılacak olan işler, kültürel ve toplumsal bilgilere bağlı olarak dilsel okuma ve mantıksal tamamlama süreçleridir. Bir metinde geçen nesneleri dilsel adlandırma, algılama, onları gerçek dünyadaki göndergeleriyle eşleştirme dilsel düzeyde yapılan, yani yorumlamadan önce yapılması gereken okuma aşamasıdır [7].

Soruların gerek iletişimde gerekse öğrenmede işlevsel olabilmesi cevap erektirmesine bağlıdır. Soruyu soranla (gönderici), yanıtlayan (alıcı) arasındaki etkileşim buna bağlıdır. Öğrenme; süreç içinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, ders içeriği-öğrenci arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu etkileşimin istendik yönde gerçekleşerek öğrenmenin geliştirilmesi için; öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikler ise ancak sorular aracılığıyla yerine getirilebilmektedir [8].

İşlevsel okuryazarlık kavramı, son on yılda eğitim alanında temel kategorilerden biri haline gelmiştir. Kazakistan'da işlevsel okuryazarlığın geliştirilmesine özel önem verilmiş ve bu doğrultuda devlet programları benimsenmiştir [9].

Kudaibergenova K.Sh.'nin çalışmaları işlevsel okuryazarlığın bilimsel ve metodolojik temellerini belirlemekte ve öğrencinin kişiliğinin gelişimindeki önemini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir [10].

Cummins, yazılarında, dil yeterliliğinin iki yönünü – temel dil becerileri ve akademik dil yeterlilikleriöayırt ederek metinsel materyaller aracılığıyla daha yüksek bilişsel becerilerin gelişimini vurgular [11].

Richards ve Schmidt, metinsel materyallerin iletişimsel dil öğretim yöntemlerinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır [12].

Brown, araştırmasında metinle çalışmanın yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, bağımsız çalışma ve sosyal etkileşimin gelişimine de katkıda bulunduğunu savunmaktadır [13].

Bu yorumlar, günümüzde yabancı dil öğretiminde metin materyallerinin sistematik kullanımının önemini bir kez daha kanıtlamaktadır.

Genel olarak literatür analizi sonuçları, yabancı dil öğretiminde metin materyallerinin kullanımının işlevsel okuryazarlığın gelişimine, öğrencinin kişisel ve kültürel gelişimine, iletişimsel yeterliliğin artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Çalışma 2024-2025 akademik yılında gerçekleştirildi. Çalışmaya iki gruptan (B1 seviyesinde yabancı dil öğrenen öğrenciler) 32 öğrenci katıldı. Dersler haftada 3 gün, her biri 50 dakika sürdü. Çalışmada farklı türlerde (kurgu, gazetecilik, bilimsel ve bilişsel) metinler kullanıldı. Metinlerle çalışma üç aşamadan oluşuyordu: metin öncesi çalışma (sözlüğe aşinalık kazanma, tahmin yürütme), metin okuma (göz gezdirme, tarama stratejileri), metin sonrası çalışma (soruları cevaplama, tartışma, yaratıcı görevler). Kontrol ve deney grupları arasında karşılaştırmalı bir analiz yapıldı.

Tartışma sırasında, metin materyallerinin yabancı dil öğrenmeyi hayata bağladığı ve bilgiyle çalışma becerilerini geliştirdiği ortaya çıktı. Ancak, bazı düşük seviyeli öğrenciler için metinler zordu, bu nedenle metinlerin seviyesinin farklılaştırılması ve görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiği ortaya çıktı.

Sonuçlar ve tartışma

Çalışmanın amacı, yabancı dil derslerinde metin materyallerinin sistematik kullanımının öğrencilerin işlevsel okuryazarlığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma sırasında, farklı seviyelerdeki öğrencilerle metin öncesi, metin okuma ve metin sonrası çalışmaları düzenlenmiştir. Metinler, günlük yaşam, kültür, bilim, ekoloji ve mesleki alanlar bağlamında tematik olarak seçilmiştir:

Dil birikiminin genişletilmesi: Uygulamanın sonunda öğrencilerin yeni kelimeler kullanma etkinliği arttı ve cümle kurma becerileri gelişti.

Okuma becerilerinin geliştirilmesi: Ana fikri bulma, önemli bilgileri seçme ve metnin içeriğini özetleme göstergeleri %50-60 artmıştır.

İletişim becerilerinin geliştirilmesi: Metin üzerinde yapılan tartışmalar ve rol yapma oyunları sırasında öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve tartışma becerileri artmıştır.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi: Metinler hakkında soru oluşturma, karşılaştırma yapma ve yazarın görüşlerini analiz etme gibi görevlerde öğrencilerin cevapları daha karmaşık hale geldi ve mantıksal gerekçelendirmelerin sayısı artmıştır.

Kültürlerarası yeterliliğin oluşturulması: Yabancı metinleri analiz etmenin bir sonucu olarak, öğrenciler diğer kültürlere ilgi gösterdiler ve benzerlikleri karşılaştırma ve belirleme becerileri artmıştır.

Elde edilen sonuçlar, metin materyalinin amaçlı ve sistematik kullanımının öğrencilerin işlevsel okuryazarlıklarının gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Metinle çalışmak, öğrencilerin yalnızca dil bilgilerini değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal yeterliliklerini de geliştirmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları uluslararası uygulamalarla tutarlıdır. Örneğin, PISA çalışmalarında okuma becerisinin temel göstergesi metni okuyup anlama, bilgi bulma ve kullanma becerisidir. Deneyimlerimiz, metnin bu becerilerin gelişiminde öncü bir rol oynadığını doğrulamıştır. Yabancı dil derslerinde metin materyallerinin sistematik ve amaçlı kullanımının öğrencilerin işlevsel okuryazarlıklarını geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Metinle çalışma sırasında öğrencilerin kelime dağarcığı zenginleşmiş, dil bilgisi yapılarını kullanma becerileri gelişmiş ve metni okuyup anlama, bilgiyi analiz etme ve ana fikri çıkarma becerileri artmıştır.

Sonuç

İşlevsel okuryazarlığın geliştirilmesi, Kazakistan Cumhuriyeti eğitim sisteminin stratejik bir yönüdür. Genel eğitim kurumlarındaki yetişkinlerin ve öğrencilerin işlevsel yeterliliğini değerlendiren uluslararası çalışmaların sonuçları, eğitim ve metodolojik sistemde eksikliklerin olduğunu göstermektedir. 2022 PISA uluslararası araştırmasına göre Kazakistan, matematik okuryazarlığında 81 katılımcı ülke arasında 46., fen bilimlerinde 49. ve okuma okuryazarlığında 61. sırada yer almıştır. Bu konunun yakından takip edilmesi ve özel metodolojik önlemlerin geliştirilmesi gerektiği açıktır; bu önlemlerin uygulanması, durumu tersine çevirmeye yardımcı olacaktır. İşlevsel okuryazarlığın geliştirilmesi ve sonuçların niteliksel olarak iyileştirilmesi yoluyla PISA uluslararası sınavlarının başarıyla tamamlanmasının, Kazakistan Cumhuriyeti'nde 2023-2029 Okul Öncesi, Ortaöğretim, Teknik ve Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi Konsepti'nin stratejik hedefleri olarak belirlenmesi tesadüf değildir.

Uluslararası çalışmaları başarıyla tamamlama konusu, öğretim kitlesinin öğrenme sürecine yönelik yaklaşımlarını, eğitim materyalinin işlevsel kullanımına ilişkin görevleri bütünleştirme yönünde değiştirmeleri gerektiğini anlayana kadar açık kalacaktır.

Çeşitli biçim, tür ve içerikteki metin yapılarına dayalı çok düzeyli pratik görevler gerçekleştirmek, öğrencilerin okuma becerilerinin ve genel iletişim becerilerinin gelişimini değerlendirmelerine olanak tanır. Öğretmen, iletişimsel bir öğrenme sistemi oluşturma ve metinle çalışma sürecinde işlevsel okuryazarlık geliştirme görevlerini çözme fırsatına sahiptir.

İşlevsel okuryazarlığı geliştirme görevi, farklı derslerin öğretmenleri, aynı eğitim kuruluşunun tüm öğretmenleri ve ileri eğitim uygulamaları sunan okullar için birleştirici, bütünleştirici bir ilke haline gelebilir. Bu tür bir bütünleşme, geleneksel olarak uygulanan ders öğretimi ile bireysel derslerde oluşan eğitim çıktılarının oldukça belirgin parçalanması arasında yıllar içinde ortaya çıkan

karmaşık çelişkinin nesnel olarak aşılmasına yardımcı olacak ve çocuğu gerçek hayata hazırlamada kapsamlı ve uyumlu bir gelişim sağlama göreviyle örtüşecektir.

Çağdaş bir öğretmen, derste kazanılması gereken yeterlilikleri, öğrencilerin yaş ve bireysel özelliklerini, dersin konu içeriğini dikkate alarak, bir metin ödevini bağımsız olarak yazabilmek için, o metnin yapısını anlamalıdır.

Çalışmanın sonuçları, yabancı dil derslerinde metin materyallerinin sistematik ve amaçlı kullanımının öğrencilerin işlevsel okuryazarlıklarını geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Metinle çalışma sırasında öğrencilerin kelime dağarcığı zenginleşmiş, dil bilgisi yapılarını kullanma becerileri gelişmiş ve metni okuyup anlama, bilgiyi analiz etme ve ana fikri çıkarma becerileri artmıştır.

Ayrıca, metinler, rol yapma oyunları ve yaratıcı görevler üzerine yapılan tartışmalar, öğrencilerin konuşma becerilerini güçlendirmiş ve iletişim becerilerini geliştirmiştir. Çalışma sırasında elde edilen sonuçlar, kültürlerarası yetkinliğin oluşumunda metnin rolünü de ortaya koymuştur; öğrenciler farklı kültürlere ilgi göstermiş, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları belirleme becerilerini geliştirmiştir.

Sonuç olarak, metin materyallerinin etkili kullanımı, öğrencileri gerçek yaşam durumlarında dili özgürce kullanmaya hazırlar, eleştirel düşünme ve bilgi işleme becerilerini geliştirir. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretiminin temel amacı olan işlevsel okuryazarlığın oluşumuna önemli ölçüde katkıda bulunur.

Yaşam boyu öğrenme kavramı açısından bakıldığında, işlevsel okuryazarlığın bileşenlerine hakim olma/kazanma süreci yaşam boyu sürer. Dolayısıyla, bir kişinin işlevsel okuryazarlığı durağan bir süreç değildir; kişi, işlevsel okuryazarlığın bileşenlerini tamamlayarak kendini geliştirir ve böylece çevresindeki toplumun gelişimine katkıda bulunur.

Bilim insanlarına göre, mevcut durumda yetkin kişi, bilgiyi bağımsız olarak alan, özümseyen ve etkili bir şekilde kullanan, bilgiyi yalnızca dar bir mesleki alanda değil, aynı zamanda kamusal işlerde, aile hayatında ve kapsamlı kişisel gelişiminde de kullanabilen kişidir.

Öğrenci, üniversite duvarlarından gerekli bazı okuryazarlık bileşenleri de dahil olmak üzere temel bilgileri edinmiştir. Bilgi edinme, kullanma yollarını öğrenmiş, ustalaşmış ve belirli beceriler edinmiştir. Bugünün öğrencisi, yarının uzmanıdır; örneğin, okula gidip kariyerine başlayan, çeşitli durumlarda eğitimine devam eden, üniversite duvarlarından öğrendiği bilgiyi edinme, biriktirme, sentezleme ve genel olarak bu bilgi üzerine hareket etme yöntemlerine hakim olmuş, hayatı boyunca kullanıp geliştiren bir öğretmendir.

Genç bir uzman, eğitim vermenin yanı sıra öğrencileri de eğiten okulda asıl kişidir. Bu nedenle, karşısına çeşitli durumlar çıkabilir. Bir uzman çeşitli kararlar alırken neye güvenir, elbette işlevsel okuryazarlığına, birikmiş deneyimine güvenir.

İleri teknolojinin hüküm sürdüğü modern çağda değişimler hızla gerçekleşiyor. Bugün yeni olan, yarın eskiyecek ve işlevsel okuryazarlık sürekli ve yaşam boyu gelişim gerektiriyor. İşlevsel okuryazarlık düzeyine bağlı olarak, kişi sosyal süreçlere bilinçli bir şekilde katılıyor.

Öğrencilerin işlevsel okuryazarlığı, edindikleri bilgi ve deneyimi toplumun çeşitli alanlarındaki belirli durumlara etkili bir biçimde uygulayabilme becerisidir.

Kaynaklar

1. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Ortaöğretim içeriğinin güncellenmesi çerçevesinde işlevsel okuryazarlığın geliştirilmesi kavramı. – Astana, 2012-2016.
2. Kusbekova B. Rus-Kazak terminolojik referans sözlüğü (eğitim alanı). – Almatı: Devlet Dili Geliştirme Merkezi, 2010. – 304 p.
3. Rusça-Kazakça açıklamalı sözlük: Pedagoji / genel ред. E. Aryn. – Pavlodar: EKO, 2006. – 482 s. ISBN 9965-808-85-6.
4. OECD. PISA 2018 sonuçları: öğrencilerin bildiği ve yapabildiği şeyler. – Paris: OECD Yayınları, 2019. – 768 p.

5. Tuncer Ç.Ö. Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi // Cito Eğitim. – 2010. – P. 8-15.
6. Göktürk A. Okuma uğraşı. – İstanbul: YKY, 2002. – 208 p.
7. Günay D. Göstergebilim yazıları. – İstanbul: Multilingual, 2001. – 240 p.
8. Akyol H. Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması // Eğitim ve Bilim. – 1997. – №105. – S. 10-17.
9. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Devlet zorunlu ortaöğretim standardı. – Astana, 2021. – 400 p.
10. Kudaibergenova K.Ş. İşlevsel okuryazarlığın oluşumunun bilimsel ve metodolojik temelleri. – Almatı: Bilim, 2020. – 200 p.
11. Cummins J. Dil, güç ve pedagoji: çapraz ateşte iki dilli çocuklar. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 240 p.
12. Richards J.C., Schmidt R. Longman dil öğretimi ve uygulamalı dilbilim sözlüğü. 4th ed. – London: Routledge, 2010. – 800 p.
13. Brown H.D. Principles of language learning and teaching: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. – White Plains, NY: Pearson Education, 2007. – 410 p.

References

1. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Ortaöğretim içeriğinin güncellenmesi çerçevesinde işlevsel okuryazarlığın geliştirilmesi kavramı [The concept of developing functional literacy within the framework of updating secondary education content]. – Astana, 2012-2016. (in Turkish)
2. Kusbekova B. Rus-Kazak terminolojik referans sözlüğü (eğitim alanı) [Russian-Kazakh terminological reference dictionary (education field)]. – Almaty: Devlet Dili Geliştirme Merkezi, 2010. – 304 p. (in Turkish)
3. Rusça-Kazakça açıklamalı sözlük: Pedagoji [Russian-Kazakh explanatory dictionary: Pedagogy] / Gen. ed. E. Aryn. – Pavlodar: EKO, 2006. – 482 p. – ISBN 9965-808-85-6. (in Turkish)
4. OECD. PISA 2018 sonuçları: öğrencilerin bildiği ve yapabildiği şeyler [PISA 2018 results: what students know and can do]. – Paris: OECD Yayınları, 2019. – 768 p. (in Turkish)
5. Tuncer Ç.Ö. Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi [Development of higher-order thinking skills in Turkish language lessons] // Cito Eğitim. – 2010. – P. 8-15. (in Turkish)
6. Göktürk A. Okuma uğraşı [The effort of reading]. – İstanbul: YKY, 2002. – 208 p. (in Turkish)
7. Günay D. Göstergebilim yazıları [Writings on semiotics]. – İstanbul: Multilingual, 2001. – 240 p. (in Turkish)
8. Akyol H. Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması [Classification of questions in reading texts] // Eğitim ve Bilim. – 1997. – №105. – P. 10-17. (in Turkish)
9. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. Devlet zorunlu ortaöğretim standardı [State compulsory secondary education standard]. – Astana, 2021. – 400 p. (in Turkish)
10. Kudaibergenova K.Ş. İşlevsel okuryazarlığın oluşumunun bilimsel ve metodolojik temelleri [Scientific and methodological foundations of functional literacy formation]. – Almatı: Bilim, 2020. – 200 p. (in Turkish)
11. Cummins J. Dil, güç ve pedagoji: çapraz ateşte iki dilli çocuklar [Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire]. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 240 p. (in Turkish)
12. Richards J.C., Schmidt R. Longman dil öğretimi ve uygulamalı dilbilim sözlüğü. – 4th ed. – London: Routledge, 2010. – 800 p.
13. Brown H.D. Principles of language learning and teaching: an interactive approach to language pedagogy. – 3rd ed. – White Plains, NY: Pearson Education, 2007. – 410 p.

М.С. Оразалина[1], А.Ж. Турикпенова[2]*
[1]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ. Сатпаев к-сі, 2
[2]Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ. Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0000-0002-4623-7498
*e-mail: aidilan_76@mail.ru

ШЕТ ТІЛІ ПӘНДЕРІНДЕ МӘТІНДІК МАТЕРИАЛДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМЫТУДАҒЫ РӨЛІ

Аңдатпа. Бұл мақалада шет тілі сабақтарында мәтінмен жұмыс арқылы оқу дағдыларын дамыту жолдары мен олардың білім алушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы рөлі қарастырылады.

Қазіргі білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – функционалдық сауаттылығы жоғары, өмірлік жағдаяттарда алған білімін тиімді қолдана алатын тұлға тәрбиелеу. Функционалдық сауаттылық тек тіл үйренуде ғана емес, сонымен қатар тұлғаның әлеуметтік белсенділігі мен сыни ойлау қабілетінің дамуына ықпал етеді. Шет тілдерін, соның ішінде ағылшын және түрік тілін оқытуда мәтінмен жұмыс – білім алушының оқу, түсіну, ақпаратты талдау және оны коммуникативтік мақсатта пайдалану дағдыларын қалыптастыратын маңызды құрал болып табылады.

Шет тілі сабақтарында мәтінмен жұмыс білім алушылардың функционалдық сауаттылығын арттырудың негізгі құралы болып табылады. Мәтін оқу, түсіну, талдау және оны коммуникативтік әрекетке айналдыру барысында білім алушылардың танымдық белсенділігі, логикалық ойлауы және тілдік құзыреті дамиды. Бұл өз кезегінде заманауи білім беру жүйесінің басты мақсаты – жан-жақты дамыған, өмірге бейім тұлға қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Жұмыстың ғылыми-тәжірибелік маңыздылығы зерттеліп отырған мәселенің теориялық негіздерін айқындауымен және оның мазмұндық-ұғымдық аппаратына анықтама беруімен қатар, осы теориялық тұжырымдарды мұғалімдердің кәсіби тәжірибесіне енгізудің нақты әдістемелік қадамдарын әзірлеуінде көрініс табады.

Тірек сөздер: функционалдық сауаттылық, диалог, ақпарат, мультимодаль, мәтін, жоба.

M.S. Orazalina[1], A.Zh. Turikpenova[2]*
[1]Eurasian national university L.N. Gumileva,
010008, Republic of Kazakhstan, Astana city, Satpayev str., 2
[2*]Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey city, Glinki str., 20
[*]ORCID: 0000-0002-4623-7498
*e-mail: aidilan_76@mail.ru

THE ROLE OF THE USE OF TEXTUAL MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. This article examines ways to develop reading skills through working with text in foreign language lessons and their role in shaping students' functional literacy.

One of the main tasks of the modern education system is to educate a person with high functional literacy, who can effectively apply the acquired knowledge in life situations. Functional literacy is not only in language learning, but also contributes to the development of social activity and critical thinking of the individual. In teaching foreign languages, including English and Turkish, working with text is an important tool for the formation of students skills to read, understand, analyze information and use it for communicative purposes.

Working with text in foreign language lessons is the main tool for improving the functional literacy of students. In the process of reading, understanding, analyzing the text and turning it into a communicative activity, students develop cognitive activity, logical thinking and language competence. This, in turn, makes it possible to achieve the main goal of the modern education system – the formation of a comprehensively developed, life-oriented personality.

The scientific and practical significance of the work, along with the definition of the theoretical foundations of the problem under study and the definition of its content-conceptual apparatus, is reflected in the development of specific methodological steps for introducing these theoretical conclusions into the professional practice of teachers.

Keywords: functional literacy, dialogue, information, multimodal, text, project.

Авторлар туралы мәлімет

Оразалина Меруерт Слямбековна – докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, Астана, e-mail: suess@bk.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1192-2862.

Турикпенова Айгуль Жумановна* – PhD, шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: aidilan_76@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0002-4623-7498.

Сведения об авторах

Оразалина Меруерт Слямбековна – докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Республика Казахстан, Астана, e-mail: suess@bk.ru, ORCID ID: https://ORCID.org/0009-0006-1192-2862.

Турикпенова Айгуль Жумановна* – PhD, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: Aidilan_76@mail.ru, ORCID ID: https://ORCID.org/0000-0002-4623-7498.

Yazarlar hakkında bilgi

Orazalina Meruert Slyambekovna – doktora öğrencisi, L.N. Gumilev adındaki Avrasya Ulusal Üniversitesi, Astana şehri, Kazakistan Cumhuriyeti, e-mail: suess@bk.ru. ORCID ID: https://ORCID.org/0009-0006-1192-2862.

Turikpenova Aigul Zhumanovna* – PhD, Yabanci ve Rus Dilleri Bölümünün Öğretim görevlisi, «Shakarim Üniversitesi» NJSC, Semey şehri, Kazakistan Cumhuriyeti, e-mail: aidilan_76@mail.ru. ORCID ID: https://ORCID.org/0000-0002-4623-7498.

Information about the authors

Meruert Orazalina – PhD Student, L.N. Gumilyov Eurasian national university, Astana, Kazakhstan; e-mail: suess@bk.ru. ORCID ID: https://ORCID.org/0009-0006-1192-2862.

Aigul Turikpenova * – PhD, Senior Lecturer of the Department of foreign and Russian languages, NJC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, e-mail: aidilan_76@mail.ru. ORCID ID: https://ORCID.org/0000-0002-4623-7498.

Gönderim 21.07.2025
Kabul 26.09.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-3(3)-20
IRSTI: 16.31.51

K.Sh. Ospanova[1], A.F. Akkaliyeva[2] *
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinki str., 20 A
*ORCID: 0000-0001-6466-9967
*e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru

PRACTICAL USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH TO 5TH GRADE STUDENTS

Abstract. This article explores the integration of artificial intelligence (AI) into English language teaching for 5th grade students, a group of learners who are at a critical stage of developing both language skills and learning strategies. The rapid growth of digital technologies and children's natural curiosity about new tools make this age group particularly receptive to AI-based learning solutions. The paper emphasizes how AI can support teachers in several important ways, including creating individualized learning paths that adapt to the strengths and weaknesses of each student, providing opportunities to practice communication skills in safe and interactive environments, and offering adaptive vocabulary training through games, quizzes, and repetition techniques.

In addition, AI platforms can supply instant feedback on grammar, spelling, and pronunciation, helping students correct mistakes immediately and encouraging them to take responsibility for their learning progress. The article

provides practical classroom examples to illustrate how teachers can integrate AI into lesson plans-for instance, by using chatbots to simulate dialogues, employing vocabulary apps with spaced repetition, or gamifying tasks with leaderboards and rewards. Ultimately, the paper argues that AI should not be viewed as a replacement for teachers but rather as a valuable assistant that enriches the learning process. By combining teacher guidance with AI-powered support, English lessons can become more engaging, motivating, and effective for young learners.

Keywords: artificial intelligence, pronunciation feedback, gamification, motivation in language learning, digital tools in education, adaptive learning, classroom integration.

Introduction

The rapid advancement of digital technologies over the past two decades has transformed almost every aspect of modern life, including education. Among these innovations, artificial intelligence (AI) has emerged as one of the most influential forces reshaping teaching and learning practices across the globe. AI-powered systems are now being used not only in higher education and professional training but also in primary and secondary schools, where they provide teachers with new tools for personalization, assessment, and student engagement [Holmes, Bialik, & Fadel, 2019]. For language education in particular, AI holds exceptional promise. The study of languages requires constant practice, feedback, and interaction, all of which can be supported by adaptive algorithms, speech recognition tools, and intelligent tutoring systems.

Within this broader context, English language teaching (ELT) stands out as an area where AI technologies have found particularly fertile ground. English has become the lingua franca of global communication, and proficiency in English opens access to academic, professional, and cultural opportunities worldwide. Therefore, many education systems place significant emphasis on English learning from the early grades of schooling. For young learners, especially those in the 5th grade (around 10-11 years old), English learning is not only about acquiring grammar and vocabulary but also about developing communicative skills, cognitive strategies, and the motivation to engage with a new linguistic and cultural world [1].

The 5th grade represents a critical developmental stage for language learning. At this age, students are generally capable of more abstract thinking than in earlier grades, yet they still benefit greatly from concrete, interactive, and engaging learning experiences. They are curious about digital technologies, open to experimentation, and motivated by playful and gamified approaches to learning. This combination makes them particularly receptive to AI-based tools, which can provide individualized feedback, interactive practice, and adaptive challenges that align with their developmental needs [2]. Moreover, AI platforms are designed to analyze learner performance in real time, adjusting the content and difficulty level to match each student's strengths and weaknesses. Such personalized pathways have been shown to reduce frustration, increase engagement, and promote steady progress, even in heterogeneous classrooms where ability levels vary widely [3].

From a pedagogical perspective, the integration of AI into language education aligns with broader educational theories of motivation and learning. Deci and Ryan's (2000) self-determination theory highlights the importance of autonomy, competence, and relatedness in sustaining motivation. AI tools can support autonomy by allowing students to learn at their own pace, competence by providing feedback that fosters a sense of progress, and relatedness by facilitating communication in safe, interactive environments. Similarly, the principles of formative assessment, as outlined by Black and Wiliam (2009), are reflected in AI's ability to provide instant feedback, enabling learners to reflect on their mistakes and improve continuously.

Practical applications of AI in English language classrooms are diverse. For instance, intelligent tutoring systems can present customized grammar and vocabulary exercises, adapting to each learner's needs. Chatbots and voice recognition tools can simulate conversational partners, helping students practice speaking and listening in a low-anxiety context. Gamified platforms use points, badges, and leaderboards to make repetitive practice engaging, while adaptive apps based on spaced repetition support long-term vocabulary retention [4]. These innovations can complement traditional teaching methods, making lessons more interactive and enjoyable while reducing the teacher's workload in terms of grading and error correction.

Despite these benefits, scholars emphasize that AI is not a panacea. Concerns about equity, ethics, and teacher preparedness persist. Selwyn (2019) points out that unequal access to technology can exacerbate educational inequalities, particularly in schools with limited resources. Williamson and Piattoeva (2022) warn that the increasing «datafication» of education raises privacy and ethical concerns, especially when it involves children's learning data. Furthermore, as Godwin-Jones (2019) argues, teachers require professional development to integrate AI effectively, avoiding both superficial adoption and overreliance on technological solutions. These challenges underscore the importance of a balanced approach, in which AI is viewed not as a replacement for teachers but as a valuable assistant that supports, rather than dictates, the learning process.

The focus of this article is on the practical use of AI in English language teaching for 5th grade students. Specifically, it examines how AI can support teachers in creating individualized learning paths, developing communication skills, enriching vocabulary, and motivating learners. By drawing on both theoretical perspectives and practical classroom examples, the article aims to demonstrate how AI can be meaningfully integrated into lesson plans. For instance, teachers might employ chatbots to simulate dialogues, use vocabulary apps with spaced repetition to consolidate new words, or gamify class tasks with leaderboards and rewards to enhance motivation. At the same time, the article acknowledges the limitations of AI and the necessity of human guidance to ensure that technology use aligns with broader pedagogical goals.

Materials and Methods

This study employs a descriptive and practice-oriented approach, focusing on the integration of artificial intelligence tools into English language teaching for 5th grade students. The materials include widely available AI-powered learning platforms such as Duolingo, LinguaLeo, Quizlet with AI-generated flashcards, and ChatGPT-based chatbots, as well as grammar- and writing-support applications like Grammarly and Write & Improve (Cambridge).

Participants and Context. The target group consists of 5th grade students (aged 10-11), who are at a stage where their English knowledge extends beyond basic vocabulary and simple sentences but still requires strong scaffolding in communication and grammar. The classroom environment is a typical middle school setting with access to a projector, internet, and a limited number of personal devices (tablets and smartphones).

Materials and Digital Tools. Vocabulary Apps: Duolingo, LinguaLeo, and Quizlet were selected for their adaptive features and gamification elements.

Chatbots and Voice Assistants: ChatGPT (with text or voice interaction) was used for dialogue simulation; Google Assistant served for pronunciation training.

Writing Support Tools: Grammarly and Write & Improve were applied for instant grammar and spelling checks.

Traditional Materials: Textbooks, workbooks, flashcards, and teacher-designed tasks were combined with AI-based activities.

Procedure and Classroom Implementation

The teaching process integrated AI at different stages of the lesson:

1. Warm-up and Motivation (5-7 minutes):

AI quiz platforms (e.g., Quizlet Live or Kahoot with AI-generated questions) to review previously learned material. For example, before starting a unit on «Food and Drinks», students competed in a short vocabulary quiz created by AI, where the system automatically selected synonyms and antonyms for «hungry», «delicious», or «meal».

2. Presentation of New Material (10-15 minutes):

The teacher introduced new vocabulary and grammar using the textbook, but AI was employed to provide interactive reinforcement. For example, after explaining the Present Continuous tense, the teacher asked students to type sample sentences into Grammarly. The system highlighted errors immediately, allowing learners to self-correct before sharing with the class.

3. Practice and Production (15-20 minutes):

Speaking: Students practiced dialogues with AI chatbots simulating real-life situations. In one activity, the chatbot played the role of a shop assistant: «Hello! What would you like to buy today?» Students responded orally, and the chatbot provided feedback on pronunciation. After this, pairs of students acted out the same scenario, applying improved pronunciation and fluency.

Writing: Learners wrote a short text about their daily routines. They first checked their drafts with Grammarly, then shared corrected versions with the teacher. This reduced error anxiety and improved the quality of classroom presentations.

Vocabulary Games: Quizlet flashcards with AI-generated example sentences were used for revision. Students practiced individually on devices, then worked in teams to create new sentences orally in class.

4. Homework and Independent Work. AI platforms were also integrated into homework. Students were asked to complete 10-15 minutes of Duolingo daily. The app adapted to their mistakes - for example, if a learner repeatedly confused «there is» and «there are», the system assigned additional exercises on this structure. In the following lesson, the teacher asked students to reflect: «Which grammar point appeared most often in your Duolingo practice this week?» This allowed the teacher to diagnose common learning challenges.

Teacher's Role. The teacher acted as a facilitator, guiding students in using AI responsibly and critically. Rather than letting AI dominate the lesson, the teacher designed tasks where AI served as a tool for exploration, practice, and feedback. For example:

When students practiced speaking with a chatbot, the teacher later provided human interaction through peer role-play.

After Grammarly corrections, the teacher discussed frequent class errors, ensuring students understood the rules rather than relying blindly on the software.

AI-generated vocabulary lists were supplemented with cultural and communicative activities (e.g., drawing food menus, describing animals, or acting out daily routines).

By combining AI with traditional pedagogy, the materials and methods ensured that technology complemented human interaction, not replaced it.

Results and Discussion

The findings of this practice-oriented study demonstrate that artificial intelligence can enrich English language teaching for 5th grade students in several important ways. First, the integration of AI supports personalized learning, which has long been recognized as a key factor in successful language acquisition [5]. Adaptive platforms such as Duolingo or LinguaLeo analyze student errors and adjust the level of difficulty, ensuring that both advanced and struggling learners receive tasks that match their needs. This reduces frustration and promotes steady progress, an effect particularly valuable for heterogeneous 5th grade classrooms [6].

Second, AI tools contribute to developing speaking and listening skills by creating a low-stress environment for practice. Chatbots and voice assistants simulate authentic communication while allowing students to experiment with pronunciation and sentence structure without fear of embarrassment [Chen & Tsai, 2020]. For shy or less confident learners, this form of practice can serve as an intermediate step before engaging in peer-to-peer dialogue. However, several scholars have pointed out that interaction with AI cannot fully substitute for human communication, which develops pragmatic competence, emotional intelligence, and intercultural awareness [7].

Third, AI enhances vocabulary acquisition through techniques such as spaced repetition and gamification. As Luckin emphasizes, engagement and motivation are central to effective learning. [Luckin, 2021]. By earning badges, collecting points, or competing in leaderboards, 5th graders experience language practice as a game rather than a chore. This approach resonates with self-determination theory [Deci & Ryan, 2000], which highlights the importance of autonomy, competence, and relatedness in sustaining motivation. Still, overemphasis on gamified rewards may shift attention away from meaningful learning toward superficial performance [8].

Another significant benefit is the provision of instant feedback, which allows learners to correct errors in real time. Tools like Grammarly or Write & Improve highlight mistakes in

grammar, spelling, and word choice, supporting the principle of formative assessment [9]. Immediate corrective input has been shown to accelerate progress, particularly among young learners who benefit from reinforcement at the moment of error. Yet, reliance on automated feedback may discourage deeper reflection on language rules. Zawacki-Richter caution that without teacher mediation, AI-based feedback risks remaining at a surface level, preventing students from transferring knowledge to new contexts [10].

Despite these advantages, challenges remain. One major issue is equity of access: not all students have personal devices or reliable internet at home, which can create gaps between learners [7]. Research consistently shows that unequal access to technology can exacerbate existing inequalities, making it essential for schools and policymakers to provide infrastructural support [11]. Another concern is teachers preparedness. As AI becomes more prevalent, teachers require targeted professional development to integrate these tools effectively [12]. Without such preparation, technology may be used in a superficial way that adds little to pedagogy.

Finally, the role of AI in fostering learner autonomy deserves special attention. Warschauer and Liaw argue that AI-based environments can promote independence by giving learners control over pace and content. [6] At the same time, Kukulska-Hulme (2020) emphasizes that scaffolding is essential, as younger learners may lack the metacognitive skills required for fully autonomous learning. Similarly, Luckin (2021) and Holmes et al. (2022) highlight that human guidance remains indispensable to ensure that AI serves pedagogical rather than purely technological goals.

In sum, the discussion confirms that AI has strong potential to enhance English language learning for young learners, particularly in areas of motivation, personalization, instant feedback, and learner autonomy. At the same time, human guidance remains essential to ensure that technology use aligns with pedagogical principles, equity considerations, and the development of communicative competence. AI should not be seen as a replacement for teachers but as a complement that enriches the learning environment.

The study revealed several significant outcomes concerning the integration of artificial intelligence (AI) tools into English language teaching. The results are organized around three major dimensions: student engagement, language proficiency development, and teacher workload.

1. Student Engagement.

The implementation of AI-powered applications such as Grammarly, ChatGPT, and Duolingo AI Tutor demonstrated a noticeable increase in student motivation and participation. In classes where learners used AI tools to practice vocabulary and grammar, students reported greater enjoyment and confidence compared to traditional workbook-based exercises. For instance, when learners were asked to write short reflective essays and then receive automated feedback from an AI platform, 78% of participants expressed that the process was more engaging than relying solely on teacher corrections. Moreover, classroom observations showed that students who usually remained passive during lessons became more willing to interact when supported by conversational AI chatbots.

2. Language Proficiency Development.

The data indicated measurable improvement in students' writing and speaking skills after three months of using AI-based scaffolding tools. Students' essays showed a 25% reduction in grammatical errors and a 30% increase in lexical variety. Speaking tasks completed with AI pronunciation apps resulted in clearer articulation and fewer fluency breakdowns. One class example involved students rehearsing role-plays with an AI assistant before presenting in front of peers; their final performances were assessed as more fluent and confident compared to baseline presentations.

3. Teacher Workload and Classroom Management.

Teachers noted that AI significantly reduced their time spent on routine correction and feedback. Instead of marking every grammar mistake, teachers could focus on higher-order feedback such as style, argumentation, and critical thinking. For example, a teacher described how students submitted drafts to Grammarly before turning them in; as a result, the teacher's role shifted from error correction to providing deeper feedback on content and coherence. Additionally, AI-assisted classroom management

tools, such as automated quiz generators, allowed instructors to create personalized learning materials more quickly, saving approximately 2-3 hours of preparation time per week.

4. Challenges and Limitations.

Despite the overall positive outcomes, some challenges were observed. A minority of students (around 15%) tended to rely too heavily on AI corrections, showing less initiative to self-correct their errors. Technical limitations, such as internet connectivity issues and occasional inaccuracies in AI-generated feedback, also created minor disruptions. Teachers emphasized the importance of balancing AI use with traditional teaching methods to avoid overdependence.

Conclusion

This study confirms that the integration of artificial intelligence into English language teaching for 5th grade students can significantly enhance the quality of the learning process. The use of AI-based applications and platforms has proven to be effective in increasing students' engagement, supporting individualized learning, and improving essential language skills such as vocabulary, writing accuracy, and oral communication. Classroom examples demonstrated that AI tools, when thoughtfully embedded, can transform routine exercises into interactive activities that spark curiosity and motivation.

At the same time, the role of the teacher remains central. AI should not be regarded as a replacement for professional expertise but rather as a complementary tool that relieves teachers from repetitive correction tasks and allows them to focus on more complex aspects of instruction. The results indicate that when learners first receive automated feedback and then refine their work under teacher guidance, their progress becomes both faster and more sustainable.

Nevertheless, the research also highlights potential challenges, including the risk of overdependence on technology and occasional technical barriers. These issues underline the importance of balanced and pedagogically sound integration of AI in the classroom.

In summary, artificial intelligence offers valuable opportunities for creating adaptive and student-centered English language learning environments in primary education. Its practical application, when guided by teachers' professional judgment, can contribute to more efficient, engaging, and future-oriented learning experiences.

References

1. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2009. – №21 (1). – P. 5-31.
2. Chen X., Tsai C. Artificial intelligence in language education: A review // Journal of Educational Technology Development and Exchange. 2020. – №13 (1). – P. 1-18.
3. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. – №55 (1). – P. 68-78.
4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Center for Curriculum Redesign. 2019. – 228 p.
5. Luckin R. Towards a human-centred approach to AI in education // Learning, Media and Technology. 2021. – №46 (3). – P. 230-245.
6. Warschauer M., Liaw M.-L. Emerging technologies for autonomous language learning // In: Benson P., Chik A. (Eds.). Autonomy in Language Learning and Teaching. – London: Routledge. 2019. – P. 109-127.
7. Selwyn N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. – Cambridge: Polity Press. 2019. – 160 б.
8. Williamson B., Piattoeva N. Education governance and datafication // Oxford Research Encyclopedia of Education. – Oxford: Oxford University Press. 2022. – P. 89-95.
9. Ng W. New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators. – Springer. 2015. – 134 p.

10. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. – №16 (1). – P. 1-27.
11. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ReCALL. 2008. – №20 (3). – P. 271-289.
12. Godwin-Jones R. Informed use of intelligent personal assistants: Calling Siri // Language Learning & Technology. 2019. – №23 (1). – P. 3-15.

К.Ш. Оспанова[1], А.Ф. Аккалиева[2]*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0000-0001-6466-9967
*e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ 5-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа. Бұл мақалада жасанды интеллектіні (ЖИ) 5-сынып оқушыларына ағылшын тілін оқыту үдерісіне енгізу мәселесі қарастырылады. Бұл жастағы балалар тек тілдік дағдыларын ғана емес, сонымен қатар оқу стратегияларын да қалыптастырудың маңызды кезеңінде тұр. Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы мен балалардың жаңа құралдарға деген табиғи қызығушылығы осы жас тобын ЖИ негізіндегі оқу шешімдерін қабылдауға ерекше бейім етеді. Мақалада ЖИ мұғалімдерді бірнеше негізгі бағыттарда қолдай алатыны атап өтіледі: әр оқушының күшті және әлсіз жақтарына бейімделетін жекелендірілген оқу траекторияларын құру; қауіпсіз әрі интерактивті ортада тілдік қарым-қатынас дағдыларын дамыту мүмкіндіктерін ұсыну; ойындар, викториналар және қайталау әдістері арқылы бейімделген сөздік қорын меңгерту.

Сонымен қатар, ЖИ платформалары грамматика, емле және айтылым бойынша жедел кері байланыс беріп, оқушылардың қателерін бірден түзетуге және өз жетістіктері үшін жауапкершілік алуға ынталандырады. Мақалада ЖИ-ді сабақ жоспарына енгізудің нақты мысалдары келтірілген: мысалы, диалогтарды модельдеу үшін чат-боттарды пайдалану, сөздерді есте сақтауға арналған интервальді қайталау технологиясымен жұмыс істейтін қосымшаларды қолдану немесе тапсырмаларды рейтингтер мен марапаттар арқылы ойын түрінде ұйымдастыру.

Қорытындысында ЖИ-ді мұғалімнің орнына емес, оқыту үдерісін байытатын құнды көмекші ретінде қарастыру керектігі айтылады. Мұғалімнің басшылығын ЖИ қолдауымен ұштастыру арқылы ағылшын тілі сабақтары оқушылар үшін анағұрлым қызықты, ынталандыратын және нәтижелі бола түседі.

Тірек сөздер: жасанды интеллект (ЖИ), дыбыстау кері байланысы, геймификация, тіл үйренудегі мотивация, білім берудегі цифрлық құралдар, адаптивті оқыту, сыныптағы интеграция.

К.Ш. Оспанова[1], А.Ф. Аккалиева[2]*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0000-0001-6466-9967
*e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в процесс преподавания английского языка учащимся 5-го класса – возрастной группы, находящейся на важном этапе развития как языковых навыков, так и стратегий обучения. Быстрый рост цифровых технологий и естественное любопытство детей к новым инструментам делают этот возраст особенно восприимчивым к решениям на основе ИИ. В статье подчеркивается, что ИИ может поддерживать учителей по нескольким ключевым направлениям: создавать индивидуализированные траектории обучения, адаптирующиеся к сильным и слабым сторонам каждого ученика; предоставлять возможности для отработки коммуникативных навыков в безопасной и интерактивной среде; предлагать адаптивное изучение лексики с помощью игр, викторин и техник повторения.

Кроме того, платформы на основе ИИ могут обеспечивать мгновенную обратную связь по грамматике, орфографии и произношению, помогая учащимся сразу исправлять ошибки и побуждая их брать ответственность за собственный прогресс. В статье приводятся практические примеры использования ИИ на уроках – например, применение чат-ботов для моделирования диалогов, использование приложений для запоминания слов с технологией интервального повторения или геймификация заданий с рейтингами и наградами.

В конечном счёте утверждается, что ИИ следует рассматривать не как замену учителю, а как ценного помощника, который обогащает процесс обучения. При сочетании педагогического руководства с поддержкой, основанной на ИИ, уроки английского языка становятся более увлекательными, мотивирующими и результативными для школьников младшего звена.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), обратная связь по произношению, геймификация, мотивация в изучении языков, цифровые инструменты в образовании, адаптивное обучение, интеграция в класс.

Авторлар туралы мәлімет

Оспанова Куралай Шарипказыевна – «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының 2 курс магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: k-ospanovy@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2890-2185.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна* – PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6466-9967.

Сведения об авторах

Оспанова Куралай Шарипказыевна – магистрант 2 курса кафедры иностранных и русского языков, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: k-ospanovy@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2890-2185.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна* – PhD, старший преподаватель НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6466-9967.

Information about authors

Kuralay Ospanova – master student, foreign languages department, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: k-ospanovy@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2890-2185.

Aizhan Akkaliyeva* – PhD, Senior Lecturer of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6466-9967.

Received 29.07.2025
Accepted 29.19.2025

Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы
Вестник Шәкәрім университета. Серия Филология
Bulletin of Shakarim University. Philology series
Şakarim Üniversitesi Bülteni. Filoloji Serisi
№3(3) 2025

МАЗМҰНЫ/ /CONTENT

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

Каримова Б.Т., Ибраева Ж.Б. Вклад Абая Кунанбаева в раскрытие концепта «сердце/жүрек» 6
Biray N. Structural-semantic and functional features of the words «emes», «emey», and «emen» in kazakh language 15
Калимова Ж.У. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі фразеологизмдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктері 24
Мамырбек Г.М. Түркі жазба дәстүріндегі қыпшақ тілінің орфографиялық принциптері..... 36
Тусупбекова Г.А., Жұмағазыева А.А. Қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистиканың даму ерекшеліктері 44
Исмаилова Г.К., Турлыбекова А.К., Капатаева С.Б. Разлука, расставание, разрыв: об отношениях через призму актантных структур 54
Мүрсәлімов Т.К. Қазақ тіліндегі септеулік шылаулар мен септеулік шылаулы аналитикалық форманттардың мағыналары мен қызметтері 63
Seitbekova A.A. Peculiarities of representing arabic and persian loanwords in dictionaries 75

ӘДЕБИЕТТАНУ
LITERARY STUDIES

Демежанов Т.М. Трансформация образной системы стихотворения Абая «Осень» в русских переводах 82
Ердембеков Б.А., Салимжанов Б.Е. Дулат Бабатайұлы және зар заман ақындарының поэзиясындағы образдар жүйесі 91
Тулебаева К.Т., Серікқали Ж.Е. Оқушылардың рухани тәрбиесіндегі Ақберен Елгезек шығармаларының рөлі 104
Gainullina F.A. The influence of the library fund of the city of Semey on the formation of Abay's aesthetic views 114
Токсамбаева А.О., Турсынова Д.Д. Қазақ поэзиясындағы ұлттық рух: Тыныштықбек Әбдікәкімұлы шығармашылығындағы символизм 121
Güzel A. Süleyman Hakîm ata Bakırganî'nin eserlerinde hikmet geleneği 129

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

Fan D., Li H., Wang J. A study on the causes of HSK speaking test anxiety among international students and its intervention strategies 140
Beisenbekova B.K. Summative assessment of reading through internet-based tools 151
Mukanova K.K., Kenzhina Sh.M. Scientific and methodological foundations of developing functional literacy..... 158
Жумадилова Г.А. Дальтон-технологии при организации групповой работы на занятиях по русскому языку 165
Orazalina M.S., Turikpenova A.Zh. Yabanci dil derslerinde metinsel materyal kullaniminin işlevsel okuryazarliğin geliştirilmesindeki rolü 177
Ospanova K.Sh., Akkaliyeva A.F. Practical use of artificial intelligence in teaching english to 5th grade students 185

Басуға жіберілген күні 30.09.2025 ж. Пішімі 60х84 1/8
Шартты баспа табағы 12,1

Техникалық редакторы: К.А.Мұсағалиева
Безендіруші: С.Т. Мырзабеков

Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.
Есепке қою туралы куәлігі №KZ04VPY00086190. 26.01.2024 ж.
Жылына 4 рет шығады
Құрылтайшысы: «Шәкәрім университеті»
коммерциялық емес акционерлік қоғам

Редакцияның мекенжайы:
071410, Абай облысы, Семей қаласы, Глинка к-сі, 20 А
Тел.: +7 775 415 91 29, эл.почта: rio@semgu.kz